



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Aplicação de estratégias da Técnica Alexander para prevenção da ansiedade para alunos do ensino vocacional de piano

Filipe Marques

Orientadora

Professora Maria Luísa Tender

Dissertação de mestrado em Ensino da Música - Variante de Instrumento e Música de Conjunto

Dezembro, 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Natalia Riabova

Vogais

Professora Jill Heather Lawson Walton

Prof^a adjunta convidada, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professora Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa

Prof^a adjunta, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Nota Introdutória

A presente dissertação de mestrado incide – no capítulo I - no relatório de estágio, obtido após o período de um ano lectivo (2015/16), com uma turma que frequenta os estudos musicais – no Conservatório Regional Eborae Mvsica - em regime articulado. A aula em questão foi a de classe de conjunto – Coro - ministrada pelo Professor Rafael Reis, no espaço da escola do ensino regular – Escola Básica de Santa Clara. O estágio foi bastante interessante e producente, tendo sido o elemento motivador para a investigação levada a cabo sobre Frederick Matthias Alexander e a sua Técnica, da qual resultou o presente estudo que constitui o capítulo II desta monografia.

Índice

Capítulo I: Relatório de Estágio

Descrição	10
A música coral nos jovens (benefícios)	10
A Turma	11
1. Aquecimento	12
2. Trabalho de Repertório.....	12
Relatório de uma aula	13
Preparação	13
Aquecimento	14
Trabalho de repertório.....	16
Repertório	17
Análise Crítica	18

Capítulo II: Aplicação das estratégias da Técnica Alexander para prevenção da ansiedade para alunos do ensino vocacional de piano

Resumo	21
Abstract	22
Introdução	23
A ansiedade	24
Causas	26
Pessoa.....	26
Situação	28
Sintomas	30
Ansiedade na performance.....	32
Frederick Matthias Alexander: Síntese biográfica	34
A descoberta	38
A Técnica Alexander	39
Procedimentos.....	46
Descanso construtivo.....	48
Realização posicional	49
Posição de macaco.....	51

Realização posicional	52
Posição de macaco “à parede”	53
Mãos nas costas da cadeira	55
Realização posicional	56
A respiração (procedimento <i>Whispered Ah</i>).....	58
 <i>Estudo</i>	
Alunos: caracterização	60
Aluno A.....	60
Aluna B.....	61
Aluno C.....	62
Aluna D.....	63
Aluna E.....	64
Aluno F.....	65
As aulas	66
 <i>Observação e resultados</i>	
Aluno A.....	70
Aluna B.....	73
Aluno C.....	76
Aluna D.....	79
Aluna E.....	82
Aluno F.....	85
Resultados: Legenda	88
Aluno A.....	89
Aluna B.....	92
Aluno C.....	95
Aluna D.....	98
Aluna E.....	101
Aluno F.....	104
Antes da performance (geral).....	107
Durante a performance (Geral)	108
Conclusão	110

Bibliografia

Obras literárias.....	114
Artigos.....	115

Anexos (Relatório de Estágio)

<i>Can You Hear Me?</i> - Bob Chilcott.....	120
<i>An Acre of Land</i> - arr. R. Vaughan Williams.....	122
Pranto para um cordeirinho branco - Fernando Lopes Graça.....	124
<i>Little David, Play on Your Harp</i> - arr. Rollo Dilworth.....	126

Questionários

Medição da Ansiedade.....	129
Aluno A – 1º momento de observação.....	129
Aluno A – 2º momento de observação.....	132
Aluno A – 3º momento de observação.....	135
Medição da Ansiedade.....	138
Aluna B – 1º momento de observação.....	138
Aluna B – 2º momento de observação.....	141
Aluno A – 3º momento de observação.....	144
Medição da Ansiedade.....	147
Aluno C – 1º momento de observação.....	147
Aluno C – 2º momento de observação.....	150
Aluno C – 3º momento de observação.....	153
Medição da Ansiedade.....	156
Aluna D – 1º momento de observação.....	156
Aluna D – 2º momento de observação.....	159
Aluna D – 3º momento de observação.....	162
Medição da Ansiedade.....	165
Aluna E – 1º momento de observação.....	165
Aluna E – 2º momento de observação.....	168
Aluna E – 3º momento de observação.....	171
Medição da Ansiedade.....	174
Aluno F – 1º momento de observação.....	174
Aluno F – 2º momento de observação.....	177
Aluno F – 3º momento de observação.....	180

CAPÍTULO I

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Descrição

O período de estágio correspondeu ao espaço de um ano lectivo. Teve incidência na disciplina de Classe de Conjunto – Coro, no ano lectivo de 2015/16. A turma em questão frequenta o 6º ano, 2º grau, da Escola EB 2/3 de Santa Clara e Conservatório Regional de Évora - Eborae Mvsica, respectivamente, ministrada pelo Professor Rafael Reis. Em termos horários, consiste em três blocos semanais de cinquenta e cinco minutos, dois dos quais às quintas-feiras - entre as 15H20 e as 17H10 – e um terceiro às sextas-feiras – entre as 16H00 e as 16H55.

A música coral nos jovens (benefícios)

A música coral, além de bela e divertida, proporciona a ambos – praticantes e ouvintes – um momento encantador. Porém, também é fonte de benefícios a vários níveis. A célebre frase de Heitor Villa-Lobos associa o canto à felicidade: *“Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar.”* (Uva, 2010, 2). Cantar oferece, ao praticante, benefícios como a construção da autoconfiança e a promoção da auto-estima. Também promove a inclusão social e como tal, o desenvolvimento de competências sociais. Em termos de saúde do indivíduo, cantar é uma actividade aeróbica e constitui um benefício para a sistema cardiovascular e para o bem-estar geral. Mesmo quando se canta sentado, existe uma actividade torácica dinâmica, com benefícios claros para o aparelho respiratório. É igualmente benéfico em termos de desenvolvimento, saúde e controlo do aparelho vocal. Quanto mais aparelho vocal é utilizado, de forma apropriada, mais se verifica, por parte da fisiologia e anatomia subjacentes, um incremento ao nível do seu potencial em termos de crescimento e coordenação motora. Tal é bastante importante nas fases da infância e na adolescência, porque é um período no qual se estabelecem as bases subjacentes para a identidade vocal. Em termos neurológicos, o acto e cantar envolve o trabalho de diversas áreas do cérebro, nas quais se processa a altura dos sons, ritmo, timbre, etc, bem como onde se processa a linguagem, simbologia e emoções. Estudos recentes apontam para as diferenças entre o canto em grupo e individual (ou acompanhado por um instrumento), na medida em que o canto num coro (conjunto) promove o uso das partes neurológicas afectas à interacção e coordenação (Welch, 2012, 3).

A Turma

A turma é heterogénea com uma predominância ao nível do género feminino, havendo doze pessoas pertencentes a este género e quatro apenas do género masculino, perfazendo um total de dezasseis alunos. De forma a poder cumprir as exigências do repertório, o professor Rafael Reis dividiu a turma em três naipes: sopranos, altos e baixos (termo do próprio, ainda que num coro com pessoas adultas, estes alunos se incluíssem no naipe dos tenores). Assim, o naipe dos baixos foi composto pelos quatro rapazes da turma e a divisão entre as raparigas ficou condicionada à tessitura das suas vozes, ficando o naipe dos altos em clara desvantagem, com apenas três alunas. De forma a colmatar tal facto, o professor Rafael Reis decidiu reforçar tal naipe, cantando a voz correspondente, quer nas aulas (aquando da junção do todo, evidentemente), quer nos momentos performativos.

Estrutura da aula

Segundo o docente Rafael Reis, as aulas de coro decorrem obedecendo a uma determinada rotina que se traduz em dois elementos essenciais:

- Aquecimento
- Trabalho de repertório
 - Texto musical, por naipes
 - Texto musical, a voz de cada naipe cantada pelo todo
 - Texto correspondente à letra, de forma rezada
 - Música e letra, numa fase inicial por partes

1. Aquecimento

O aquecimento, em qualquer área que envolva a componente física, constitui um elemento de relevância e tem, como prioridade, a prevenção de lesões no aparelho vocal. O aquecimento em causa é direccionado para coros, não sendo totalmente semelhante ao que é efectuado por cantores. Para estes, a diferença encontra-se após os exercícios de descontração corporal e de carácter respiratório – comuns a ambos – onde são efectuados exercícios propícios à “ projecção ” da voz. Quanto ao coro, após a fase de exercícios atrás mencionada, são realizados exercícios de aquecimento do ponto de vista da “homogeneidade”, ou seja, com base na “fusão” (uma vez que o coro deve ser um só instrumento, ainda que de carácter polifónico).

2. Trabalho de Repertório

O trabalho de repertório constituiu a maior parte da aula e respeita a todos os pormenores, pertinentes para o seu desenvolvimento. Funcionando de forma rotineira, todas as aulas (exceptuando os ensaios) apresentam uma parte dedicada à leitura de texto musical (notas), bem como de correcções - e exercícios adaptados às obras em questão – de afinação, sendo esta parte, de especial relevância nas obras de carácter polifónico. O professor Rafael Reis foi sempre bastante exigente, obrigando os alunos a conhecer as partes de cada qual. Para tal, todos os alunos cantavam (na medida do possível), as vozes que estariam a ser trabalhadas. Em seguida, o trabalho tornava-se mais específico e passava apenas o naipe em questão a trabalhar. Findo o trabalho de naipes, dava-se início ao processo de junção, no qual eram percorridas todas as combinações possíveis. Após, o trabalho do texto alusivo à letra. Nas línguas estrangeiras, o professor lia primeiro o texto e em seguida pedia a repetição – em pequenos fragmentos – por parte dos alunos. No final desta etapa, o texto era reproduzido na sua totalidade e apenas então se dava início ao trabalho de junção de texto e música.

Relatório de uma aula¹

A aula teve início pelas 15h20, do dia 11 de Junho de 2015, na sala 7 da Escola EB 2/3 Santa Clara, em Évora. A turma em questão é composta pelos alunos em regime Articulado, 6º E, do Conservatório Regional de Évora – *Eborae Musica*. A escolha da aula, para este relatório, surgiu por ter sido diferente das anteriores, por ser um ensaio para o recital de coro e órgão que se avizinhava. Contou com a presença de reforços, no coro, pertencentes ao Coro da Sé de Évora e do professor Octávio Martins, como dirigente coral.

Preparação

A primeira tarefa a ser realizada, incidiu na preparação da sala (que é uma sala de aula preparada para as aulas do ensino “regular”, com a tradicional disposição das mesas e cadeiras), a fim de conseguir o espaço necessário à disposição do coro (meia lua, com o professor à sua frente) Assim, o professor Rafael Reis – auxiliado pelos alunos (e por mim) – começou por abrir espaço junto ao quadro da sala de aula, chegando as mesas mais para a parte central da sala. De seguida, as cadeiras foram dispostas em semicírculo, lateralmente. Seguiu-se um breve esclarecimento, por parte do professor, alusiva à alteração de hora de ensaio para efeitos de audição, no dia seguinte (12 de Junho de 2015, conjuntamente com a classe de Órgão), alegando como motivo, a existência de uma missa na igreja em questão (Igreja do Espírito Santo, Évora).

1 As aulas tiveram sempre a mesma configuração, apenas alterando o repertório a trabalhar, pelo que apenas

Aquecimento

O Aquecimento teve início com a turma de pé, recorrendo a uma primeira bateria de exercícios, com vista à descontração muscular. Tal descontração é fundamental para que a voz possa fluir, não soando forçada e como tal, naturalmente projectada, evitando lesões. Os exercícios efectuados foram (pela devida ordem):

1. Rotações:

- **PESCOÇO:** o exercício consistiu em rodar o pescoço, em semicírculo, de um extremo ao outro (comparável ao movimento solar, para o hemisfério norte: este-sul-oeste), em velocidade lenta.
- **Rotação de ombros:** Este exercício consistiu em rodar os ombros, primeiro de trás para a frente, de seguida em sentido inverso, em velocidade moderada

2. **Respiração “profunda”:** neste exercício, o objectivo é inspirar de forma profunda, em velocidade moderada, elevando os braços, estirando depois o resto do corpo (ficando em “bicos de pés”), libertando após o ar (baixando os braços), em velocidade bastante lenta.

3. Em seguida, um **exercício de descontração da língua e músculos faciais**. Tal incide nos maxilares, para o que o professor pediu que os alunos reproduzissem o movimento de mastigar, de forma algo exagerada e repetida, acompanhada do som nasal “hmmm”. Seguiu-se um exercício bastante interessante, *whispered ah*, pertencente à famosa Técnica Alexander, com vista ao trabalho de descontração de pescoço e cabeça e como tal, as partes envolvidas (laringe, glote, maxilar, língua, olhos etc). O resultado de tal processo culminou num “aaah” bastante descontraído e grave.

4. A segunda parte do aquecimento incidiu nos tradicionais **exercícios de respiração baixa**, cuja função é de aquecimento dos canais que intervêm directamente no canto. Tais exercícios também são promotores da descontração muscular, essencial à prática da música vocal. Tais exercícios incidiram em sopros ritmados, recorrendo ao diafragma; exercícios murmurados (com a boa fechada) com incidência na letra “m”, em intervalos de segunda maior e menor, ascendente e descendente; exercícios de igual estrutura (quanto aos intervalos) com “miiii”, “ziiii”, “mii-ó-ó-ó-ó-óóóó” e “zii-

ó-ó-ó-ó-óóóó". Nestes últimos dois exercícios silábicos o professor foi bastante claro, ao pedir aos seus alunos uma total descontração do queixo e língua, possibilitando uma boa abertura na sílaba "ó". Estes exercícios silábicos foram executados considerando uma escala ascendente, sempre em dinâmica *mezzo-forte* ou mesmo *forte*.

5. **Vocalizos:** exercícios são de carácter respiratório, bastante importantes para o aquecimento vocal, na medida em que contemplam a abordagem aos primeiros intervalos maiores que o intervalo de "segunda". Inicialmente, traduzem-se no percurso das letras vogais, ordenadas segundo a posição que conferem aos lábios (semi-abertura, abertura total, fecho) – "i-e-a-o-u" – ou seja, o percurso de abrir e fechar a boca. Após, vocalizos direccionados para a abertura em "terceira maior", com a letra "i" seguida de "o", com um percurso ascendente e descendente para cada uma das letras, incidindo nas notas "dó, ré, mi", culminando no intervalo de "terceira maior" entre as notas extremas (dó-ré-mi-ré-dó-ré-mi-ré-dó-mi-dó); seguiram-se o mesmo exercício, a nível estrutural, mas contemplando o intervalo de "quinta perfeita".
6. **Exercícios de extensão:** tais exercícios incidiram em arpejos ascendentes e descendentes (por esta ordem), a começar na nota tónica, seguida das respectivas terceira maior, quinta perfeita, oitava perfeita e décima maior). A letra utilizada foi a letra "o". Os acordes arpejados foram realizados numa sequência progressiva, entre as notas "dó e sol", passando por todas as notas entre as duas (dó, ré bemol, ré natural, mi, etc.)
7. **Exercícios de afinação:** tais exercícios foram, evidentemente, adaptados à idade dos alunos em questão, realizados a três vezes, recorrendo à sílaba "nô". Para tal, o professor Rafael Reis utilizou algumas acordes de obras que estariam a estudar. Houve uma especial incidência nas partes cadenciais.

Trabalho de repertório

A minha presença na aula foi recorrente ao longo do ano, não só no âmbito de estágio, mas também por solicitação do meu colega Rafael Reis, uma vez que possuo um excelente domínio da língua inglesa (britânica). O objectivo foi providenciar esclarecimentos quanto à forma como se dizem as palavras num inglês britânico (comparando com o inglês norte-americano, que lhes é familiar) e estar em constante correcção. Como tal, a primeira abordagem, uma vez que a aula funcionou como um ensaio, foi a esta mesma parte, da letra, em que eu lia o texto de forma faseada, traduzindo sempre. Em seguida os alunos repetiam e eram feitas as devidas correcções. Quanto tal secção já estava em conformidade, passava-se à secção seguinte, nos mesmos moldes. No final, foi lido o texto com a devida entoação rítmica, de forma faseada, para que pudesse ser trabalhada de forma rigorosa. O professor exigiu aos alunos que fossem escrevendo os sons alusivos ao sotaque britânico, para que em casa pudessem estudar correctamente.

Findo o trabalho referente à letra, o professor pediu que os alunos se erguessem e começou por pedir uma simulação de audição, para a qual foi solicitado um professor auxiliar, como maestro – o professor Octávio Martins, sendo que o professor Rafael fez o devido acompanhamento ao piano.

Após, ambos os professores trabalharam, de forma bastante rigorosa, pormenores de afinação em algumas das peças, que ainda persistiam (aludindo especialmente aos finais de frase, em que a afinação dos alunos tinha tendência a “baixar”), bem como pormenores de dicção no que aos finais de frase concerne, aludindo a que letra “s” - nas palavras plurais – deva ser pronunciada de forma quase inaudível e apenas na metade final do último tempo, ou a forma de cantar a letra “r”, que deve ser – segundo os próprios - “rolada”. Assim, houve recurso a vários exercícios, cantados e “rezados”, até soar mais de forma mais uniforme e consistente. Após, foram trabalhados pormenores alusivos à homogeneidade de vozes. Nesta etapa, o trabalho foi feito de forma faseada, por vezes omitindo um naipe. No final, foi realizado um ensaio geral, com a totalidade do repertório.

Repertório

O repertório é composto por diversas obras, listadas abaixo e com uma amostra presente em anexo:

- *Can You Hear Me?* – Bob Chilcott
- *An Acre of Land* – Canção tradicional norte-americana, arranjo de R. Vaughan Williams
- *Pranto Para Um Cordeirinho Branco* – Fernando Lopes Graça
- *Little David, Play On Your Harp* – Arranjo de Rollo Dilworth
- *Fac ut ardeat cor meum (Stabat Mater)* – G. Pergolesi

Análise Crítica

Analisando o panorama geral, foi uma aula bastante bem conseguida e a evolução dos alunos, enquanto coro, foi bastante significativa ao longo do ano, facto comprovado pelo excelente trabalho com a obra *Fac ut ardeat cor meum (Stabat Mater)* – de Giovanni Battista Pergolesi – de elevado grau de dificuldade. O professor Rafael Reis é bastante metódico, culto e dispõe de uma grande segurança na transmissão de informação. Não faltou a qualquer aula, no decorrer do ano lectivo. Não faz qualquer intervalo ou paragem, na aula, sendo esta bastante rígida (e producente), o que poderá conduzir a algum cansaço por parte dos alunos.

A turma tem tendência para ser um pouco irrequieta, bastante faladora, tendo elementos que manifestam um índice de comportamento exemplar, em contraste com os que têm a tendência para a distração, de forma constante. O professor ordenou a sua disposição, aludindo à qualidade vocal num sentido de equilíbrio, mas também ao panorama comportamental, separando os alunos com tendência para falar, conseguindo assim, controlar a turma de forma mais ou menos simples. No entanto, é uma turma em que os resultados obtidos são, de uma forma geral, bastante bons quer nas disciplinas escolares quer nas musicais. No final manifestaram bastante agrado pelo resultado final.

O espaço em si não é adequado, visto ser uma sala de aula preparada para o ensino regular, sem espaço para se poder fazer um aquecimento em condições e sem condições acústicas adequadas. No decurso da fase de aquecimento, durante a parte de alongamentos do mesmo, os alunos tinham que adoptar posições de forma a que pudessem ter um pouco mais de espaço, o que de outra maneira não seria possível, face às dimensões do espaço. Como instrumento acompanhador, uma vez que tal escola de Santa Clara não dispõe de piano algum, houve recurso a um teclado electrónico que em nada favorece a prática da música, tendo um problema de funcionamento e ora desligava com frequência, ora começava a tocar sozinho (o que era motivo de risota por parte dos alunos, de arrelio por parte do professor).

Quanto à fase do aquecimento em si, concretamente no que respeita à parte da descontração muscular, penso ser um pouco arriscado e totalmente desadequado realizar alongamentos corporais sem um aquecimento físico e aeróbico prévio como a locomoção em marcha rápida, por exemplo. Enquanto aluno do curso de desporto - no ensino secundário – e como desportista de competição, foi-me transmitido que a fase de alongamentos apenas deverá ser efectuada após aquecimento aeróbico e na fase final da prática. Gostei bastante da abordagem ao princípio da Técnica Alexander, “*whispered ah*”, por parte do professor Rafael Reis. O resultado, em termos sonoros foi surpreendente.

No que ao repertório concerne, achei bastante adequado para a idade e nível das crianças em questão, menos a obra de Giovanni Pergolesi. Apesar de ter sido bem conseguida, é algo arriscada para os alunos em questão (e o facto de ser um coro pequeno), do ponto de vista técnico e da exigência em termos de detalhe de expressividade. Assim, resultado à parte, foram notórios momentos de desmotivação por parte dos alunos, face à dificuldade da obra.

CAPÍTULO II

*APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DA TÉCNICA ALEXANDER PARA
PREVENÇÃO DA ANSIEDADE PARA ALUNOS DO ENSINO
VOCACIONAL DE PIANO*

Resumo

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música – variante de instrumento e classe de conjunto. Incide no estudo da temática da ansiedade na performance, para uma amostra de seis crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os seis e os catorze anos, que frequentam a disciplina de Piano.

A ansiedade na performance é um tema bastante complexo. Abordado por autores diversos, é uma problemática que está longe de ser consensual, em torno dos seus mais diversificados aspectos. Assim, também o seu “tratamento” pertence ao campo da incerteza. A Técnica Alexander incide num método que opera sobre o hábito errado, conferindo ao praticante uma nova abordagem na senda do autoconhecimento e autocontrolo. Tem auxiliado, um pouco por todo o mundo, diversos músicos a vencer o medo do palco, tendo inclusivamente salvo carreiras. O objectivo deste estudo passa pela transmissão e trabalho do método de Alexander, de forma a que melhor se possa compreender e aceitar o fenómeno da ansiedade na performance, a fim de contribuir para uma vida musical mais feliz e proveitosa, por parte dos alunos que estudam o instrumento.

Palavras-chave: ansiedade na performance, Técnica Alexander, hábito errado, auto-conhecimento, auto-controlo.

Abstract

This monograph stands for the Master Degree on Musical Teaching – instrument and group music. It incides on the performance anxiety thematic, considering a sample of six children and teenagers, from six to fourteen years old, that attend to Piano course.

Performance anxiety is a truly complex theme. It's approached by several authors and it's a far from being consensual problematic, from the most diverse aspects of it's nature. Alexander's Technique is a method that works on the wrong habits and it allows it's user to explore self-knowledge as well as self-control. It's been effective in helping musicians worldwide to face stage fear and sometimes save their own careers. The objective of this study is to transmit and work on Alexander's Technique, to help understanding and accepting performance anxiety phenomenon, so to contribute to a happy and profitable musical life of the piano students.

Keywords: performance anxiety, Alexander Technique, wrong habit, self-knowledge, self-control.

Introdução

A ansiedade é uma problemática comum a qualquer indivíduo. Manifesta-se de forma inconsciente em todas as situações da vida e a sua manifestação ocorre em ambos os níveis psicológico e físico. Se por um lado se manifesta de forma bastante imperceptível, por outro, pode manifestar-se de forma abrupta e violenta, resultando numa panóplia de sintomas e pensamentos desagradáveis, que poderão constituir um entrave às acções e bem-estar do indivíduo ou mesmo à sua saúde, num quadro mais patológico. A ansiedade manifesta-se de forma coincidente com um padrão primitivo: o de uma situação de perigo iminente, como o encontro com um animal selvagem perigoso (Friedman, 2012, 95). Pertence ao quadro das fobias sociais, surgindo enquanto factor motivador de forma normativa e adaptativa, promovendo certa preocupação e maior atenção para com o autoconceito do indivíduo, bem como da aceitação por parte de terceiros (Wilson, 2002 *apud* Araújo, 2013, 4).

A ansiedade na performance é o prato mais comum na vida de um músico. Afecta desde o menos ao mais experiente, do amador ao profissional de alto gabarito. É sabido que grandes músicos e grandes compositores, ao longo da História, sofreram com o problema da ansiedade na performance, caso de Ludwig van Beethoven, Fryderyk Chopin, Robert Schumann ou Vladimir Horowitz (Mendanha, 2010, 26). Há imensos autores que investigam, ano após ano, o fenómeno em si na tentativa de obtenção de uma melhor compreensão e uma forma de controlo. Mas tal é a sua complexidade e controvérsia, que os resultados estão longe de um consenso.

A Técnica Alexander, obra de uma vida por parte Frederick Matthias Alexander (1869-1955), tem vindo a revelar-se de bastante utilidade para o músico, tendo inclusive dado um novo alento ou mesmo salvo carreiras. Tal método centra-se no indivíduo como um todo² e aborda os *meios pelos quais*³ se opera entre o estímulo e a reacção – os hábitos. Alexander defendia que a evolução do indivíduo, no tempo, originava o fenómeno a que designou de *apreciação sensorial imperfeita* e que, por sua vez, orientava o indivíduo de forma errada, sendo um potencial indutor de ansiedade. Assim, a sua técnica convida o praticante a uma viagem à descoberta do autoconhecimento e autocontrolo, este último com elevada preponderância na performance musical, inclusivamente no controlo da ansiedade. Como veículo para a assimilação dos seus princípios, Alexander estabeleceu alguns procedimentos, permitindo ao indivíduo a restituição e livre fluência de movimentos – coordenados – que surgiram quando a apreciação sensorial era fiável, em criança. A Técnica Alexander é, portanto, um método de reeducação (Alexander, 2000, 156).

2 A que Alexander designou de *self psico-físico* (Alexander, 2004, 2)

3 Termo da autoria de Alexander (Kleinman *et al.*, 2013)

A ansiedade

A ansiedade é uma característica presente na vida de todos nós, em todas e quaisquer situações quotidianas (decorrendo, por vezes, de forma imperceptível) como que um intermediário entre o sujeito e determinada situação, inclusive de perigo (Spielberger, 1983; Lazarus, 1991 *apud* Sinico *et al.*, 2013, 240). A sua manifestação ocorre tanto a nível psicológico como físico, resultando num leque de sintomas e pensamentos desagradáveis, podendo atingir proporções bastante desagradáveis para o indivíduo. Provoca uma activação do “sistema de emergência” do organismo através da libertação de adrenalina e da hormona do stress – cortisol – no sangue, desencadeando um rol de alterações que visam a resposta a um estímulo ameaçador, ou seja, prepara o indivíduo para lutar ou fugir (Friedman, 2012, 95). Pertence ao quadro das fobias sociais, surgindo enquanto factor motivador de forma normativa e adaptativa, promovendo uma certa preocupação e maior atenção para com o auto-conceito do indivíduo, bem como da aceitação por parte de terceiros (Wilson, 2002 *apud* Araújo, 2013, 4).

A ansiedade passa a assumir um quadro patológico (e pertencente ao foro clínico) quando a sua presença se torna bastante incómoda e um obstáculo ao bem-estar do indivíduo. Quer isto dizer que passa a decorrer em moldes de bastante intensidade, desenfreada, manifestando-se sem que um estímulo externo do meio a desencadeie, revelando um acréscimo de intensidade, duração e frequência, constituindo assim um provável entrave ao bom desempenho tanto a nível social quanto profissional (Cordioli, Manfro, 2004 *apud* Sinico *et al.*, 13, 243).

Barlow (2000) defende que o fenómeno ansioso (em níveis normais) se prende com acontecimentos futuros, de relevada importância para o sujeito em questão, face aos quais este se sente incapaz de controlar quer de forma parcial, quer total (*apud* Sinico *et al.*, 13, 242). May (1980) também estabelece uma estreita relação entre o sujeito e um ambiente ameaçador que se avizinha - bem como todos os processos neuro-fisiológicos resultantes da interacção entre ambos – como o factor propulsor da ansiedade no ser humano: tal fenómeno surge, então, quando uma tarefa a desempenhar possa constituir um desafio (ou ameaça) à própria existência do indivíduo ou aos valores que este possa ter em conta como essenciais em si (*apud* Araújo, 2013, 4). Já Carvalho, Baptista e Lory (2005) contrapõem a questão do factor que motiva a origem da ansiedade no indivíduo, defendendo que o fenómeno não estará dependente de estímulos desencadeantes externos (tais como determinada tarefa a desempenhar), isto é, apresenta-se como característica humana inata, espontânea e não pode ser evitada (*apud* Veríssimo, 2010, 43). Todavia, Andrade e Gorenstein (1998) reforçam que a ansiedade é um fenómeno que surge inerente às

experiências humanas, de forma natural, acrescentando que constitui um importante propulsor do desempenho, seja no sentido positivo ou negativo, mediante o nível em que se manifeste e evidentemente, a capacidade que o indivíduo possa ter para a controlar (*apud Sinico et al., 2013*).

Causas

Um músico encara, desde o período da sua formação ao final da sua carreira, bastantes experiências que se poderão considerar, seguramente, como momentos indutores de ansiedade. Considerem-se as próprias aulas e masterclasses, as audições e recitais, concursos, provas e exames, etc. Em suma, serão potenciais indutoras de ansiedade, todas as experiências que obriguem o indivíduo a sair da sua zona de conforto. Valentine (2002) defende a existência de três factores fulcrais para uma melhor compreensão da ansiedade na performance: são eles a “pessoa”, a “tarefa” e a “situação” (*apud Sinico et al., 2013*).

Pessoa

A “pessoa” respeita à personalidade do sujeito, factor de relevada importância na medida em que tolda a sua propensão para a ansiedade. (Kenny et al. 2006 *apud* Mendanha, 2014, 29) defende a existência de alguns aspectos como determinantes para a manifestação da ansiedade, caso da autoestima do indivíduo, o trajecto de vida, o tipo de educação recebida pelos progenitores, crenças pessoais e até mesmo a interpretação que tem acerca do meio em que se insere. Todos estes factores influem, de forma significativa, na percepção do estímulo que constitui a performance, enquanto situação ameaçadora, bem como na avaliação do grau de ameaça (Sinico, 2012 *apud* Mendanha, 2014, 31). As crianças até aos sete anos de idade, segundo as investigações de Kenny (et al., 2006 *apud* Mendanha, 2014, 29), são as que menos evidenciam sintomas de ansiedade. Tal facto pode ser explicado, não por um qualquer processo de imunidade ou isenção relativa à ansiedade, mas por um processo imitativo adquirido junto das suas figuras de referência (pais, professores, etc.), sendo a performance mais um momento de brincadeira que um evento sério. Existem excepções, mesmo para estas faixas etárias e Kenny (et al., 2006 *apud* Mendanha, 2014, 29) interliga o caso, de forma directa, à educação providenciada às crianças no seu meio (seio familiar, por exemplo). Os seus estudos revelam que as crianças que apresentam sintomas de ansiedade, provêm maioritariamente de meios onde se deparam com expectativas de sucesso elevadas, sendo pouco ou nenhum o apoio para que o possam alcançar, meios onde a competição com os pares é requisito e a avaliação comparativa, uma constante. Em circunstâncias normais no ser-humano, num panorama geral, é no final da infância que surgem os primeiros sintomas de ansiedade (e em sintonia, os primeiros sintomas de ansiedade na performance), que Kenny (et al., 2006 *apud* Mendanha, 2014, 30) defende ser relacionado com o

processo de evolução da capacidade cognitiva, da auto-reflexão (e como tal, auto-crítica) e do pensamento “causa / efeito possível”. Contudo, nem todas fobias sociais (nas quais se insere a ansiedade na performance) que surgem na criança se devem apenas ao seu desenvolvimento natural. Algumas provêm dos pais (e/ou outros modelos nos seus processos de educação e aprendizagem) e são adquiridos por imitação, sendo gradualmente assimilados e desenvolvidos ao ponto de assumirem dimensões consideráveis e se tornarem parte integrante e natural do seu ser. Mas são as crianças introvertidas (tímidas) que apresentam uma maior tendência para o desenvolvimento de fobias sociais, neste caso, maior propensão para sofrer com a ansiedade bem como com a sua associação aos palcos e a situações de desempenho “in loco” (Last, 2009 apud Mendanha, 2014, 30). Kenny (et al., 2006 apud Mendanha, 2014, 30) afirma que a ansiedade se verifica, em níveis superiores, no sexo feminino comparativamente ao masculino. Last, (2009 apud Mendanha, 2014, 30) por sua vez, defende a nulidade de tal argumento, alegando a falta de material científico que o comprove.

Tarefa

A “tarefa” respeita, como o termo indica, à tarefa a desempenhar. No caso da performance, concerne à sua parte material – o repertório. Mede-se em grau de dificuldade (ou exigência), de forma directamente proporcional: é evidente que quanto mais difícil a “tarefa” a realizar maior será o índice de ansiedade experienciado pelo sujeito. Tal acontece porque o performer tem a plena consciência de que a maior exigência técnico-interpretativa do repertório (por exemplo) poderá aumentar - de forma significativa - a probabilidade de insucesso na performance. Existe uma relação cíclica entre “tarefa” e os processos de índole psicológica e cognitiva: uma “tarefa” mais exigente dará azo a mais pensamentos negativos e, por conseguinte, ao aumento do índice de ansiedade, o que por sua vez terá impacto directo no desempenho da “tarefa” em si. Todavia, uma tarefa que o músico considere demasiado fácil constituirá um desafio menor, aumentando a probabilidade de sucesso, mas não haverá aquela energia que a ansiedade confere, podendo tornar-se entediante (Sinico, 2012 apud Mendanha, 2014, 31). Em sentido inverso, perante uma tarefa bastante difícil, na qual o performer sabe que irá interpretar uma obra que se aproxima do limiar das suas capacidades, de difícil execução, terá certamente a consciência de que o insucesso terá maior probabilidade de acontecer. Os aspectos relevantes para a avaliação da “tarefa” são imensos e prendem-se com questões como o repertório a executar (em termos de dificuldade e/ou extensão, por exemplo), o tempo de que o músico disponha para o trabalhar, a sua capacidade de memorização,

o local e circunstâncias em que a performance irá decorrer, etc. (Sinico et al., 2012 apud Mendanha, 2014, 33).

Em ambiente de escola, a tarefa corresponde a um factor a ter em grande consideração pelo professor. A escolha do repertório, para cada aluno, deverá ser pensada de forma a permitir a evolução gradual e consciente do mesmo (em termos técnicos e interpretativos), de acordo com as suas capacidades, nunca esquecendo o prazer que deverá proporcionar. É importante que o aluno sinta prazer no estudo material que está a trabalhar, ou seja, que se identifique com as obras a executar de forma a facilitar - em palco - a componente expressiva e a comunicação com o público. Sinico (2012) afirma que a expressividade é uma ferramenta importante no combate à ansiedade na performance. O índice de trabalho (em casa) do aluno é outro factor a ter em consideração perante a tarefa a desempenhar. Um aluno que trabalhe regularmente e sinta um bom domínio da(s) obra(s) a executar, terá menos propensão a ser afectado pela ansiedade, comparativamente a um outro que não trabalhe com a mesma eficácia e tenha um domínio mais débil das obras a apresentar. Segundo Havas (1989 apud Mendanha, 2014, 32), é a falta de empenho no trabalho realizado em casa, o principal motivo para o medo do palco e, por conseguinte, para a ansiedade na performance. Rink (2002 apud Mendanha, 2014, 34) defende a importância de determinados factores sociais a cumprir em performance, de forma a atenuar o factor ansiedade, tais como a maneira de vestir do performer ou a postura a adoptar, desde a entrada à saída de palco. Assim, em contexto escolar, cabe ao professor ensinar e preparar o aluno para trabalhar de forma autónoma, mas também a saber estar em palco. É fundamental que o aluno compreenda que a indumentária a usar esteja de acordo com o momento, uma cerimónia elegante. Segundo as palavras de Rink (2002 apud Mendanha, 2014, 34), nada deverá ser levado ao acaso e todos os pormenores deverão ser adquiridos pelo performer. O professor deverá, portanto, trabalhar a forma como se entra em palco, como se sai do mesmo, como se agradece ao público e até mesmo que postura adoptar em caso de falha. Este conjunto de pequenas acções protocolares terá, seguramente, um impacto positivo no controlo da ansiedade na performance.

Situação

A “situação” é referente, como o próprio termo indica, à situação ou circunstância em que a performance decorrerá. Há determinadas situações que geram um maior grau de ansiedade que outras, independentemente das susceptibilidades individuais do performer (Wilson, 1999 apud Sinico, 2013, 13). São exemplos, o tocar em casa numa situação de lazer ou estudo por oposição a uma apresentação performativa num evento e locais adequados, neste último contexto a apresentação a

solo por oposição à apresentação em grupo, um recital por oposição a um concurso, uma apresentação onde o performer se sente bastante identificado e familiarizado com o repertório que consta no programa, comparativamente a uma situação semelhante mas onde o performer toca um repertório que lhe é menos significativo ou que venha em condições de preparação menos adequadas, etc (Hamann, 1982 apud Sinico, 2013, 19). Em todas as situações supramencionadas é de fácil identificação, a que gera maior índice de ansiedade no performer, que corresponde àquela onde se sente mais exposto e portanto, menos confortável. Contudo, em qualquer que seja a situação de performance, o síndrome de ansiedade não estará apenas relacionado com o momento presente, mas com as experiências prévias semelhantes vividas pelo performer. Se estas decorreram sob a aura do sucesso, gerarão um índice superior de confiança para os eventos futuros. Se tiverem sido momentos menos bem conseguidos, serão certamente indutores de ansiedade nos momentos vindouros (Kenny et al., 2006 apud Mendanha, 2014, 36).

A situação é amplamente definida pelo público em si. Kenny (et al., 2006 apud Mendanha, 2014, 37) afirma que o índice de ansiedade é diferente mediante o número e importância de pessoas que constituem o público, quer para um aluno, quer para um profissional. O público enquanto um grupo de ouvintes é, sem sombra para dúvidas, uma imagem indissociável do público enquanto um grupo de críticos. Havas (1989) afirma que o público, ao longo dos tempos, tem vindo a ser condicionado para criticar e julgar, tão ou mais veementemente do que para apreciar o momento. O famoso violinista russo Jascha Heifetz chegou a afirmar que estaria convencido de que a esmagadora parte do público que atendia aos seus concertos estaria lá em primeira instância para ouvir quando é que falharia uma nota, mais do que para apreciar a música (apud Mendanha, 2014, 36).

Sintomas

Os sintomas derivados da ansiedade classificam-se em três tipos: físicos ou fisiológicos, comportamentais e mentais ou psicológicos (Valentine, 2002 *apud* Sinico *et al.*, 2013, 19). São sintomas associados entre si, podendo, como tal, ocorrer simultaneamente no decurso do processo de preparação da performance musical e mais veementemente, no processo de performance musical em si (Lehmann *et al.*, 2007 *apud* Sinico *et al.*, 2013, 19). A performance musical enquadra-se no panorama de uma situação de stress, de perigo, sendo que o sistema nervoso central prepara o corpo para a fuga ou o combate, dando-se uma libertação de adrenalina no sangue, que por sua vez promoverá a alteração cardíaca, respiratória, etc. Como tal, as manifestações inerentes ao momento de performance musical tendem a ser semelhantes às da exposição ao perigo (Marshall, 2008 *apud* Sinico *et al.*, 2013, 19). Numa situação deste género ocorre um aumento temporário de força e do nível de vigilância. Estes sintomas são positivos e bem-vindos quando é necessário fugir do perigo, mas bastante desapropriados face a um momento performativo, onde a precisão e a minúcia deverão ser uma constante (Jones, 1968 *apud* Kleinman *et al.*, 2013).

Os sintomas fisiológicos surgem como resposta ao nível demasiado elevado de excitação do sistema nervoso automático. Traduzem-se em dores de cabeça, tonturas, alterações na frequência cardíaca (taquicardia, palpitações) e pressão sanguínea, alterações no trato respiratório (falta de ar, hiperventilação), xerostomia (boca seca), sudorese, alterações no trato digestivo (dores de estômago, náuseas, diarreia...), dificuldades em adormecer, tensão muscular, entre muitos outros. Tal como a sua designação indica, são estas as manifestações que condicionam a parte motora da performance. As alterações por si induzidas têm repercussão negativa no controlo das mãos, envolvendo os músculos responsáveis pela motricidade fina, o que poderá condicionar a actuação do músico.

Os sintomas comportamentais são a manifestação externa dos sintomas fisiológicos, ou seja, a interferência da ansiedade no comportamento do performer, de forma perceptível por terceiros (Williamon, 2004 *apud* Sinico *et al.*, 2013, 20). Poderão assumir a forma de sinais típicos de ansiedade, tais como tremores nos membros, palidez no rosto, rigidez nos membros e músculos do tronco (Valentine, 2002 *apud* Sinico *et al.*, 2013, 20), descontrolo emocional, a dificuldade em manter a postura correcta ao instrumento, em manter o movimento natural e potencia o

surgimento de falhas técnicas que em condições normais (não performativas, no quotidiano) não costumam acontecer (Steptoe, 2001 apud Sinico, 2013, 20).

Os sintomas mentais ou psicológicos são menos perceptíveis que os outros dois grupos, mas não menos nocivos para o performer. Subdividem-se em dois tipos, os de natureza cognitiva e os de natureza emocional. Os sintomas mentais cognitivos refletem-se em dificuldades de concentração, falhas de memória (as chamadas “brancas” na gíria musical), pensamentos de índole negativa, etc. (Steptoe, 2001 apud Sinico, 2013, 20). Este tipo de pensamentos incide senda do que de menos positivo possa acontecer na performance (caso de falhas possíveis), mas sempre de forma hiperbólica, exageradamente catastrófica (Steptoe, 2001 apud Sinico, 2013, 20). Williamon (2004 apud Sinico, 2013, 20) afirma que os pensamentos de índole negativa se relacionam com a superidentificação da autoestima e esta, por sua vez, com o sucesso da performance. Os sintomas cognitivos são directamente relacionáveis com o insucesso na performance, derivado da ansiedade. Quanto mais afluentes forem estes sintomas, mais serão os aspectos negativos que poderão arruinar a performance (Lehmann et al. 2007 apud Sinico, 2013, 20). Os sintomas emocionais são o resultado da ansiedade em si e traduzem-se em tudo o que rodeia o medo, como a tensão, apreensão e o pânico (Steptoe, 2001 apud Sinico, 2013, 20).

Craske (et al., 1984 apud Mak, 2010, 4) afirma que os alunos que apresentam pouca propensão para sofrer com a ansiedade na performance, manifestam maioritariamente reacções físicas. Os que apresentam maior propensão para sofrer de ansiedade na performance, são mais afectados por pensamentos negativos manifestam maioritariamente reacções do foro comportamental. Para músicos experientes, a excitação que ocorre durante uma performance pública é menos ameaçadora, como que uma reacção normal, dadas as circunstâncias (Salmon et al., 1992 apud Mak, 2010, 8). Os músicos mais experientes em termos performativos tendem a sentir o pico máximo de ansiedade antes da performance, contrariamente aos músicos com menos experiência performativa, onde o pico máximo de ansiedade se manifesta durante a performance em si.

Ansiedade na performance

A ansiedade, no que à performance musical respeita, traduz-se numa resposta mental e física do sujeito perante o medo de tocar em público, exagerada e por vezes incapacitante (Wilson & Roland, 2002 *apud* Araújo, 2013, 6). No capítulo performativo, a ansiedade flui entre o elemento motivador que confere “aquele” brilho, ao assombro que condiciona e chega a pôr termo quer o estudo de um instrumento, quer a uma carreira, podendo ser igualmente maligna para a saúde quer do foro físico, quer mental (Salmon e Meyer 1992 *apud* Mak, 2010, 2). É um problema comum entre os membros da família musical. Não faz qualquer distinção entre faixas etárias, nem qualquer tipo de estatuto ou gabarito. Ao invés afecta todo e qualquer músico, desde o iniciante ao profissional, do intérprete ao compositor. Considere-se o exemplo de Vladimir Horowitz, um dos maiores pianistas da História, que por diversas vezes perdeu a batalha para a ansiedade resultando em anos de interregno, que privaram o público de poder admirar o seu talento nas salas de concerto.

Segundo Bernstein *et al.* (1996), a ansiedade caminha lado a lado com a aprendizagem e em especial com a performance, marcando presença no sujeito desde a mais tenra idade, até aos níveis mais avançados (*apud* Araújo, 2013, 89). Contudo, tal caminho poderá não ser linear, estabelecendo-se o passado enquanto marco a ter em consideração nas oscilações do fenómeno ansioso: um trajecto rico em experiências performativas menos conseguidas - ou mesmo mal-sucedidas - conduzirá, por conseguinte, a índices de ansiedade mais elevados em momentos performativos futuros (Mandler *et al.*, 1953 *apud* Araújo, 2013, 89), crescendo assim a probabilidade de ocorrência de um novo fracasso. Kenny (2011) reforça afirmando que um indivíduo que já experienciou o fracasso, numa performance musical, tende a sentir medo de repetir a experiência quer pela sensação de incapacidade, quer pela sensação de vergonha ou humilhação resultante de uma apresentação mal-sucedida (*apud* Sinico *et al.*, 2013, 243), factores que constituem uma afronta à sua autoestima (Hart, 2007 *apud* Mak, 2010, 15). Assim, o medo do palco poderá ter origem numa má experiência (ou várias) e deriva da suposição de tornar a acontecer, isto é, de uma situação hipotética (Kenny *et al.* 2006 *apud* Mak, 2010, 2).

É pertinente afirmar que a performance musical, na qualidade de apresentação pública, surge no mesmo patamar de uma situação de perigo iminente, como o ataque por um animal predador, em termos de reacção ao estímulo em si (Friedman, 2012, 95). O medo que deriva do encontro com um animal selvagem perigoso, é interpretado pelo nosso organismo de forma semelhante ao medo do palco, sendo que em ambos os casos existe o factor intermediário – a ansiedade. Contudo, a situação de performance está bastante distante de uma situação de perigo iminente para o

sujeito, assim como a possibilidade de falhar em palco, bastante distante de uma afronta à própria vida. Assim, apesar de despoletar a manifestação um padrão sintomático semelhante ao de um encontro com um animal selvagem ou uma situação de batalha, a ocorrência dos sintomas dá-se de forma mais gradual. Num caso extremo, o performer fica demasiado inflamado pela adrenalina durante um determinado período de tempo, tornando a execução precisa e rigorosa quase impossível de realizar (Kleinman *et al.*, 2013). Freud (1973) apresenta um ponto de vista que alude à transversalidade de ambas as emoções – ansiedade e medo – e não apenas alusivas à performance ou a outra situação concreta: a ansiedade surge enquanto resposta a uma determinada situação, sendo o objecto ignorado. O medo, por sua vez, apresenta relação directa com o objecto em si. Como tal, a ansiedade surge enquanto uma emoção antecipadora do medo, ou seja, o indivíduo protege-se de uma situação de medo por meio da ansiedade (*apud Sinico*, 2013, 6).

Wilson (2002) considera que em termos qualitativos, a performance se interliga com o factor excitação por parte do performer. Num índice baixo de excitação, a performance poderá decorrer de forma enfadonha e menos interessante para o ouvinte. Em sentido inverso, um índice de excitação excessivo poderá potenciar um decréscimo na capacidade de controlo físico e de concentração do intérprete, derivando nos tão temidos lapsos de memória e aumentando, conseqüentemente, a possibilidade de fracasso (Wilson, 2002 *apud Sinico*, 2013, 1).

Curiosamente a ansiedade é – num panorama normal - menos observável nas crianças, talvez devido à ausência de uma noção apurada de autoconsciência, o que as traduz em performers altamente confiantes e determinados. Quando o indivíduo entra na etapa da adolescência, começa a ser cada vez mais consciente acerca da sua autoimagem e o nível de exigência sofre um aumento significativo, relativamente à etapa anterior. A pressão exercida pelos pares começa a assumir um papel de relevância nas suas acções, o que gera uma grande ansiedade social, da qual deriva a ansiedade na performance. Se durante a infância era relativamente fácil subir ao palco para tocar, sendo a performance bem ou menos bem conseguida, na adolescência surge um alargar de horizontes que se estende desde a autoimagem à opinião de quem observa, com especial destaque para os pares. Talvez tenha sido este o moto da afirmação de Arthur Schnabel “*Mozart é muito fácil para crianças e difícil para artistas*” (Friedman, 2012, 96).

Em suma, a ansiedade na performance assenta no papel de uma “fobia específica”, que se traduz numa afluência de pensamentos desagradáveis (catastróficos, por vezes), de impotência, face ao estímulo ameaçador (performance em si e tudo o que implica), despoletando – no sujeito – um estado de apreensão e hipervigilância, onde o evitamento – por meio do medo – a reacção principal (Albano *et al.*, 2003, *apud Araújo*, 2013, 4).

Frederick Matthias Alexander: Síntese biográfica

Frederick Matthias Alexander nasceu a 20 de Janeiro do ano de 1869, em Table Cape (Tasmânia), sul da Austrália. O fascínio que nutria pela mundo das artes levou a que tenha estudado Música e Drama, onde se originou o seu amor pelo teatro. Teve diversos empregos mas nenhum conseguiu ombrear com a paixão pela representação, tendo Alexander abandonado tudo para se dedicar profissionalmente à vida artística, na capital australiana – Sydney. Assim, tornou-se recitador profissional (o trabalho de um recitador consistia numa récita ou teatro lírico, um espectáculo de declamação realizado por uma só pessoa) e a sua grande especialidade e paixão era a obra de William Shakespeare (Brennan, 1992, 2). Aos 22 anos de idade encontrava-se a actuar com frequência e começou a experienciar problemas no aparelho vocal (perda de voz e rouquidão), que constituíram um entrave à sua carreira e o levaram a procurar auxílio médico. Contudo, apesar dos sintomas, problema de saúde algum lhe foi diagnosticado. Alexander decidiu, assim, tentar encontrar uma solução para o seu problema pelos seus próprios meios. Através da observação da sua postura enquanto recitava (recorrendo a espelhos que lhe permitiam visualizar -se de vários ângulos), constatou que a sua cabeça assumia uma posição pouco natural – colocava a cabeça para trás e o queixo para baixo, comprimindo a laringe. Estava encontrada a provável causa para a sua perda de voz. Assim, no início da década de 1890, ao tentar remediar a postura errada, Alexander começou a perceber que apesar de não ser tarefa fácil, era possível corrigir um hábito errado, adquirido e enraizado em si. Nasce então a ideia que viria a dar corpo à Técnica Alexander. Com o passar do tempo a sua reputação enquanto recitador ascendeu, bem como a carreira que havia recentemente iniciado e que iria cimentar o seu lugar na História – a de professor da sua recém-criada técnica, na tentativa de ajudar o próximo. A procura pelos seus serviços enquanto professor começou a ganhar corpo, tendo Alexander decidido investir todo o seu tempo no desenvolvimento, aplicação e transmissão da sua descoberta. Planeando expandir a sua técnica a outras partes do globo, surgiu a ideia de nomear um aprendiz e futuro parceiro. Tal cargo calhou a um dos seus irmãos, Albert Redden Alexander⁴ (Bloch, 2004, 31).

À medida que a sua prática se desenvolvia, foram-se solidificando e generalizando os seus processos metodológicos e filosóficos, fluindo do poder da observação, ao controlo da reacção. Alexander conheceu um médico cirurgião, Dr. Stewart McKay, que viu a sua técnica como algo bastante interessante. Devido à admiração mútua, tornaram-se amigos e foi o Dr. McKay quem lhe sugeriu a mudança

4 O seu irmão Albert poderá não ter sido o único familiar a ter -se tornado seu discípulo, havendo a indicação de que também uma das suas irmãs o terá feito (Kleinman *et al.*, 2013)

para Londres, argumentando que seria a cidade indicada para que a sua descoberta pudesse prosperar. Assim, Alexander rumou a Londres, em 1904, não mais regressando à pátria que o viu nascer (Bloch, 2004, 52).

Na capital inglesa, entre 1906 e 1910, dedicou parte do seu tempo a publicitar a sua descoberta, com o desígnio de “*Método de Reeducação Vocal e Respiratória do Sr. Frederick Alexander*”⁵, imprimindo panfletos e pedindo divulgação aos editores dos principais jornais da cidade (Bloch, 2004, 72). Os seus excelentes resultados em pacientes de variados ramos profissionais (e com o auxílio do Dr. McKay), atraíram a atenção dos estabelecimentos médicos de Londres, que começaram a enviar-lhe pacientes com problemas crônicos (de postura, musculares, etc.), para os quais a medicina apresentava dificuldade em solucionar (Alexander, 1946, 50). Em 1910 Alexander publicou a sua primeira obra literária, intitulada “*Herança Suprema do Homem*”⁶. Com o rebentamento da Primeira Guerra Mundial, em 1914, Alexander confrontou-se com uma redução de alunos, o que iria ser mau para o negócio. Uma aluna sua, Margaret Naumburg⁷, sugeriu-lhe que continuasse o seu trabalho nos Estados Unidos da América. Assim, a 12 de Setembro do mesmo ano, embarcou com destino a Nova Iorque, não sem antes se casar com uma amiga de longa data, Edith Page, dois dias antes da partida⁸.

Em Nova Iorque, Margaret apresentou-o – e claro está, ao seu trabalho - a um antigo professor seu, o célebre filósofo americano John Dewey. Este, fascinado pela descoberta de Alexander, começou a aprender a técnica, prática que o acompanhou até final dos seus dias. Alexander leu uma das obras escritas por Dewey e ficou fascinado de tal forma que chegou a afirmar “este é o homem que deverá apresentar as meu trabalho à América”⁹. Assim, Alexander e Dewey desenvolveram uma relação de admiração mútua e bastante amizade, tendo o filósofo americano escrito o prefácio das três obras literárias que Alexander viria a escrever em tempos vindouros¹⁰ (Bloch, 2004).

No período que decorreu entre as duas grandes guerras, Alexander fundou uma escola para crianças, em Londres. Abriu portas em 1924, com a gestão e colaboração de Irene Tasker, (que tinha sido sua aluna em 1913) ficando conhecida como “pequena escola”. A nova escola funcionava numa sala da casa que havia adquirido – Ashley Place – tendo geralmente entre seis a oito alunos (crianças) sendo que a maioria tinha algum tipo de deficiência ou limitação física (Bloch, 2004).

Em 1929, Londres, Alexander conheceu Robert Best, um industrial de Birmingham, que o procurou tendo em vista as suas aulas. Os resultados foram

5 Do inglês Mr. Frederick Alexander’s New Method of Respiratory and Vocal Re-education.

6 Do inglês Man’s Supreme Inheritance.

7 Fundadora da instituição que mais tarde ficou conhecida como Walden School, em Nova Iorque (E.U.A.).

8 O casamento viria a ser constantemente atribulado e instável e o casal decidiu separar-se em 1929 (Bloch, 2004)

9 Citado por Eric McCormack em “Frederick Matthias Alexander and John Dewey: A Neglected Influence (1992, p.39)” (Bloch, 2004)

10 Constructive Conscious Control of the Individual (1923); The Use of the Self: It’s Conscious Direction in Relation to Diagnosis Functioning and the Control of Reaction (1932); The Universal Constant in Living (1946).

satisfatórios de tal maneira, que empresário colocou os seus três filhos na “pequena escola” e ajudou Alexander a estabelecer um novo pólo, o primeiro fora de Londres em território inglês, precisamente na cidade de Birmingham. Best tanto ficava maravilhado com os resultados da técnica, quanto criticava publicamente Alexander por ser muito pouco explícito nas suas aulas (verbalmente), chegando a conotá-lo como paranóico, cristão ortodoxo ou comunista, que parecia querer manter os segredos do seu trabalho ocultos (Bloch, 2004).

No final de Outubro desse mesmo ano, Alexander – que havia investido a maior parte da sua fortuna na bolsa americana – assistiu à queda da bolsa de Wall Street, o que trouxe consequências devastadoras, inclusive no número de alunos da sua “pequena escola” em Ashley Place. Para tentar suplantar as dificuldades financeiras com que se havia deparado, Alexander tomou algumas medidas drásticas, como vender os seus cavalos de corrida (era um verdadeiro aficionado) e dispensar os serviços da maioria dos servos que trabalhavam em Ashley Place e Penhill (outra das suas propriedades que já o havia deixado perto da bancarrota, aquando da sua aquisição e restauro). Tendo havido uma quebra no número de alunos, decide – após um quarto de século a ensinar em Londres – baixar o preço das suas lições, a fim de conseguir angariar mais alunos. Foi nesta altura (1931) que tomou uma decisão que viria a ser de relevada importância no seu trabalho: abrir um curso cujo propósito seria treinar professores para o ensinamento da sua técnica. Uma das premissas do curso fazia menção ao período de duração, três anos e meio¹¹. Na década de 30, a escola de Alexander viria a ser frequentada por três nomes bastante influentes na sociedade: o famoso escritor Aldous Huxley, o dramaturgo Bernard Shaw e o advogado e político Sir Stafford Cripps (Bloch, 2004). O escritor, que chegara às mãos de Frederick num estado de bastante fragilidade psicológica. Os resultados começaram a aparecer depois de decorrido apenas um mês, conduzindo Huxley a romper uma barreira de alguns anos, a de conseguir falar em público. Ao fim de três meses, regressou a vontade de escrever e assim, prosseguir a sua carreira (terminou a obra *“Eyeless in Gaza”*, na qual faz uma homenagem a Alexander ao atribuir a sua influência e carácter à personagem “Miller”). Numa carta ao seu publicador, a esposa de Alexander escreveu *“Ele [Frederick Matthias Alexander] fez garantidamente uma nova e irreconhecível pessoa do Aldous, não fisicamente mas mentalmente e como tal, moralmente.”*¹² (Bloch, 2004).

Em 1935, a sua assistente – Irene Tasker – radicou-se em Joanesburgo, África do Sul, para ensinar a Técnica do seu mestre, tendo obtido bastante sucesso. Entre os clientes figuravam pessoas de destaque na sociedade, caso de Raymond Dart, director da escola de medicina e professor de anatomia na Universidade de Witwatersrand. Inevitavelmente, acabou por atrair a atenção dos ilustres nas áreas da medicina e educação. Em 1941, Tasker trava conhecimento com um físico e professor alemão – Dr. Ernst Jokl – que se encontrava a trabalhar para o governo sul-africano. Este

11 Requisito que perdura até aos dias de hoje.

12 Em “Letters of Aldous Huxley” (1969) correspondência entre Maria Huxley e Eugene Saxton (21.02.1936).

mostrou interesse em tirar o curso com Tasker, mas mostrava-se bastante céptico quanto à eficácia da Técnica, o que levou a que a sua candidatura não fosse aceite. Jokl, ofendido, atacou Alexander e o seu trabalho na imprensa, acusando os seus seguidores de ser neuróticos e mentalmente instáveis. Felizmente para Alexander, encontravam-se entre estes algumas pessoas bastante carismáticas e influentes na sociedade, caso do psicólogo Sir Charles Sherrington e Sir Stafford Cripps (que na altura ocupava o cargo de Chanceler no governo britânico). A resposta de Alexander não tardou e em 1945, Jokl foi processado na justiça sul-africana, sendo acusado de difamação. Em 1947, Alexander saiu vitorioso do caso, bem como dos recursos que lhe sucederam por parte do físico alemão (Jones, 1976 apud Blosh, 2004, 230).

O resto da sua vida foi passada na sua residência de Londres, tendo continuado a desenvolver, a aplicar e a ensinar a sua Técnica até bastante próximo da sua morte, a 10 de Outubro de 1955. Tinha 86 anos de idade. Foi cremado sem cerimónia prévia e as cinzas foram espalhadas, segundo a sua vontade (Bloch, 2004, 239).

A descoberta

Preocupado com a rouquidão e perda de voz que o assolavam, Alexander procurou o auxílio médico. Para lá de sinais de esforço no seu aparelho vocal, problema de saúde algum lhe foi diagnosticado e o único conselho por parte do médico, fluiu no sentido do repouso. De facto, após repousar, Alexander percebia que o problema desaparecia e a sua voz tornava a soar normalmente. Percebendo que a medicina não seria a resposta para o seu problema, decidiu procurar a causa pelos seus próprios meios. Assim, decidiu colocar-se frente a alguns espelhos, falar normalmente e depois recitar. Ao falar, nada de errado parecia acontecer e não havia qualquer alteração à sua voz. No decorrer da récita, constatou que havia alguns hábitos estranhos e incómodos, como o caso de tensão excessiva nos pés, depois tensão excessiva nos músculos do pescoço, que potenciava ou derivava de uma postura estranha e pouco natural: o seu queixo inclinava-se para baixo – comprimindo a laringe – e a sua cabeça acompanhava o gesto sendo empurrada para trás, tornando audível a respiração que fazia pela boca (Brennan, 1992, 6).

Depois de alguns meses a tentar corrigir tal hábito começou a conseguir, progressivamente, impedir a cabeça de ir para trás e o queixo para baixo. Quando conseguiu dominar esta nova abordagem, colocando a cabeça numa posição mais à frente (e mais confortável), libertando o pescoço para se mover livremente, Alexander constatou uma melhoria significativa na qualidade da sua voz e na fluência da respiração. Percebeu, assim, que tinha perante si um vasto mundo de possibilidades e descobertas que, não só o ajudaria na sua vida performativa, como poderia ajudar outras pessoas na sua situação. Estava dado o primeiro passo na senda da Técnica Alexander, que cimentou o seu nome na História (Kleinman et al, 2013).

A Técnica Alexander

A descoberta do padrão de tensão que se apoderava de si enquanto recitava, constituiu um importante ponto de viragem na situação. Quando finalmente começou a conseguir contrariar o hábito de colocar a cabeça para trás e o queixo para baixo (ao declamar), sentindo o alívio da liberdade de movimentos, começou a observar que, pouco a pouco, surgiam melhorias na fluência respiratória e na qualidade vocal. Alexander assinalou no seu diário: *“A importância desta descoberta não pode ser subestimada, pois foi através dela fui que guiado na descoberta do controlo primário do funcionamento de todos os mecanismos do organismo humano, e tal assinalou a primeira grande etapa da minha investigação”* (Brennan, 1992, 6).

Alexander designou de “controlo primário” a relação *cabeça-pescoço-costas*, ligados entre si pela coluna vertebral. Verificou que o controlo primário, ao ser libertado de tensão excessiva, lhe começou a possibilitar uma melhor respiração e qualidade vocal. O termo é elucidativo quanto à sua relevância: “controlo”, neste contexto, concerne à forma em como a cabeça é continuamente reorganizada no topo da coluna vertebral, facilitando, de forma precisa, outras respostas no nosso corpo; “primário”, por ser o ponto de partida para o movimento corporal de forma salutar, relegando-o para um aspecto de primeira importância (Kleinman *et al.*, 2013). Segundo Jones (1968), quando o controlo primário funciona nas devidas condições, é percebido como uma força integrada que preserva a liberdade de movimento no sistema, de tal modo que a energia possa ser canalizada para o local onde é necessária, sem desenvolver tensão excessiva no mesmo ou noutra parte qualquer (*apud Kleinman et al.*, 2013).

Alexander deu continuidade às suas experiências por um vasto período de tempo. Verificou, entretanto, que no decorrer da récita quando tudo parecia ir bem, começava a aparecer a rouquidão. Constatou nessa altura que, sem que se apercebesse, a sua cabeça já se encontrava posicionada para trás e que tal lhe provocava um levantamento involuntário do peito. Este, por sua vez, suscitava um aumento na curvatura da coluna e este conjunto de ocorrências resultava num encurtamento da sua estatura: *“Ele começou a perceber que o acto de recitar lhe despoletou uma série de respostas habituais que adversamente lhe afectaram vários aspectos do seu funcionamento, dos quais o puxar a cabeça para trás parecia ser uma causa”* (Bloch, 2004, 34). Esta ocorrência deu origem a mais duas noções importantes para a percepção e desenvolvimento da sua técnica: a primeira refere a estreita ligação entre o controlo primário e o “uso de si próprio¹³” - seja no sentido positivo ou negativo - com um impacto significativo na sua maneira de agir (Brennan, 1992, 6); a segunda prende-se com a ocorrência em si, no sentido em que passava de uma

13 Do inglês “*use of the self*”, termos utilizados por Alexander para mencionar o uso de si como um todo (Kleinman *et al.*, 2013)

situação em que a declamação fluía, para uma outra em que começava a ficar rouco, sem perceber qual seria a causa aparente e onde a rouquidão era, efectivamente, o sinal de alerta. Por outras palavras, Alexander colocou em causa a sua apreciação sensorial, no sentido em que os seus sentidos poderiam não lhe estar a dar a providenciar a informação de forma precisa: “(...) *temos que admitir que não só existe uma falha no registo preciso por parte da nossa apreciação sensorial, mas também que tal falha não é registada na mente consciente*” (Alexander, 1996, 54). Assim, o que lhe parecia estar a fazer correctamente, poderia não corresponder à verdade objectiva, ou seja, ao que de facto estaria a fazer. Talvez fosse essa a razão pela qual começava a ficar tenso e a rouquidão aparecia. Surgiu aqui a noção de “apreciação sensorial imperfeita”¹⁴ (Brennan, 1992, 9; Kleinman *et al.*, 2013). A apreciação sensorial constitui um ponto de orientação bastante importante no *uso do próprio*. Se a informação providenciada não é fiável, a percepção de um hábito incorrecto também não o será. Alexander destaca a importância da apreciação sensorial no seu método ao afirmar “*Quando a criança ou o adulto tentam realizar um qualquer acto psico-físico, o uso de si próprio, que é a manifestação dos seus instintos herdados e cultivados (por exemplo, dos seus hábitos) torna-se o factor dominante. Daí resulta que se um aluno é mais ou menos mal coordenado, o uso do seu ser psico-físico será imperfeito e como tal, mais ou menos prejudicial. Tal significa que ele será assolado com defeitos, que a sua apreciação sensorial (sentidos) acerca do que está a fazer é enganadora e que logo após fazer qualquer tentativa para corrigir tais defeitos, estará numa ainda maior desvantagem como consequência da falta de orientação correcta por parte de uma apreciação sensorial fiável*” (Alexander, 2004, 75).

Após a percepção de que a apreciação sensorial não funcionava de forma exacta, tornou-se indispensável o melhoramento do processo de observação de si próprio, a fim de melhor poder compreender o que estaria a fazer e claro está, prosseguir na senda da solução do problema. Decidiu então acrescentar mais dois espelhos ao que se encontrava diante de si, posicionando-os nos seus flancos (Brennan, 1992, 8).

Com a ajuda dos três espelhos, que lhe permitiam observar-se de outras perspectivas, Alexander percebeu que o leque de tensões que o assolava não se limitava apenas ao controlo primário e ao tronco. Noutros tempos, enquanto estudava declamação, “(...) *o seu professor James Cathcart tinha-lhe dito que “agarrasse o chão com os pés”. Alexander tinha percebido agora que, ao tentar colocar tal conselho em prática, tinha desenvolvido o hábito de contrair as pernas.*” (Bloch, 2004, 35). Quando começava a declamar, ao tentar “agarrar o chão com os pés”, Alexander começava agora a observar que tinha o hábito de contrair e encurvar os dedos dos pés, originando uma curvatura indevida no pé, que por sua vez projectava o peso do corpo para a parte exterior do mesmo, gerando a contração involuntária das pernas. Tal

14 Do inglês “*imperfect sensory appreciation*”, conforme refere Alexander nas suas obras. Muitos dos seus seguidores, professores da sua técnica, referem-se ao conceito como designio “*faulty sensory perception*”, ou seja, “percepção sensorial defeituosa”, caso de Brennan (1992).

adversidade tinha impacto no seu equilíbrio e levantou a suspeita de que essa mesma rigidez, nos membros inferiores, poderia estar indirectamente associada à questão da perda de voz, uma vez que poderia causar tensão indevida no controlo primário (Brennan, 1992, 9).

Na tentativa de mudar tais hábitos, a fim de encontrar (e manter) uma posição que lhe proporcionasse um uso de si próprio eficiente, Alexander começou a aperceber-se que os seus esforços – até à data – não contemplavam qualquer direcção objectiva. Ao invés, tinha estado a fazer uso de si próprio de uma maneira instintiva, que lhe parecia natural. Percebeu que o facto de começar a puxar a cabeça para trás e queixo para baixo, quando pensava estar a fazer o contrário, foi uma prova de que o movimento das partes envolvidas estaria a ser mal orientado, de forma instintiva e não racional. Essa desorientação estaria relacionada com a sua apreciação sensorial imperfeita e ambas conduziam-no ao mau uso de si próprio, particularmente com o uso incorrecto da cabeça e pescoço (controlo primário). Assim, percebeu que todos os reflexos manifestados até então, seriam uma resposta instintiva perante o estímulo que era o uso da sua voz, para declamar. Assim, surgiu a ideia de contrariar tais reflexos, de forma racional e consciente. Tal princípio é uma das pedras basilares da sua técnica e foi designado de “*direcção*” (Brennan, 1992, 9).

O conceito de *direcção* na Técnica Alexander, respeita a um pensamento ou intenção, vontade ou desejo, que permite uma canalização de energia no sentido de contrariedade face a um padrão de tensão negativo (quer por defeito, quer por excesso), possibilitando o desenvolvimento de uma melhor percepção sensorial. Um bom exemplo de *direcção* é “*pensar em erguer a cabeça e libertar os ossos que fazem pressão na cadeira em que se está sentado*”. Ao invés, um bom exemplo do que não pretende ser a *direcção* é “*manter os ombros descontraídos*” ou “*sentar direito*”, ou seja, comandar um acto de forma directa, descurando os meios necessários à sua obtenção (Kleinman et al, 2013).

Se o hábito surge de forma inata (após aprendizagem prévia), como resposta a um estímulo, significa que o seu padrão de movimentos/tensões se encontra registado na parte subconsciente da mente. Alexander percebeu que teria que direccionar a sua conduta, na tentativa de substituir os seus hábitos antigos e instintivos, por uns novos e sustentados - de forma consciente - para melhorar o uso de si próprio. Este processo revelou-se bastante complicado. O princípio de “*direcção*” não seria fácil de aplicar, no sentido de não haver uma separação muito evidente entre o que seria fundamentado e não fundamentado (Brennan, 1992, 10).

Quando por fim conseguiu estabelecer direcções que lhe pareceram acertadas, verificou, após um tempo a declamar, que o subconsciente continuava a apoderar-se da situação e regressavam os velhos hábitos. Tal conduziu Alexander a uma conclusão importante: o hábito não se prendia apenas com a sua coordenação física, mas também com a sua atitude mental face ao que estaria a fazer. O seu conceito de “*todo*” foi ampliado à união indissociável entre processos mentais e físicos, passando a ser

designado por “*todo psico-físico*”, no qual se enquadram, segundo Alexander, as *emoções* (Kleinman et al, 2013). Alexander (1923), a respeito deste conceito escreveu “*Quero deixar bem claro quanto ao sentido em que utilizo o termo psico-físico. O termo psico-físico é usado tanto aqui¹⁵ como na minha restante obra, para indicar a impossibilidade de separar as operações “físicas” e “mentais” no nosso conceito de funcionamento do organismo humano*” (Alexander, 2004, 2).

Tornou-se necessário controlar os seus hábitos inconscientes, numa primeira fase. Para tal, o estímulo “declamação, que despoletava o hábito, teria que ser contrariado (sendo também contrariado o padrão de tensões que daí resultava). Assim Alexander decidiu “não fazer”, como resposta à vontade de “fazer”¹⁶. Tal abordagem foi designada de “*inibição*”¹⁷, um processo de consciencialização (e de pausa momentânea) que contraria o estímulo, procurando assim – de forma consciente e gradual – enfraquecer o reflexo habitual, possibilitando a assimilação de uma nova abordagem mais favorável e equilibrada ao estímulo em si. Segundo Jones (1967) a *inibição* proporciona uma sensação de liberdade imediata, que se assemelha ao alívio que se sente ao despir uma peça de vestuário bastante pesada e que limita os movimentos corporais (Kleinman et al., 2013). É um processo que invoca o poder de escolha, quanto à forma de reacção ao estímulo. Alexander escreveu a propósito: “*As palavras “vontade” e “inibição” [...] são meramente denominações para dois actos respectivos, “vontade” prende-se com o acto de responder a determinado estímulo referente a uma acção psico-física (fazer), e “inibição” prende-se com o acto de recusa a responder a estímulos referentes a uma acção psico-física (não fazer). Por outras palavras, vontade é o nome usado para o que pretendemos fazer e inibição, para nomear o que nos recusamos a fazer – isto é, para denominar o que gostaríamos que manter em xeque, que queremos evitar* (Alexander, 2004, 87) Para Park (1989) a escolha de não reagir, por parte do sujeito, já por si constitui uma forma de reacção. Este princípio é de relevada importância e constituiu um ponto de viragem na investigação levada a cabo por Alexander. Este, ao começar a dominar a *inibição* começou a perceber que tinha feito progressos notáveis (*apud Kleinman et al, 2013*).

O método desenvolvido, até então, focava-se na tentativa de concretização de uma meta concreta, princípio ao qual foi atribuído o desígnio de “ganho final”¹⁸ (Kleinman et al, 2013). Segundo Alexander, tal propósito poderá ser um forte propulsor na obtenção ou continuidade de maus hábitos, uma vez que explora apenas o processo mais rápido para a obtenção de um fim em si, despoletando um padrão de reflexos (correctos ou incorrectos) presente no subconsciente, automático. Assim, na sua obra *Constructive Conscious Control of the Individual* escreve “... se o aluno pensa num determinado “fim” como meta e começa a persegui-lo directamente, irá certamente seguir no caminho da acção em direcção a ele, de forma idêntica àquela a que está

15 Constructive Conscious Control of the Individual (1923).

16 Termos utilizados por Alexander, “*doing*” e “*non-doing*”.

17 Freud também usou o termo “*inibição*” mas num sentido diferente de Alexander, numa alusão a uma supressão emocional (Kleinman et al, 2013)

18 Do inglês “*end gaining*”.

acostumado em condições semelhantes. Por outras palavras, irá seguir o procedimento habitual para o conseguir, e se tal procedimento for um dos incorrectos para o propósito (e o facto de ele precisar de reeducação prova que este é o caso), ele apenas fortalece as experiências incorrectas que estejam associadas ao utilizar este procedimento novamente (Alexander, 2004, 97).

Aldous Huxley¹⁹, após frequentar as lições de Alexander, tornando-se confesso admirador das suas capacidades e de sua pessoa, afirmou, em sentido oposto ao “propósito de vencer” forçado: *“Em vez de nos focarmos puramente na meta que desejamos alcançar e nos esforçamos a qualquer custo para o conseguir, nas lições de Alexander aprendemos a ter uma consciência crescente dos meios físicos empregues para vencer os fins propostos pela vontade” (Huxley, 1946)²⁰.*

Com a descoberta do processo de inibição, Alexander percebeu (tal como menciona Huxley) que o caminho para a supressão de um hábito incorrecto e consequente substituição por outro (correcto), se centra no processo intermédio, ou seja, aquele que se encontra compreendido entre o estímulo e a reacção. Tal processo foi designado por *“meios pelos quais²¹”*, uma alusão ao “uso do próprio” no exercício de determinada acção (Kleinman et al, 2013). Assim, o primeiro passo no combate ao hábito negativo consiste na *observação e identificação* do padrão de reflexos indesejado, de forma cuidada, considerando que a apreciação sensorial possa não ser precisa. Segue-se o processo de *inibição*, como um momento de pausa e reflexão que em conjunto com a *directão* – ou as novas “ordens” que contrariam o hábito - forma uma arma poderosa no processo gradual de enfraquecimento do hábito em si e consequente enraizamento de um novo procedimento, equilibrado, o que permitirá, com desenrolar do tempo, o desenvolvimento gradual de uma apreciação sensorial mais fiável. É esta nova apreciação sensorial, mais precisa e eficiente, que melhor garante a obtenção de resultados mais satisfatórios (Kleinman et al, 2013).

Operando nos meios entre o estímulo e a reacção, o método de Alexander assumiu um papel de bastante versatilidade, uma vez que os hábitos errados não conhecem uma área específica. Para Frank Pierce Jones o hábito é um padrão comportamental que ocorre entre um estímulo e uma resposta, sendo determinante na forma como se manifesta a mesma. A sua dificuldade de correcção prende-se amplamente ao facto de não serem parte do controlo consciente. Não devem ser compreendidos como um conjunto de actos, mas como partes de um todo, de forma permanentemente activa, assumindo um papel preponderante no desenvolvimento e manifestação da personalidade do indivíduo (Jones 2003 *apud* Kleinman et al, 2013). O hábito incorrecto surge com a prática associada ao que Alexander denominou de

19 Famoso escritor inglês (1894-1963), que se mostrou profundamente agradecido a Alexander pelos seus ensinamentos, tendo colhido a inspiração na sua pessoa para dar vida a uma das personagens (Miller), na sua obra *“Eyeless in Gaza”* (1936).

20 Na sua obra *“Ends and Means”*.

21 Do inglês *“means whereby”*.

princípio de ganho final, onde o alcance de um qualquer fim é matéria primordial, sem que haja a devida consideração referente aos meios mais correctos e adequados à sua

obtenção. Como tal, a Técnica Alexander é um meio de identificação e posterior mudança de hábitos, centrando-se no uso e funcionamento do *self-psicofísico* perante os estímulos que o rodeiam (Kleinman et al, 2013). É um princípio que apela à *reeducação*, encorajando – através da combinação da *inibição* com a *directão* – a livre fluência de movimentos (coordenados) que outrora surgiram naturalmente no indivíduo (quando primeiramente os adquiriu, em criança). Alexander cita o termo “reeducação” como um termo no qual o seu método assenta, distinguindo-o do termo “educação”: *“É possível reeducar uma pessoa que tenha que levar a cabo determinada técnica, mas eu não consigo vislumbrar como é que ele ou ela possam ser reeducados numa nova técnica. Isso iria seguramente implicar educação, não reeducação. Reeducação significa uma restauração gradual de algo que já foi previamente experienciado, algo para o qual se foi educado, mas que por alguma razão se perdeu, como por exemplo, quando uma pessoa cujo uso de si própria sofreu constantemente interferências ao longo de um período de anos manifesta, com o avançar do tempo, mais e mais efeitos prejudiciais destas interferências no seu uso geral e funcionamento. A reeducação não é um processo de adição de qualquer coisa, mas de restituição de algo”* (Alexander, 2000, 156).

A Técnica Alexander não pretende ser uma técnica de relaxamento, ou descontração. Ao invés, é um método que promove a tensão mínima no *uso do próprio*, no desempenho das mais diversas actividades (do desporto à yoga, passando pela música, entre muitas outras) de forma balanceada e equilibrada. O equilíbrio corresponde ao eficiente *uso do self psico-físico* face à força exercida pela gravidade, traduzindo-se em movimentos constantes e subtis, pequenos ajustes que permitem uma mobilidade corporal com o mínimo de tensão necessária. Significa isto que e a tensão e a energia necessárias ao desempenho de determinada tarefa, são distribuídas pelo todo e não centradas numa parte apenas, ou seja, fluem de forma equilibrada (Kleinman et al, 2013).

A investigação levada a cabo por Alexander, ao longo da sua vida, culminou no método (ou técnica) *“... que na altura era considerado como muito radical e subversivo...”* (Alexander, 1996, 83) e como tal, alvo de descrédito e crítica negativa. Todavia, em muito contribuiu – e continua a contribuir – para a melhoria da qualidade de vida de imensa gente, oriunda das mais diversas áreas e círculos laborais. John Dewey (1985) refere-se à importância da descoberta de Alexander em tom de elevação, afirmando que *“... apresenta a mesma relação com a educação que a própria educação com todas as outras actividades. Contém [...] a promessa e o potencial da nova directão que é necessária em toda a educação.”* (apud Kleinman et al., 2013). Barlow (1985), visando também a importância da Técnica Alexander, observa na sua introdução à obra de Alexander “The Use of the Self” que *“Quando Nikolaas Tinbergen*

fez o seu discurso do Nobel em 1973, frisou a importância da observação, de “observar e questionar”. Ele dedicou metade da sua oração à observação dos seres humanos levada a cabo por Alexander: [...] este método científico básico ainda é muito comumente rebaixado pelos que são cegos pelo glamour do aparato. Um pouco mais de atenção para o corpo como um todo e para a união entre o corpo e a mente, poderá expandir substancialmente o campo da investigação médica.” (Alexander, 2001, 4).

Procedimentos

A Técnica de Alexander opera nos processos intermédios entre o estímulo e a reacção, denominados de *meios pelos quais* (Kleinman *et al*, 2013). Tais meios são algo que respeita essencialmente ao indivíduo, sendo pertinente afirmar que este irá trabalhar em si mesmo. *Trabalhar em si mesmo*²², termo utilizado por Alexander, é um procedimento indirecto²³ e significa reagir de forma construtiva, perante qualquer situação com a qual se depare. Significa lidar com o desconforto, se este for uma situação inevitável (fruto da ansiedade num momento musical performativo, por exemplo). Também é sinónimo de descoberta, exploração, conquista de novas ideias e técnicas, desenvolvimento de melhores mecanismos, mesmo que o objectivo seja a execução de um simples acto, tal como cortar uma fatia de pão. Assim, qualquer um dos procedimentos da Técnica Alexander obedece a um princípio semelhante: o *trabalho em si mesmo*, por parte do praticante, lidando com as suas próprias atitudes, percepções, escolhas e decisões. Para Alexander (1946), “*uma pessoa que aprende a trabalhar um princípio inerente a determinado procedimento, aprende todos os procedimentos, mas aquele que apenas aprende a realizar um procedimento irá ter que continuar a aprender procedimentos ad infinitum*”. Para Alcantara (2013), o domínio do princípio inerente a todos os princípios – o do *trabalho em si mesmo* - é sinónimo de autodomínio.

Os procedimentos práticos desenvolvidos por Alexander aludem ao domínio de determinadas posições, com a pretensa de possibilitar o alcance de grandes resultados, com a dispensa de menor esforço possível, numa simbiose perfeita entre corpo e mente. Para designar este tipo de posições, Alexander utilizou um termo pertencente ao campo da física – *posições de vantagem mecânica*²⁴ (Alcantara, 2013). A denominação dos procedimentos refere-se à descrição da mesma, ou seja, à posição ou acção na qual se pretende incidir. Os procedimentos desenvolvidos foram²⁵:

- Descanso construtivo (ou semi-supino)
- Posição do macaco
- Posição de lunge
- Mãos nas costas da cadeira
- Whispered Ah

22 Do inglês *working on one's self*.

23 Contrariamente a trabalhar num objectivo, que se traduz num procedimento directo (Alcantara, 2013).

24 Na linguagem alusiva aos campos da física e engenharia, atribui-se a denominação de vantagem dinâmica à força amplificadora de determinada ferramenta.

25 Os procedimentos abordados para este estudo foram aqueles de maior relevo e utilidade para o estudo do piano: descanso construtivo, posição do macaco, mãos nas costas da cadeira e um aspecto alusivo ao procedimento *whispered ah* - a respiração.

No que ao modo de transmissão dos procedimentos concerne, alguns professores defendem o trabalho individual (um aluno de cada vez), outros há que defendem precisamente o oposto – aulas em grupo. Alexander era apologista das aulas individuais: “*A apreciação sensorial fíável [...] apenas pode ser alcançada através das aulas individuais e trabalho individual. Mais, as pessoas que são agrupadas, estão aptas a ser governadas pelo “instinto de grupo” e precisamos auxiliar o homem a evoluir para lá dessa influência o mais rapidamente possível e para este fim, precisamos de ter consciência e desenvolvimento individual.* (Alexander, 1987). O trabalho de grupo, porém, tem as suas próprias valias, para alguns professores Alexander. Pode aprender-se imenso através da interação com outras pessoas, da observação de como os pares agem e reagem (Alcantara, 2013).

Quanto aos aspectos a trabalhar, alguns professores consideram que o mais importante é o movimento; outros defendem que a que é precisamente na sua ausência – a quietude - que está a chave do sucesso. Alguns professores trabalham em silêncio, acreditando que a informação cinestésica é mais facilmente compreendida através do toque, tal como procedia Alexander (Kleinman et al, 2013; Bloch, 2004) . Outros defendem o uso obrigatório de palavras para conduzir as energias de outrem (Alcantara, 2013).

Os procedimentos poderão ser realizados de ambas as formas: individual e combinada. Não existe propriamente uma ordem de realização e poderão funcionar de modo complementar. Um bom exemplo é a transição do procedimento *posição do macaco* para o procedimento *mãos nas costas da cadeira*, mas no caso de o indivíduo optar por realizar este último sentado, já não será inteiramente necessário recorrer ao procedimento anterior. Alexander, na sua obra *The Universal Constant in Living* (1942) afirmou recorrer, como primeira abordagem, a algo mais simplificado, comparativamente aos procedimentos supra-mencionados: “*Eu começo com procedimentos que envolvam apenas simples actividades da parte do aluno, tais como sentar ou levantar de uma cadeira*” (Alexander, 1947).

Descanso construtivo

O descanso construtivo é um procedimento ao qual é também atribuído o desígnio de *semi-supino*. Este termo deriva da denominação da posição na qual o sujeito se deverá colocar. É um procedimento que surge na senda do princípio de *inibição* de Alexander, no seu propósito de *non-doing*, sendo recomendável no combate ao stress do dia-a-dia, factor potenciador de ansiedade no indivíduo. A posição implícita neste procedimento possibilita, ao indivíduo, sentir a plena acção da força gravítica, que por sua vez permite a descontração total da coluna vertebral e reajustamento dos discos que a compõem e da curvatura natural. Por outros termos, permite a recuperação das suas propriedades enquanto estrutura de suporte e absorção de choque e, claro está, o alívio de tensões musculares nos músculos periféricos. Assim, é um procedimento bastante propício à percepção de pontos em que a tensão ocorra de forma bastante evidente ou mesmo de forma excessiva. A posição que o tronco adquire, no momento de realizar o descanso construtivo, corresponde à postura utópica que o indivíduo deveria conseguir adoptar, quando se encontra de pé ou sentado, de forma a poder experienciar um equilíbrio perfeito perante a força da gravidade. O descanso construtivo é um bom auxílio à coordenação, da cabeça aos pés, com ênfase na libertação e renovação muscular (Alcantara, 2013).

Este procedimento poderá ser realizado em qualquer espaço que permita ao indivíduo deitar-se de costas, de forma não condicionada. A superfície adoptada deverá ser lisa e estável, como por exemplo, o chão de casa ou da sala de aula. Poderá utilizar-se um suporte tendo em vista o conforto do praticante, mas o mesmo não deverá ter influência no alinhamento corporal. Assim, o colchão de uma cama poderá não ser o mais adequado, pois cede ao peso não uniforme nas diferentes zonas que compõem o corpo humano. Um colchão de yoga, de espuma é uma opção bastante mais adequada (Alcantara, 2013).

Realização posicional

1- As costas deverão estar assentes na superfície, assim como a zona pélvica (assente através dos glúteos). Deitar de costas permite a percepção de alguns aspectos importantes no corpo humano, tais como a relação entre a cabeça e pescoço, costas e pélvis. Permite adquirir e refinar competências psicomotoras. Permite a abstração do *fazer (doing)* e permite despende algum tempo a sentir, pensar e *direccionar*.

2- Os pés deverão ter a base completamente apoiada na superfície, o que implica que os joelhos se posicionem dobrados, a apontar para cima. Em caso de dificuldade em manter as pernas em flexão de joelhos e pés assentes no chão, o que poderá ocorrer mediante variados motivos (uma lesão condicionante, por exemplo), *dever-se-á* elevar os pés ao nível do joelho, sendo o calcanhar o ponto de apoio, assentes numa superfície que de altura correspondente, caso do tampo de uma cadeira. Aqui, o ângulo formado pelas pernas passará a rondar os noventa graus;

3- A cabeça deverá estar ligeiramente erguida, respeitando a curvatura natural. Deve ser suportada por algo duro e estável (livros, por exemplo), o que será variável mediante o indivíduo em questão e requer alguma experimentação. Uma almofada seria, sem dúvida, a opção mais confortável, mas o suporte que oferece à cabeça é instável, não oferecendo uma descontração total aos músculos do pescoço, o que implicará a existência de tensões desnecessárias. O mesmo se verifica na ausência de um suporte para a cabeça, ficando esta assente na mesma superfície que o restante corpo, que, por acção da força da gravidade, coloca o pescoço numa posição pouco natural, desconfortável e dolorosa.

4- Os cotovelos deverão afastar-se do tronco, o suficiente para permitir colocar as mãos no abdómen, de forma a que não haja contração nos ombros. Mediante o espaço em que o indivíduo se encontra, os braços poderão estar esticados (espaço mais amplo) ou em flexão (espaço menos amplo), com as mãos em repouso no abdómen, como previamente mencionado. Qualquer uma das abordagens favorece a expansão dos músculos peitorais e a abertura na caixa torácica. As mãos devem estar numa posição de pronação²⁶, em qualquer uma das opções adoptadas.

26 Termo oposto a “supinação”. No caso das mãos corresponde às palmas orientadas para baixo.

A posição adoptada para este procedimento é sinónimo de descanso, para o ser humano. Porém, o indivíduo deverá evitar entrar num estado meditativo, ou mesmo de sonolência. Ao invés, deverá manter-se desperto face ao meio que o rodeia (como por exemplo, a sala em que se encontra, as pessoas que poderão estar à volta...), pois quanto maior a percepção do meio envolvente, maior será a capacidade de libertação face ao mesmo. Uma vez que a Técnica Alexander visa o *self psico-físico* como um todo, é pertinente aproveitar o descanso construtivo de forma a ter uma maior percepção do padrão de tensões que do praticante se apodera, bem como direccionar o que é, por exemplo, um momento musical performativo. Assim, um exemplo bom exemplo será:

- Imaginar a sala onde irá decorrer a performance;
- Neste processo de *direcção* é positivo invocar todos os sentidos, desde sentir o cheiro do instrumento, da madeira do palco, daquele perfume que é hábito colocar num dia de performance, saborear o quadrado de chocolate que se comeu antes de entrar em palco, ouvir o aplauso do público quando se entra e sentir o calor que daí advém, sentir o palco debaixo dos pés e a facilidade de equilíbrio que é estar lá em cima.
- Direcção para aquele momento em que o instrumento começa a soar e escutar cada momento da obra, o que nos faz sentir o som de bastante qualidade, imaginar a reacção do público que aprecia, deliciado com o momento e sentir a energia positiva e agradável que se gera (neste caso, no performer). Sentir o controlo primário sem tensão acrescida, o corpo em sintonia com o instrumento e a música, em perfeito equilíbrio. Em suma, direccionar para o sucesso. Ao fazê-lo está a reforçar-se a probabilidade de bem suceder.²⁷

O descanso construtivo constitui um momento de trabalho mental, que pode ser bastante útil ao estudo de um instrumento musical. Quanto mais longo for o período de estudo mais forma ganha a necessidade de haver pausas, momentos de descanso. Por exemplo, trabalhar durante meia-hora, descansar construtivamente durante 3 minutos. O resultado do trabalho será melhor que se fosse todo levado de seguida. É prática comum para certos músicos profissionais, fazer o descanso construtivo nos intervalos dos seus concertos.

No momento de se tornar a erguer, o indivíduo deverá fazer uma rotação de tronco para o lado que mais lhe convier, até conseguir uma posição que lho permita fazer recorrendo ao auxílio dos braços para que possa levantar-se sem exercer tensão excessiva por parte do controlo primário (Alcantara, 2013).

²⁷ Direcção para o insucesso também constitui um reforço nesse sentido, potenciando a hipótese de tal suceder na performance musical.

Posição de macaco

O procedimento *posição de macaco* é um bom exemplo de posição de vantagem mecânica. Proporciona a possibilidade de trabalhar a coordenação geral, com especial incidência nas costas, zona pélvica, pernas e pés. Consiste na obtenção de uma posição, que relembra a posição erecta do primata em questão: joelhos flectidos e tronco inclinado para a frente. Está entre os mais difíceis de alcançar o estado de excelência na execução. Uma das razões prende-se com a relação antagónica entre *directão* e *movimento*. A tendência natural do indivíduo é, à semelhança das diversas situações com que se depara no quotidiano, pensar na eficiência dos movimentos para a rápida obtenção de determinado fim – o que Alexander designou de *ganho final*. O método desenvolvido por Alexander prima pelo recurso à *inibição* e *pós directão*, como mais valias, com incidência nos processos e mecanismos compreendidos entre o estímulo e a reacção – o que Alexander designou de *meios pelos quais*. Num panorama ideal, o indivíduo deveria centrar-se na coluna vertebral antes de proceder a qualquer movimentação e até mesmo no decurso das mesmas. Tal significa que a coluna vertebral assume um papel de relevo e deverá ser sempre centro de atenção, por parte do praticante. Aqui reside uma das dificuldades deste procedimento: o processo de consciencialização referente à coluna vertebral e sucessivos, num momento em que a mente fica preenchida com o pensamento acerca de todos os movimentos a realizar. Outra das dificuldades alusivas ao *procedimento de macaco* consiste em ter a percepção de que foi realizado com sucesso ou não, em especial para os inciantes. Alcantara (2013) afirma, a este propósito, que mesmo quando executado com sucesso, a posição referente ao *macaco* dá a sensação de ser incorrecta, pouco natural, quando primeiramente se executa (Alcantara, 2013).

Realização posicional

O procedimento implica uma flexão de joelhos e uma inclinação frontal do tronco. Assim, há três processos de execução: 1 – flexão de joelhos seguido de inclinação para a frente; 2 – inclinação para a frente seguido de flexão de joelhos; 3 – fazer ambos os movimentos em simultâneo. Há, contudo, alguns factores a ter em consideração, seja para que processo de execução for:

1 - É fundamental que os pés se mantenham bem assentes no chão, distando entre si o equivalente à largura dos ombros ou pouco mais, a fim de providenciar maior equilíbrio. O praticante deverá tentar distribuir o seu peso uniformemente entre eles, bem como tentar evitar tensões excessivas nos dedos e tornozelos.

2 – Os joelhos, quando flectidos, movem-se para a frente. Mas aliado a este movimento pode surgir um outro, lateral, seja para dentro (um joelho em direcção ao outro) ou para fora (joelhos em sentidos opostos). O praticante deverá tentar impedir que os joelhos se movam no sentido convergente, a fim de evitar o desequilíbrio que daí advém.

3 – A ligação que une as costas e a pélvis deverá ser firme. Em sentido inverso, a ligação que une a pélvis às pernas deverá estar descontraída. Em suma, deve-se tentar impedir que a pélvis se mova, independentemente das costas e que as articulações no quadril fiquem rígidas. Segundo Alcantara (2013), este processo de tensão-descontração parece algo simples de realizar, mas, para que se consiga desempenhar nas devidas condições, são precisos anos de prática.

O procedimento do macaco pode ser executado por si só, no espaço, sem outro apoio que não os pés assentes no chão. Também pode ser executado com as costas apoiadas numa parede (ou porta ou outra superfície estável). A vantagem desta variação prende-se com a possibilidade de autoconhecimento, mais concretamente das assimetrias que porventura existirão, no corpo do indivíduo (enquanto as costas estão em contacto com a parede, evidentemente) (Alcantara, 2013).

Posição de macaco “à parede”

1 – Colocar as costas em direcção a uma parede a cerca de cinco centímetros da mesma. Incliná-las para trás até sentir as costas a tocar na superfície. A cabeça não tem de tocar na parede, mantendo-se na sua posição natural. O praticante deverá quedar-se por uns instantes, sentido o contacto entre si e a superfície. Nesta etapa é possível perceber as assimetrias que porventura existirão nas omoplatas (se uma fica mais em contacto com a parede que outra...), ombros, etc.

2 – Colocar as mãos na zona do quadril, polegares a apontar em sentido oposto à parede e por consequência, os dedos mínimos em direcção à parede, o mesmo sucedendo com os cotovelos. Após, descontraí-los. Este gesto, que parece bastante simples de executar, constitui um desafio psicofísico uma vez que é relativamente fácil despoletar outros gestos, oriundos de outras partes, que não são desejáveis neste momento (por exemplo, curvar as costas, contrair ombros ou pescoço para a frente). Assim, deve-se praticar até conseguir isolar este gesto. O objectivo é ir efectuando os movimentos, conectando as partes envolvidas, uma por uma, mobilizando as articulações em questão, sem criar tensão excessiva noutras zonas ao longo do circuito.

3 – Manter os cotovelos apontados à parede, em contacto com a mesma. Imaginar que os cotovelos irão fixar o tronco à parede, ficando inertes. Com as mãos no quadril, empurrar gentilmente a pélvis de modo a mover a parte inferior das costas, mantendo as restantes zonas não envolvidas descontraídas. Entretanto, no decorrer deste último processo, flectir ligeiramente os joelhos. Daqui resultará que os glúteos toquem na parede.

4 - O próximo passo consiste em proceder à inclinação para a frente. A dificuldade está em dirigir a coluna vertebral e as articulações dos quadris. É provável que ocorra uma dobra (indevida) na parte superior média das costas e que a cabeça e pescoço descaiam um pouco para a frente e para baixo. Contudo, o sucesso no desempenho deste procedimento está dependente do movimento de determinadas articulações, enquanto se impede o movimento de outras. Assim, o tronco deve mover-se como um todo, em bloco, considerando que todas as articulações da coluna se mantenham imóveis e firmes, desde o cóccix até à articulação entre o crânio e a coluna vertebral (atlanto-occipital). Tal firmeza nas articulações da coluna deverá respeitar a sua posição natural (atendendo à sua curvatura natural). O praticante deverá, então, direccionar o processo de inclinação supondo que irá proceder à inclinação frontal,

sem que a posição da coluna vertebral se perca. A posição em que o sujeito se encontra, neste momento, é o que se designa de *macaco à parede*. Por fim, tem origem o movimento através de uma suave transmissão de peso para a frente, até que os glúteos deixem de estar em contacto com a superfície. Quando o tronco se inclina para a frente, é importante observar o que sucede às pernas, pés, ombros e braços, cabeça, tronco, pescoço, tentar perceber qual o papel de cada uma das partes no todo. Porém, o momento de observação não é algo assim tão simples e linear, que ocorra de imediato, pelo que este passo requer bastante experimentação (Alcantara, 2013).

Mãos nas costas da cadeira

O factor coordenação, respeitante aos membros superiores, é fundamental para a uma boa aprendizagem e prática pianística. Segundo Alcantara (2013), tal não será possível se não se considerar a coordenação corporal como um todo. Alexander desenvolveu um procedimento que ajuda a colmatar esta questão, descrito em pormenor na sua segunda obra – *Constructive Conscious Control of the Individual (1923)* – o qual designou de “mãos nas costas da cadeira”. Possibilita o trabalho de coordenação generalizada, com especial incidência nas costas, ombros, braços, mãos e dedos (Alcantara, 2013).

Quando bem executado, o procedimento *mãos nas costas da cadeira* providencia um agradável momento de estímulo para as costas (com maior incidência na parte superior), facultando a sua expansão por meio da demanda levada a cabo através de si, ou seja, a de suportar os braços no decorrer do procedimento. Providencia a experiência de usar os braços e as mãos como uma extensão integrada do controlo primário. Apesar de parecer relativamente simples é um procedimento de realização complexa, que assenta em competências consideráveis e na experiência adquirida através da prática, que consiste em manter uma série de direcções como um todo em harmonia, uma após outra (Soar, 2010).

O procedimento *mãos nas costas da cadeira* poderá ser executado de pé, com recurso ao procedimento do macaco, ou sentado com o torso ligeiramente inclinado para a frente, sobre os quadris, de forma a conseguir acentuar o estiramento antagónico entre a cabeça e a pélvis. Esta versão é de bastante utilidade para o estudo do piano (e foi, como tal, a mais utilizada). O topo das costas da cadeira deverá ser o mais vertical possível e a cerca de noventa centímetros do chão (colocar nota de rodapé). A cadeira em frente do indivíduo está presente para fornecer uma referência, para o posicionamento dos braços no espaço, simbolizando, por exemplo, o teclado do piano (Alcantara, 2013).

Realização posicional

Para se realizar este procedimento, há que considerar uma certa hierarquia: o indivíduo é mais importante do que a cadeira que está diante de si; considerando o indivíduo em si, o controlo primário é mais importante (cabeça, pescoço e costas); a pélvis encontra-se ligada às costas e conduz às pernas e pés: os ombros estão conectados às costas e conduzem aos braços e mãos; considerando os membros superiores, os braços são mais importantes que as mãos e estas são mais importantes que os dedos. Assim, o procedimento é realizado da seguinte forma:

1. O indivíduo deverá quedar-se em posição frontal à parte traseira da cadeira, a uma distância aproximada de trinta centímetros ou, se optar por realizar o procedimento sentado, sentar-se numa cadeira de forma dinâmica²⁸. A cadeira diante de si simboliza qualquer objecto, como por exemplo, um teclado de um computador ou do piano (Soar, 2010; Alcantara, 2013). Em seguida, deverá inibir o acto de erguer os braços para segurar na cadeira e direccionar o controlo primário (cabeça, pescoço, costas);
2. Manter a direcção anterior e direccionar as costas, a pélvis, as pernas e pés.
3. Manter as direcções anteriores e direccionar as costas e ombros.
4. Manter as direcções anteriores e direccionar os braços, mãos e dedos.
5. Passando ao movimento em si, adoptar a *posição do macaco* (em caso de se estar de pé) ou inclinar o tronco para a frente, a partir da zona do quadril, até obter um ângulo semelhante ao que se obtém na posição do macaco (em caso de se estar sentado).
6. Erguer as mãos (juntas ou não) - na posição de supinação - e segurar o topo das costas da cadeira, de modo a que:
 - Os dedos se encontrem juntos, verticais e esticados;
 - Haja um espaço entre o topo da cadeira e a curvatura formada na palma da mão;
 - Os dedos polegares fiquem em posição frontal face aos dedos indicadores, de maneira a que se consiga sentir a cadeira nas almofadas dos dedos;
 - Os pulsos “apontem” ligeiramente para dentro - um em direcção ao outro - de forma confortável, não exagerada. Este detalhe permite evitar a tensão

²⁸ Um indivíduo que esteja sentado e encostado, terá mais dificuldade em realizar movimentos, seja para a frente (erguer-se do assento, por exemplo), trás ou lados. Em sentido inverso, se estiver sentado um pouco mais à frente, no assento, semse encostar, pensando no alongamento da coluna vertebral (verticalmente), facilitará a direcção de energia e a execução de movimentos, em todas as direcções possíveis. Tal é designado de sentar de forma dinâmica.

excessiva nos dedos (requer experimentação para achar a posição ideal de pulsos);

- Os cotovelos se mantenham numa posição um pouco afastada, face ao tronco, tal como a abordagem correcta ao teclado do piano. Para se perceber qual a posição ideal, dentro deste panorama, é necessária alguma experimentação por parte do praticante.

Em suma, o movimento apenas tem início após a direcção de todas as partes envolvidas (constituindo um todo) obedecendo à hierarquia supra-mencionada, ou seja, o procedimento reside nos *meios pelos quais* se procede desde a posição inicial à final, e não na simples execução do acto final (segurar o topo do encosto da cadeira). A respeito, Alexander escreveu “*É o que tens estado a fazer como preparação que conta no que toca a efectuar movimentos*” (Alexander, 2000 *apud* Alcantara, 2013).

Quando já se adquiriu alguma experiência no procedimento, pode pensar-se em acrescentar mais alguns processos. Assim, no momento em as mãos seguram gentilmente o topo das costas da cadeira, pode-se:

- Manter simplesmente a posição, apontando, gradualmente, à redução e eliminação de tensões desnecessárias, direccionando a energia para o todo e não para os intervenientes directos (mãos e braços);
- Direcctionar os cotovelos em sentido divergente em do outro e ligeiramente para baixo, imaginando que o topo das costas da cadeira, seguro pelos dedos, está a esticar no momento em que realizamos tal processo. Aqui reside uma das questões deste processo, isto é, o desafio de conseguir dosear a força, estritamente necessária, para que os dedos se mantenham a firmeza ao segurar no topo das costas da cadeira.

Após a prática do procedimento “mãos no encosto da cadeira”, abordar-se-á, seguramente, o instrumento de forma diferente, de forma mais coordenada e controlada (Alcantara, 2013).

A respiração (procedimento *Whispered Ah*)

A respiração é um reflexo automático - no ser humano - escapando completamente ao controlo consciente. A respeito, Alexander escreveu “(...) *o acto de respirar não é uma parte do processo primário nem secundário sequer... De facto, dada a coordenação perfeita de todas as partes como requerido no meu sistema*²⁹, a respiração é uma operação subordinada que se realiza por si só” (Alexander, 1945). Para Alcantara (2013) é um processo fisiológico que ilustra a inseparabilidade entre físico, psicológico e metafísico.

A respiração relaciona-se, directamente, ao estado emocional do indivíduo, isto é, ambos partilham uma relação de afectação mútua. A mesma relação ilustra também a ligação entre a respiração e o ritmo cardíaco, quer a nível fisiológico quer emocional. Numa situação de ansiedade (performance musical, por exemplo), ocorre a libertação de algumas substâncias no sangue (como o caso da adrenalina), que provocam um estado de taquicardia, que por sua vez irá acelerar a respiração. Este último processo deve-se à compressão da parede abdominal, que impedirá o seu movimento de expansão natural e como tal, a expansão dos pulmões. Como resultado, a respiração torna-se mais superficial que o normal e, face à grande necessidade de oxigenação, torna-se mais acelerada (ofegante) e conferindo, ao sujeito, a sensação de falta de ar. Para Cluff (1984), a tentativa de controlar a respiração, num estado ofegante, expandindo voluntariamente o peito de forma a aumentar a massa de ar da inspiração, provoca o que se designa de *hiperventilação*, cujos efeitos são tão ou mais graves que a falta de ar em si (*apud* Alcantara, 2013). Para Alexander, “(...) todos os exercícios que envolvem “respiração profunda” provocam o exagero de coordenação muscular defeituosa que já esteja presente, de tal modo que se um mau hábito é erradicado, vários outros - geralmente mais danosos - são cultivados” (Alexander, 1946). Assim, segundo Alexander, o indivíduo deverá trabalhar na sua respiração, a fim de experienciar um índice menor de ansiedade³⁰. Contudo, tal trabalho deverá ter incidência *nos meios pelos quais* a livre fluência respiratória se processa, isto é, nos padrões de tensão que a condicionam num momento de ansiedade (Alcantara, 2013).

29 A sua Técnica.

30 O procedimento *descanso construtivo*, devido à acção da força gravítica, permite a eliminação de tensão excessiva na parede abdominal.

Estudo

Alunos: caracterização

Aluno A

O aluno é uma criança com seis anos de idade. É bastante inteligente, calmo, alegre e confiante, transparecendo o facto de viver no seio de um ambiente familiar bastante salutar, no qual é filho único. Tem como referência musical, fonte de inspiração e incentivo a sua tia, trompista e membro de uma orquestra profissional alemã. Frequenta o CREV desde os cinco anos de idade por vontade própria, em regime livre, tendo uma aula semanal de Piano com a duração de trinta minutos. Não estando matriculado nas disciplinas de Classe de Conjunto e Formação Musical, o aluno não tem contacto com os colegas excepto em circunstâncias especiais, tais como a situação de audição (performance musical). A componente teórica é transmitida e praticada na aula de instrumento, dando origem a trabalhos para casa que o aluno se esforça por cumprir na maior parte das vezes. Domina a leitura em ambas as claves utilizadas para a escrita pianística – sol e fá - e a simbologia básica que é exigida a um aluno inicial (ritmos simples, noções elementares de dinâmica, etc.). Assim, consegue estudar de forma autónoma, evitando a predominância da imitação como forma de aprendizagem. Apresenta facilidades a vários níveis, casos da aprendizagem, concentração e memorização de repertório. Para lá da aprendizagem musical, pratica natação treinando duas vezes por semana em períodos de uma hora cada.

O aluno encara o momento de performance como algo bastante agradável e com um certo nível de seriedade, que, segundo o próprio, o impede de pensar sequer na hipótese de poder não tocar, referindo sempre que a tia espera o envio da gravação. Assim, participou em todos os momentos performativos do DCTA (Departamento de Teclas e Acordeão), bem como em algumas audições gerais de fim de período lectivo, desde o início da sua aprendizagem musical na escola até à presente data. Os momentos de performance decorrem, de um modo geral, de uma forma bastante positiva. Contudo, a ansiedade leva-o a não cumprir alguns detalhes de palco, como os agradecimentos ao público, ou mesmo esquecer-se da partitura na estante do piano no final da sua performance e por vezes nem se recorda de não ter cumprido tais etapas.

Aluna B

A aluna é uma criança com oito anos de idade. Revela ser bastante inteligente, não obstante, malcomportada, distraída e apresenta uma fraca autoestima. É filha única e provém de uma família em que os pais estão divorciados, vivendo metade da semana com cada um dos progenitores. O pai não acompanha, de forma activa, nenhuma actividade que a filha frequente (segundo manifesta a própria). Não tem qualquer referência musical na família e os seus estudos musicais iniciaram por vontade da mãe, tal como a escolha do instrumento. Assim, é uma aluna que demonstra certo desinteresse pela disciplina. Frequenta o CREV desde os seis anos de idade em regime de Iniciação Musical Oficial, tendo uma aula de Piano semanal com a duração de 50 minutos, repartidos com uma colega em partes iguais. Frequenta também a componente teórica e de conjunto, onde tem bastante contacto com os colegas. Aprende maioritariamente por imitação, na aula, fruto do escasso tempo de estudo de que dispõe em casa, em parte devido às três actividades extracurriculares que frequenta (exceptuando a aprendizagem musical). Apenas tende a preparar-se em situações de relativa proximidade ao período de audições, conseguindo um trabalho aceitável. Tal denota que a aluna conseguiria, provavelmente, maior índice de aproveitamento se o trabalho em casa fosse exercido de forma mais regular, independentemente das circunstâncias que constituem o seu dia-a-dia.

A vontade da sua mãe é soberana no que aos momentos performativos concerne não lhe deixando margem para não participar, sob circunstância alguma, excepto pelo parecer do professor. Assim, o seu maior receio é não agradar à progenitora, facto que se alia à sua fraca autoestima em especial a partir da última semana antes da performance. O discurso torna-se ainda mais negativo, aludindo a comparações com as colegas, sempre de forma depreciativa para com a sua pessoa. No dia da performance, antes da mesma, evidencia sintomas de ansiedade em níveis elevados, como o caso de tremores e suor nas mãos, pouca vontade de comer e por vezes dores de barriga e náuseas. Durante a performance, geralmente cumpre o mínimo aceitável, mas em caso de falha – por menos grave que possa ser – fica visivelmente abalada e considera a performance negativa.

Aluno C

O aluno tem 11 anos de idade e frequenta o 2º grau no curso oficial em regime articulado. Iniciou os seus estudos musicais com 10 anos de idade, directamente no curso básico, por vontade própria, tendo a escolha do instrumento sido de acordo com a sua preferência. É um aluno inteligente, calmo, sensível, tímido e pouco comunicativo. Costuma alcançar boas classificações e resultados, quer no ensino regular quer no artístico (musical) e demonstra ser bastante empenhado e motivado para a aprendizagem. Provém de um ambiente familiar saudável, transparecendo uma grande empatia para com os pais, que, por sua vez, manifestam bastante interesse no acompanhamento e organização do trabalho realizado em casa pelo filho. Contudo, é bastante competitivo para com os colegas e manifesta uma obsessão excessiva pelo perfeccionismo. Se, durante uma aula ocorre uma falha (uma só nota, por exemplo), não consegue seguir em frente e entra num estado de descontrolo emocional e num rol de repetições até conseguir tocar a passagem em questão sem falhar, mesmo contra as indicações do professor. Quando tal não lhe é possível, costuma parar e revela-se visivelmente afectado e agastado com a situação. Nestes casos é frequente adoptar um discurso derrotista, estabelecendo comparações exageradamente negativas e irrealistas para com os colegas.

No dia em que se apresenta em performance costuma estar num estado algo descontrolado, denotando sinais evidentes de que a ansiedade o afecta em níveis um pouco elevados. As primeiras palavras que profere, na presença do professor, denotam certo negativismo e navegam no sentido de uma catástrofe performativa total e inevitável. Contudo, ao tocar perante o público, tem conseguido cumprir e geralmente consegue - em caso de falha - seguir em frente sem o recurso às várias repetições até que obtenha êxito na passagem em questão.

Aluna D

A aluna tem 11 anos de idade e frequenta o 2º grau do Curso Básico em Regime Oficial. Veio estudar para o CREV aos seis anos, influenciada pelo pai, baterista numa banda de rock, mas a sua paixão era o piano. Frequentou sempre o regime oficial, tendo bastante contacto com os colegas nas aulas de componente teórica. É uma aluna bastante calma, inteligente, sensível e algo frágil emocionalmente. Apresenta imensas facilidades ao nível técnico, apesar de ter uma estatura bastante baixa para uma rapariga da sua idade, bem como uma dimensão de mão bastante reduzida. Denota certa dificuldade na leitura do texto musical, em parte devido a uma certa (e consciente) inércia para o fazer, mas apresenta excelentes capacidades para a memorização de repertório. Provém de um ambiente familiar saudável, tendo bastante apoio por parte dos pais, ainda que estes revelem dificuldades na supervisão do estudo em casa, alegando motivos profissionais. Assim sendo, nem sempre os trabalhos para casa são cumpridos nas devidas condições e o material tende a aparecer devidamente preparado em tempos bastante perto dos momentos de performance, sendo escasso o tempo para que possa ser trabalhado na senda da solidez, segurança e maturidade. Talvez seja este um dos elementos causadores do estado de ansiedade que se ocupa de si, de forma perceptivelmente crescente, à medida que os momentos performativos se aproximam.

Durante a performance, geralmente o talento suplanta as inseguranças provenientes do estudo por defeito, mas não consegue esconder evidências sintomáticas de um nível de ansiedade um pouco desmesurado. Assim, ainda que em momentos mais escassos, a ansiedade dominou amplamente uma aluna com capacidades, tendo decorrido a performance num nível bastante abaixo do esperado, o que lhe abalou imenso o índice de confiança.

Aluna E

A aluna tem 13 anos de idade e frequenta o 4º grau do Curso Básico. Iniciou os seus estudos musicais com seis anos, no CREV, por vontade própria, tendo sido a escolha do instrumento inteiramente sua. É uma aluna com uma personalidade distinta, calma, sensível e que denota um índice de maturidade algo avançado para a sua idade. Tem como passatempos favoritos o estudo do piano, a leitura e a natação. É bastante inteligente, marcando presença habitual nos quadros de honra das escolas que frequenta ou frequentou e é presença assídua em competições escolares de índole intelectual, caso das olimpíadas da matemática e concursos de escrita. No ensino musical não é exceção, apresentando um nível de desenvolvimento bastante salutar, onde transparece facilidades a diversos níveis tais como a leitura e compreensão do texto musical, técnico e interpretativo. Nunca falhou uma audição de departamento desde o início dos seus estudos onde tem conseguido assumir uma posição de destaque, em termos qualitativos.

Provém de um ambiente familiar saudável, mas de bastante rigidez, onde é constantemente pressionada para atingir um nível de excelência em todos e quaisquer domínios onde se insira. Na performance musical demonstra uma boa capacidade de controlo relativo à ansiedade, quer antes quer durante a performance. Devido à abundância de trabalho em casa e à sua entrega nas aulas, apresenta-se sempre com um bom índice de confiança, sendo o seu principal causador de ansiedade e maior receio o facto de poder falhar qualquer coisa que desagrade aos seus progenitores.

Aluno F

O aluno tem catorze anos de idade, frequenta o 5º grau em regime articulado e iniciou os seus estudos musicais pelos seis anos. Foi para o CREV por interesse próprio, com o desejo de estudar saxofone tal como o pai. Este, no entanto, preferiu que o seu filho tocasse piano o que gerou – numa fase inicial – alguma revolta e desinteresse.

Caracteriza-se por ser inteligente, habitualmente calmo, pouco comunicativo e por vezes, pouco confiante. É um confesso admirador do mundo da Arte com especial destaque para Literatura, Música (Jazz) e Cinema, sendo este último a sua grande paixão. O ambiente familiar de que dispõe é bastante favorável ao estudo da Música, encontrando nos seus progenitores todo o apoio de que necessita. É um aluno que revela interesse no estudo do instrumento, apresentando algumas facilidades a diversos níveis. No entanto, a sua prestação não é melhor devido ao escasso tempo de que dispõe para trabalhar, em casa, fruto essencialmente das duas actividades desportivas que lhe ocupam os finais de tarde de todos os dias da semana e parte do fim-de-semana. Assim, denota certo índice de dificuldade na preparação do repertório a um nível de conhecimento profundo.

Costuma ser presença assídua nas audições de departamento e apresenta um bom controlo de si, conseguindo, mesmo estando ansioso, ocultar a manifestação dos sintomas nos momentos que antecedem a performance. Tem plena consciência de que o seu nível de estudo não é o mais adequado e tem tendência a ter pensamentos de natureza derrotista e negativa, relativamente à opinião que o público possa ter aquando de qualquer falha que ocorra. Assim, nem sempre consegue manter-se calmo num momento performativo, chegando, ainda que muito ocasionalmente, a prestações significativamente inferiores ao seu potencial, nas quais demonstra sinais de descontrolo evidentes.

As aulas

O período de adaptação, face à Técnica Alexander e seus procedimentos, realizou-se entre Setembro e Dezembro de 2016. O restante período de observação compreendeu o período entre Janeiro e Junho de 2017. As aulas realizaram-se de duas em duas semanas (tendo havido exceções por questões de logística e, claro, as devidas interrupções lectivas), fruto do acordo estabelecido entre professor e encarregados de educação, com a duração de quarenta e cinco minutos³¹. Decorreram no espaço do *Conservatório Regional de Évora - Eborae Musica*. Os alunos foram agrupados dois a dois, considerando a proximidade de idades, como critério. Tal deveu-se, não pela preferência das aulas em grupo, mas a questões de ordem horária (de ambas as partes, professor e alunos) e logística (da parte da escola). Assim sendo, os grupos formados foram:

- Grupo 1: Alunos A e B;
- Grupo 2: Alunos C e D;
- Grupo 3: Alunos E e F.

As primeiras aulas tiveram, como propósito, a introdução da Técnica Alexander e seus procedimentos. Na primeira aula, o professor fez uma síntese biográfica alusiva à vida de Frederick Alexander, a sua descoberta, a alguns conceitos fundamentais (*controlo primário, ganho final, inibição, direcção*) e aos seus procedimentos. No que a estes últimos concerne, foram passadas algumas demonstrações, em formato vídeo, realizadas por professores Alexander especializados³². As aulas seguintes tiveram início com uma breve síntese da aula anterior. Na segunda aula foi explicado e explorado o procedimento *descanso construtivo*, em duas etapas:

- A primeira realizou-se após a síntese da aula anterior, por um período de dez minutos. O propósito, para lá de um momento de descontração, incidiu na percepção de tensões. Seguiu-se um momento de diálogo no qual, curiosamente, todos os alunos afirmaram que a zona mais difícil de descontrair foi a do pescoço, ombros e omoplatas, talvez devido ao peso excessivo que transportam às costas (material e manuais escolares), numa base diária.

31 As aulas Alexander decorrem entre trinta e quarenta e cinco minutos (Brennan, 1992).

32 Que se encontram na plataforma cibernética [youtube.com](https://www.youtube.com)

- A segunda teve a duração de quinze minutos e, para lá do agradável momento que proporciona, teve como propósito a projecção mental de um momento performativo, segundo a sugestão de Roig-Francolí (2012):
 1. *Imagina que estás prestes a entrar num momento performativo.*
 2. *Onde é que te encontras? Onde é que te situas, no espaço?*
 3. *Se não te sentes ansioso(a), lembra-te da sensação. Se estás ansioso(a), repara no que sentes nas diversas partes do corpo.*
 4. *Pensa que os sintomas de ansiedade são as tuas reacções habituais face à tua concepção de performance, e que a tua maneira habitual de lidar com o desconforto é tentar fazer algo para o tentar controlar.*
 5. *Toma uma decisão consciente de fazer algo diferente como resposta a esses sintomas. Desta vez não irás fazer o mesmo que fazes sempre. Para que esses sintomas mudem, apenas os deixarás fluir, tomando a liberdade de os sentir.*
 6. *Escolhe um sintoma que esteja especialmente presente e sente-te curioso acerca do mesmo (por exemplo, “Interessante”... e que sintoma virá a seguir?).*
 7. *Diz o que estás a sentir (por exemplo, “sinto o coração a bater bastante rápido”). Alguns dos pensamentos que te ocorrem estão de acordo com este sintoma (por exemplo, “Já não aguento mais, quem me dera que pare!”)?*
 8. *Fica a sentir / pensar no sintoma por uns breves instantes, sem tentar solucioná-lo. Não tentes desconstrair, mexer-te ou fazer qualquer outra coisa, ao invés, deixa acontecer, pensando que é algo positivo e interessante, mesmo que seja desconfortável.*
 9. *Há mais algum sintoma que mereça a tua atenção? Se sim, repete o processo.*

Nas restantes aulas, até final do primeiro período, foi introduzido um procedimento de cada vez³³, sempre entre dois momentos de *descanso construtivo*, um para que os alunos pudessem desconstrair e um outro – no final – no qual se seguia o processo sugerido por Roig-Francolí (2012), acima descrito. Todos os princípios foram experienciados seguindo, da melhor forma possível, os princípios de *non-doing* (ou *inibição*) e de *direcção*, incidindo nos *meios pelos quais* e não no propósito final de cada procedimento.

Após o primeiro momento de observação - nos dois períodos seguintes - o formato da aula manteve-se com os dois momentos de *descanso construtivo*, no início e no final. A parte central da aula manteve a prática dos procedimentos (*posição do*

33 Primeiramente o procedimento posição de macaco (e sua variação à parede), seguido do procedimento mãos nas costas da cadeira (e a sua variação na qual o indivíduo se encontra sentado).

macaco e mãos nas costas da cadeira), numa primeira instância, havendo lugar para uma parte de execução musical em si. Esta parte surgiu no âmbito do *trabalho em si mesmo*, ao instrumento, através da percepção e erradicação de maus hábitos (a nível de postura, sobretudo), desenvolvidos essencialmente graças ao trabalho realizado em casa. Na semana antecedente aos dois últimos momentos performativos, houve duas aulas que contaram com a participação dos seis alunos, com o objectivo de simular um momento performativo. É importante referir que os alunos não tiveram conhecimento prévio da presença uns dos outros. Assim, numa primeira instância, foi experienciado o procedimento *descanso construtivo* num breve período de dez minutos, atendendo à sugestão de Roig-Francolí (2012). Em seguida as cadeiras foram dispostas numa posição lateral relativamente ao piano, de forma a simular o público. A aluna B, o aluno C e a aluna D foram quem demonstrou maior índice de ansiedade, manifestando sintomas como respiração ofegante e mãos trémulas. No sentido de regularizar a respiração e permitir a normalização do ritmo cardíaco (na melhor medida possível), foi trabalhado um aspecto do procedimento *whispered ah*, alusivo à boa fluência respiratória. O professor explicou, em traços gerais, a ligação entre a respiração e quase todos os sintomas que afectam o músico, num momento de ansiedade. Assim antes e durante a simulação de performance musical, os alunos efectuaram *trabalho em si mesmos* de forma a desbloquear os padrões de tensão excessiva, que tendem a impedir a liberdade respiratória (sobretudo a parede abdominal).

Ao longo da prática dos procedimentos, surgiu a necessidade de realizar alguns ajustes, nomeadamente no procedimento *mãos nas costas da cadeira*: aquando da experimentação da versão na qual o praticante se encontra sentado, teve que se adaptar a dimensão das cadeiras face aos alunos do grupo A, de forma a que conseguissem apoiar os pés no chão e manter os braços na posição correcta, ao segurar as costas da cadeira, de modo a não ser exercida tensão excessiva nos músculos das costas.

As aulas decorreram num ambiente salutar, contando sempre com a presença de todos os intervenientes. Os alunos que apresentaram maior descontração e facilidade de execução, na realização dos procedimentos, foram os do grupo A. Em sentido inverso, aqueles que apresentaram hábitos de tensão mais enraizados (e portanto, que apresentaram maior dificuldade na correcta realização dos procedimentos) foram os alunos do grupo C. Foram estes últimos que manifestaram maior sensação de alívio no procedimento *descanso construtivo*.

OBSERVAÇÃO E RESULTADOS

Aluno A

1º momento de observação

Audição de final do 1º período 12 de Dezembro de 2016 (segunda-feira) - 19H00

Repertório: Heinz Schüngeler – *Ó meu querido Agostinho*

A obra: A peça encontra-se num caderno de peças infantis, bastante interessante, onde figuram variadas melodias baseadas em canções tradicionais alemãs e contos infantis. É de nível inicial, de reduzida duração e incide numa linha melódica apenas, que se divide pelas duas mãos. Escrita na tonalidade de Dó Maior apresenta alguns ritmos pontuados idênticos entre si (semínima com ponto de aumentação seguida de colcheia).

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para ensaiar pelas 17h50, vindo directamente da escola, onde teve aulas nos períodos da manhã e da tarde, visivelmente feliz. A ansiedade é perceptível em si, não devido a sintomas desagradáveis e evidentes, mas por um grau de excitação bastante fora do normal. Nestes dias, apresenta-se eufórico a tal ponto, que fala em demasia e esquece-se dos protocolos de palco (entradas e saídas). O ensaio decorreu sem problemas, excepto a parte das entradas e saídas de palco e um andamento um pouco rápido demais, ao tocar a peça. Tocou na primeira metade da audição. No momento de entrar em palco, fê-lo a sorrir para o público e foi directo ao instrumento, sem qualquer agradecimento perante o aplauso e tocou sem problemas, conseguindo recordar-se que não deveria tocar num andamento tão rápido. No final, tornou a esquecer-se do agradecimento e regressou ao seu lugar, sorridente.

Pós-performance: O aluno, que continuava eufórico a mais que o normal, estava bastante feliz pela sua prestação. Disse que projectou a peça mentalmente, por diversas vezes, antes de entrar no palco para que não tocasse a um andamento que não o trabalhado. Teve a percepção de que entrou com uma boa atitude no palco, a sorrir para o público que o aplaudia, bem como de que tocou conforme lhe foi recomendado e de cor. Disse não se recordar de não ter retribuído o ao aplauso do público com um agradecimento

2º momento de observação

*Audição de final de 2º período, 17 de Março de 2017 (sexta-feira) -
18H00*

Repertório: Heinz Schüngeler – *Os sons da floresta*

A obra: A peça encontra-se num caderno de peças infantis, bastante interessante, onde figuram variadas melodias baseadas em canções tradicionais alemãs e contos infantis. É de curta duração, onde as mãos tocam simultaneamente e em posição fixa, num espectro de cinco notas para os cinco dedos de cada mão. Ritmicamente é bastante simples, com excepção para duas secções onde figuram semínima com ponto-de-aumentação e colcheia, em compasso quaternário simples.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para ensaiar pelas 17h20, pleno de energia e boa disposição, acompanhado pela encarregada de educação. Para lá da habitual excitação, não transpareceu sinais de ansiedade em nível acima do normal. Ensaiou sem qualquer problema, tocando a peça uma só vez. No final, ouviu uma rectificação acerca das entradas e saídas de palco e treinou tais momentos. A sua performance decorreu na primeira metade da audição e a sua entrada em palco foi bastante correcta, segundo as instruções do professor. Foi perceptível o seu índice de concentração, que lhe permitiu seguir os passos um por um de forma voluntária. Tocou sem problemas, exceptuando uma nota errada na voz do baixo, efectuado com a mão esquerda, mas sem causar qualquer paragem ou repetição. Visivelmente feliz, perante o aplauso do público, saiu de palco a sorrir, mas sem qualquer retribuição (agradecimento).

Pós-performance: O aluno encontrava-se num estado de excitação bastante evidente, considerando a sua prestação positiva. Refere não ter tido dificuldades no controlo da ansiedade, cujo pico foi o momento em que se apercebeu que entraria em palco dentro de escassos instantes. Estava contente por ter conseguido tocar, pela primeira vez, com recurso a ambas as mãos em simultâneo, bem como pela sua entrada, onde afirma ter pensado em todas as etapas a cumprir. Não se recordava de não ter agradecido perante o aplauso do após a performance.

3º momento de observação

Audição de final de 3º período, 5 de Junho de 2017 (segunda-feira) - 18H00

Repertório: Heinz Schüngeler – *Dorme menino, dorme*

A obra: A peça encontra-se num caderno de peças infantis, bastante interessante, onde figuram variadas melodias baseadas em canções tradicionais alemãs e contos infantis. É uma canção de embalar, de curta duração, que flui em andamento lento (*adagio*), em compasso ternário simples. As mãos tocam de forma simultânea, em posições fixas, tendo o baixo algumas notas duplas e um acorde no final. Estando escrita na tonalidade de Fá Maior, apresenta um bemol na nota “si”, que obriga o executante a manter as mãos numa posição mais interior do teclado, para evitar saltos desnecessários.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se pelas 17h30 para o ensaio geral, visivelmente feliz, dizendo-se ansioso pela presença da tia no público (trompista profissional e a sua fonte de inspiração para a música). Assim, após ensaiar, passou algum tempo a trabalhar as entradas e saídas de palco, dizendo em voz alta, enquanto o fazia como deveria proceder em cada passo. Tocou na primeira metade da audição, após um colega cujo desempenho não foi o desejado. Entrou em palco um pouco afectado pela prestação do colega, sem sorrir, mas cumpriu todas as indicações que lhe haviam sido transmitidas e com uma postura bastante correcta. A performance em si decorreu sem problemas. No final conseguiu encarar o público, a sorrir, agradecendo convenientemente e de acordo com o previamente estipulado.

Pós-performance: O aluno, no seu habitual estado de excitação, referiu que estava mais ansioso do que lhe é normal, devido à presença da tia *que tanto gosta de impressionar* (palavras do mesmo) e confessa ter sentido um duplo choque, por saber que iria tocar a seguir ao colega que estava em palco e por ter presenciado a aflição do mesmo, cujo ensaio havia decorrido sem problemas. No momento da sua entrada, diz ter-se sentido mais calmo por seguir os procedimentos, um por um, de forma consciente. No momento em que dialogava com o professor, após a performance, afirmava *estar bastante mais tranquilo, aliviado e duplamente feliz, por ter conseguido cumprir tudo em frente à tia e sem falhas* (palavras do mesmo).

Aluna B

1º momento de observação

Audição de final de 1º período 12 de Dezembro de 2016 (segunda-feira) - 19H00

Repertório: Thompson, John - *A borboleta*

A obra: A peça está inserida num caderno de peças infantis, adequadas ao iniciante no estudo do instrumento. Foi utilizada no âmbito da introdução das teclas pretas do piano, sendo escrita na tonalidade de Sol M. Sendo de nível inicial é bastante acessível, curta, para mãos em posição fixa no teclado e cuja junção ocorre apenas em escassos momentos e de forma bastante acessível.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se no ensaio geral pelas 17h50, após um dia em que apenas teve aulas até às 16h00. Abdicou do ensaio, afirmando não se sentir bem disposta. Evidenciou sintomas claros de ansiedade, em índice elevado: discurso negativista, dores de estômago (e conseqüente dificuldade na ingestão de alimentos, segundo a mãe), tremores e suor nas mãos e taquicardia. Antes de se apresentar em palco revelou alguma inquietação, incomodando por diversas vezes a colega do lado, tendo sido o professor obrigado a intervir. Tocou numa fase inicial da audição, entrando em palco de semblante carregado e olhar no chão. Conseguiu apresentar a peça de início ao fim, ainda que com algumas falhas, fruto de algum descontrolo emocional provocado pelo índice elevado de ansiedade. Terminou com o habitual agradecimento ao público, visivelmente afectada pela forma como a performance decorreu e o regresso ao seu lugar resultou em pranto.

Pós-performance: Mostrou-se um pouco envergonhada, pedindo desculpas ao professor pela sua prestação, confessando não se ter preparado devidamente na última semana, trabalhando apenas no dia antes da performance e pouco mais de cinco minutos. Afirmou que não queria ter comparecido no evento, mas foi obrigada a fazê-lo, pela mãe.

2º momento de observação

Audição de final de 2º período, 17 de Março de 2017 (sexta-feira) - 18H00

Repertório: Charles Hervé / Jacqueline Pouillard – *A pequena marcha*

A obra: A peça está inserida no “Método para o jovem pianista”, de Charles Hervé e Jacqueline Pouillard. Compreende oito compassos apenas, nos quais as mãos tocam em posição fixa, em simultâneo ao longo de toda a extensão.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se no ensaio geral pelas 18h00, após um dia em que teve aulas até às 16h00. Chegou com uma cara bastante triste, acompanhada pela sua encarregada de educação, que afirmou que a sua filha havia passado o dia bastante triste, indisposta e pouco tinha comido ao almoço, tendo dito por diversas vezes que não queria comparecer à audição, pois não sentia confiante. Transpareceu alguns sinais de ansiedade evidente, caso de tremores nas mãos, taquicardia e respiração ofegante. Tal como havia prometido ao professor, fez o ensaio com os colegas a assistir. Teve algumas falhas menores, nomeadamente no final, onde precisou de uma pequena ajuda do professor. No decorrer da audição, ficou separada das colegas com quem convive numa base regular, por ser um elemento perturbador. Durante a performance, entrou em palco cabisbaixa, sem encarar o público no agradecimento. Enquanto tocava, foram perceptíveis tremores nas mãos, contração involuntária dos ombros e respiração ofegante (taquicardia provável). Apesar de uma pequena exitação, depois de uma nota errada a meio da peça, conseguiu seguir em frente mantendo a postura e um som bonito. Terminou bem, sem a falha que havia apresentado no ensaio e agradeceu ao público a sorrir, transparecendo alívio (e respiração ofegante).

Pós-performance: Afirmou ter-se sentido bastante ansiosa no momento que antecedeu a sua entrada em palco. Considerou a sua prestação positiva, apesar da exitação e diz ter-se sentido muito aliviada por ter conseguido *chegar ao fim sem falhar notas* (palavras da própria). No momento em que dialogava com o professor, sentia-se bastante mais tranquila e referiu ter gostado da sensação de bem suceder em palco. Segundo a própria, o sucesso derivou de uma maior segurança, fruto da entrega e concentração, quer no trabalho realizado em casa (obrigada pela mãe) quer nas aulas.

3º momento de observação

Audição de final de 3º período, 5 de Junho de 2017 (segunda-feira) - 18H00

Repertório: Heinz Schüngeler – *Lindo mês de maio*

A obra: A peça está inserida na colecção de Heinz Schüngeler, direccionada às etapas iniciais de aprendizagem do instrumento. É bastante conhecida entre o público, com o desígnio de “O balão do João”. É de curta duração, onde as mãos tocam em simultâneo ao longo de toda a extensão, a mão direita em posição fixa e a mão esquerda no espaço de oitava. No final apresenta um acorde na mão esquerda. Há alguns detalhes de articulação novos para a aluna – *legato* e *staccato*.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h20, após um dia em que teve aulas até às 16h00. Veio sem a presença habitual da encarregada de educação. Evidenciava alguns sinais de ansiedade, como o discurso derrotista, tremores nas mãos, dizia ter sede e estava suada. No entanto, o seu dia tinha decorrido de forma mais normal que até então, sentindo-se mais optimista e sem indisposição. Ensaiou com algumas reservas, dando bastante azo a uma falha por outra que ocorreu, sendo necessária a intervenção do professor. A sua performance decorreu na primeira metade da audição, tendo cumprido o procedimento de entrada, conseguindo entrar a sorrir ainda que com respiração ofegante. Teve uma falha logo no início da peça, na voz do baixo, tendo parado e repetido, mas conseguiu recompor-se e cumprir até ao final. O agradecimento final ao público foi efectuado sem um sorriso, tendo, no entanto, conseguido ocultar alguns sintomas de ansiedade, caso da respiração ofegante.

Pós-performance: A aluna estava um pouco triste pela falha que aconteceu, no início da peça, afirmando nunca ter falhado nesse local. No entanto, disse ter sido relativamente fácil rectificar o erro e seguir em frente. Estava um pouco envergonhada por ter falhado numa peça que toda a gente conhece (palavras da própria). Considerou, contudo, a sua prestação positiva inclusive no agradecimento final, onde diz ter tentado esconder os sintomas de ansiedade que a assolavam. Atribuiu o sucesso ao facto de ter sido bastante mais empenhada e aos *truques que o professor ensinou* (palavras da própria, aludindo à Técnica Alexander).

Aluno C

1º momento de observação

Audição de final do 1º período 12 de Dezembro de 2016 (segunda-feira) - 19H00

Repertório: Henry Lemoine - Estudo em Dó Maior op.37 n.º3

A obra: O estudo pertence ao opus 37 de Henry Lemoine, “Estudos Infantis”. Escrito na tonalidade de Dó Maior, em compasso ternário simples e andamento *moderato*. É um estudo com bastante utilidade para o trabalho do movimento de rotação do pulso, tal como surge na voz do baixo. É um bom estudo para desenvolver a noção de fraseado e uma articulação em *legato*.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se pelas 17h50 para o ensaio geral, após um dia preenchido por aulas na escola do ensino regular. Demonstrava sinais de ansiedade evidentes um pouco acima do normal: mãos trémulas, face ruborizada e testa suada, respiração ofegante. As primeiras palavras que dirigiu ao professor foram “*Professor, eu vou-me enganar!*”. Durante o ensaio parou duas vezes e em cada uma delas tirou as mãos do piano, em claro desespero e disse que não iria conseguir tocar. Foi-lhe recomendado o uso da partitura, em palco. Tocou na primeira metade da audição. A sua entrada em palco foi feita de forma correcta, mas a sua expressão facial era o espelho do medo. Teve algumas hesitações fruto de notas erradas e falhas de memória, gesticulando com a cabeça a cada falha. Não seguiu a maior parte das indicações foram trabalhadas (dinâmicas e fraseado). Agradeceu ao público com um semblante bastante preocupado, com um olhar de pânico e respiração ofegante e saiu de palco.

Pós-performance: Após o término da audição, o aluno classificou a sua performance como um “momento horrível”, onde se sentira bastante aflito. Teve dificuldade em controlar os tremores e disse ter tido uma falha de memória no início, que inflamou ainda mais a ansiedade que já se fazia sentir. Afirmou não ter trabalhado de forma adequada em casa e que, no momento da audição, pareceu ter-se esquecido de tudo. No final já se sentia mais tranquilo, mas envergonhado perante os colegas, professores e público.

2º momento de observação

Audição de final de 2º período, 17 de Março de 2017 (sexta-feira) - 18H00

Repertório: Henry Lemoine - Estudo op.37 nº9 em Dó M

A obra: O estudo está inserido no caderno de “Estudos Infantis” de Henry Lemoine. Escrito na tonalidade de Dó Maior, em compasso binário composto e andamento em *allegretto*, proporciona o trabalho de contrastes de articulação, tais como *staccato*, *legato* e a interação de ambos em simultâneo, bem como do movimento vertical de pulso, em evidência nas partes que apresentam *staccato* em ambas as vozes. Em termos dinâmicos também se evidenciam contrastes: *fortíssimo* nas partes onde impera o *staccato*, *piano* nas partes onde flui o *legato* e partes onde ambas as articulações coexistem.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h20, após um dia em que teve aulas de manhã. Não transparecia um estado de ansiedade preocupante, apenas suor na testa e mãos trémulas. Durante o ensaio teve falhas numa das passagens em *staccato*. Aí, começou a manifestar-se um estado de descontrolo um pouco mais evidente, com a respiração a tornar-se audível e mais ofegante e provavelmente um pouco de taquicardia. Parou de tocar e disse “*o estudo nunca me sai bem, professor*”. Tratando-se de um pequeno erro num gesto técnico na mão direita, o professor interveio e a situação ficou resolvida. Tocou na primeira metade da audição. Ao entrar em palco não olhou para o público, no momento em que agradeceu o aplauso com que foi recebido, nem esboçou qualquer sorriso. O início ficou manchado pelo mesmo erro que havia tido no ensaio, mas conseguiu seguir em frente e corrigir quando se repetiu tal movimento. Saiu de palco de forma correcta e com um sorriso.

Pós-performance: O aluno disse ter bastante prazer ao tocar o estudo em questão e daí ter-se sentido mais confiante e menos ansioso que o costume. Referiu ter feito os possíveis para omitir o discurso negativista, apesar de a possibilidade de falhar ser o pensamento dominante na sua mente. Sentiu o pico de ansiedade no momento em que soube que seria o próximo a tocar, o que provocou algum descontrolo e dificuldade de concentração, no início da performance. Considerou a sua prestação positiva, apesar de se ter lamentado pela falha que teve, no início e afirmou que foi uma dos momentos performativos em que melhor se sentiu.

3º momento de observação

Audição de final de 3º período, 5 de Junho de 2017 (segunda-feira) - 18H00

Repertório: Johann Sebastian Bach – Minueto BWV Anh.114 em Sol M

A obra: A obra encontra-se no “Livro de Peças Fáceis de Anna Magdalena Bach”. É um minueto escrito na tonalidade de Sol Maior, em compasso ternário simples, de curta duração. É de leitura acessível, composto no formato de duas vozes – melodia na voz aguda e um baixo simples na voz grave - mas requer um trabalho rigoroso ao nível da articulação (e alguma ornamentação existente), permitindo ao aluno o trabalho de independência entre mãos.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h00, após um dia preenchido por aulas, na escola do ensino regular, até às 16h00. Tentava manter a compostura, mas eram notórios alguns indícios de ansiedade: mãos trémulas e sudorese (apesar de o fim de tarde ter temperatura elevada). Ao ensaiar, teve dificuldade em realizar uma passagem e deixou escapar um “eu já sabia!”, parando de tocar. Foi então perceptível o estado de ansiedade em que se encontrava, sendo acrescentados aos já anunciados sintomas, o discurso no sentido negativo, taquicardia e respiração ofegante. O professor teve que intervir. Tocou na primeira metade da audição, entrando em palco de forma correcta, mas com um semblante preocupado. A performance não correu da melhor maneira, tendo confundido dois motivos semelhantes, na voz do baixo, o que o influiu negativamente no resto da performance. Foi visível que as mãos estavam trémulas, condicionando um pouco a coordenação em certos momentos. Saiu de forma correcta, após um rápido agradecimento ao público, num certo estado de choque.

Pós-performance: No final, o aluno estava bastante afectado tendo-se inclusive descontrolado emocionalmente. Referiu que errou ao não ter estudado com o afinco devido, alegando excesso de confiança após as última aulas, onde tudo lhe correu bem. Disse que, não obstante a tal confiança, estava ciente de que qualquer falha seria duplamente notada, por ser uma obra bastante conhecida e tocada, o que lhe gerou um índice de ansiedade acima do que lhe é normal. Considerou a sua performance negativa, tendo-se sentido bastante aflito. No entanto, sentiu maior facilidade em manter a postura, apesar das falhas.

Aluna D

1º momento de observação

Audição de final do 1º período 12 de Dezembro de 2016 (segunda-feira) - 19H00

Repertório: Henry Lemoine - Estudo op. 37 nº35 em Dó M

A obra: O estudo pertence ao *opus 37* de Henry Lemoine, “Estudos Infantis”. É escrito na tonalidade de Dó Maior, em compasso binário composto e andamento *moderato*. É bastante curto mas exigente, sendo o seu principal propósito (e objectivo) a execução de acordes, obrigando a um grande domínio posicional a nível do teclado.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se para o ensaio geral pelas 18h00, após um dia preenchido por aulas na escola do ensino regular. Não aparentava sintomas de ansiedade fora do normal (dizia sentir o batimento cardíaco a acelerar cada vez que pensava que iria tocar, acompanhado por “picadas” no estômago), excepto um discurso um pouco derrotista. Afirmou apenas ter estudado na véspera, mas o ensaio decorreu sem problemas. Tocou na primeira metade da audição, próximo da metade da mesma. A sua entrada em palco foi feita nas devidas condições, ainda que mantivesse uma expressão sisuda. A performance não correu nas melhores condições, tendo havido um erro numa passagem, que já havia sido referido e corrigido por mais que uma vez, na aula. Conseguiu seguir em frente, mas não sem antes ter parado de tocar e repetido até conseguir tocar a passagem de forma correcta. Foi bastante visível a sua aflição, quer pela respiração - que se tornara ofegante - quer pelas mãos que tremiam e pelo gesto em negação feito com a cabeça. Terminou com um semblante carregado, mas fez o agradecimento ao público e a saída de palco nas devidas condições. Mal ocupou de novo o seu lugar, entre os colegas, começou a chorar.

Pós-performance: Visivelmente afectada, referiu sentir-se bastante ansiosa e envergonhada naquele momento, pedindo desculpas ao professor. Confessou que desde a última aula à audição (quase uma semana) não tinha trabalhado praticamente nada e que, no palco, teve uma falha de memória e não conseguiu situar-se na partitura, o que originou as sucessivas repetições até conseguir seguir em frente.

2º momento de observação

Audição de final de 2º período, 17 de Março de 2017 (sexta-feira) - 18H00

Repertório: Johann Sebastian Bach - Minueto em ré m BWV Anh.132

A obra: A obra é a última peça presente no “Livro de Peças Fáceis de Anna Magdalena Bach”. É um minueto de leitura bastante acessível e de fácil memorização, que apresenta dois temas que se repetem, o primeiro escrito em ré m, o segundo em Fá Maior. Está escrito na tonalidade de ré menor (quase sempre harmónica), num compasso ternário simples. É, no entanto, exigente no que toca à articulação obrigando o executante a um trabalho rigoroso. Apresenta alguns saltos de décima maior, difíceis de executar para quem tem uma mão de reduzidas dimensões, como o caso da aluna.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h20, após um dia com tarde livre. Parecia serena, apenas transparecendo alguns sinais de ansiedade, normais de acordo com a situação, caso de algum tremor nas mãos. O ensaio decorreu sem problemas, tendo a aluna tocado apenas uma vez de início ao fim. Tocou na primeira metade a audição, onde fez uma entrada em palco nas devidas condições, demonstrando não estar sobre um estado de ansiedade desmesurado. Fez uma boa performance, havendo apenas uma pequena falha a reportar, num dos saltos de décima maior, mas que pareceu não lhe causar o mínimo incómodo. Quando repetiu o motivo, a falha já não aconteceu. Saiu de palco tal como havia entrado, de forma bastante serena e correcta.

Pós-performance: A aluna estava bastante contente, apesar de ter lamentado – em primeira instância – a tal nota falhada. Disse que se sentia bastante confiante, tendo sido muito mais rigorosa no trabalho realizado em casa. Assim, disse que apenas começou a sentir os primeiros sintomas de ansiedade quando se estava a deslocar para a escola, nada mais que umas “picadas” no estômago (palavras da própria). Quando entrou na igreja (auditório do CREV) diz ter começado a sentir um certo tremor nas mãos e um pouco de taquicardia no momento em que o professor lhe indicou que seria a próxima a entrar em palco, mas nada que tivesse tido dificuldade em controlar sozinha. Referiu, contudo, que em momento algum deixou de sentir um certo nível de ansiedade, enquanto esteve no palco.

3º momento de observação

Audição de final de 3º período, 5 de Junho de 2017 (segunda-feira) - 18H00

Repertório: Henri Lemoine - Estudo op.37 nº47 em Si Maior

A obra: O estudo está escrito na tonalidade de Si Maior, em compasso binário composto e andamento *andantino*. Apresenta arpejos na voz do baixo, em posição aberta e possibilita o trabalho da passagem do *dedo 2* por cima do *dedo 1*. É um estudo delicado, onde se desenrola uma melodia com indicação de *grazioso e legato*, no qual é relativamente simples o uso do pedal tonal, sendo esse um dos objectivos a adquirir.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se no ensaio geral pelas 17h00, após um dia preenchido por aulas na escola do ensino regular. Referiu estar um pouco mais ansiosa que o habitual, pois seria a primeira vez que iria usar o pedal tonal em palco. No ensaio, devido às diferenças entre os instrumentos (sala de aula e auditório), foi necessário trabalhar um pouco mais que o habitual. No final do ensaio a aluna adoptou um discurso negativo, receando não ser capaz de usar o pedal em condições. O colega que a precedeu teve um desempenho abaixo do espectável, com uma performance manchada por algumas paragens. Foi visível que a aluna, ao observar a aflição do colega, ficou afectada. No momento em que entrou em palco conseguiu manter uma boa postura, ainda que a expressão preocupada não tivesse ficado para trás. A sua performance decorreu bem melhor do que estaria à espera, tendo tido um bloqueio pouco depois do início, acompanhado por alguma atrapalhão bastante visível nas mãos (que começaram a tremer bastante) e um gesto de cabeça, mas conseguiu recompor-se e prosseguir até final. Saiu de palco com o mesmo semblante carregado com que havia entrado.

Pós-performance: A aluna considerou a sua performance positiva, mesmo apesar da falha (estava um pouco triste por ter falhado onde nunca o havia feito). Disse ter vindo ansiosa, devido a uma semana em que teve vários testes na escola (onde não pôde dedicar tanto tempo ao estudo do instrumento), mas nada com que não conseguisse lidar. Sentiu o pico de ansiedade no momento em que viu o colega falhar várias vezes, ao pensar que seria o seu destino provável. No final, afirmou ter-se sentido aliviada mal saiu de palco.

Aluna E

1º momento de observação

Audição de final do 1º período 12 de Dezembro de 2016 (segunda-feira) - 19H00

Repertório: Heller, István - Estudo op.45 nº8 em fá# m

A obra: O estudo pertence ao período romântico e enquadra-se num caderno de estudos melódicos, que possibilita o desenvolvimento de aspectos alusivos à interpretação e expressividade. É bastante curto, constando de apenas trinta e cinco compassos, sem repetições, em *Allegretto*, exigente ao nível técnico com especial incidência nas tercinas, compostas por notas duplas - em intervalos de terceira - que oscilam em intervalos de sexta entre grupos, obrigando o/a performer a tocar de mão aberta ao longo de toda a sua extensão. É uma obra com a qual a aluna se identifica e revela ter estudado com imenso prazer.

Ensaio e performance: A aluna realizou o ensaio geral pelas 17h50, após um dia preenchido de aulas na escola do ensino regular. Demonstrou bastante serenidade, tendo passado o estudo de início ao fim apenas uma vez, sem necessidade de repetir passagem alguma. Apesar de estar em frente aos colegas, não transpareceu sinais clarividentes da presença excessiva de ansiedade, evidenciando apenas suor nas mãos. Tocou na segunda metade da audição, interpretando a obra de forma audaz, segura e bem executada, tendo sido cumpridas todas as indicações estabelecidas nas aulas, de forma bastante expressiva e agradável para o ouvinte. Saiu de palco de forma correcta e ocupou o seu lugar entre os colegas, sorridente.

Pós-performance: A aluna revelou sentir-se bem, num cômputo geral, excepção para a sudorese nas palmas das mãos e alguma taquicardia, imperceptíveis ao público e que não constituíram obstáculo ao sucesso na execução. Afirmou ter-se sentido confiante e ter conseguido um bom índice de concentração no decorrer da performance. Após, sentia que os sintomas estavam em decrescendo e estava bastante contente pela sua prestação.

2º momento de observação

Audição de final de 2º período, 17 de Março de 2017 (sexta-feira) - 18H00

Repertório: Felix Mendelssohn - Canção sem palavras op.30 n.º1 em Mib Maior

A obra: A obra é a primeira peça do caderno de *Canções Sem Palavras op.30*, de Felix Mendelssohn. Está escrita na tonalidade de Mi bemol Maior, em andamento *Andante espressivo*. É uma obra escrita maioritariamente a quatro vozes, onde consta um baixo, uma melodia e um acompanhamento harmónico arpejado. Apresenta um entrosamento entre vozes bastante delicado, por vezes de difícil junção. As vozes devem ser evidentes, havendo um jogo de cores bastante interessante e desafiante para a aluna.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h20, após um dia onde teve apenas aulas no período da manhã. Apresentava alguns sinais de ansiedade, caso de tremores nas mãos e sudorese na palma das mesmas, mas nada de muito perceptível que transparecesse níveis mais preocupantes. Optou por passar a peça uma vez apenas, sem repetições. Entrou em palco próximo do término da audição, com uma postura elegante e sem transparecer sinais de ansiedade. Conseguiu uma exibição bastante segura e agradável, tendo obtido sonoridades bastante bonitas. Saiu de palco de forma bastante correcta, após um ruidoso aplauso do público, e regressou calmamente ao seu lugar.

Pós-performance: A aluna mencionou ter-se sentido bem, ainda que, com o aproximar da sua performance, tenha experienciado alguns sintomas de ansiedade (picadas no estômago, boca seca, taquicardia, mãos trémulas, sudorese). Tal como nas sessões, onde foram trabalhados alguns aspectos relativos à Técnica de Alexander, refere que se centrou na normalização da respiração, no sentido de libertar tensões na parede abdominal e na descontração de pescoço e ombros, com os braços caídos e mãos inertes, tendo conseguido atenuar um pouco os sintomas. Diz que, já sentada ao piano, lhe foi útil direccionar e sentir a descontração de ombros, pescoço e braços, na tentativa de minimização de tensões. Com o decorrer da performance, refere ter conseguido um maior controlo da situação e após sair de palco diz ter deixado de sentir os sintomas de ansiedade até então evidenciados, à excepção para a sudorese na palma das mãos. Considerou a sua performance como bastante positiva.

3º momento de observação

Audição de final de 3º período, 5 de Junho de 2017 (segunda-feira) - 18H00

Repertório: István Heller - Estudo op.45 nº23 em ré menor

A obra: A obra pertence ao caderno de “Vinte-cinco Estudos Melódicos op.45” de István Heller. Escrita na tonalidade de ré m, em compasso quaternário simples e com um andamento de “*Allegro di molto*”, é um estudo com carácter tempestuoso, cujo principal índice de dificuldade se encontra na realização do baixo irrequieto e nervoso, na mão esquerda.

Ensaio e performance: A aluna apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h00, após um dia preenchido por aulas. Veio com a habitual disposição, juntamente com o irmão mais novo (que também teve uma participação na audição). Poucos eram os sinais de ansiedade que evidenciava, casos da habitual sudorese nas mãos, algum tremor nas mesmas e boca seca (factor potenciado pela temperatura elevada que se fez sentir, ao longo do dia). Sendo o estudo algo curto (duas páginas em velocidade rápida), foi repetido por duas vezes, uma primeira em velocidade mais moderada, seguido por outra à velocidade. Quando entrou em palco, caminhou de forma confiante, esboçando um ligeiro sorriso para o público, enquanto agradecia o aplauso com que foi recebida. Não transpareceu sinais de ansiedade. A performance decorreu a um bom nível, ainda que com uma falha por outra, nas vozes realizadas com a mão esquerda. Contudo, a aluna manteve a postura e conseguiu sempre seguir em frente, sem nada comprometer. Saiu de palco conforme entrou, sorridente.

Pós-performance: Afirmou ter-se sentido mais calma do que noutras ocasiões anteriores, antes da performance, uma vez que *dominava bastante bem o estudo* (palavras da própria), mas teve sempre presente o pensamento de que a falha seria algo relativamente fácil de suceder. Revela ter tido alguma dificuldade em controlar o teclado devido ao suor que lhe saía das mãos, que lhe originou alguma ansiedade: refere ter sentido uma picada no estômago quando sentiu a mão esquerda escorregar, sentindo a face a ruborizar e algum tremor nas mãos, mas, menciona a própria, nada que tivesse sido muito difícil de controlar. Disse ter gostado de tocar e que sentiu uma atenuação rápida dos sintomas de ansiedade, excepção para a sudorese nas mãos.

Aluno F

1º momento de observação

Audição de final do 1º período 12 de Dezembro de 2016 (segunda-feira) - 19H00

Repertório: Felix Mendelssohn - *Canção sem palavras* op.30 nº3 em Mi Maior

A obra: Escrita na tonalidade de Mi Maior, em compasso quaternário simples, é uma peça de dificuldade reduzida ao nível da leitura e compreensão do texto musical e de curta duração, apesar do andamento em *adagio non troppo*. Estruturalmente, apresenta uma secção introdutória com três compassos, nos quais se desenrola o arpejo de tónica e finaliza numa cadência perfeita, secção que se repete na parte final. Entre ambas as secções, apresenta uma forma A-B-A. É uma obra exigente do ponto de vista da expressividade.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para o ensaio geral pelas 18h20, após um dia em que teve aulas durante o período da manhã. Referiu que se sentia um pouco ansioso, transparecendo mãos trémulas e falhas de memória que apresentou durante o ensaio. Apesar de ter preparado a obra de cor, face às múltiplas paragens enquanto ensaiava, o professor recomendou o uso da partitura durante a performance. Tocou perto do final da audição, tendo entrado em palco de forma correcta (sem esboçar um sorriso) e sem transparecer sintomas de ansiedade. Teve algumas falhas sempre bem disfarçadas, conseguindo nunca parar de tocar. Saiu de acordo com o estipulado, mas não conseguiu disfarçar um olhar apreensivo.

Pós-performance: O aluno começou por referir que se sentiu sobre forte tensão, no momento da performance, dominado por pensamentos negativos. Quanto aos dias que antecederam o evento, afirmou que, sempre que pensava que estaria a trabalhar para a audição, ficava bastante ansioso e o estudo não decorria da melhor maneira. Apontou como principal causa para a sua ansiedade, a falta de confiança fruto da falta de trabalho em casa. Apesar de considerar a sua performance positiva, referiu que devido ao estado de ansiedade em que se encontrava, poderia ter tido uma prestação bastante pior e considerou que teve sorte.

2º momento de observação

Audição de final de 2º período, 17 de Março de 2017 (sexta-feira) - 18H00

Repertório: Carl Loeschhorn – Estudo op.66 nº19 em Mi b Maior

A obra: Escrito na tonalidade de Mi bemol Maior, em compasso quaternário simples, é um estudo essencialmente para o desenvolvimento da mão direita. Apresenta várias dificuldades ao nível técnico, tais como arpejos de sétima menor e diferentes tipos de articulação, na mão direita, bem como saltos entre as notas do baixo e os acordes, na mão esquerda. A todos estes “desafios” acresce o nível de dificuldade, graças ao andamento rápido com que deverá ser executado – *Allegro brillante*.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para o ensaio geral pelas 17h00, após um dia preenchido por aulas até às 15h45. Manifestava sinais evidentes de ansiedade, tais como mãos trémulas, sinais de inquietação no rosto e discurso negativo. Aquando do seu ensaio referiu que não conseguia recordar-se de uma passagem e que parava sempre nesse local. Assim, antes de proceder ao ensaio em si, incidiu na passagem em questão, em velocidade lenta. Após ter ensaiado, pediu uma sala, o que lhe foi negado pelo professor. Tocou perto do final da audição, não escondendo sinais de preocupação ao entrar em palco, expondo uma expressão carregada no momento de agradecer ao público pelo aplauso com que foi recebido. Conseguiu tocar o estudo sem falhas de maior relevância, ainda que tivesse optado por tocar mais lentamente, retirando o brilho à obra. Saiu de palco um pouco envergonhado.

Pós-performance: Visivelmente embaraçado, o aluno referiu que o pânico o assolou no momento em que se preparava para entrar em palco. Assim, decidiu tocar mais lentamente, tentando minimizar a hipótese de falha ou *não conseguiria tocar o estudo e não conseguiria lidar com a situação* (palavras do próprio). Admitiu não ter estudado regularmente nem segundo as indicações do professor, considerando a sua prestação negativa e humilhante.

3º momento de observação

Audição de final de 3º período, 5 de Junho de 2017 (segunda-feira) - 18H00

Repertório: Scott Joplin – *The Entertainer*

A obra: A obra pertence ao universo de música norte-americana do final do século XIX e início do século XX, composta por Scott Joplin e que se enquadra no estilo *ragtime*, um percussor do jazz, estilo de eleição do aluno. Apresenta bastantes ritmos sincopados e imensos saltos na mão esquerda, ao longo do seu decorrer num movimento constante bem ao estilo do *ragtime*. É uma obra bastante afamada e aceita por entre o público em geral, descontraída e divertida.

Ensaio e performance: O aluno apresentou-se para o ensaio geral pelas 16h50 após um dia em que apenas teve aulas no período da manhã. Evidenciava poucos sintomas de ansiedade, apenas alguma taquicardia e mãos trémulas. Durante o ensaio tocou a peça duas vezes, sendo a segunda a pedido dos colegas que o rodeavam. Entrou em palco a fechar a audição, tendo a sua entrada sido correcta, e ainda que mantivesse uma expressão séria, aparentou bastante descontração. Teve uma prestação positiva e bastante agradável, acolhendo, no final, um forte aplauso do público. Saiu visivelmente satisfeito, a sorrir.

Pós-performance: Após a performance, o aluno estava bastante feliz pela sua prestação. Alegou que, sendo uma obra com a qual se identifica bastante, trabalhou com redobrado afínco e dedicação, tendo inclusive abdicado de alguns treinos desportivos. Afirmou sentir uma picada no estômago e alguma taquicardia quando lhe transmitido que entraria em palco a seguir. No entanto, conseguiu controlar-se recorrendo essencialmente ao processo de descontração da parede abdominal (procedimento *Whispered Ah*), conforme trabalhara nas aulas sobre a Técnica Alexander. Em palco, afirmou sentir as mãos a tremer um pouco e o coração a bater mais rápido, mas não lhe foram obstáculo. Sentiu imenso prazer em palco, o que foi perceptível de acordo com a forma como encarou a obra.

Resultados: Legenda

Antes da performance

- 1- Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance
- 2- Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga
- 3- Sinto tremores nas mãos
- 4- Tenho as mãos suadas
- 5- Sinto a boca seca com frequência
- 6- Sinto o batimento cardíaco acelerado
- 7- Sinto a respiração ofegante
- 8- Sinto calor a mais que o normal
- 9- Estou feliz por ir tocar em palco
- 10- Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição

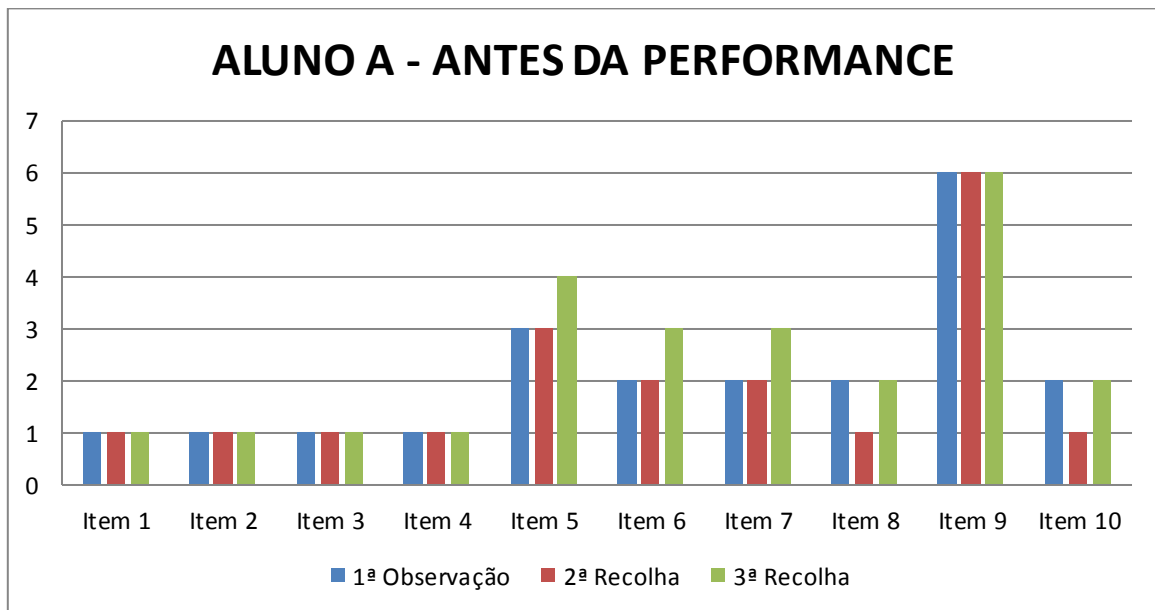
Durante a performance

- 1- Consegui olhar para o público quando entrei em palco
- 2- Consegui entrar a sorrir em palco
- 3- Senti vergonha por estar à frente do público
- 4- Senti as mãos a tremer
- 5- Senti as mãos suadas
- 6- Senti o batimento cardíaco acelerado
- 7- Senti a respiração ofegante
- 8- Senti a boca seca
- 9- Senti-me tonto(a)
- 10- Senti mais calor que o normal
- 11- Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha
- 12- Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha
- 13- Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar
- 14- Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso

Após a performance

- 1- Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar
- 2- As minhas mãos continuam a tremer
- 3- As minhas mãos continuam a suar
- 4- Continuo a sentir a boca seca
- 5- Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado
- 6- Continuo a sentir a respiração ofegante
- 7- Continuo a sentir mais calor que o normal
- 8- Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público
- 9- Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem
- 10- Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco
- 11- Como avalio a minha performance

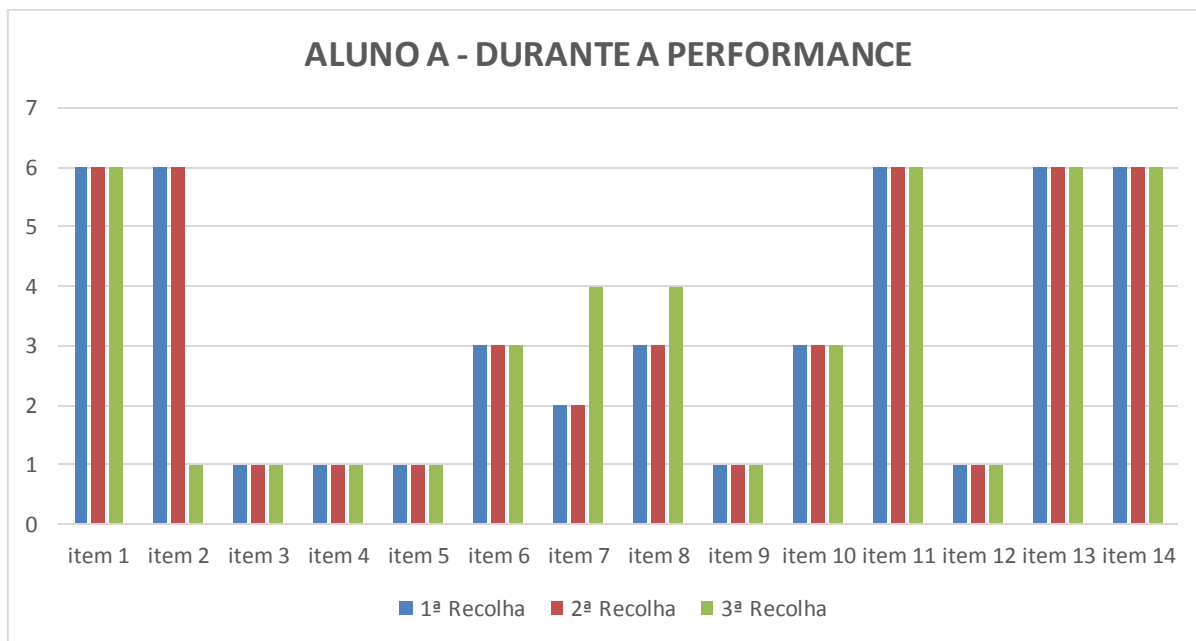
Aluno A



O aluno A revela bastante prazer no estudo do instrumento e em tocar perante um público, facto corroborado pela sua resposta ao item nove do questionário³⁴, na totalidade dos momentos de observação. Quanto ao padrão de ansiedade, revela sintomas em níveis bastante normais em virtude do que representa a performance musical. O sintoma evidente foi a secura na boca (item cinco³⁵) com maior relevância no último período de observação, facto que não é estranho face à temperatura que se faz sentir durante a estação de verão, na cidade de Évora. O índice de ansiedade mínimo verificou-se no segundo momento de observação, talvez pelo índice de motivação elevado derivado pelo sucesso obtido na audição anterior. O índice de ansiedade máximo - segundo o próprio - ocorreu no último momento de observação face à situação em si - a presença da tia no público.

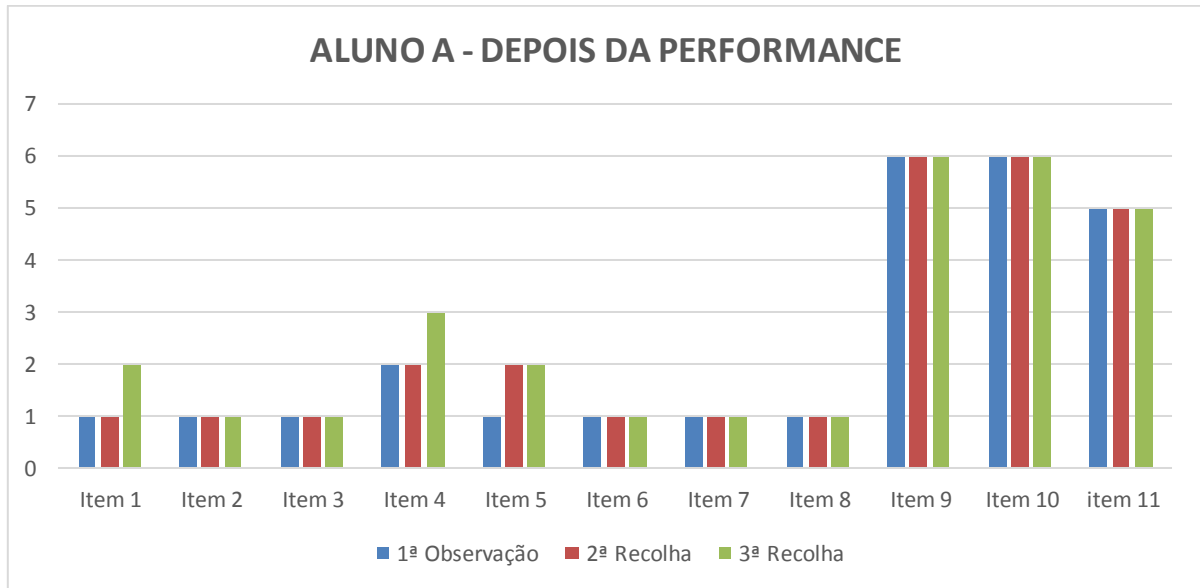
34 Estou feliz por ir tocar empalco

35 Sinto a boca seca com frequência



Durante os momentos performativos, o aluno A conseguiu manter sempre um bom índice de concentração, conforme se autotestou no item onze³⁶, fruto da sua paixão pela Música e pela sua entrega ao estudo do instrumento. Verificou-se um índice superior de ansiedade no último momento de observação, provavelmente derivado à prestação menos conseguida do colega que tocou antes de si, bem como à presença da tia no público.

³⁶ Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha.



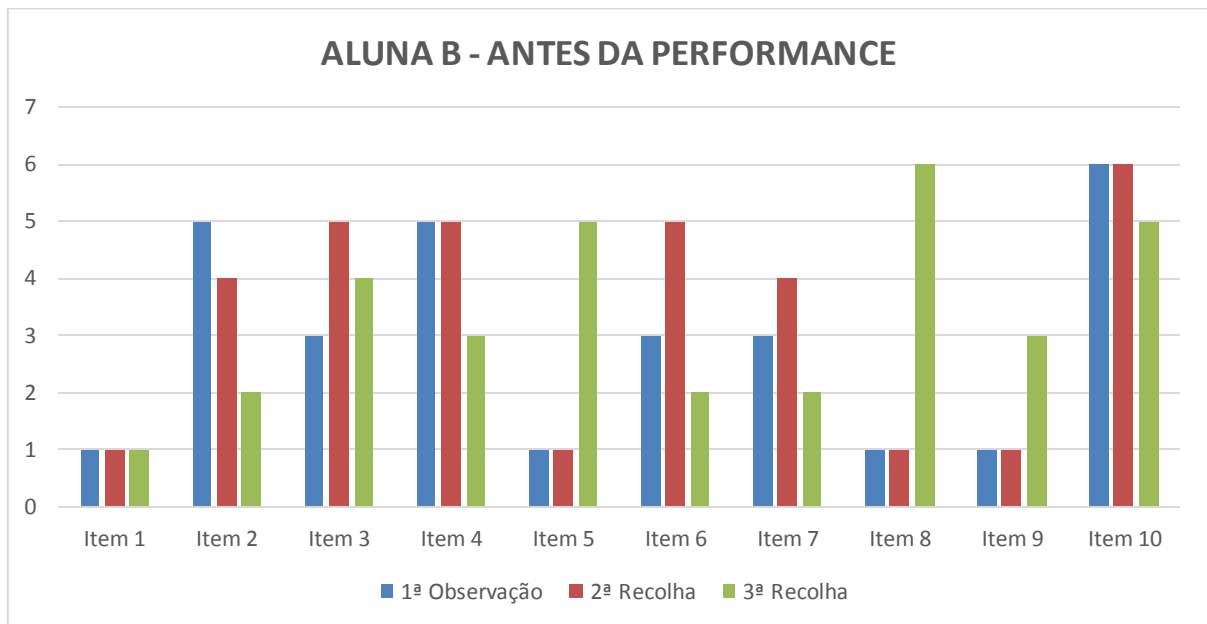
A autoavaliação que o aluno A efectuou foi sempre bastante positiva (item onze³⁷). A alegria com que culminaram os momentos performativos é sinónimo do prazer (item nove³⁸) e factor potenciador de motivação (Item dez³⁹) para continuar a sua aprendizagem musical. Os sintomas de ansiedade mais evidentes, de acordo com a sua percepção, são a boca seca e alguma taquicardia, alterações que se enquadram num panorama de baixo nível de ansiedade, relativa à performance musical.

37 Como avalio a minha performance

38 Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem

39 Sinto-me motivado para voltar a tocar empalco

Aluna B



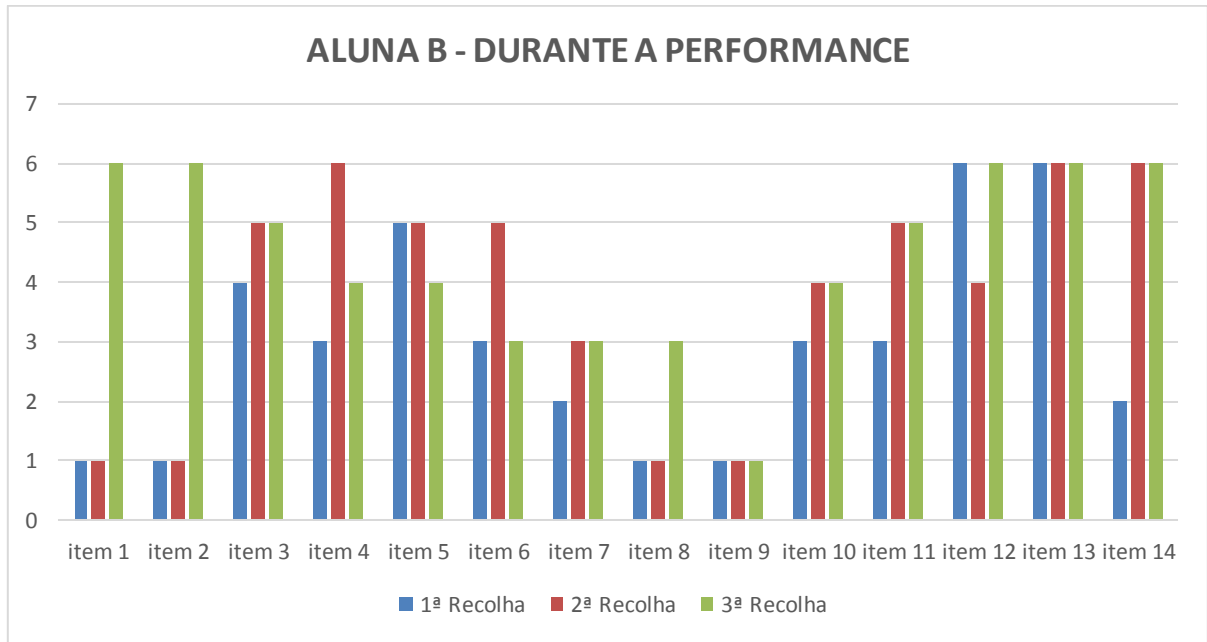
Nos momentos antecedentes da performance musical, a aluna B revelou alguma discrepância (um pouco agressiva) face à intensidade dos sintomas alusivos à ansiedade. Talvez a resposta se encontre na forma como classificou o seu estado motivacional (item nove⁴⁰), bem como na sua resposta ao item dez⁴¹. Para lá deste facto, destaque para o terceiro momento de observação no qual a maioria dos sintomas surge com menor intensidade, onde o índice motivacional (item nove) surge com um aumento significativo de dois valores. A excepção mais evidente verificou-se nos itens cinco⁴² e oito⁴³, mas uma vez que foram factos isolados poder-se-ão atribuir à época em questão – o Verão.

40 Estou feliz por ir tocar empalco

41 Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição

42 Sinto a boca seca com frequência

43 Não consigo deixar de pensar



No decorrer da performance, verifica-se uma oscilação na auto-classificação dos sintomas de ansiedade. Um factor importante refere-se ao item três⁴⁴, representado na totalidade na sua metade “crítica”. O item treze⁴⁵ foi - na opinião da aluna - uma constante de sucesso, já o item catorze⁴⁶ (um dos mais importantes do ponto de vista motivacional) foi oscilante mediante a sua prestação. O momento de observação no qual se verifica um nível de ansiedade mais elevado é o segundo, sendo, contudo, que a performance foi melhor que a sua expectativa, facto corroborado pela classificação atribuída aos itens treze e catorze. Tal justifica a motivação com que encarou o terceiro momento de avaliação, demonstrado pelos itens um⁴⁷, dois⁴⁸, treze e catorze.

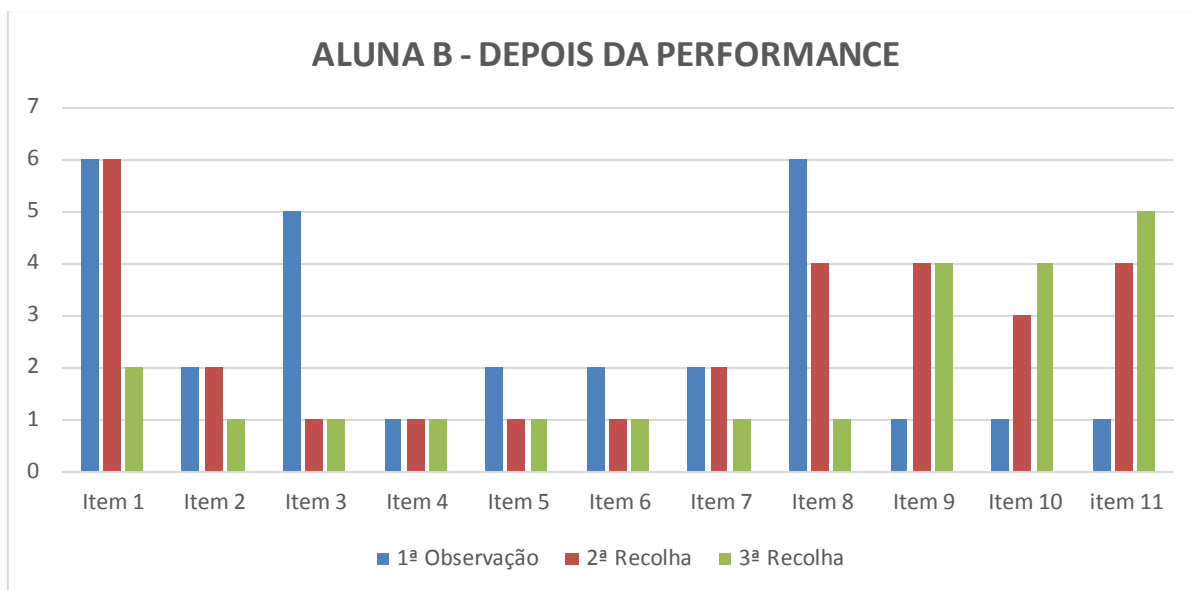
44 Senti vergonha por estar à frente do público.

45 Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar.

46 Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso.

47 Consegui olhar para o público quando entrei no palco

48 Consegui entrar a sorrir empalco

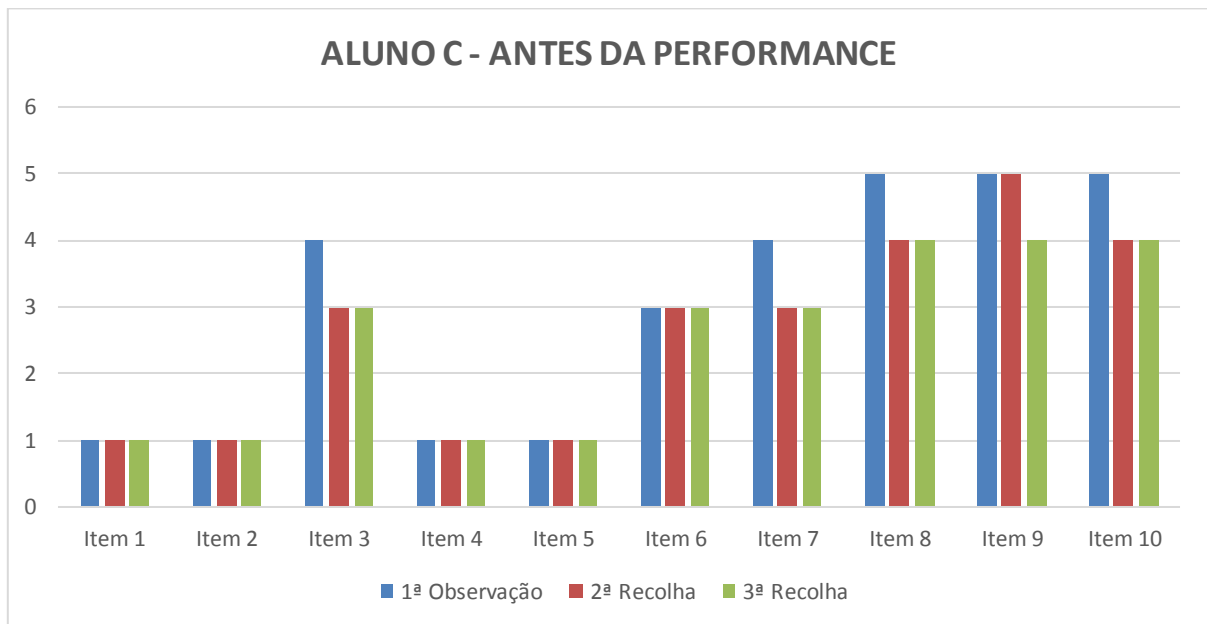


Após o momento performativo, verifica-se um decréscimo na intensidade dos sintomas de ansiedade, de forma um pouco abrupta. O item um⁴⁹ – em valores elevados nos dois primeiros momentos performativos – revela que o momento performativo é, por vezes, um “sacrifício” para a aluna B. O item oito⁵⁰ confirma que a opinião alheia é deveras importante na sua autoestima. O segundo momento de observação constituiu um importante ponto de viragem, a nível motivacional, sendo o terceiro momento a confirmação e onde pôde finalmente desfrutar da performance musical.

49 Sinto-me aliviada por ter terminado de tocar.

50 Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam público.

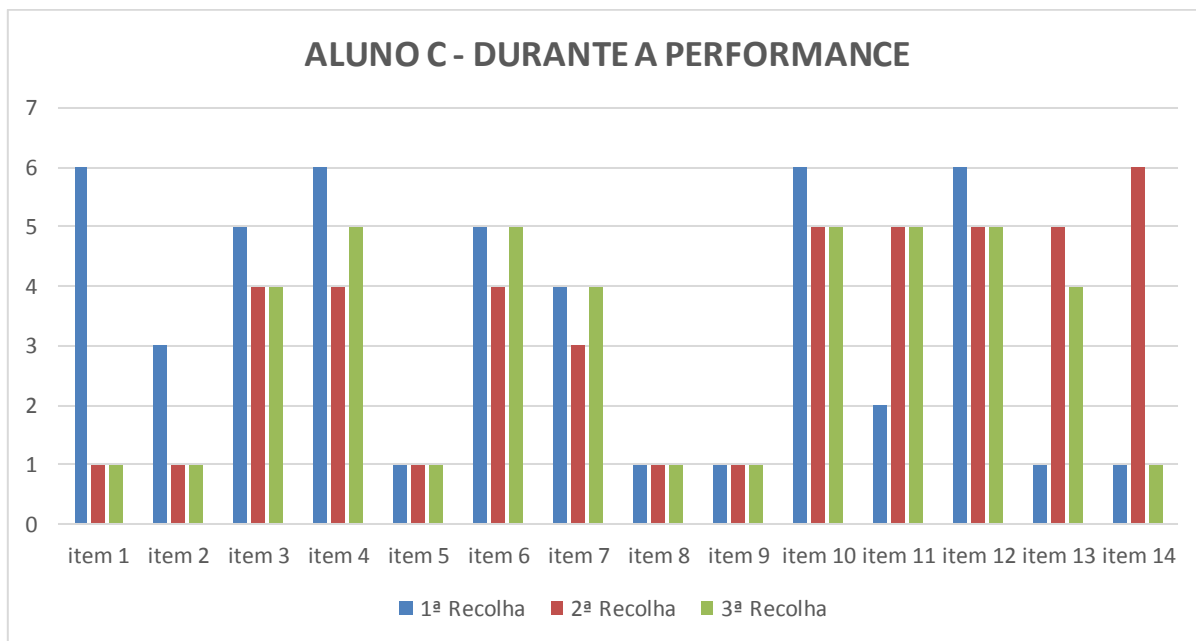
Aluno C



Nos momentos antecedentes da performance musical, o aluno C evidenciou sintomas de ansiedade num panorama médio-alto. O item dez⁵¹ traduz a sua preocupação, em especial no primeiro momento performativo, sendo o possível indutor de um índice um pouco mais elevado de ansiedade. Os valores do item nove⁵², contudo, revelam que a ideia de tocar em palco não lhe é desagradável. O primeiro momento performativo foi aquele em que se sentiu mais afectado pela ansiedade.

51 Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição.

52 Estou feliz por ir tocar em palco.



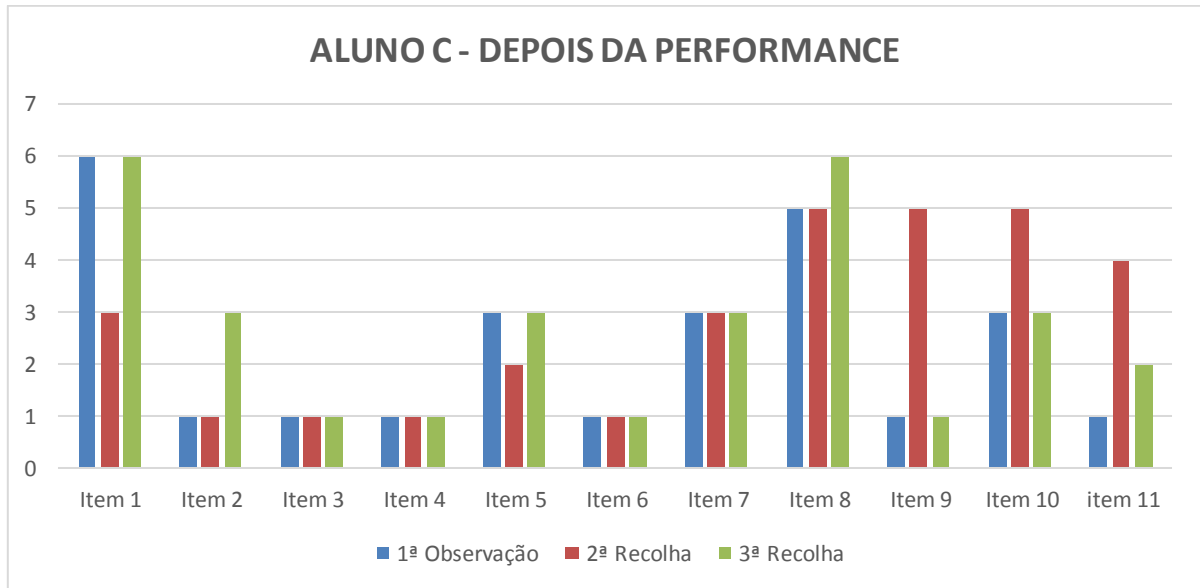
No decurso da performance musical em si, o aluno C revela, num panorama geral, sentir os sintomas de ansiedade no seu auge. Percepcionou - em qualquer dos momentos performativos - sintomas acima da média, onde se destaca o primeiro momento, no qual não lhe foi possível manter um bom índice de concentração (item onze⁵³). A forma como classificou os itens três⁵⁴ e doze⁵⁵ são reveladores de que o público é a sua grande afronta, na performance musical. O momento performativo mais favorável foi claramente o segundo, onde a resposta ao item catorze⁵⁶ é bastante positiva.

53 Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar.

54 Senti vergonha por estar à frente do público.

55 Fiquei preocupado(a) como que o público pensou de mim em caso de falha.

56 Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso.

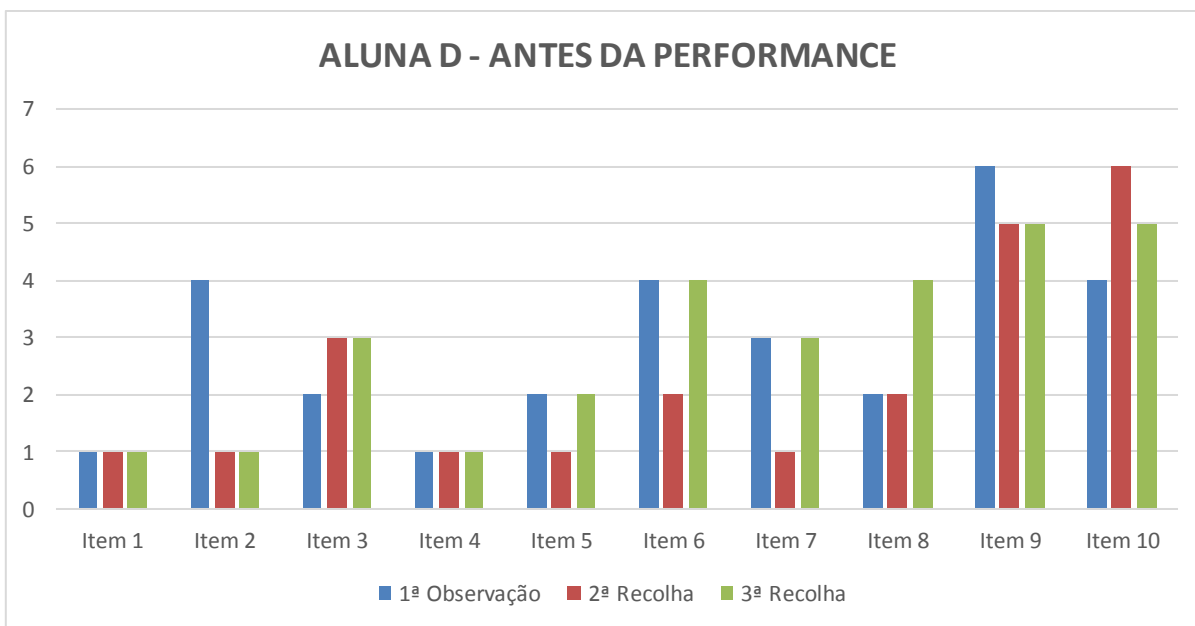


No término dos momentos performativos, o aluno C revela um decréscimo de intensidade dos sintomas de ansiedade. A sua interpretação do item oito⁵⁷ confirma que qualquer falha o deixa desconfortável face a quem o rodeia (público incluído), facto confirmado pelo item um⁵⁸, nos momentos em que tal se verificou. Assim, a sua motivação para tocar em palco é oscilante e toldada pela afronta com que encara a presença do público e colegas.

57 Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público.

58 Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar.

Aluna D

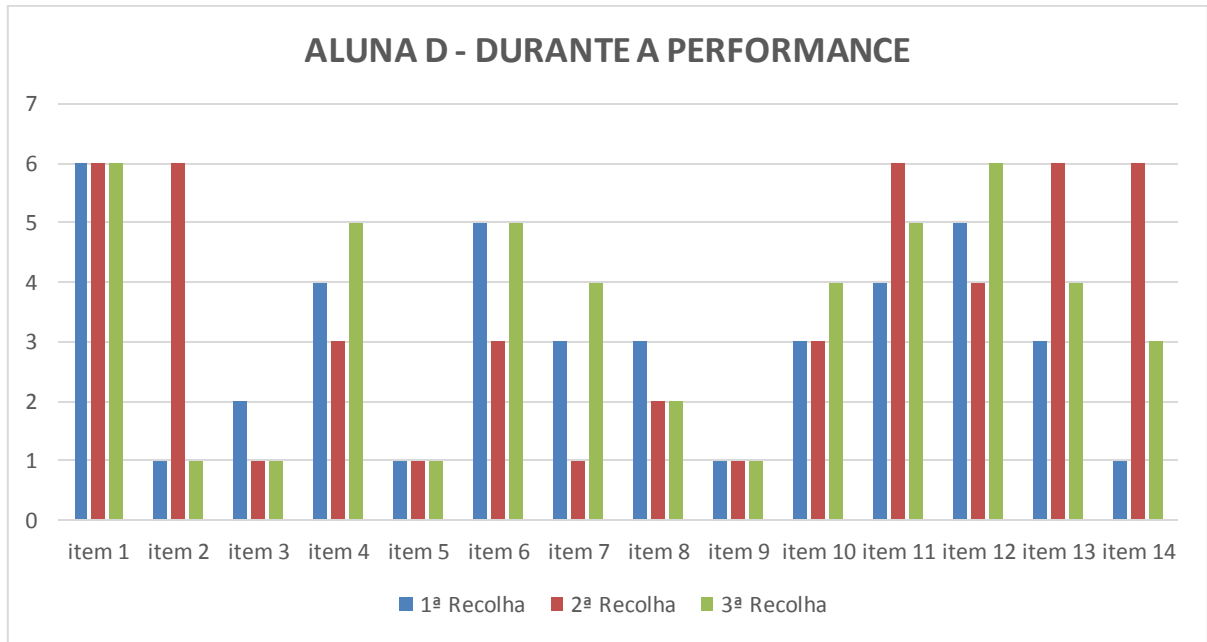


Nos momentos que antecedem a performance musical, a aluna D revela um índice de ansiedade médio-baixo, num panorama generalizado. Apesar da forma como classificou o item dez⁵⁹, o item nove⁶⁰ – de cariz motivacional - surge com valores elevados, o que terá, certamente, influência na forma como encara o momento performativo. O valor mais elevado no item dois⁶¹ (primeiro momento de avaliação) poderá ter sido apenas uma dor coincidente e não algo despoletado pela ansiedade, já que não foi sequer considerado nos momentos seguintes.

59 Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição.

60 Estou feliz por ir tocar empalco.

61 Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga.



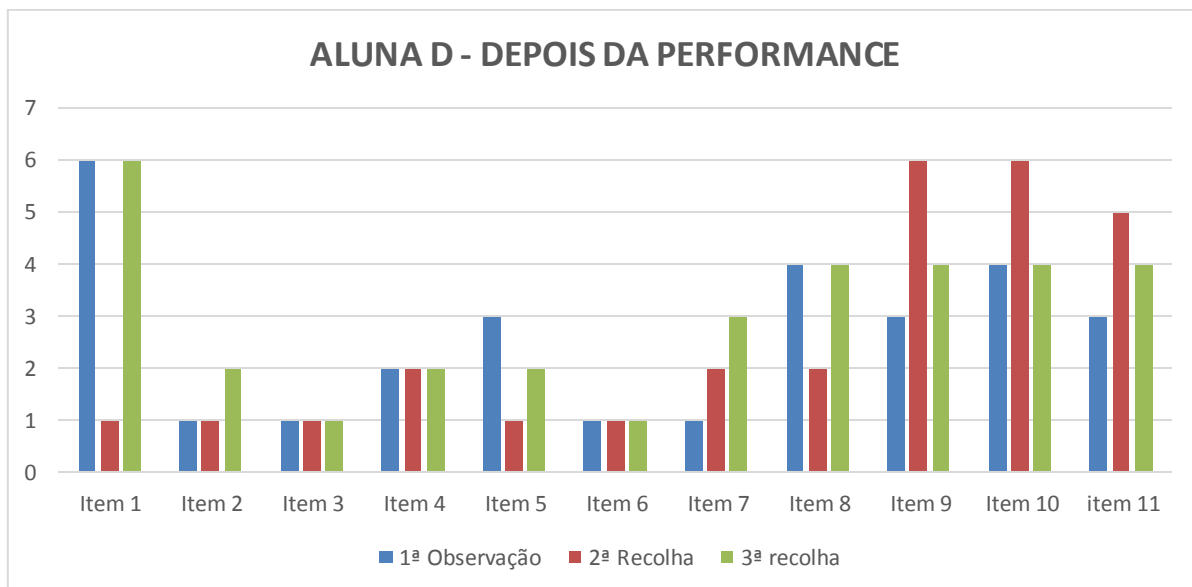
É no decurso do momento performativo em si, que a aluna D evidencia o auge dos sintomas referentes à ansiedade. O segundo momento performativo é aquele no qual demonstrou um índice de motivação e confiança mais elevado, facto comprovado pela forma como classificou os itens um⁶², dois⁶³, onze⁶⁴ e catorze⁶⁵. Nos restantes momentos, o item dois revela um menor índice de confiança, verificando-se, em sentido inverso, a presença de sintomas de ansiedade mais elevados.

62 Consegui olhar para o público quanto entrei empalco.

63 Consegui entrar a sorrir empalco.

64 Consegui ter um bom índice de concentração mesmo no caso de ter ocorrido alguma falha.

65 Quando terminei consegui olhar para público e sorrir perante o seu aplauso.



No final dos momentos performativos, a aluna D manifesta um abrandamento, por vezes abrupto, dos sintomas de ansiedade. O momento performativo de maior relevo é amplamente o segundo, apoiado pela forma como classificou os itens alusivos à componente motivacional (nove⁶⁶, dez⁶⁷ e onze⁶⁸), bem como o item alusivo ao final da performance musical em palco (item um⁶⁹).

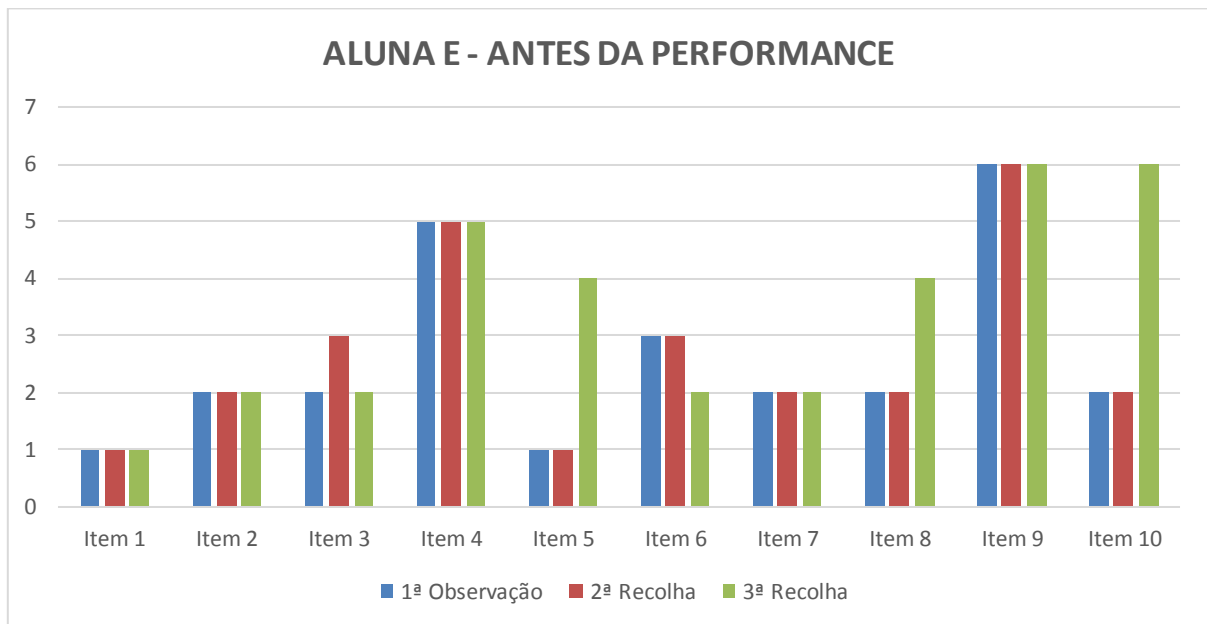
66 Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem.

67 Sinto-me motivada para voltar a tocar em público.

68 Como avalio a minha performance.

69 Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar.

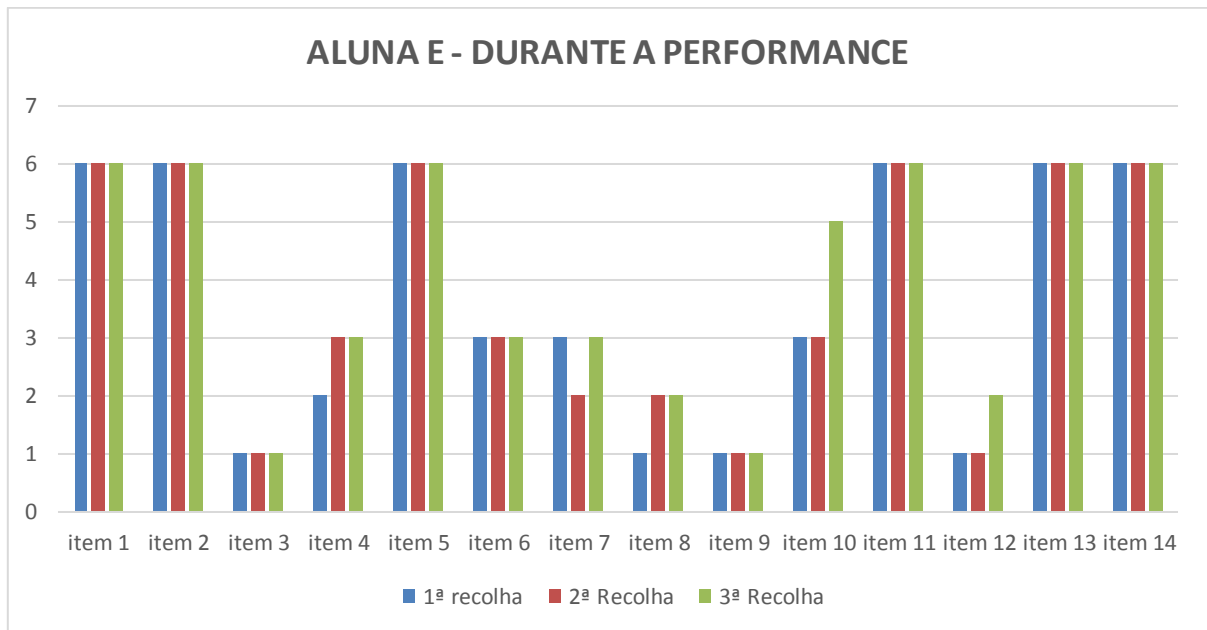
Aluna E



Nos momentos que antecedem a performance, a aluna E apresenta um padrão de sintomas de ansiedade bastante normal para a situação em si (médio-baixo). O sintoma mais evidente foi a sudorese nas mãos. A resposta ao item nove⁷⁰ traduz um índice motivacional elevado. A performance na qual os resultados revelam que se sentiu melhor foi a primeira, ainda que a diferença (em termos perceptuais) não tenha sido muito distante para com as restantes. No terceiro momento performativo, apesar da temperatura bastante elevada que se fez sentir, a resposta ao item dez⁷¹ sugere que tal calor possa ter sido inflamado pela ansiedade, provavelmente oriunda da tarefa que teria diante de si.

70 Estou feliz por ir tocar empalco.

71 Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição.



Durante a performance, a aluna E demonstra um bom controlo face à ansiedade (tal como demonstra a classificação no item onze⁷²), onde os valores se situam – num panorama generalizado – em índice médio-baixo, com exceção para a sudorese nas mãos (item cinco⁷³), que dispara ao valor máximo. A motivação estará, provavelmente, entre os factores-chave para que tal aconteça, facto corroborado pelas respostas aos itens um⁷⁴, dois⁷⁵, treze⁷⁶ e catorze⁷⁷.

72 Consegui ter um bom índice de concentração mesmo no caso de ter ocorrido alguma falha.

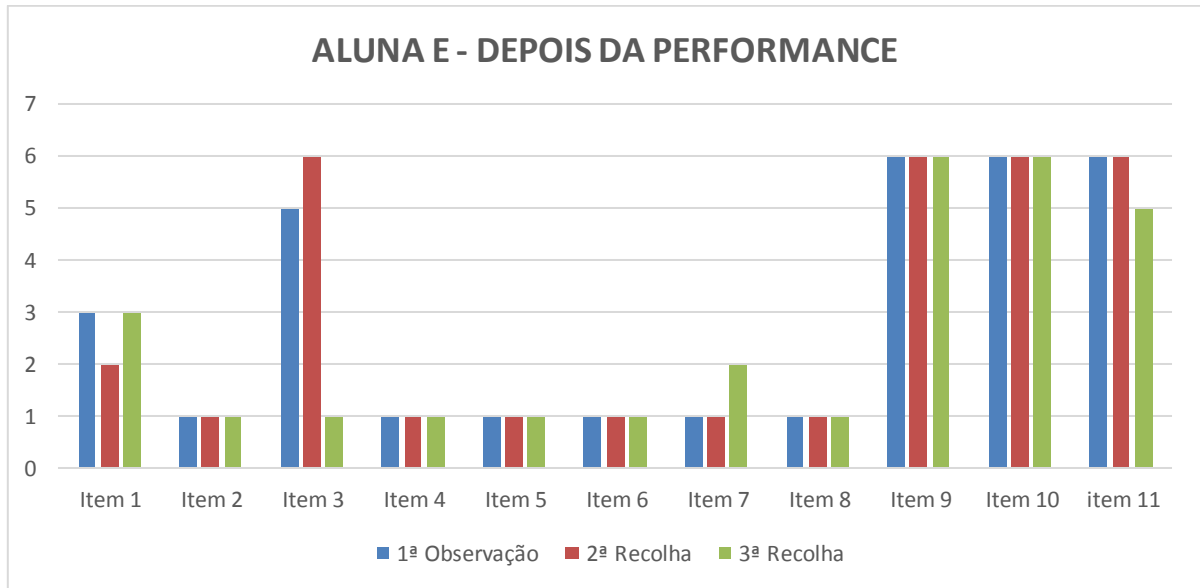
73 Senti as mãos suadas.

74 Consegui olhar para o público quanto entrei em palco.

75 Consegui entrar a sorrir em palco.

76 Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar.

77 Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso.



No final da performance, a aluna E revela adoptar um estado de tranquilidade e desfrutar do prazer que foi a performance em si. Tal é evidente se se analisar os itens nove⁷⁸, dez⁷⁹ e onze⁸⁰. O único sintoma que perdura (e de forma acentuada) – excepção para o terceiro momento performativo – é a sudorese nas mãos (item três⁸¹). No terceiro momento, o índice de calor um pouco superior poderá estar relacionado com a temperatura que se fazia sentir na época em questão (item sete⁸²). Contudo, a análise do item um⁸³ revela, não um alívio referente a um padrão de ansiedade desmesurada e desagradável, mas um alívio devido a uma determinada preocupação para com a qualidade da performance.

78 Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem.

79 Sinto-me motivada para voltar a tocar empalco.

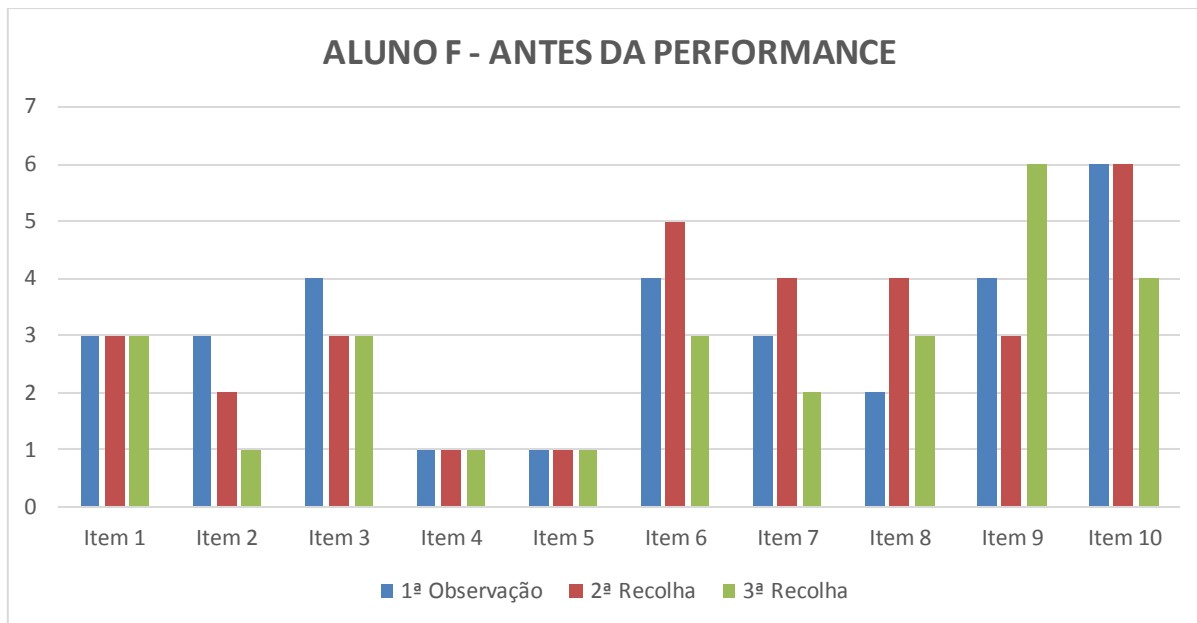
80 Como avalio a minha performance.

81 As minhas mãos continuava suar.

82 Continuo a sentir mais calor que o normal.

83 Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar.

Aluno F



Nos momentos que antecedem a performance musical, o aluno F classificou a o seu padrão de ansiedade num nível médio oscilante, tendo sido o terceiro momento performativo aquele no qual apresentou uma maior descontração. A resposta poderá estar na forma como classificou os itens nove⁸⁴ e dez⁸⁵. O sintoma de ansiedade dominante em si, aparenta ser o que corresponde ao item seis⁸⁶, que influi, naturalmente, nos sintomas referentes aos itens três⁸⁷, sete⁸⁸ e oito⁸⁹. O item um⁹⁰ poderá não ser derivado do momento performativo em si, dado que o aluno refere ser um pouco desregrado em termos de sono, mas poderá ter influência em tudo o resto.

84 Estou feliz por ir tocar empalco.

85 Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição.

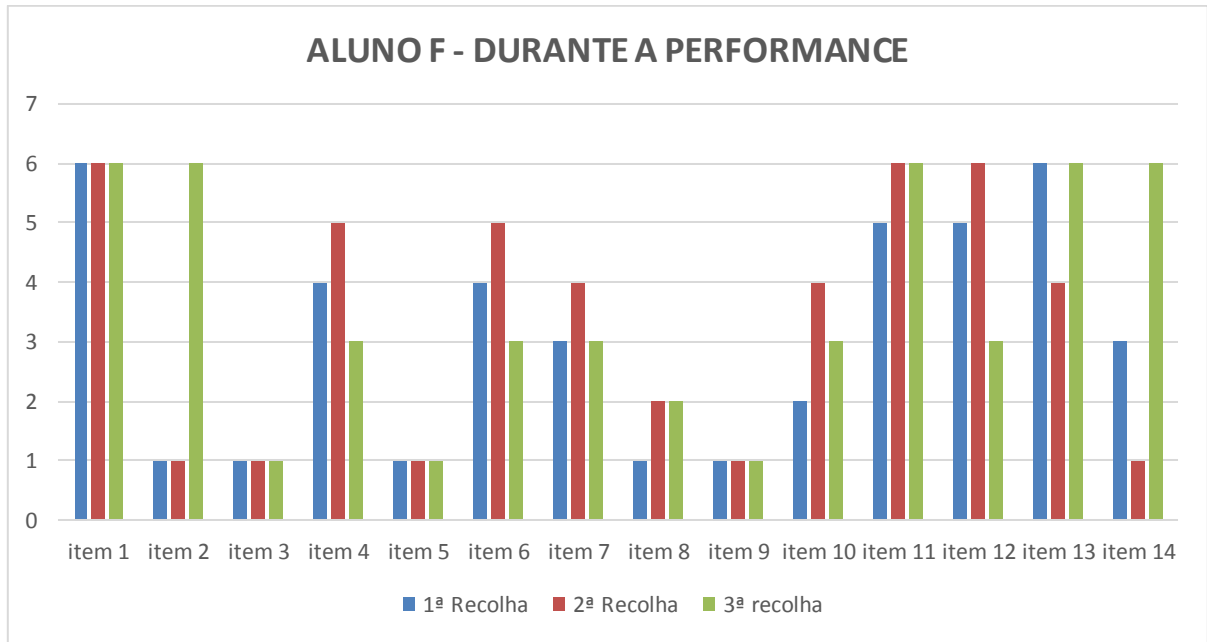
86 Sinto o batimento cardíaco acelerado.

87 Sinto tremores nas mãos.

88 Sinto a respiração ofegante.

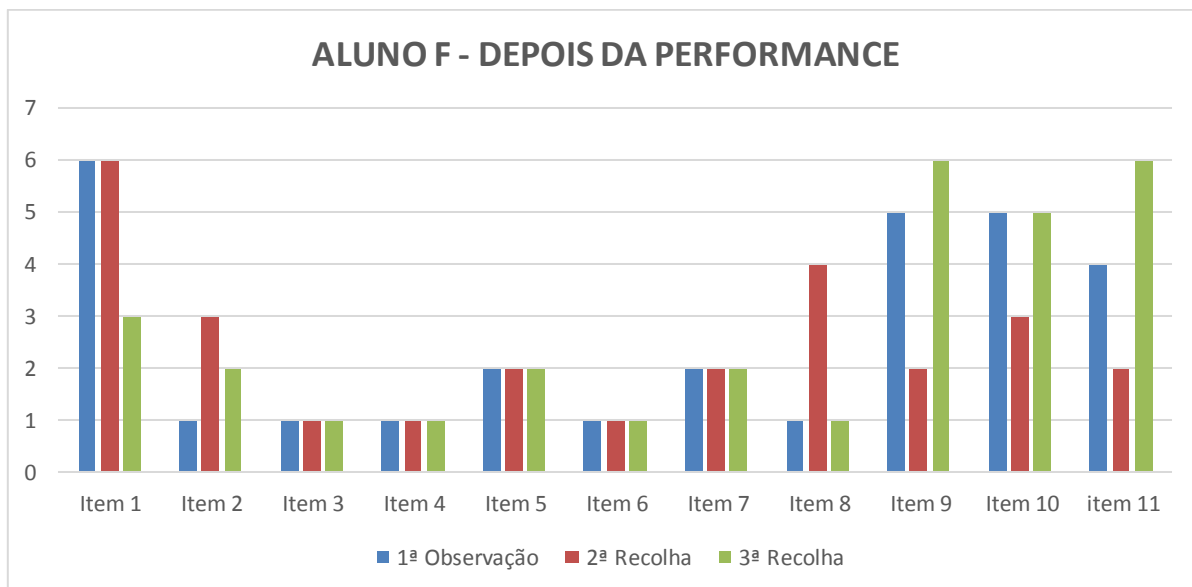
89 Sinto mais calor que o normal.

90 Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance.



O momento performativo corresponde ao auge da manifestação sintomática, referente à ansiedade. O momento de maior relevância foi o terceiro, em termos motivacionais (itens um⁹¹, dois⁹² e catorze⁹³). O momento que mais impacto terá tido - de forma negativa - terá sido o segundo, onde os sintomas se manifestaram em níveis mais elevados (itens quatro⁹⁴, seis⁹⁵, sete⁹⁶, dez⁹⁷, doze⁹⁸), culminando numa performance menos conseguida do ponto de vista qualitativo, o que se traduz na resposta ao item catorze.

-
- 91 Consegui olhar para o público quando entrei em palco
 92 Consegui entrar a sorrir em palco.
 93 Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso.
 94 Senti as mãos a tremer.
 95 Senti o batimento cardíaco acelerado.
 96 Senti a respiração ofegante.
 97 Senti mais calor que o normal.
 98 Fiquei preocupado como que o público pensou de mim em caso de falha.



Após a performance, o aluno F demonstrou, de forma evidente, um abrandamento ao nível da intensidade de sintomas de ansiedade. Excepto o segundo momento performativo, a resposta em termos motivacionais é bastante positiva conforme comprovam os itens nove⁹⁹, dez¹⁰⁰ e onze¹⁰¹. A forma como classificou o item um¹⁰², revela que a presença em palco apenas lhe confere prazer, se a performance tiver sido bem-sucedida, facto corroborado pela resposta atribuída aos item oito¹⁰³ e nove, no segundo momento performativo.

99 Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem.

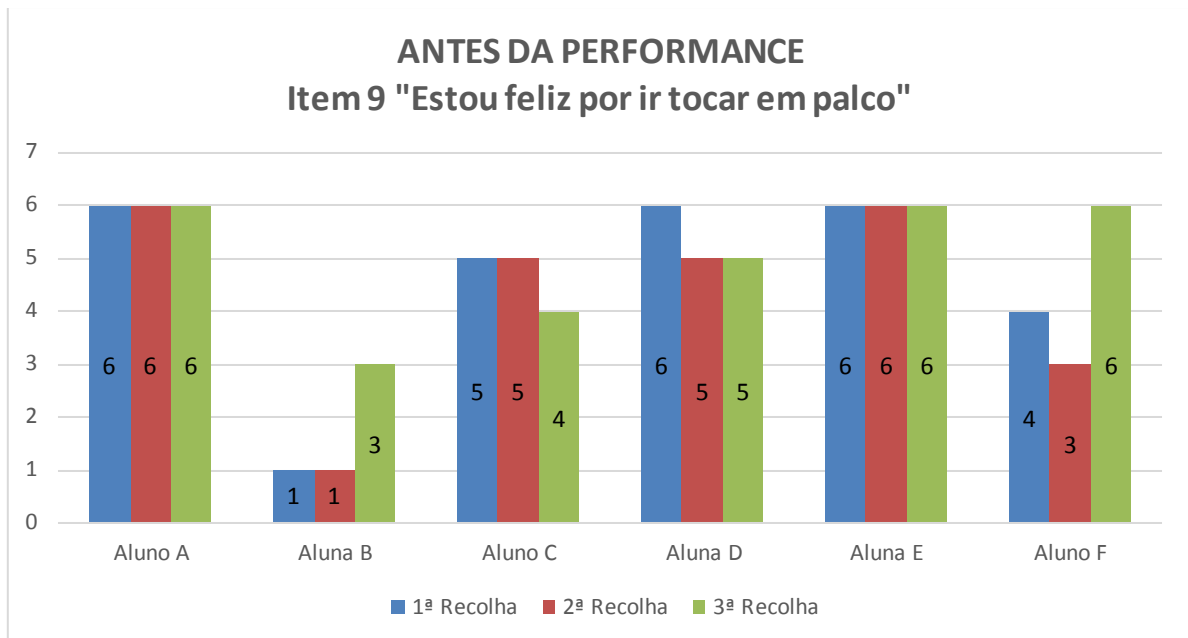
100 Sinto-me motivado para volta a tocar em palco.

101 Como avalio a minha performance.

102 Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar.

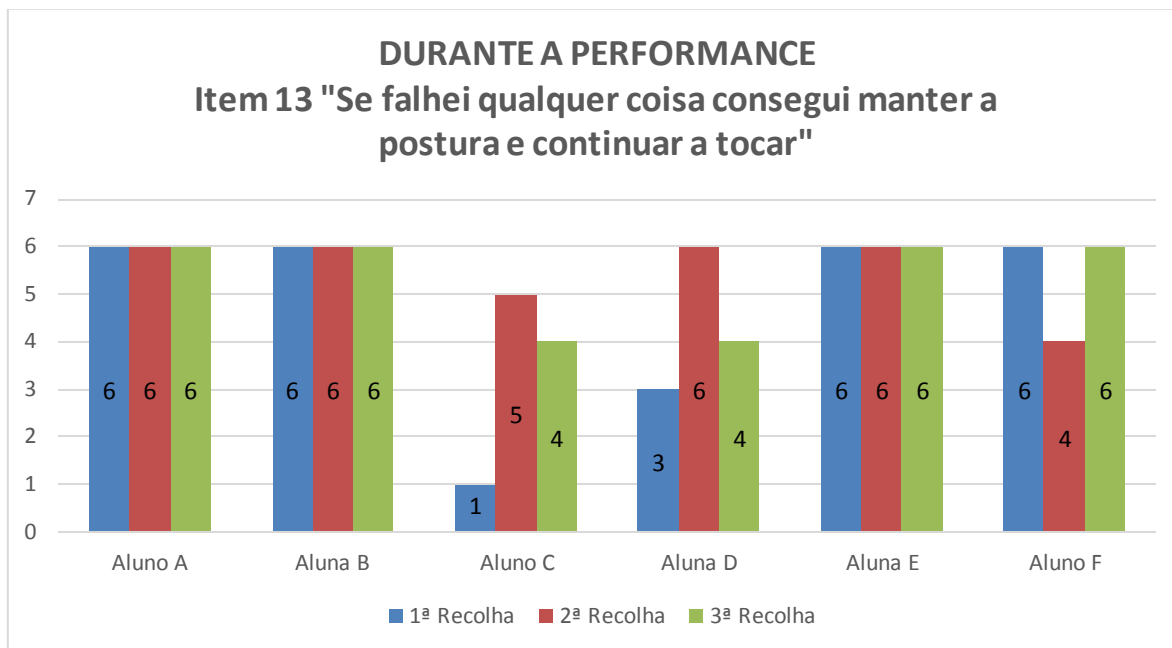
103 Se tiver tido algumas falhas sinto vergonha de estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público.

Antes da performance (geral)



O item nove “*Estou feliz por ir tocar em palco*” constitui um factor preponderante, face à performance musical em si, uma vez que se enquadra numa perspectiva motivacional. Um indivíduo cujo índice motivacional seja elevado, face a uma qualquer situação, terá uma maior probabilidade de bem suceder. Parece existir uma relação entre a forma como a ansiedade se manifesta - durante a performance - e este item, em sentido inverso. A aluna B (por exemplo), nos dois primeiros momentos performativos, classificou este item com o valor mínimo e, conseqüentemente, os itens relativos à ansiedade com valores de incidência bastante elevados. Os alunos A e E, que classificaram este item no seu valor máximo, apresentaram um índice de ansiedade bastante mais reduzido comparativamente à aluna B, durante a performance. Um factor que parece ter influência neste item é a preparação que o aluno evidencia face ao repertório a executar. Neste sentido, o aluno E – perante um momento performativo em que tocou uma obra na qual manifestou uma maior entrega e dedicação – classificou este item com valor máximo. Por outro lado, os alunos C e D, que alegaram menor entrega no estudo das obras, também classificaram este item com valores elevados, mas os níveis de ansiedade foram também mais elevados, no decurso da performance.

Durante a performance (Geral)



Este item pertence a uma das características mais influentes na performance musical: a concentração. Num momento de ansiedade, o indivíduo encontra-se num estado de hiper-vigilância. Assim sendo, a concentração torna-se algo de maior dificuldade de obtenção, comparativamente à maioria das situações quotidianas (como o tocar sem ninguém a observar, ou para alguém cuja presença seja regular, caso do professor). A dificuldade de concentração pode conduzir à falha, mesmo em casos onde o trabalho realizado em casa tenha sido abundante e correcto. A falha no decurso de um momento performativo, por sua vez, poderá ser um factor potenciador de ansiedade, com influência directa na qualidade do mesmo e como tal, na satisfação e motivação do performer. Assim, é fundamental que se consiga minimizar a situação, continuando a tocar como se nada tivesse ocorrido. Os alunos C e D foram quem classificou este item com menores valores. Um dado curioso é o facto de se encontrarem na etapa da pré-adolescência, com tudo o que tal acarreta. Ambos os alunos classificaram o item dez¹⁰⁴ do momento pré-performance com valores elevados. Logo, parece existir uma relação entre os dois itens. Por sua vez, o item em questão também parece exercer a sua influência nos itens motivacionais do momento pós performativo (nove¹⁰⁵, dez¹⁰⁶ e onze¹⁰⁷), isto é, um controlo da situação mais eficiente origina uma maior satisfação e motivação; um controlo da situação menos eficiente, irá originar uma maior probabilidade de insatisfação e fraca ou nenhuma motivação.

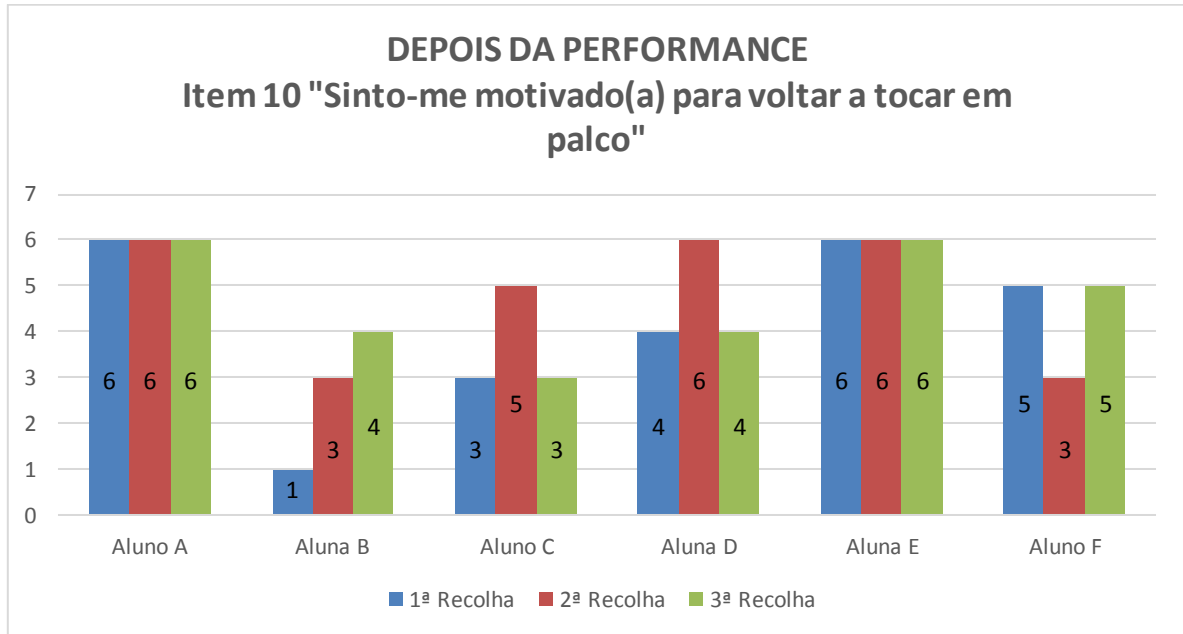
104 Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição.

105 Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem.

106 Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco.

107 Como avalio a minha performance.

Depois da performance (Geral)



A motivação é o factor chave para o empenho, amor e dedicação pelas mais diversas actividades, nas mais diversas áreas. As artes performativas conferem bastante motivação, no caso de quem as pratica ser bem-sucedido no decurso da sua prática. É pertinente afirmar que empenho e motivação são dois termos que se interligam e exercem influência mútua. Assim, através do índice de motivação que o aluno apresenta, é possível estabelecer uma ligação ao factor ansiedade e à forma como o afecta. Os alunos A e E foram, ao longo dos momentos de observação, aqueles que melhor desempenho manifestaram e como tal, maior índice de satisfação e motivação para o estudo do instrumento. Em sentido inverso, os alunos B e C foram quem mais sentiu ansiedade em níveis mais elevados, traduzindo-se em momentos performativos menos conseguidos (dos seus pontos de vista) e um menor índice de motivação para o futuro.

Conclusão

A ansiedade é uma característica intrínseca a todos seres-vivos. Brinda-nos com sua presença em todos os momentos da vida, variando entre a total imperceptibilidade e a perceptibilidade sintomática, por vezes bastante violenta. Na performance musical, onde está em causa o detalhe e a motricidade fina, a ansiedade torna-se um factor por vezes inconveniente, condicionante e até mesmo incapacitante.

A descoberta levada a cabo por Frederick Alexander é de relvado interesse e oferece ao praticante, as possibilidades de autoconhecimento e autocontrolo, este último transversal às mais diversas situações da vida. No caso particular deste estudo - no qual incide a presente monografia - não se revelou um meio de extrema eficácia no combate à ansiedade na performance, conforme elucidam os resultados obtidos através de questionários, preenchidos pelos alunos e que compõem a amostra. Não quererá isto dizer que a Técnica não seja adequada ou mesmo eficaz para tal finalidade, facto, aliás, comprovado pelos imensos casos de sucesso a uma escala global. Para que tal resultado se tenha verificado, neste estudo, há alguns factores a considerar:

- **A experiência do professor:** o professor deverá ser especializado na matéria. Os princípios da Técnica são bastante evidentes e como tal, relativamente simples de transmitir e assimilar, assim como o *modus operandi* dos procedimentos. Mas a aquisição de competências no âmbito do domínio, seja dos princípios ou da execução dos procedimentos, é algo que requer bastante paciência, atenção, prática e coordenação. Alexander estipulou como duração, para o seu curso de professores, o período correspondente a três anos e meio (Bloch, 2004), considerando não apenas a sua estabilidade económica¹⁰⁸, mas sobretudo a tal dificuldade de alcance de domínio dos seus princípios e procedimentos. A experiência do professor, no que a este estudo concerne, incidiu essencialmente numa base de investigação literária, bem como na observação de registos em formato vídeo - que se encontram referenciados nas páginas electrónicas de professores da Técnica Alexander - e data de poucos meses antes do início do trabalho com os alunos. Por mais eficiente que tenha sido a orientação providenciada (aos alunos), de forma verbal, na questão de transmissão dos princípios e modo de execução dos procedimentos, existe uma certa probabilidade de o mesmo não ter sido conseguido - nas devidas condições - em termos de prática.

¹⁰⁸ Alexander era, na altura em que decidiu abrir a sua escola para futuros professores, vítima de uma crise económica (Bloch, 2004).

- **A duração da prática:** O período de transmissão, experimentação e observação referente a este estudo, decorreu entre Setembro de 2015 e Junho de 2016, o que perfaz aproximadamente nove meses, aos quais se deverá subtrair o período de tempo referente às paragens lectivas¹⁰⁹. Assim (em tempo lectivo), a aula decorreu de duas em duas semanas, com a duração de quarenta e cinco minutos. No seu decurso, recordar o que havia sido transmitido/praticado na aula anterior (ou mesmo reensinar) tornou-se uma constante, especialmente junto dos alunos A e B (menos frequentemente nos restantes). Não houve regularidade suficiente no trabalho para que se possa falar numa evolução positiva e profícua, face à amosatra em si¹¹⁰, mas um começo e vários recomeços que se seguiram, sendo mesmo caso para aludir a avanços e recuos de forma algo frequente.
- **A amostra em causa:** um requisito de maior relevância para que um indivíduo seja aceite num curso sobre a Técnica Alexander, a par da vontade própria, é a crença na Técnica e nos seus benefícios. Alexander, a dada altura da sua vida, rejeitou um candidato (Dr. Jokl, físico e professor alemão) precisamente devido ao facto de este se mostrar bastante céptico, quanto aos resultados práticos da sua Técnica (Bloch, 2004). No caso concreto deste estudo, os alunos que compõem a amostra não foram autónomos na livre procura de uma solução para o problema da ansiedade na performance, nem sequer estavam a par de tal coisa qual a Técnica Alexander ou mesmo de quem terá sido o senhor Frederick Matthias Alexander. Apenas concordaram em participar no estudo, independentemente do seu objectivo ou conteúdo, quiçá para auxiliar o professor. No decurso das aulas, se os alunos mais velhos (E e F) se mostraram interessados e fascinados, os alunos mais novos (A e B) descobriam – a cada momento – um motivo para dar azo às suas brincadeiras e gargalhadas, interrompendo a aula numa base frequente.

Contudo, surgiram algumas melhorias em determinados aspectos, com a prática da Técnica Alexander. Os procedimentos operam ao nível do autocontrolo e coordenação, mas a Técnica não se baseia nos procedimentos em si (ou em qualquer exercício seja de que tipo for). Estes apenas são um veículo através do qual se trabalham os princípios, sendo comuns a todos os procedimentos. Uma das mais-valias do estudo da Técnica incide no seu campo de trabalho: os *meios pelos quais* se percorre o caminho desde o estímulo à reacção. Alguns dos alunos que gentilmente participaram no estudo, adquiriram algumas competências ao nível do raciocínio, da forma de pensar e agir. Por exemplo, numa das aulas (em grupos de dois alunos) que decorreram próximo da data referente ao terceiro momento de observação (e recolha de dados), o aluno C teve uma falha enquanto tocava¹¹¹, que o levou a parar de tocar. Outrora, perante tal estímulo, adoptava uma postura de exaltação e de algum

109 Nas quais não se alcançou um acordo com os encarregados de educação, com vista à utilização de tais períodos para prosseguir com a prática.

110 Quando questionado sobre o tempo necessário para aprender a técnica, Alexander respondeu "Para responder a esta questão de uma maneira generalizada é bastante complicado, porque depende em grande parte da preparação, das ideias, e das crenças do aluno" (Alexander, 1996, 10).

111 Prokofiev, S. – Op. 65 n.º 12, Sur les prés l'élève se promène.

descontrolo emocional. Ali, naquele momento, quedou-se a observar por uns instantes. Ao ser questionado sobre o sucedido, respondeu que havia chegado à conclusão de que não estaria a direccionar a sua mão esquerda, em momento oportuno, para uma zona de proximidade relativamente à tecla que teria que tocar, sendo obrigado a um salto mais abrupto e nem sempre eficaz (conduzindo a uma nota errada). Após um tempo, realizou a passagem e foi bem-sucedido¹¹². Aqui estão implícitos três princípios alusivos à Técnica Alexander: o da percepção do hábito errado, inibição e direcção. A totalidade dos alunos começou a adoptar uma posição, ao piano, bastante mais natural e descontraída. Se outrora nem sabiam da existência de algo como o *controlo primário*, agora mantêm uma preocupação constante pela sua desconstracção. A aluna E, por exemplo, aludiu ao facto de já não sentir dores, nos músculos de pescoço e ombros, na sua prática diária. O aluno F, que tinha como hábito a constante (e involuntária) contracção de ombros, mal começava a tocar, terminou as aulas com tal lacuna resolvida. O factor transmitido acerca do pormenor da respiração – no procedimento *whispered ah* – foi mencionado por dois alunos como tendo sido algo de bastante utilidade, num momento performativo e que os auxiliou no controlo da ansiedade (alunos B e F). No entanto, no decurso dos momentos performativos, jamais um aluno teve o cuidado (ou o tempo para) de se sentar com recurso ao procedimento *posição de macaco*, nem de colocar as mãos no teclado segundo o procedimento *mãos nas costas da cadeira*. Se algum benefício ou evolução n controlo do *self psico-físico* houve, em performance, que se possa atribuir à prática da Técnica Alexander, não foi percebido seja pelos alunos ou pelo professor (excepto para o detalhe pertencente ao procedimento *whispered ah*).

No que concerne ao tema da ansiedade na performance, penso que foi o factor “motivação” o principal propulsor de sucesso. Os alunos que revelaram o maior índice de motivação (que nem sempre correspondeu aos mais talentosos) foram, em simultâneo, aqueles que revelaram uma maior entrega face ao estudo do instrumento e como tal, os que melhor souberam lidar com o problema da ansiedade (alunos A e E)¹¹³. Assim, ao resultados observados fluíram mais na senda de concordância para com a perspectiva de Valentine (2004), que enumera três factores preponderantes e que traduzem a ansiedade da performance: pessoa, tarefa e situação (Valentine, 2004, *apud Sinico et al*, 2013).

- No que respeita a “pessoa”, os alunos cuja situação familiar não é a melhor (aluna B e aluno F), demonstraram um elevado índice de ansiedade na performance, num panorama generalizado, contrariamente à maioria dos alunos que vivem um bom ambiente familiar. O aluno C constituiu a excepção, uma vez que dispõe de um ambiente familiar saudável e de bastante apoio. No entanto, sendo deveras competitivo, não se consegue abstrair de uma qualquer falha que ocorra, entrando

112 Ao que se seguiram mais momentos de direcção e prática.

113 O que sugere que os factores “dedicação”, “motivação” e “felicidade” estejam interligados e sejam interdependentes.

num estado de ansiedade de índice bastante elevado¹¹⁴. A aluna E é uma pessoa bastante calma e ponderada. Nos momentos performativos não transparece sinais sintomáticos de ansiedade evidentes para lá da normalidade, mas não consegue evitar o suor nas mãos que lhe surge em quantidade abundante.

- Quanto à “tarefa”, foi notório que os alunos que iriam executar determinada obra, com um grau de dificuldade acrescido (considerando a etapa em que se encontram e sua própria percepção), indicaram um nível de ansiedade mais elevado (por exemplo, a aluna E no terceiro momento de avaliação). Por outro lado, os alunos que executaram determinada obra com a qual se identificaram independentemente do grau de dificuldade, indicaram um menor grau de ansiedade (por exemplo, o aluno F, no terceiro momento de avaliação). O factor “identificação” – em face de determinada obra - pertence ao leque de factores motivacionais, despoletando, no aluno, uma maior dedicação, resultante de um maior prazer e em sentido inverso, um menor índice de ansiedade na performance. Todavia, no que à “tarefa” concerne, prevaleceu como indutor ou redutor do nível de ansiedade, o índice de trabalho realizado em casa e o nível de segurança do mesmo (caso da aluna D).
- Aludindo à situação, há a destacar o facto de haver quem experienciasse um índice de ansiedade mais elevado, devido ao facto de ter – no público – alguém de relevada importância, para lá daqueles que lhe são habituais (como o caso do aluno A no terceiro momento performativo).

O quadro em que este estudo se desenvolveu (temporalidade, amostra, experiência do formador e procedimentos) não permite, por rigor científico, acrescentar muito mais evidências. Sublinhamos, contudo, a mais-valia que o estudo representou para o autor deste trabalho, ao nível performativo enquanto músico mas, fundamentalmente, na relação pedagógica que sustenta o processo de ensino-aprendizagem da performance musical.

Estamos hoje muito mais conscientes das variáveis intra e interpessoais, que podem ser decisivas para uma óptima performance musical e, conseqüentemente, da importância de os professores de piano¹¹⁵ possuírem uma formação sólida que integre, no amplexo do ensino da música, conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, sobre as características sociopsicológicas dos aprendizes e praxis motivacionais diferenciadas.

114 Segundo Kenny (2011 apud Sinico et al, 2013, 11), os indivíduos perfeccionistas gastam uma grande quantidade de energia no processo de avaliação, desenvolvem ideias rígidas a respeito do que constitui sucesso e falha, e percebem o sucesso como tudo ou nada.

115 E restantes instrumentos.

Bibliografia

Obras literárias

KLEINMAN, Judith; BUCKOKE, Peter: *The Alexander Technique for Musicians*, 2013, Bloomsbury Publishing Pic, ISBN 9781408176832

ALCANTARA, Pedro: *Indirect procedures: a musician's guide to the Alexander technique*, 2ª edição Oxford University Press 2013, ISBN 9780195388592

BLOCH, Michael: F.M.: *The Life of Frederick Matthias Alexander*, 2004, Publicado por Hachette Digital, ISBN: 9781405513616

ALEXANDER, Frederick Matthias: *The Use of the Self: Its Conscious Direction in Relation to Diagnosis, Functioning and the Control of Reaction*, Methuen (Londres, 1932), E. P. Dutton (Nova Iorque, 1932), reeditado por Orion Publishing, 2001, ISBN 0752843915

ALEXANDER, Frederick Matthias: *The Universal Constant in Living*, E. P. Dutton (Nova Iorque, 1941), Chaterson (Londres, 1942), edições seguintes 1943, 1946, edição académica Mouritz (GB, 2000). ISBN 0952557444

ALEXANDER, Frederick Matthias: *Man's Supreme Inheritance*, Methuen (London, 1910), revisto e alargado em 1918, também publicado por E. P. Dutton (Nova Iorque); edições seguintes 1941, 1946, 1957, edição académica Mouritz (GB, 1996), ISBN 0952557401

ALEXANDER, Frederick Matthias: *Constructive Conscious Control of the Individual*, E. P. Dutton (EUA, 1923), Methuen (Londres, 1924), revisto em 1946, edição académica Mouritz (GB, 2004), ISBN 0954352262

BRENNAN, Richard,: *The Alexander Technique Workbook: your personal programme for health, poise and fitness*, 1992, editado por Element Books Limited, ISBN 18523034

Artigos

WELCH, Graham: The Benefits of Singing For Children, Research Gate, 2012, Disponível em https://www.researchgate.net/publication/273428150_The_Benefits_of_Singing_for_Children

FRIEDMAN, Richard: Performance anxiety and how to beat it, Musician's Health (2012) Disponível em: <http://www.chambermusic.org/pdf/performance-anxiety.pdf>

ROIG-FRANCOLÍ, Jeniffer, Performance Anxiety: a Way to Deal with it that Works! AmSAT, Cincinnati, Ohio, 2012, Disponível em: balanceandharmonyat.blogspot.pt/2012/05/how-to-manage-performance-anxiety-with.html

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo: Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 239-264, jun. 2013, Disponível em www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70226/000876718.pdf?sequence=1

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo: Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 239-264, jun. 2013, disponível em www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/158/142

ARAÚJO, Joana: Ansiedade na performance em crianças e adolescentes: Algumas estratégias pedagógicas de autocontrolo, Universidade do Minho, 2013, Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28951>

VERÍSSIMO, Sónia: Relações entre ansiedade-estado e ansiedade-traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stress em puérperas, 2010, Universidade Lusófona e Humanidades e Tecnologias Faculdade de Psicologia, Lisboa, disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1261>

MAK, Peter: Peak Performance & Reducing Stage Fright, 2010, Research Group Lifelong Learning in Music & the Arts, Hanze University of Applied Sciences, Groningen, ISBN: 9789491090035, Disponível em <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/peakperformanceweb.pdf>

MENDANHA Zofia: Ansiedade na Performance: causas e possíveis curas, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa, 2014, Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4484/1/Disserta%20de%20Mestrado%20em%20ensino%20de%20Musica%20-%20Zofia%20Mendanha.pdf>

SANTIAGO, Patrícia: Potenciais contribuições da Técnica Alexander para a Pedagogia Pianística, XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília, 2006, Disponível em https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao06/01COM_EdMus_0605-111.pdf

Anexos

Repertório

Relatório de Estágio

Fac ut ardeat cor meum (Stabat Mater) - G. Pergolesi

26

Allegro

SOPRANO *mf*
Fac ut ar - de - at cor - me - um

CONTRALTO *mf*
Fac

8. **Allegro**
mf

In - a - mando Chri - stum De - um, Chri - stum
ut ar - de - at cor - me - um In - a - mando Chri -
De - um, Ut si - bi com - pla -
- stum De - um, Chri - stum De - um, Ut

123718

Faz a minha alma dilatar
e o coração de Deus no amor
de Cristo, a fim de que eu possa
aguardá-lo.

Faz arder o meu coração,
por causa da paixão de Cristo Deus,
para que o possa aguardar.

Can You Hear Me? - Bob Chilcott

Commissioned by Keynote Arts Associates—James E. Dashi, President—for
the Children in Harmony Choral Festival, Orlando Florida, May 1998.
Barbara Tugg, Artistic Director

Can you hear me?

BOB CHILCOTT

Wistful ♩ = c. 60

VOICES

PIANO

p sost.

Ped.

5 *poco cresc.*

look a-round me as I grow, I'd like to tell you all I know.

p poco cresc.

dim.

8 *div.* *mp espress.*

I see life with all its

mp

Duration 4'40' approx

This piece is also available in an orchestration for string orchestra and piano, available from the publisher's hire library.

© Oxford University Press, 1996

Printed in Great Britain

OXFORD UNIVERSITY PRESS, MUSIC DEPARTMENT, GREAT CLARENDON STREET, OXFORD OX2 4DP

Photocopying this copyright material is ILLEGAL

The image shows a page of a musical score for a vocal and piano piece. The score is written in a key signature of three flats (B-flat major or D-flat minor) and a 4/4 time signature. It consists of four systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment.

System 1: The vocal line begins with the lyrics "e-ner-gy, the ci-ty streets, the rush of time. This is my". The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a more active bass line in the left hand. A *cresc.* marking is present in the piano part.

System 2: The vocal line continues with "world, it's where I like to be, so much to see, so much to". The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns. A *unis.* marking is present in the vocal line.

System 3: The vocal line has "find. I some-times sit and wait a while, I see the sun, it makes me smile...". The piano accompaniment includes a *cresc.* marking. The melody in the piano part becomes more expressive, with some notes held over.

System 4: The vocal line starts with "Can you see it?". Above the first measure, there are markings: "a tempo", "mp dolce", and "poco rit.". A box labeled "SIGN" is placed above the first measure. The vocal line has "div." above the second measure and "unis." above the third. The piano accompaniment has "mp dolce" written below it. The piece concludes with a final chord in the piano part.

An Acre of Land - arr. R. Vaughan Williams

2

AN ACRE OF LAND *(um hectare de terra)* for Unison Chorus and Piano From the Cantata, 'Folk Songs of the Four Seasons'

Folk-song

Arranged by
R. Vaughan Williams

Allegro comodo (♩ = 96)

Unison Chorus

1. My fa-ther left me an
2. ploughed it with a
3. har-rowed it with a

Piano

f *p*

- 1. O meu pai deixou-me um
- 2. arado com um
- 3. arado com um

4

a-cre of land, I- vy sing I- ve- ry. My
ram's horn, }
bram-ble bush

- 1. hectare de terra } A nova conta a leguminosa
- 2. copra de caeneiro }
- 3. silvado }

7

fa-ther left me an a-cre of land, }
sowed it with a thim-ble, }
reaped it with a pen- knife }
And a bunch of green

Copyright © 1950 Oxford University Press, Oxford. Renewed in U.S.A. 1978.

Printed in U.S.A.

- 1. pai deixou-me um hectare de terra }
 - 2. semeei-o com um dedal }
 - 3. ceifei-o com um canivete }
- E um monte de verde

10

hol - ly and I - ve - ry.

2. Saçada herca.

13

1. 2. 3. 2. 1. 3. 1. 4. 1.

2. Ev 4. Ev

3. Ev

17

4. sent it home in a wal - nut shell, } I - vy sing I - ve - ry. { 1

5. win - nowed it with a hand - ker - chief, }

4. enviei-a para casa numa casca de noz } A herca canta algornemto

5. separei-o com um lenço de papel }

A. Ev

B. Ev

21

threshed it with my nee - dle and thread, } And a bunch of green

sent it to mill with a team of great rats, }

cas - o com a minha agulha

enviei-o para o moinho por uma equipa

de grandes ratos

E um monte de verde

Pranto para um cordeirinho branco - Fernando Lopes Graça

27

Handwritten musical score for piano, measures 27-32. The score includes a vocal line with lyrics "E as nuvens le - van - tam!" and a piano accompaniment with various musical notations like slurs, accents, and "Ped. tan."

11. Pranto para um cordeirinho branco

Handwritten musical score for guitar, measures 63-68. The score includes a guitar line with lyrics "Es - quece, cordeirinho" and a piano accompaniment. The tempo is marked "Allegro".

bran-co, Que tu-a mãe lá nos man-tês chama por ti sem-des-can-so, Os seus
Chama por ti sem des-can-so Os seus

Solo p dolce
o-lhos co-mo fon-tês. *Es -*
o-lhos como fon-tês.

-queca, cordainho bran-co, A mágoa de quem é mãe, - Porque mata cor-dei-
p dolce

Little David, Play on Your Harp - arr. Rollo Dilworth

This arrangement commissioned by the Texas Choral Directors Association
for the 2008 TCDA Elementary Honor Choir

Little David, Play on Your Harp

For 2-Part* and Piano
Duration: ca. 2:50

Arranged with additional lyrics by
ROLLO DILWORTH

With rhythmic excitement! ($\text{♩} = \text{ca. } 92$)


Part I *mf* Lit-tle Da-vid,
Part II *mf* Lit-tle Da-vid,

Piano *mf*

3
play on your harp, Hal-le-lu, Hal-le-lu; Lit-tle Da-vid,
play on your harp, Hal-le-lu, Hal-le-lu; Lit-tle Da-vid,
più mf Lit-tle Da-vid,
più mf Lit-tle Da-vid,
più mf

* Available separately:
SATB, 2-Part

Copyright © 2009 by HAL LEONARD CORPORATION
International Copyright Secured All Rights Reserved

DO NOT
PHOTOCOPY 

4

play on your harp, Hal - le - lu, Hal - le - lu. Lit - tle Da - vid,
play on your harp, Hal - le - lu, Hal - le - lu. Lit - tle Da - vid,
play on your harp, Hal - le - lu. Lit - tle
play on your harp, Hal - le - lu.
Da - vid was a shep - herd boy, he
Da - vid was a shep - herd boy, he

LITTLE DAVID, PLAY ON YOUR HARP - 2 Part

Questionários

Medição da Ansiedade

Baseada na escala K-MPAI (Kenny, 2009)

Aluno A – 1º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	X	2	3	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	2	X	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	X	3	4	5	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Conseguir olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Conseguir entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	X	2	3	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Senti a boca seca	1	2	X	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Conseguir ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	X	2	3	4	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	X	2	3	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	1	X	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	X	6

Aluno A - 2º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	X	2	3	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	2	X	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	X	2	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	X	2	3	4	5	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	X	2	3	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Senti a boca seca	1	2	X	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	X	2	3	4	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance	-						+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	X	2	3	4	5	6	
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	1	X	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X	
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	X	6	

Aluno A – 3º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	X	2	3	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	2	3	X	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	X	3	4	5	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Conseguir olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Conseguir entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	X	2	3	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Senti a boca seca	1	2	3	X	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Conseguir ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	X	2	3	4	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	X	3	4	5	6	
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	1	2	X	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X	
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	X	6	

Medição da Ansiedade

Baseada na escala K-MPAI (Kenny, 2009)

Aluna B - 1º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	2	3	4	X	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	X	2	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	X	2	3	4	5	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	5	X

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	X	2	3	4	5	6
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	2	3	X	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	X	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti dificuldade em controlar a respiração	1	X	3	4	5	6
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	X	4	5	6
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	5	X
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	X	3	4	5	6

Item	Depois da Performance	-						+					
		1	2	3	4	5	X	1	2	3	4	5	6
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X						
2	As minhas mãos continuam a tremer	1	X	3	4	5	6						
3	As minhas mãos continuam a suar	1	2	3	4	X	6						
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6						
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6						
6	Continuo a sentir dificuldade em controlar a respiração	1	X	3	4	5	6						
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6						
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	4	5	X						
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	X	2	3	4	5	6						
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	X	2	3	4	5	6						
11	Como avalio a minha performance	X	2	3	4	5	6						

Aluna B - 2º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	2	3	X	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	3	4	X	6
4	Tenho as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	X	2	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	X	2	3	4	5	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	5	X

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	X	2	3	4	5	6
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	2	3	4	X	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	4	5	X
5	Senti as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6
7	Senti dificuldade em controlar a respiração	1	2	X	4	5	6
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	X	5	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	X	6
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	X	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	X
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X	
2	As minhas mãos continuam a tremer	1	X	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6	
6	Continuo a sentir dificuldade em controlar a respiração	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	X	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	X	5	6	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	X	4	5	6	
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	X	5	6	

Aluno A – 3º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	X	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	3	X	5	6
4	Tenho as mãos suadas	1	2	X	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	2	3	4	X	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	4	5	X
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	X	4	5	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	X	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	2	3	4	X	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	X	5	6
5	Senti as mãos suadas	1	2	3	X	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti dificuldade em controlar a respiração	1	2	X	4	5	6
8	Senti a boca seca	1	2	X	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	X	5	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	X	6
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	5	X
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	X	3	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6
6	Continuo a sentir dificuldade em controlar a respiração	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	X	5	6
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	X	5	6
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	X	6

Medição da Ansiedade

Baseada na escala K-MPAI (Kenny, 2009)

Aluno C – 1º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	3	X	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	4	X	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	X	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	X	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	1	2	X	4	5	6
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	2	3	4	X	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	4	5	X
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6
7	Senti a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	4	5	X
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	X	3	4	5	6
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	5	X
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	X	2	3	4	5	6
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	X	2	3	4	5	6

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X	
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	4	X	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	X	2	3	4	5	6	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	X	4	5	6	
11	Como avalio a minha performance	X	2	3	4	5	6	

Aluno C – 2º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	X	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	X	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	X	5	6

Item	Durante a Performance	-						+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	X	2	3	4	5	6	
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6	
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	2	3	X	5	6	
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	X	5	6	
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6	
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	X	5	6	
7	Senti a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6	
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6	
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6	
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	4	X	6	
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	X	6	
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	X	6	
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	X	6	
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X	

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	X	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	4	X	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	X	6
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	X	6
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	X	5	6

Aluno C – 3º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	X	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	X	5	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	X	5	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	X	2	3	4	5	6
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	2	3	X	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	4	X	6
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6
7	Senti a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	4	X	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	X	6
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	X	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	X	5	6
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	X	2	3	4	5	6

Item	Depois da Performance	-					+
		1	2	3	4	5	6
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X
2	As minhas mãos continuam a tremer	1	2	X	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	4	5	X
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	X	2	3	4	5	6
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	X	4	5	6
11	Como avalio a minha performance	1	X	3	4	5	6

Medição da Ansiedade

Baseada na escala K-MPAI (Kenny, 2009)

Aluna D - 1º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	2	3	X	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	X	3	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	X	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	X	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	X	5	6

Item	Durante a Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	X
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	6	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6	
3	Senti vergonha por estar à frente do público	1	X	3	4	5	6	
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	X	5	6	
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6	
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6	
7	Senti a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6	
8	Senti a boca seca	1	2	X	4	5	6	
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6	
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6	
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	X	5	6	
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	X	6	
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	X	4	5	6	
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	X	2	3	4	5	6	

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Sinto-me aliviado(a) por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X	
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	1	X	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	X	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	X	4	5	6	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	X	5	6	
11	Como avalio a minha performance	1	2	X	4	5	6	

Aluna D - 2º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	X	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	5	X

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Conseguir olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Conseguir entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	X	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
8	Senti a boca seca	1	X	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Conseguir ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	X	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	X	2	3	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	1	X	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	X	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	X	6

Aluna D - 3º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	X	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	X	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	X	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	X	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	X	6

Item	Durante a Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Conseguir olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X	
2	Conseguir entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6	
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6	
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	4	X	6	
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6	
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6	
7	Senti a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6	
8	Senti a boca seca	1	X	3	4	5	6	
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6	
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	X	5	6	
11	Conseguir ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	X	6	
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	5	X	
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	X	5	6	
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	X	4	5	6	

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X	
2	As minhas mãos continuam a tremer	1	X	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	1	X	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	X	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	X	5	6	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	X	5	6	
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	X	5	6	

Medição da Ansiedade

Baseada na escala K-MPAI (Kenny, 2009)

Aluna E - 1º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	X	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	X	3	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	X	3	4	5	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Conseguir olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Conseguir entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	X	3	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	1	2	3	4	5	X
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Conseguir ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	X	2	3	4	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado(a) por ter terminado de tocar	1	2	X	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	1	2	3	4	X	6
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	5	X

Aluna E - 2º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	X	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	X	3	4	5	6

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	X	4	5	6
5	Senti as mãos suadas	1	2	3	4	5	X
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Senti a boca seca	1	X	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	X	2	3	4	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	X	3	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	1	2	3	4	5	X
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	X	2	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	5	X

Aluna E – 3º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	X	2	3	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	X	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	X	3	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	1	2	3	4	X	6
5	Sinto a boca seca com frequência	1	2	3	X	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	X	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	5	X

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	X	4	5	6
5	Senti as mãos a suar	1	2	3	4	5	X
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Senti a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Senti a boca seca	1	X	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	4	X	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	X	3	4	5	6
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	X	4	5	6
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	X	2	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	5	X
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	X	6

Medição da Ansiedade

Baseada na escala K-MPAI (Kenny, 2009)

Aluno F - 1º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	1	2	X	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	2	X	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	3	X	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	X	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	X	3	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	X	5	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	5	X

Item	Durante a Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	X
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X	
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6	
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6	
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	X	5	6	
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6	
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	X	5	6	
7	Senti a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6	
8	Senti a boca seca	X	2	3	4	5	6	
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6	
10	Senti mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6	
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	X	6	
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	X	6	
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X	
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	X	4	5	6	

Item	Depois da Performance						
		-					+
1	Sinto-me aliviado(a) por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X
2	As minhas mãos continuam a tremer	X	2	3	4	5	6
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	X	6
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	X	6
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	X	5	6

Aluno F – 2º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	1	2	X	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou com dor de barriga	1	X	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	3	X	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	X	4	5	6
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	4	5	X

Item	Durante a Performance						
		-					+
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X
2	Consegui entrar a sorrir em palco	X	2	3	4	5	6
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6
4	Senti as mãos a tremer	1	2	3	4	X	6
5	Senti as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	X	6
7	Senti a respiração ofegante	1	2	3	X	5	6
8	Senti a boca seca	1	X	3	4	5	6
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6
10	Senti mais calor que o normal	1	2	3	X	5	6
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	3	4	5	X
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	X	5	6
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	X	2	3	4	5	6

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	3	4	5	X	
2	As minhas mãos continuam a tremer	1	2	X	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	1	2	3	X	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	X	3	4	5	6	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	X	4	5	6	
11	Como avalio a minha performance	1	X	3	4	5	6	

Aluno F – 3º momento de observação

Item	Antes da Performance						
		-					+
1	Sinto dificuldade em adormecer na noite que antecede a performance	1	2	X	4	5	6
2	Sinto-me sem apetite e/ou ou com dor de barriga	X	2	3	4	5	6
3	Sinto tremores nas mãos	1	2	X	4	5	6
4	Tenho as mãos suadas	X	2	3	4	5	6
5	Sinto a boca seca com frequência	X	2	3	4	5	6
6	Sinto o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6
7	Sinto a respiração ofegante	1	X	3	4	5	6
8	Sinto calor a mais que o normal	1	2	X	4	5	6
9	Estou feliz por ir tocar em palco	1	2	3	4	5	X
10	Não consigo deixar de pensar que não vou conseguir tocar bem na audição	1	2	3	X	5	6

Item	Durante a Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Consegui olhar para o público quando entrei em palco	1	2	3	4	5	X	
2	Consegui entrar a sorrir em palco	1	2	3	4	5	X	
3	Senti vergonha por estar à frente do público	X	2	3	4	5	6	
4	Senti as mãos a tremer	1	2	X	4	5	6	
5	Senti as mãos a suar	X	2	3	4	5	6	
6	Senti o batimento cardíaco acelerado	1	2	X	4	5	6	
7	Senti a respiração ofegante	1	2	X	4	5	6	
8	Senti a boca seca	1	X	3	4	5	6	
9	Senti-me tonto(a)	X	2	3	4	5	6	
10	Senti mais calor que o normal	1	2	X	4	5	6	
11	Consegui ter um bom índice de concentração, mesmo em caso de ter ocorrido alguma falha	1	2	3	4	5	X	
12	Fiquei preocupado(a) com o que o público pensou de mim em caso de falha	1	2	X	4	5	6	
13	Se falhei qualquer coisa consegui manter a postura e continuar a tocar	1	2	3	4	5	X	
14	Quando terminei consegui olhar para o público e sorrir perante o seu aplauso	1	2	3	4	5	X	

Item	Depois da Performance	-						+
		1	2	3	4	5	6	
1	Sinto-me aliviado por ter terminado de tocar	1	2	X	4	5	6	
2	As minhas mãos continuam a tremer	1	X	3	4	5	6	
3	As minhas mãos continuam a suar	X	2	3	4	5	6	
4	Continuo a sentir a boca seca	X	2	3	4	5	6	
5	Continuo a sentir o batimento cardíaco acelerado	1	X	3	4	5	6	
6	Continuo a sentir a respiração ofegante	X	2	3	4	5	6	
7	Continuo a sentir mais calor que o normal	1	X	3	4	5	6	
8	Se tiver tido alguma(s) falha(s) sinto vergonha ao estar entre os colegas, professores e as pessoas que estavam no público	X	2	3	4	5	6	
9	Gostei de tocar perante o público mesmo no caso de alguma coisa ter corrido menos bem	1	2	3	4	5	X	
10	Sinto-me motivado(a) para voltar a tocar em palco	1	2	3	4	X	6	
11	Como avalio a minha performance	1	2	3	4	5	X	