

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Lidando com um *Stringendo* Emocional: o Papel do *Coping* Disfuncional na Ansiedade de Performance Musical

Sara Alexandra da Costa Ferreira

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Lidando com um *Stringendo* Emocional: o Papel do *Coping* Disfuncional na
Ansiedade de Performance Musical**

Sara Alexandra da Costa Ferreira

outubro 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,
orientada pela Professora Doutora ***Diana Rute Pereira Alves*** (FPCEUP).

Avisos Legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, por serem a verdadeira constante da minha vida e a definição de base segura. Obrigada por permitirem que esta jornada marcante acontecesse, sem vocês nada disto seria possível!

Aos meus tios e primos por serem sinónimo de casa, felicidade e descontração. Um especial agradecimento à minha prima Inês que não deixou que este meu barco se afundasse e perdesse o rumo, sempre disposta a remar comigo contra a maré.

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, pela dedicação, preocupação genuína, apoio, paciência e orientação. Obrigada pelas palavras encorajadoras e securizantes nos (muitos) momentos de ansiedade, pela “serenidade” que procurou sempre transmitir e por ter transformado esta etapa desafiadora numa experiência tão rica e marcante. Um eterno obrigado Professora, foi uma honra e um prazer trabalhar e aprender consigo!

À Diana, ao David, à Rute, ao Zé e à Sara Afonso por serem os “de sempre, para sempre”. Obrigada por proporcionarem os melhores momentos desta aventura épica, pelos momentos de pura ventilação e desabafo, por contribuírem para o meu crescimento e desenvolvimento e por serem a amizade que levo para a vida. Sem vocês nada disto faria sentido! Um especial agradecimento ao David, o meu “partner in crime”, por me mostrar diariamente a beleza da vida, pelas palavras sempre acertadas e por ter embarcado comigo nesta nova aventura. Obrigada por me fazeres sentir a pessoa mais sortuda do mundo! À Ana Rita por saber sempre como e quando me animar, pelo apoio constante e por ser a “euforia” da minha vida. A primavera está quase a chegar e sei que só vou aproveitá-la a 100% ao teu lado. Ao António por nunca duvidar de mim. Obrigada pelas chamadas infinitas, discussões sábias, reflexões essenciais e pelas palavras duras nos momentos certos! À Marta por ser uma das melhores e maiores surpresas desta viagem! Obrigada pela paciência, tolerância, por estares sempre lá (mesmo estando longe) e por seres a real definição de porto seguro!

À Sara Nunes, à Rita, à Inês, por me compreenderem melhor que ninguém, pelos desabafos, pelo carinho, cumplicidade e pela confiança que demonstraram (sempre) em mim. Uma obrigada especial à Sara Nunes por se mostrar disponível desde o primeiro dia, pronta para agarrar este desafio com o mesmo entusiasmo que eu. À Xica e à Margarida pela alegria constante, pelos encontros “mensais, mas tão bons” e pela amizade especial que

perdura até aos dias de hoje. Obrigada por fazerem do regresso a casa uma lufada de ar fresco!

Aos meus Singelers e à Isa por fazerem com que este percurso fosse mais leve, pelas palavras amigas e sinceras, e por contribuírem para as inúmeras aventuras e memórias. Obrigada por me tornarem numa Sara mais livre, mas também mais feliz!

Aos Diretores das Academias de Música que permitiram que o projeto acontecesse e que se mostraram disponíveis e entusiasmados para ajudar desde o primeiro dia. Um sincero e sentido obrigada!

Por fim, mas não menos importante, obrigada aos jovens músicos que dedicaram um pouco do seu tempo diário ao preenchimento do questionário. Obrigada por proporcionarem este momento tão desafiante e tão rico ao mesmo tempo!

Resumo

A influência dos fatores e processos psicológicos na performance musical dos estudantes, de uma forma geral, tem sido amplamente demonstrada. Investigação recente revela que a ansiedade de performance musical (AMP), definida como uma experiência de apreensão ansiosa acentuada e persistente relacionada com a performance musical é experienciada pelos jovens músicos, comprometendo os benefícios que podem ser retirados da experiência de aprendizagem da música.

Neste sentido, a presente investigação procurou, junto de estudantes de música portugueses, desenvolver uma abordagem compreensiva da AMP, procurando identificar eventuais fontes de AMP e as estratégias de *coping* mais utilizadas. As relações entre a AMP e as estratégias de *coping* e as diferenças destes constructos em função de variáveis pessoais e académicas foram estudadas numa amostra de 102 estudantes de música (42 do género masculino), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ($M = 16.55$, $DP = 2.41$), que frequentavam duas academias de música do Norte do país e estabelecimentos de ensino superior do norte e centro do país. Os dados sociodemográficos foram recolhidos através do questionário sociodemográfico, a APM foi avaliada através do IAPM-A e o *coping* através do Brief Cope, preenchidos pelos estudantes.

Os resultados revelaram aspetos relevantes sobre as propriedades do instrumento IAPM-A, demonstrando a vantagem da sua utilização na avaliação dos indicadores de APM, especificamente junto de músicos adolescentes e jovens. Os resultados realçaram o papel mediador que o *coping* disfuncional tem na relação entre o tempo de prática do instrumento e os valores de APM, proporcionando considerações e orientações importantes para a prática clínica e para a investigação a desenvolver neste domínio.

Palavras-chave: ansiedade de performance musical, estratégias de *coping*, prática do instrumento, jovens estudantes de música

Abstract

The influence of psychological factors and processes on students' musical performance, in general, has been amply demonstrated. Recent research reveals that musical performance anxiety (MPA), defined as an experience of sharp and persistent anxious apprehension related to a musical performance, is experienced by young musicians, compromising the benefits that can be drawn from the music learning experience.

Hence, this research with Portuguese music students sought to develop a comprehensive approach to MPA, seeking to identify possible sources of MPA and the most used coping strategies. The relationships between MPA and coping strategies and the differences of these constructs in terms of personal and academic variables were studied in a sample of 102 music students (42 male), aged between 12 and 19 years ($M = 16.55$, $SD = 2.41$), who attended two music academies in the North of Portugal and higher education establishments in the North and Centre of Portugal. The sociodemographic data were collected through the sociodemographic questionnaire, the APM was evaluated through the MPAAI-A and the coping through the Brief Cope, completed by the students.

The results revealed relevant aspects about the properties of the MPAAI-A, demonstrating the benefits of its use in the assessment of APM indicators, specifically with teenage and young musicians. The results highlighted the mediating role that dysfunctional coping plays in the relationship between instrument practice time and MPA values, providing important considerations and guidelines for clinical practice and for research to be carried out in this field.

Keywords: musical performance anxiety, coping strategies, instrument practice, young music students

Resumé

L'influence des facteurs et processus psychologiques sur la performance musicale des élèves, en général, a été amplement démontrée. Des recherches récentes révèlent que l'anxiété de performance musicale (APM), définie comme une expérience d'appréhension anxieuse aiguë et persistante liée à la performance musicale, est vécue par les jeunes musiciens, compromettant les avantages qui peuvent être tirés de l'expérience d'apprentissage de la musique.

En ce sens, cette étude a cherché, avec des étudiants en musique portugais, à développer une approche globale de l'APM, en cherchant à identifier les sources possibles de l'APM et les stratégies d'adaptation les plus utilisées. Les relations entre l'APM et les stratégies de coping et les différences de ces définition en termes de variables personnelles et académiques ont été étudiées dans un échantillon de 102 étudiants de musique (42 jeune hommes), âgés entre 12 et 19 ans ($M = 16,55$, $SD = 2,41$), qui ont fréquenté deux académies de musique du Nord du pays et des établissements d'enseignement supérieur du Nord et du Centre du pays. Les données sociodémographiques ont été collectées à travers le questionnaire sociodémographique, l'APM a été évaluée à travers l'IAPM-A et le coping à travers le Brief Cope, complété par les étudiants.

Les résultats ont révélé des aspects pertinents sur les propriétés de l'instrument IAPM-A, démontrant l'avantage de son utilisation dans l'évaluation des indicateurs APM, en particulier avec les adolescents et les jeunes musiciens. Les résultats ont mis en évidence le rôle médiateur que joue le coping dysfonctionnel dans la relation entre le temps de pratique de l'instrument et les valeurs de l'APM, fournissant des considérations et des lignes directrices importantes pour la pratique clinique et pour la recherche à mener dans ce domaine.

Mots-clés: anxiété de performance musicale, coping, pratique instrumentale, jeunes étudiants en musique

Lista de Abreviaturas

AEE – Análise de Equações Estruturais

AP – Avaliação de Performance

APM – Ansiedade de Performance Musical

CD – *Coping* Disfuncional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CP – Contexto de Performance

CSC – Características Somáticas e Cognitivas

IAPM-A – Inventário de Ansiedade de Performance Musical

TIM – Tempo de prática diária do instrumento (em minutos)

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo Estrutural do Impacto do TIM e das estratégias de coping disfuncionais na APM
Índice de Tabelas

Lista de Tabelas

Tabela 1. Descrição da amostra por alunos que frequentam ou não o ensino superior

Tabela 2. Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a ansiedade de performance musical e coping

Tabela 3: Análise comparativa de médias em função do gênero e ter recorrido a ajuda devido à ansiedade ou não

Tabela 4: Análise comparativa de médias em função da frequência no ensino superior e expectativas de carreira profissional musical

Lista de Quadros

Quadro 1. Modificações efetuadas no modelo estrutural de mediação e respectivos índices de ajustamento

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico.....	2
1. Ansiedade de Performance Musical	2
2. <i>Coping</i> em Estudantes de Música	7
3. <i>Coping</i> e Ansiedade de Performance Musical	9
Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico.....	12
1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação	12
2. Método.....	12
2.1 Participantes.....	12
2.2 Instrumentos e medidas.....	13
2.3 Procedimento	15
2.4 Plano Analítico	16
Capítulo III: Resultados	19
1. Análises Descritivas e Correlacionais	19
2. Modelo de Equações Estruturais (MEE)	26
Capítulo IV: Discussão de Resultados.....	28
Capítulo V: Conclusões, limitações e investigação futura.....	34
Referências Bibliográficas	36

Introdução

Um número significativo de processos e características inerentes à atividade da performance musical fazem com o estudante de música tenha, desde cedo, e de forma recorrente, de lidar com uma gama de emoções, sendo que algumas destas poderão empoderar a sua performance, mas outras poderão comprometê-la, nomeadamente a ansiedade de performance musical (APM).

O presente estudo tem como objetivo explorar e analisar o fenómeno da APM numa amostra de estudantes de música do 2º CEB, 3º CEB, ensino secundário e início do ensino superior, bem como o impacto das estratégias de *coping* nos seus valores.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho é apresentado um enquadramento teórico que pretende oferecer uma melhor compreensão e definição dos conceitos principais relacionados com a APM e com as estratégias de *coping*, incluindo-se ainda literatura empírica e atual neste campo que serviu de base para a investigação.

No segundo capítulo, expõe-se o estudo realizado, bem como os seus objetivos e metodologia utilizada. De seguida são apresentados os resultados e posteriormente a sua discussão, tendo em conta os objetivos e literatura relevante. Por fim, apresentam-se as conclusões, identificando as limitações metodológicas e apresentando, nas considerações finais, sugestões para investigação futura.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1. Ansiedade de Performance Musical

A experiência positiva e enriquecedora de tocar um instrumento pode ficar comprometida pelas preocupações relacionadas com a avaliação, do próprio ou de outros, da performance musical, podendo resultar na manifestação de uma ansiedade debilitante que se expressa num conjunto de domínios fisiológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais (Kenny & Halls, 2017). Os sintomas fisiológicos podem abranger, por exemplo, frequência cardíaca elevada, tensão muscular, tremores, sudorese e tonturas, acrescentando-se, por vezes, as preocupações inerentes às manifestações visíveis de ansiedade, que despoletam pensamentos ruminativos sobre a forma como os sintomas fisiológicos poderão estar a ser percebidos pelo público (Listo et al., 2003). Relativamente aos sintomas cognitivos, estes podem ocorrer antes de uma performance e manifestam-se através de pensamentos catastróficos relacionados com possibilidade de ocorrência de erros, lapsos de memória, perda de controlo técnico, reação negativa do público e medo da avaliação negativa (Kenny & Halls, 2017). Em relação às respostas comportamentais, estas podem manifestar-se através de respostas de evitamento, *breakdowns* durante uma performance, ou, por outro lado, um esforço redobrado para aliviar estes sintomas através da hiper aprendizagem ou hiper preparação e automedicação (Kenny, 2011; Salmon, 1990). Emocionalmente, o músico pode ainda sentir-se sem esperança ou deprimido (Kenny, 2011).

As teorias explicativas contemporâneas sobre o desenvolvimento das perturbações de ansiedade realçam o papel relevante da combinação de predisposições genéticas e a história de aprendizagem individual no desenvolvimento destas condições (Barlow et al., 2004; Mineka & Zinbarg, 2006). Desta forma, Kenny e colaboradores (2004) aplicaram o modelo da tripla vulnerabilidade de Barlow (2000) para o desenvolvimento de perturbações de ansiedade, de forma a entender melhor o fenómeno da ansiedade de performance musical. Este modelo sugere um trio de vulnerabilidades que podem ser responsáveis pelo desenvolvimento da ansiedade ou das perturbações de humor, sendo estas - 1) uma vulnerabilidade biológica generalizada (hereditária); 2) uma vulnerabilidade psicológica generalizada; e 3) experiências de vida específicas que estabelecem vulnerabilidades psicológicas específicas. A primeira relaciona-se com a carga de contribuição genética para o desenvolvimento de temperamentos específicos (e.g., "inibição comportamental"). A

segunda tem por base experiências precoces, em particular experiências relacionais negativas, que resultam numa sensação de que a vida é imprevisível e incontrolável e que não se possui as estratégias ou recursos de *coping* necessários para dar respostas adequadas a tais experiências e acontecimentos. Assim, estes dois primeiros processos (vulnerabilidade biológica e vulnerabilidade psicológica generalizada com base em experiências precoces) podem ser condições suficientes para o desenvolvimento da apreensão ansiosa, e a predisposição genética e as experiências precoces podem ser suficientes para originar a ansiedade generalizada. Desta forma, a sensibilidade à ansiedade constitui o primeiro componente (ou seja, vulnerabilidade biológica) e afeta negativamente o segundo componente (ou seja, a vulnerabilidade psicológica) do modelo anteriormente referido. *Performances breakdowns* ou avaliações adversas de performances são exemplos do terceiro componente (Chang-Arana et al., 2018).

Aplicando este modelo aos jovens estudantes de música, podemos considerar que se estes estão mais vulneráveis geneticamente a desenvolver certas características de ansiedade (primeira componente) e se vêm de contextos familiares em que as expectativas para a competência são altas, mas o apoio para alcançar essa competência é baixo (segunda componente), a exposição precoce a avaliações frequentes do seu desempenho num ambiente fortemente competitivo (terceira componente) pode ser suficiente para desencadear respostas fisiológicas, comportamentais e cognitivas, características da ansiedade de performance musical (Kenny & Osborne, 2006). Acresce referir que a ansiedade pode ser despoletada por preocupações conscientes e racionais, ou por pistas inconscientes com base em experiências aversivas anteriores. Assim que estas são acionadas, a pessoa atinge um estado de alerta, em que a autoperceção de deter capacidades inadequadas para lidar com a ameaça, neste caso a performance, é elevada. A atenção normalmente restringe-se a autoafirmações cognitivas catastróficas que têm consequências na concentração e desempenho, pelo que a ansiedade de performance musical e a ansiedade social podem partilhar algumas semelhanças (Kenny & Osborne, 2006).

A perturbação de ansiedade social é descrita no DSM-V como um medo intenso e acentuados de situações sociais em que o indivíduo pode ser avaliado por outros (American Psychiatric Association, 2014). Esta poderá manifestar-se apenas em situações de desempenho, ou seja, quando os indivíduos têm medos relacionados com o desempenho que prejudicam as suas vidas profissionais, não temendo ou evitando situações de não desempenho. Apesar da recente inclusão de um especificador apenas de desempenho no DSM-V que reconhece a ansiedade geral de desempenho como um diagnóstico clínico, a

definição de Kenny (2011) oferece uma definição mais abrangente e específica para o contexto da música (Dempsey & Comeau, 2019), sendo uma das definições mais utilizadas neste contexto. Assim, a Ansiedade de Performance Musical (APM) é definida por Kenny (2011) como uma experiência de apreensão ansiosa acentuada e persistente, relacionada com a performance musical, que surge através de vulnerabilidades biológicas e/ou psicológicas subjacentes e/ou experiências específicas de condicionamento de ansiedade, manifestando-se num conjunto de combinações de sintomas emocionais, cognitivos, somáticos e comportamentais. Pode ocorrer numa diversidade de situações ou ambientes de performance, sendo de forma geral mais grave quando ocorre em ambientes que envolvem um maior investimento da pessoa, bem como a percepção de uma ameaça avaliativa maior. Pode ainda ter ou não consequências negativas na qualidade da performance e pode ser saliente e/ou focada apenas na performance musical em si ou coocorrer com outras perturbações de ansiedade, nomeadamente a perturbação de ansiedade social ou a ansiedade em testes ou exames académicos (Papageorgia et al., 2013). É referido ainda que a APM afeta músicos ao longo da vida e é parcialmente independente dos anos de experiência, prática e nível de realização musical (Kenny, 2011).

É nesta premissa que se baseiam as conceitualizações contemporâneas da ansiedade de performance musical, olhando-a como um construto multidimensional (Kenny et al., 2014; Osborne & Kenny, 2005; Papageorgi et al., 2007), em que as contribuições genéticas não podem ser consideradas isoladamente de um conjunto complexo de experiências individuais de valores e filosofias articuladas com as suas famílias e contexto de aprendizagem (Patson & Osborne, 2016). Assim, a história da aprendizagem da performance musical é uma súmula complexa de experiências com professores, pais, pares, avaliações e performances (Papageorgi et al., 2007). As variáveis contextuais que, ao mesmo tempo, guiam e seguem as experiências de performance, nomeadamente o nível de preparação e o contexto de vida mais amplo da criança, também são relevantes (Kenny, 2011; Mineka & Zinbarg, 2006). Os professores que oferecem instrução positiva e de apoio a jovens músicos nas aulas e nas suas primeiras experiências de performance musical, através de um ambiente empático e repertório apropriado ao nível musical e emocional do aluno, provavelmente contribuirão para uma história de aprendizagem positiva (Osborne & Kenny, 2008). Por outro lado, a falta de uma história de aprendizagem positiva e consideração apropriada pelos contextos de vida individuais, pode gerar nos alunos experiências angustiantes, podendo estes, posteriormente, ter uma performance pior, e estar mais predispostos a desenvolver ansiedade associada à performance do que alunos para os quais esse não é o caso.

Uma vez que a performance ocorre, de forma geral, em frente a um público e envolve também os músicos a tocar em conjunto, isto implica a existência de uma avaliação/exposição social, podendo ainda encontrar-se semelhanças com a ansiedade nos contextos de avaliação nos exames académicos, nomeadamente no que diz respeito ao seu carácter avaliativo, ao medo de um potencial feedback negativo, à preocupação com o possível fracasso e a subsequente perda de estatuto ou autoestima (Papageorgia et al., 2013). No entanto, embora a ansiedade de performance musical partilhe características comuns com o conceito de ansiedade de desempenho nos testes ou exames académicos, considera-se um construto ainda mais complexo, uma vez que o desempenho musical é avaliado em tempo real (Papageorgia et al., 2013) e os testes ou exames académicos não ocorrem normalmente num contexto social, ou seja, é raro ter uma audiência durante o teste (Boucher & Ryan, 2011).

No que diz respeito à prevalência da APM, uma meta-análise recente de Fernholz e colaboradores (2019) revela que a prevalência descrita na literatura varia entre os 16,5% até aos 60%, sublinhando a relevância deste fenómeno que parece afetar músicos de todas as idades (Cornett & Urban, 2021). Enquanto um desconforto mínimo experienciado antes de subir ao palco pode ser considerado como uma experiência normal, não comprometendo a performance, alguns músicos experienciam um nível elevado de ansiedade que interfere na qualidade do seu desempenho, acarretando outras consequências prejudiciais (Dobos et al., 2019).

De uma forma geral, os resultados encontrados na literatura descrevem diferenças a nível do género, com o aparecimento valores mais elevados de APM para músicos do género feminino do que do masculino (Biasutti & Concina, 2014; Cornett & Urban, 2021; Coşkun-Şentürk & Çirakoğlu, 2018; González et al., 2018; Papageorgi et al., 2013). Num estudo recente de Dobos e colaboradores (2019) que analisou fatores sociodemográficos e psicológicos subjacentes à ansiedade de performance musical, numa amostra de músicos que estavam a estudar ou já tinham concluído a formação musical, os resultados corroboram a literatura prévia, mostrando que os músicos do género feminino eram mais propensos a desenvolver perturbações de ansiedade e a relatar valores mais altos de APM do que os músicos do género masculino. De igual forma, a meta-análise de Fernholz e colaboradores (2019), que incluiu um total de 43 estudos, encontrou resultados que indicaram também que os músicos do género feminino mostraram valores mais elevados e significativos de APM.

Nos últimos anos, a experiência de ansiedade de performance em músicos que ainda estão a completar a sua formação, tem sido o foco de um corpo crescente de literatura, tendo-

se constatado que as crianças e os adolescentes experienciam ansiedade em contextos de performance musical individual e em grupo (Boucher & Ryan, 2011; Nusseck et al., 2015; Patston & Osborne, 2016; Thomas & Nettelbeck, 2014).

A APM é experienciada por crianças e adolescentes, tornando-se premente a criação de um instrumento adequado a esta faixa etária. Assim, Osborne e Kenny (2005) desenvolveram e validaram o instrumento Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A), sendo que este instrumento tem sido utilizado em diferentes estudos desenvolvidos neste domínio (Dempsey & Comeau, 2019; MacAfee & Comeau 2020; Patston & Osborne, 2016; Thomas & Nettelbeck, 2014).

A verdade é que o contexto acadêmico dos estudantes que frequentam o ensino musical pauta-se por compreender um conjunto de fatores e vivências ou rotina particulares, como a maior exigência, nomeadamente, - a) número de atividades e competências musicais necessárias, b) existência e manutenção individual e contínua da relação professor-aluno, c) prática intensiva e diária do seu instrumento e d) cooperação entre os estudantes nos diversos grupos musicais. De realçar ainda que a performance pública desde tenra idade faz parte do leque do contexto educacional de um estudante de música e através de diversas formas, incluindo audições, recitais, exames e festivais, ligadas também estas a uma componente de carácter mais avaliativo (e.g., audições, recitais, exames) (Nogaj, 2020; Dempsey & Comeau, 2019).

Devido às exigências abordadas anteriormente, a literatura tem-se debruçado mais sobre o fenómeno nas faixas etárias mais jovens. Existem, assim, estudos na literatura que incluem crianças, mostrando, portanto, que a APM pode começar em fases iniciais da aprendizagem musical (Boucher & Ryan, 2011). Outros estudos incluem também populações adolescentes e jovens universitários (Dempsey & Comeau, 2019; MacAfee & Comeau, 2020; Nusseck et al., 2015; Papageorgi, 2021; Patston & Osborne, 2016; Thomas & Nettelbeck, 2014). Um estudo desenvolvido por Patson e Osborne (2016) que incluiu 526 adolescentes australianos, do 5º ao 12º ano, procurou perceber as suas trajetórias de APM e contrariamente ao esperado constatou que os níveis de APM tendiam a aumentar com os anos de experiência.

Robson e Kenny (2017) realizaram um estudo sobre a APM num grupo que consideram relativamente negligenciado no estudo sobre este fenómeno – alunos que não são profissionais ou não aspiram uma carreira musical, mas participam em atividades de produção musical, enquanto se preparam para outras profissões ou carreiras. Este estudo avaliou a APM em ensaios e concertos de grupo, numa amostra de 278 sujeitos, incluindo

licenciados em música e não licenciados. Os resultados revelaram uma elevada incidência e um grau de severidade alto de APM tanto nos licenciados como nos não licenciados, apesar dos primeiros apresentarem um valor significativamente maior de APM.

Em síntese, uma vez que situações exigentes a nível psicológico, como as audições ou os recitais em ambientes desconhecidos, podem provocar sintomas fisiológicos de ansiedade (Braden et al., 2015; Osborne et al., 2014; Patston, 2014), torna-se relevante estudar a forma como os jovens músicos lidam com estas situações exigentes ou com a APM (Nogaj, 2020), podendo estas ter um impacto muito negativo no prazer de tocar, na qualidade da performance, na saúde e bem-estar psicológico dos músicos (Kenny & Ackermann, 2009; Patston & Loughlan, 2014).

2. *Coping* em Estudantes de Música

Quando falamos de stress e ansiedade, é importante também abordar a forma como se faz a gestão destas exigências, sendo, por isso, relevante abordar ao conceito de *coping*. Assim, no que diz respeito ao *coping*, este é um dos conceitos mais estudados atualmente, uma vez que os mecanismos e estratégias de *coping* podem ser utilizados no mais variado leque de situações na vida quotidiana, às vezes até mesmo de forma inconsciente (Pereira & Queirós, 2016).

Numa proposta clássica, Lazarus e Folkman (1984) definem o *coping* como os esforços cognitivos e comportamentais, em constante mudança, para cumprir certas exigências internas ou externas de uma situação que seja reconhecida ou percebida pela pessoa como particularmente exigente. Desta forma, o *coping* adequado a uma determinada situação conduz a um ajustamento também este adequado (Pais-Ribeiro & Rodrigues, 2004). O *coping* é, assim, uma variável intermediária entre um acontecimento e os resultados ou consequências desse acontecimento, sendo que se o *coping* funcionar de modo ideal, os seus resultados terão efeitos também mais adaptativos (Pais-Ribeiro & Rodrigues, 2004). Desta forma, as estratégias de *coping* são consideradas adequadas ou eficientes quando permitem um equilíbrio entre o controlo do desconforto emocional e a gestão do problema que origina esse desconforto, devendo estes ser coerentes com os valores, objetivos e estilos de *coping* de cada pessoa (Kertz et al., 2015; Lazarus & Folkman, 1984).

Apesar do conceito de *coping* ser muito amplo e com um historial longo e complexo (Compas et al. 2001; Folkman & Moskowitz 2004), este é frequentemente definido como os esforços para prevenir ou diminuir ameaças, danos e perdas, ou para reduzir o sofrimento

que lhe está associado (Carver & Connor-Smith, 2010). Relativamente ao agrupamento das estratégias de *coping*, atualmente são considerados três domínios amplos: (1) *coping* focado no problema; (2) *coping* focado nas emoções e (3) *coping* de evitamento/disfuncional. Em relação ao *coping* focado no problema, é de referir que neste, a ação é direcionada ao próprio stressor e envolve estratégias que têm como principal objetivo removê-lo, evitá-lo ou diminuir o seu impacto. Assim, o *coping* focado no problema engloba o *coping* ativo, o planeamento e o suporte instrumental (Carver & Connor-Smith, 2010). Relativamente ao *coping* focado nas emoções, este envolve estratégias que visam minimizar o sofrimento resultante do stressor, incluindo um conjunto vasto de respostas e/ou estratégias, como por exemplo, respostas auto apaziguadoras (e.g., relaxamento, procura de apoio emocional) expressão de emoções negativas (e.g., gritar, chorar), concentração nos pensamentos negativos (e.g., ruminação) e tentativas de fuga das situações stressantes (e.g., evasão, negação). Assim, este último, abrange o suporte emocional, a reinterpretação positiva, a aceitação, a negação e a religião (Carver, et al., 1989; Carver & Connor-Smith, 2010). Por fim, além destas duas primeiras componentes, também propostas por Folkman e Lazarus (1980), Carver e colaboradores (1989) sugeriram a existência de uma terceira componente – o *coping* de evitamento/disfuncional – sendo que este se refere à fuga de lidar com o stressor ou com a angústia resultante das emoções. Apesar deste último ter o objetivo de fugir ou escapar à angústia, geralmente mostra-se ineficaz na redução da angústia a longo prazo, uma vez que não há esforços dirigidos à ameaça e ao seu eventual impacto, acrescentando-se que a evitação e a negação podem promover um aumento paradoxal de pensamentos intrusivos sobre o stressor e um aumento no humor negativo e ansiedade (Najmi & Wegner 2008; Carver & Connor-Smith, 2010).

A relevância das estratégias de *coping* na forma de lidar com situações consideradas exigentes é atualmente aceite e foi explorada em diversos campos de investigação. No que se refere à adolescência ou a mudanças na vida escolar/académica, a investigação tem tentado identificar as estratégias de *coping* mais utilizadas e se estas são adaptadas à situação (Kingsbury et al., 2014; Thaker & Verma, 2014), existindo diversos estudos, nomeadamente com estudantes de ensino universitário (por exemplo, Enns et al., 2018; Gustems-Carnicer et al., 2019;). No entanto, raramente foi investigada no contexto da performance musical (Biasutti & Concina, 2014).

Sendo que se sabe atualmente que APM é uma condição que afeta não só músicos profissionais, mas também músicos não profissionais (Kenny & Osborne, 2006; Robson & Kenny, 2017), e também estudantes de música adolescentes e universitários (Fehm e

Schmidt, 2006; Nusseck et al., 2015; Patston & Osborne, 2016; Thomas & Nettelbeck, 2014), torna-se uma questão relevante de estudo, uma vez que os músicos terão vantagens em desenvolver estratégias preferencialmente cedo, dado que a carreira musical começa também cedo para muitos, com o objetivo de lidar de forma ajustada e adequada com a ansiedade, bem como controlar as suas consequências negativas.

3. *Coping* e Ansiedade de Performance Musical

Tal como foi discutido anteriormente, a capacidade de lidar com o stress ou com a APM pode também ser uma das competências que caracteriza os estudantes de música, uma vez que o contexto particular da educação musical acaba por oferecer aos seus alunos algumas situações que eles consideram mais exigentes, onde o nível de competência musical de um aluno é constantemente foco de avaliação, quer pelos seus professores, quer pelos seus colegas (Nogaj, 2020).

Estudo empíricos relatam associações entre estratégias de *coping* e a APM em amostras diversas, nomeadamente, em estudantes de música adolescentes e jovens (Fehm e Schmidt, 2006; Thomas & Nettelbeck, 2014; Nogaj, 2017), músicos profissionais e amadores (Steptoe, 1989; Kobori et al., 2011; Biasutti & Concina, 2014) e estudantes universitários de música (Bonneville-Roussy et al., 2017; Coşkun-Şentürk & Çırakoğlu, 2018).

Um dos primeiros estudos realizados neste âmbito (Fehm & Schmidt, 2006) decorreu junto de uma amostra de 74 alunos de uma escola de música alemã, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Este estudo revelou associações entre a APM com estratégias de *coping* de curto e longo prazo, sendo também analisadas as necessidades percebidas e o desejo expresso de apoio por parte dos estudantes. Os resultados indicaram, contrariamente ao esperado, que aqueles que pretendiam estudar música depois da escola relataram um valor significativamente menor de APM do que aqueles que não tinham esses planos. Os estudantes relataram ainda que a experiência individual de ansiedade dependia da configuração e do *status* do público, sendo que as performances a solo foram indicadas como potenciadoras de uma forte APM, em contraste com as aulas de música. Os resultados indicaram ainda que o ensaio e o pensamento positivo foram as estratégias de *coping* de curto prazo mais relatadas, enquanto a prática foi a estratégia de longo prazo mais usada. Este estudo demonstrou que mesmo os músicos que ainda não frequentaram a universidade ou uma academia de música podem experienciar valores significativos APM, realçando a

importância e o interesse de estudar a ansiedade nos adolescentes e jovens que estudam música, sem que estes estejam necessariamente num contexto profissional ou de ensino superior (Fehm & Schmidt, 2006).

Ainda em relação a estudantes de música mais jovens, um estudo realizado por Thomas & Nettelbeck (2014), junto de uma amostra de 90 estudantes de quatro escolas secundárias australianas, revelou que o género feminino e as estratégias de coping disfuncionais foram associados a um valor mais alto de APM. Neste estudo, os autores encontraram também que, embora mais tempo de prática médio por dia tendesse a estar associada a menos APM, a correlação não foi significativa, sugerindo que embora a prática seja imperativa para a eficácia da tarefa, pode não desempenhar um papel tão significativo na redução da APM (Thomas & Nettelbeck, 2014).

Num estudo de Biasutti e Concina (2014), participaram 171 músicos italianos divididos em dois grupos: estudantes de música avançada e músicos profissionais. Assim, tanto os estudantes de música avançada, como músicos profissionais indicaram o *coping* focado no problema como a estratégia mais frequentemente utilizada durante a atividade musical. Além disso, as estratégias menos utilizadas para ambos os grupos foram as do *coping* de evitamento. No que diz respeito à escala de ansiedade, tanto estudantes avançados como músicos profissionais consideraram os aspetos cognitivos da ansiedade os mais relevantes para a sua experiência de APM. Neste estudo, os resultados indicaram que as horas de prática por semana desempenharam um papel na previsão dos níveis de APM, ou seja, quanto menos os músicos praticavam, mais altos os valores de APM apresentados. Por outro lado, as estratégias de *coping* com base no evitamento também desempenharam um papel importante nos valores de APM, uma vez que mais estratégias de *coping* com base no evitamento previram valores mais elevados de APM (Biasutti & Concina, 2014).

Um estudo recente realizado por Coşkun-Şentürk e Çırakoğlu (2018) junto de 399 estudantes de música universitários na Turquia, analisou o carácter preditor do género, das estratégias de *coping* e tendência à culpa/vergonha em relação à APM e stress. Os resultados mostraram, por exemplo, como os valores das raparigas na APM, estratégias de *coping* disfuncionais, culpa e vergonha foram significativamente maiores do que nos rapazes, mais uma vez indicando diferenças significativas de género.

Assim sendo e com base na literatura anterior, questionou-se se a APM dos jovens músicos portugueses estaria relacionada com um padrão específico de variáveis, nomeadamente as estratégias de *coping*, experiência, idade e horas de prática. Neste sentido, estudos anteriores revelam as estratégias de *coping* que são mais frequentemente utilizadas

por músicos para lidar com a APM (Biasutti & Concina, 2014; Bonneville-Roussy et al., 2017; Coşkun-Şentürk & Çirakoğlu, 2018; Fehm e Schmidt, 2006; Kobori et al., 2011; Thomas & Nettelbeck, 2014; Nogaj, 2017). As variáveis da experiência e do tempo dedicado ao instrumento também foram consideradas, apesar dos resultados encontrados serem inconsistentes (Fehm & Schmidt, 2006; Kobori et al., 2011; Papageorgi et al., 2013). Pretendeu-se também perceber se existiam diferenças nas variáveis sociodemográficas, nomeadamente o género, uma vez que foram evidenciadas diferenças entre o género feminino e masculino nos vários estudos, enfatizando uma maior incidência da APM no género feminino (Biasutti & Concina, 2014; Coşkun-Şentürk & Çirakoğlu, 2018; Dobos et al., 2019; Fernholz et al., 2019; González et al., 2018; Papageorgi et al., 2013).

Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico

1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação

O presente estudo de caráter exploratório, transversal e correlacional teve como objetivo central mapear o fenómeno da Ansiedade de Performance Musical numa amostra de estudantes portugueses, bem como analisar um conjunto de variáveis e fatores que podem ter impacto na APM. Com este objetivo foram criadas cinco grandes questões que pretendiam explorar os objetivos anteriormente mencionados.

Questão 1: Quais os valores e as associações da APM e das estratégias de coping nesta amostra de estudantes de música?

Questão 2: O tempo de prática do instrumento e a experiência relacionam-se com a APM e com as estratégias de coping dos estudantes de música?

Questão 3: Será que a APM e as estratégias de coping variam em função de variáveis pessoais (género e ter beneficiado/não acompanhamento especializado devido à ansiedade) dos estudantes de música?

Questão 4: Será que a APM e as estratégias de coping adotadas variam em função de variáveis académicas (nível de ensino e expectativas de carreira musical) dos estudantes de música?

Questão 5: Será que as estratégias de coping mobilizadas pelos estudantes de música medeiam a relação entre o tempo de prática do instrumento e a APM?

2. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 102 estudantes de música (42 rapazes), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ($M = 16.55$, $DP = 2.41$), sendo que 52,9% destes frequentavam estabelecimentos de ensino superior do norte e centro do país e 47,1% frequentavam duas academias de música do norte do país. No que diz respeito aos instrumentos musicais, a maioria dos estudantes (47,1%) tocava instrumentos de corda (e.g., violino, violoncelo, guitarra), seguindo-se aqueles que tocavam instrumentos de sopro

(35,3%) (e.g., clarinete, saxofone, flauta), instrumentos de percussão (7,8%), teclas (7,8%) (e.g., piano), e, por último, canto (2%). A Tabela 1 apresenta a descrição da amostra dividida pelos alunos que pertencem ao ensino superior e aqueles que não pertencem ao ensino superior.

Tabela 1

Descrição da amostra por alunos que frequentam ou não o ensino

	<i>Alunos Não Ensino Superior</i>	<i>Alunos Ensino Superior</i>	<i>Total</i>
Feminino	32	28	60
Masculino	22	20	42
Total	54	48	102
Instrumentos de Corda	25	23	48
Instrumentos de Sopro	21	15	36
Instrumentos de Percussão	2	6	8
Teclas	6	2	8
Canto	0	2	2
Total	54	48	102
Ajuda Ansiedade (Sim)	11	17	28
Ajuda Ansiedade (Não)	43	31	74
Total	54	48	102
Idade (Média)	14,69	18,65	102
Idade (Desvio Padrão)	.052	1,81	102

2.2 Instrumentos e medidas

2.2.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico pretendeu recolher informação relativa a características pessoais dos estudantes de música (género, idade, se já tinham recorrido a ajuda devido à ansiedade e se tinham algum familiar com historial em música), ao percurso académico (ano de escolaridade, estabelecimento e nível de ensino) e experiência musical (instrumento principal, anos de prática do instrumento, prática diária do instrumento).

2.2.2 Inventário de Ansiedade de Performance Musical para Adolescentes (IAPM-A)

O Inventário de Ansiedade da Performance Musical para Adolescentes (IAPM-A), tradução e adaptação portuguesa do *Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents* (MPAI-A, Osborne & Kenny, 2005) operacionalizou a ansiedade de performance musical (APM).

O IAPM-A é um questionário de autorrelato que avalia características somáticas, cognitivas e comportamentais específicas da APM. Assim, o instrumento é constituído por

quinze itens, divididos por 3 fatores - 1) Características Somáticas e Cognitivas (e.g., “*Antes de uma performance sinto borboletas no estômago*”; “*Preocupo-me, frequentemente, com a minha capacidade de tocar*”), 2) Contexto de Performance (e.g., “*Prefiro tocar sozinho (a) do que para um público*”; “*Tento evitar tocar a solo em audições na escola*”) e 3) Avaliação da Performance (e.g., “*Quando erro durante uma performance, entro em pânico*”; “*Preocupo-me com a possibilidade dos meus pais ou o meu professor não gostarem da minha performance*”). Assim, os itens são avaliados numa escala de Likert que varia desde 0 (Nunca) até 6 (Sempre), sendo estes valores depois somados para criar um score total (pontuações mais altas no score total indicam também valores de APM mais altos).

Os fatores revelaram valores de alpha de Cronback elevados. Os fatores revelaram valores de alpha de Cronback elevados, sendo que as Características Somáticas e Cognitivas apresentaram um valor de .83, o fator Contexto de Performance de .65 e a Avaliação da Performance de .59.

2.2.3 Brief Cope

As estratégias de *coping* utilizadas pelos participantes foram avaliadas através do *Brief Cope* (Pais-Ribeiro, & Rodrigues, 2004), versão traduzida para português do instrumento com o mesmo nome (Carver et al., 1989).

Este instrumento de autorrelato é constituído por 28 itens, divididos por 14 escalas de dois itens cada. As escalas são, então, o *Coping* ativo (e.g., “*Tomei medidas para tentar melhorar a situação*”), Planear (e.g., “*Pensei muito sobre a melhor forma de lidar com a situação*”), Utilizar suporte instrumental (e.g., “*Pedi conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo*”), Utilizar suporte emocional social (e.g., “*Procurei o conforto e compreensão de alguém*”), Religião (e.g., “*Rezei ou meditei*”), Reinterpretação positiva (e.g., “*Procurei algo positivo em tudo o que estava a acontecer*”), Auto culpabilização (e.g., “*Culpei-me pelo que estava a acontecer*”), Aceitação (e.g., “*Tentei aceitar as coisas tal como estavam a acontecer*”), Expressão de sentimentos (e.g., “*Senti e expressei os meus sentimentos de aborrecimento*”), Negação (e.g., “*Recusei-me a acreditar que isto estivesse a acontecer comigo*”), Auto distração (e.g., “*Refugiei-me noutras atividades para me abstrair da situação*”), Desinvestimento comportamental (e.g., “*Desisti de me esforçar para lidar com a situação*”), Uso de substâncias (medicamentos/álcool) (e.g., “*Usei álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas*”) e Humor (e.g., “*Enfrentei a situação levando-a para a brincadeira*”). Assim, os itens são avaliados numa escala de Likert de 4 pontos (0 = Nunca fiz isto e 3 = Fiz quase sempre isto). Segundo os autores

originais do instrumento, é possível agrupar essas estratégias de *coping* em 3 subgrupos diferentes: o *coping* focado na emoção, o *coping* focado no problema e o *coping* disfuncional. O *coping* focado na emoção envolve a aceitação, utilizar suporte social emocional, humor, reinterpretação positiva e religião. O *coping* focado no problema envolve *coping* ativo, utilizar suporte instrumental e planejar. Por último, o *coping* disfuncional ou de evitação, envolve o desinvestimento comportamental, negação, auto culpabilização, distração, uso de substâncias e expressão de sentimentos.

As escalas revelaram valores de *alfa* de Cronback adequados, uma vez que se trata de apenas dois itens por escala (Pais-Ribeiro, 2004). As escalas *Coping* Ativo, Planejar, Utilizar suporte instrumental e Utilizar suporte social emocional apresentaram, respetivamente, valores de .58, .67, .68 e .73. Por sua vez, as escalas Religião, Reinterpretação Positiva, Auto culpabilização e Aceitação apresentaram, respetivamente, valores de .73, .82, .76 e .76. Por último, as escalas Expressão de sentimentos, Negação, Auto distração, Desinvestimento Comportamental, Uso de Substâncias e Humor, apresentaram, respetivamente, valores de .78, .66, .60, .74, .79 e .79.

2.3 Procedimento

Este estudo apresenta um método de amostragem por conveniência, obtida através do método bola de neve, sendo que os dados foram recolhidos entre fevereiro e julho de 2021, em formato online (Google *forms*).

Em primeiro lugar, de forma a traduzir e adaptar o IAPM-A para estudantes de música portugueses, foram elaborados dois pedidos de autorização formais aos autores do instrumento para a sua utilização. Neste pedido foi apresentado um resumo dos objetivos e ideias principais do estudo. Obtida a autorização dos autores, iniciou-se tal como sugerido por Hill e Hill (2005), um processo de tradução e retroversão, respeitando a estrutura e a ordem dos itens da versão original. Assim, foi realizada a tradução do instrumento por um dos investigadores bilingue e posteriormente, a retroversão foi realizada por um profissional também bilingue, com conhecimentos quer na área da psicologia, quer na área da música. Isto porque, é recomendado que um dos tradutores tenha conhecimento dos conceitos que o questionário pretende medir para que a tradução se assemelhe da forma mais fiel ao instrumento original (Tsang et al., 2017). Procedeu-se, ainda, a um estudo de pilotagem numa pequena amostra (8 pessoas) com as mesmas características da população em estudo

(estudantes de música) para perceber possíveis erros e questões que necessitassem de ser ajustados.

Numa fase inicial do processo de recolha de dados junto dos alunos de educação musical do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, foram elaborados e enviados por email, pedidos de colaboração para as Direções de várias escolas e academias de música da zona Norte do país. De seguida, foram estabelecidos contactos formais, através de reuniões via online, com os Diretores de duas Academias de Música que mostraram interesse em colaborar no projeto. Estas reuniões foram realizadas com o propósito de informar acerca do projeto de investigação e os seus objetivos, bem como avaliar a disponibilidade de colaboração na mesma. Asseguradas as condições necessárias para a recolha de dados, e tendo em conta a situação pandémica (Covid-19) vivida no país, foram criados consentimentos informados em formato online e enviados à direção pedagógica de cada Academia para que posteriormente estes fossem enviados para os encarregados de educação. Perante a autorização dos encarregados de educação, estes deixavam um contacto (e-mail) do seu educando para o qual foi enviado o questionário em formato online (Google forms).

No que diz respeito à amostra de alunos em ensino superior, os questionários em formato online (Google forms) foram partilhados em plataformas digitais e redes sociais (como o Twitter e Facebook) para obter uma amostra mais completa e equilibrada, sendo posteriormente pedido aos mesmos que partilhassem com os seus colegas.

Finalmente, os dados recolhidos foram analisados, cotados e introduzidos numa base de dados com recurso ao software Statistical Package for Social Sciences (v. 27, SPSS, Inc., Chicago, IL.), onde se realizou a análise descritiva e correlacional deste estudo.

2.4 Plano Analítico

Tal como foi referido, os dados recolhidos foram primeiramente introduzidos numa base de dados, sendo analisados com recurso ao *IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* versão 25 para Windows. Numa primeira fase da análise, testou-se a aleatoriedade dos dados omissos através do Little's Missing Completely at Random (MCAR), confirmando-se o pressuposto ($p = .47$).

Os procedimentos estatísticos utilizados incluíram análises de estatística descritiva (i.e. alfas de Cronbach, médias, desvios-padrão e correlações) e foram ainda analisados os pressupostos inerentes aos testes estatísticos utilizados, nomeadamente o pressuposto de normalidade e homogeneidade das variâncias (Martins, 2011). Os pressupostos de

normalidade na maioria das subescalas do *coping* não foram cumpridos, uma vez que os dois testes estatísticos - Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilks - apresentaram níveis de significância ($p < .001$), rejeitando-se a hipótese nula de que a amostra apresenta uma distribuição próxima do normal (Martins, 2011). Uma vez que com amostras grandes, pode-se aplicar o teorema do limite central que nos diz que, em amostras grandes ($n > 30$) a distribuição tende naturalmente para a normalidade e que o cumprimento deste pressuposto para a realização dos testes T só se aplica em amostras iguais ou inferiores a 30 (Pestana & Gageiro, 2014), optou-se por reportar os resultados dos testes paramétricos.

Uma vez que a complexidade dos modelos de mediação em análise exige a aplicação de técnicas multivariadas, como é o caso da Análise de Equações Estruturais (AEE), os procedimentos estatísticos utilizados incluíram análises de estatística descritiva (e.g. alfas de Cronbach, médias, desvios-padrão e correlações) e foram ainda analisados e assegurados os pressupostos inerentes aos testes estatísticos utilizados, nomeadamente o pressuposto de normalidade e homogeneidade das variâncias (Martins, 2011). Foram também analisados os pressupostos inerentes às análises correlacionais, nomeadamente os princípios da linearidade, da aleatoriedade e da homocedasticidade, e os pressupostos do modelo de equações estruturais (Marôco, 2010). Analisou-se a normalidade univariada e multivariada da distribuição dos valores das variáveis, através dos coeficientes de assimetria (Sk , com $|Sk| < 3$), de curtose (Ku , com $|Ku| < 10$) e do coeficiente de Mardia.

Na fase da especificação do modelo estrutural, isto é, aquando do desenho formal do modelo de mediação, constatamos o incumprimento de um dos pressupostos dos MEE relativos ao tamanho da amostra, uma vez que são necessários 50 sujeitos por variável manifesta (Hamilton, Gagne & Hancock, 2003) ou cinco observações por cada parâmetro a estimar (Bagozzi & Yi, 1988).

Assim, testaram-se os modelos de medida de 2ª ordem (AMP) através da opção Data Imputation do Amos e estimaram-se os valores de todas as variáveis latentes de 1ª ordem, transformando-as em variáveis manifestas (von der Heide & Scott, 2007). Para as componentes do tempo diário de instrumento em minutos (TIM) e das estratégias de *coping* foram calculados os scores totais (variáveis manifestas). A construção e validação dos modelos estruturais teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (Structural Equation Modeling - SEM), com recurso ao software AMOS (v.25, SPSS, Inc., Chicago, IL.). O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança (maximum likelihood), que fornece as estimativas dos coeficientes padronizados das trajetórias (uma estimativa

superior a 0.5 em valor absoluto indica uma associação forte). O desvio-padrão e a estatística de $p < 0,05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas.

Posteriormente, e de modo a avaliar a qualidade do ajustamento do modelo proposto, utilizaram-se os índices definidos por Hu e Bentler (1999) e os valores de χ^2 . Este último apresenta limitações consoante o tamanho da amostra, da complexidade do modelo, ou quando os pressupostos de normalidade não são validados (Cheung & Rensvold, 2002). Assim, considera-se que o modelo apresenta um bom ajustamento quando os valores de Comparative Fit Index (CFI) são superiores a .95; os valores de Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) são menores que .08, e os valores de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) são menores que .06. São, ainda, considerados aceitáveis valores CFI superiores a .90, e valores de SRMR e RMSEA até .10 (Hu & Bentler, 1999). Foram, também, utilizados índices que permitem a comparação entre modelos: Akaike Information Criterion (AIC) e Modified Expected Cross-Validation Index (MECVI). Nestes casos, quanto menor o valor apresentado, melhor o ajustamento do modelo (Arbuckle, 2008; Byrne, 2001; McDonald & Ho, 2002; Marôco, 2010).

No capítulo seguinte apresenta-se os resultados relativos à validação empírica do modelo mediação.

Capítulo III: Resultados

1. Análises Descritivas e Correlacionais

Na tabela 2, encontram-se as análises descritivas e correlacionais entre os fatores da IAPM-A e as subescalas e três super dimensões do *coping*. A análise descritiva dos três fatores do IAPM-A, revelou valores mais elevados no fator Características Somáticas e Cognitivas, seguindo-se o score total do IAPM-A, os valores do fator Contexto de Performance e, por último, os valores do fator Avaliação de Performance. Relativamente ao Brief Cope, as subescalas de *coping* que obtiveram valores mais altos foram, respetivamente, o Suporte Instrumental, Planeamento, Aceitação, Auto culpabilização, *Coping* ativo e Reinterpretação Positiva. As subescalas de *coping* que obtiveram valores mais baixos foram o Uso de Álcool e Drogas, Religião, Desinvestimento/Desistência, Negação e *Coping* Disfuncional (Tabela 2).

Relativamente às análises correlacionais, o Coeficiente de Correlação de Pearson revelou que a idade está correlacionada positivamente com o tempo dedicado à prática do instrumento diário, ao fator Avaliação de Performance da APM, à Auto culpabilização e ao Uso de Álcool e Drogas (Tabela 2). Mais concretamente, os estudantes mais velhos dedicam mais tempo de estudo diário ao seu instrumento e apresentam também valores mais elevados de APM no fator Avaliação de Performance, bem como uma utilização mais frequente de *coping* de Auto-culpabilização e Uso de Álcool e Drogas. As análises mostraram também que o tempo diário dedicado à prática do instrumento está correlacionado positivamente com os anos de prática do instrumento, Suporte Instrumental, Auto culpabilização, Aceitação, Expressão de Sentimentos, e *Coping* Disfuncional. Assim, os sujeitos que dedicam mais tempo à prática do seu instrumento, são também aqueles que têm mais anos de prática do instrumento e relatam também uma utilização mais elevada nas subescalas de *coping* de Suporte Instrumental, Auto culpabilização, Aceitação, Expressão de Sentimentos e *Coping* Disfuncional. Relativamente aos fatores do IAPM-A, as análises revelaram correlações positivas e significativas entre o fator Características Somáticas e Cognitivas e o fator Avaliação de Performance, Contexto de Performance, e score total do IAPM-A. Os estudantes que relatam níveis mais elevados de ansiedade no fator Características Somáticas e Cognitivas, relatam também valores mais elevados de ansiedade nos fatores Avaliação de

Performance, Contexto de Performance e score total da escala IAPM-A. As análises mostraram também que o fator Características Somáticas e Cognitivas encontra-se positiva e significativamente correlacionado com as subescalas de *coping*, Suporte Social e Emocional, Auto culpabilização, Negação, Desinvestimento/Desistência, e *Coping* Disfuncional. Os sujeitos que reportaram níveis mais elevados de ansiedade no fator Características Somáticas e Cognitivas, relatam também níveis mais elevados de utilização das subescalas de *coping*, Suporte social e emocional, Auto culpabilização, Negação, Desinvestimento/Desistência, e *Coping* Disfuncional. As análises mostraram ainda correlações positivas e significativas entre o fator Contexto de Performance e o fator Avaliação de Performance, score total da escala IAPM-A, e as subescalas de *coping*, Negação, Distração, Desinvestimento/Desistência, e *Coping* Disfuncional. Assim, os estudantes que reportaram níveis mais elevados de ansiedade no fator Contexto de Performance, relatam também níveis mais elevados de ansiedade no fator Avaliação de Performance e no score total do IAPM-A e valores de igualmente elevados nas subescalas de *coping*, Suporte social e emocional, Auto culpabilização, Negação, Desinvestimento/Desistência, e *Coping* Disfuncional. As análises revelaram também correlações positivas e significativas entre o fator Avaliação de Performance e score total do MPAI-A e as subescalas de *coping*, Auto culpabilização, Distração, Desinvestimento/Desistência e *Coping* Disfuncional. Por outras palavras, aqueles que relataram valores mais elevados de ansiedade no fator Avaliação de Performance relatam também valores mais elevados no score total do IAPM-A, e nas subescalas de *coping*, Auto culpabilização, Distração, Desinvestimento/Desistência, e *Coping* Disfuncional. Finalmente, as análises revelaram relações positivas e significativas entre o score total do MPAI-A e as subescalas de *coping*, Suporte social e emocional, Auto culpabilização, Negação, Distração, Desinvestimento/Desistência, Uso de álcool e drogas, e *Coping* Disfuncional. De forma mais concreta, aqueles que relataram níveis mais elevados de ansiedade no score total da escala IAPM-A, relatam também níveis mais elevados de utilização nas subescalas de *coping*, Suporte social e emocional, Auto culpabilização, Negação, Distração, Desinvestimento/Desistência, Uso de álcool e drogas e *Coping* Disfuncional.

Tabela 2*Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a ansiedade de performance musical e coping*

	1	2	3	4	5	6	7	Média	DP	Mínimo	Máximo
1.Idade	1							16.6	2.41	12	19
2.TIM	.525*	1						135.47	93.1	15	600
3.AnosInstrumento	.591**	.384**	1					7.93	3.34	1	15
4.CSC (0-6)	.132	.099	.103	1				4.24	1.06	.75	6
5.CP	-.064	-.065	.006	.397**	1			3.51	1.30	.67	6
6.AP	.201*	.130	.171	.683**	.387**	1		2.94	1.09	.75	5.75
7 IAPM-A (total)	.134	.082	.118	.929**	.640**	.833**	1	3.75	.93	1	5.47
8.Coping Ativo (0-3)	.025	.042	-.116	-.023	-.013	-.113	-.053	1.67	.71	0	3
9.Planear	.064	.028	-.078	.110	.056	.075	.106	1.80	.72	0	3
10.SuporteInstrumento	-.005	.215*	-.013	.144	.003	.095	.117	1.96	.80	0	3
11.Suporte SocialEm	-.055	.192	-.071	.253*	.168	.143	.245*	1.23	.81	0	3
12.Religião	.182	-.015	.254	.160	.178	.106	.180	.42	.60	0	2.5
13.ReinterpPositiva	-.035	.088	-.291	-.110	-.112	-.144	-.143	1.59	.80	0	3
14.AutoCulpabiliza	.239*	.265**	.165	.334*	.185	.417**	.384**	1.68	.90	0	3
15.Aceitação	.059	.199*	-.014	.004	.018	.038	.019	1.76	.78	0	3
16.ExpressãoSent	-.049	.251*	-.068	.124	.109	.152	.153	1.21	.83	0	3
17.Negação	.082	-.010	.015	.254*	.254*	.152	.271**	.62	.72	0	3
18.Distração	-.060	-.028	-.035	.122	.210*	.205*	.196*	1.17	.78	0	3
19.DesComport	.077	.045	.070	.271**	.387**	.401**	.397**	.49	.61	0	3
20.UsoSubstância	.292**	.151	.255*	.202*	.171	.113	.205*	.18	.43	0	2
21.Humor	-.056	-.073	-.226*	-.116	.135	-.116	-.068	1.10	.87	0	3
22.Coping Problema	.033	.122	-.082	.098	.019	.027	.073	1.56	.60	0	3
23.Coping Emoção	.016	.139	-.182	.052	.128	-.003	.067	1.22	.44	0	2.7
24.Coping Disfuncional	.143	.205*	.091	.373**	.365**	.426**	.460**	.89	.41	0	2

Nota. * $p \leq .050$ ** $p \leq .010$

De modo a verificar se existem também diferenças relativamente ao género, foram realizados testes *t* para amostras independentes. Os resultados obtidos nos testes *t*-Student revelaram diferenças estatisticamente significativas nos fatores Características Somáticas e Cognitivas, Avaliação de Performance, e no score total do IAPM-A, e nas subescalas de *coping*, *Coping* Ativo, Suporte Instrumental, Suporte Social e Emocional, Negação, Distração, *Coping* focado no Problema e *Coping* Disfuncional. Mais precisamente, as raparigas relataram níveis mais elevados de APM, nomeadamente nos fatores Características Somáticas e Cognitivas, Avaliação de Performance e no score total da escala do IAPM-A do que os rapazes. Da mesma forma, as raparigas relataram utilizar com mais frequência as subescalas do *coping*, *Coping* Ativo, Suporte Instrumental, Suporte Social e Emocional, Negação, Distração, *Coping* focado no Problema e *Coping* Disfuncional do que aqueles que não procuraram (Tabela 3).

Foram realizados testes *t* para amostras independentes de modo a verificar se existem também diferenças relativamente aos alunos que procuraram ou não ajuda devido à ansiedade. Os resultados obtidos nos testes *t*-Student revelaram diferenças estatisticamente significativas nos fatores Características Somáticas e Cognitivas, Contexto de Performance, Avaliação de Performance, e no score total do MPAI-A, e nas subescalas de *coping*, Suporte Social e Emocional, Negação, Distração, Desinvestimento/Desistência, Uso de Álcool e Drogas e *Coping* Disfuncional. Mais precisamente, os sujeitos que responderam já ter procurado ajuda devido à ansiedade relataram níveis mais elevados de APM, nomeadamente nos fatores Características Somáticas e Cognitivas, Contexto de Performance, Avaliação de Performance e no score total da escala do IAPM-A do que aqueles que responderam que não procuraram ajuda. Da mesma forma aqueles que responderam já ter procurado ajuda devido à ansiedade relataram utilizar com mais frequência, nas subescalas do *coping*, Suporte Social e Emocional, Negação, Distração, Desinvestimento/Desistência, Uso de Álcool e Drogas e *Coping* Disfuncional do que aqueles que não procuraram (Tabela 3).

Tabela 3

Análise comparativa de médias em função do gênero e ter recorrido a ajuda devido à ansiedade ou não

<i>Escalas</i>	<i>Feminino (N=60)</i>	<i>Masculino (N=42)</i>	<i>t- student</i>	<i>P</i>	<i>Ajuda Ansiedade (N= 28)</i>	<i>Não Ajuda Ansiedade (N= 74)</i>	<i>t- student</i>	<i>P</i>
Características Somáticas e Cognitivas (0-6)	4.69	3.61	5,5	<0.001***	4.91	3.99	5,199	<,001***
Contexto de Performance	3.63	3.33	1,175	.243	4,07	3,29	2,778	,007**
Avaliação de Performance	3.34	2.38	4,806	<0.001***	3.54	2.72	3,557	<,001***
MPAI- A (total)	4.12	3.22	5,363	<0.001***	4,38	3,52	4,527	<,001***
<i>Coping</i> Ativo (0-3)	1.75	1.56	1,328	.187	1.64	1.68	-,248	.805
Planear	1.94	1.56	2,431	.017*	1.82	1.79	,191	.849
Suporte Instrumental	1.36	.96	2,503	,014*	1.23	1.18	,278	,782
Suporte Social e Emocional	1.41	.98	2,734	.007**	1.26	1.20	2,544	,013*
Religião	.49	.31	1,515	.133	.59	.35	1,803	,074
Reinterpretação Positiva	1.61	1.57	,241	.810	1.33	1.68	-2,005	,048
Auto-culpabilização	1.82	1.48	1,893	.061	1.83	1.62	1,118	,266
Aceitação	1.77	1.76	,030	.976	1.64	1.82	-,971	,334
Expressão de Sentimentos	1.26	1.13	,753	.453	1.33	1.16	,987	,326
Negação	.75	.45	2,089	.039*	.89	.52	2,341	,021*
Distração	1.33	.96	2,352	.021*	1.44	1.07	2,193	,031*
Desinvestimento/Desistência	.58	.37	1,798	.075	.93	.32	3,871	<,001***
Uso de Álcool e Drogas	.17	.19	-,273	.786	.42	.09	2,582	,015*
Humor	.98	1.27	-1,672	.098	,96	1.16	-,989	,325
<i>Coping</i> Focado no Problema (0-3)	1.68	1.37	2,608	,010**	1.57	1.55	,101	,920
<i>Coping</i> Focado na Emoção	1.25	1.18	,816	,417	1.22	1.22	-,052	,959
<i>Coping</i> Disfuncional	.98	.76	2,662	,009**	1,14	,79	3,978	<,001***

Nota. * $p \leq .050$ ** $p \leq .010$

De modo a verificar a significância estatística das diferenças entre os alunos que frequentam o ensino superior e os restantes nas variáveis em estudo de APM e subescalas de *coping* foram realizados testes *t* para amostras independentes. Os resultados obtidos nos testes *t*-Student revelaram que os valores do score IAPM-A dos alunos que não frequentam o ensino superior não se diferenciam significativamente dos scores de IAPM-A apresentados pelos alunos do ensino superior. No entanto, registam-se diferenças estatisticamente significativas nas subescalas de *coping*, Religião, e de Uso de Álcool e Drogas para estes dois grupos de alunos, sendo que os estudantes universitários relatam níveis mais elevados de *coping* de Religião e Uso de Álcool e Drogas do que aqueles que não frequentam o ensino superior (Tabela 4).

Finalmente, foram realizados testes *t* para amostras independentes de forma a verificar se existiam diferenças relativamente aos alunos que pretendem ou não seguir a carreira profissional na música. Os resultados obtidos nos testes *t*-Student revelaram a existência diferenças estatisticamente significativas no fator Contexto de Performance, do IAPM-A, e nas subescalas do *coping*, Auto culpabilização e Uso de Álcool e Drogas. Os alunos que pretendem seguir profissionalmente a carreira de música relatam níveis mais elevados de APM no fator Contexto de Performance, bem como uma maior utilização de estratégias de *coping* de Auto culpabilização e Uso de Álcool e Drogas do que aqueles que não pretendem seguir carreira na área da música (Tabela 4).

Tabela 4

Análise comparativa de médias em função da frequência no ensino superior e expectativas de carreira profissional musical

<i>Escalas</i>	<i>Carreira Profissional (N=73)</i>	<i>Não Carreira Profissional (N=29)</i>	<i>t-student</i>	<i>P</i>	<i>Ensino Superior (N=48)</i>	<i>Não Ensino Superioro (N=54)</i>	<i>t-student</i>	<i>P</i>
Características Somáticas e Cognitivas (0-6)	4.37	3.94	1.872	.064	4.34	4.16	-.824	.412
Contexto de Performance	3,32	3.98	-2.346	.021*	3.44	3.57	.502	.617
Avaliação de Performance	3.06	2.67	1.645	.103	3.16	2.75	-1.924	.057
MPAI- A (total)	3.80	3.60	.987	.341	3.84	3.67	-.950	.344
<i>Coping</i> Ativo (0-3)	1.74	1.50	1.536	.128	1.63	1.71	.629	.538
Planear	1.84	1.71	.807	.422	1.74	1.85	.779	.438
Suporte Instrumental	1.26	1.03	1.286	.202	1.29	1.11	-1.136	.259
Suporte Social e Emocional	1.32	1.02	1.690	.094	1.26	1.20	-.351	.726
Religião	.45	.33	.942	.348	.55	.31	-2.152	.031*
Reinterpretação Positiva	1.57	1.66	-.493	.623	1.53	1.64	.748	.456
Auto-culpabilização	1.82	1.31	2.649	.009**	1.79	1.57	-1.234	.220
Aceitação	1.83	1.60	1.322	.189	1.79	1.74	.306	.761
Expressão de Sentimentos	1.27	1.06	1.171	.244	1.20	1.21	-.028	.977
Negação	.64	.60	.211	.833	.61	.65	-.242	.809
Distração	1.14	1.26	-.669	.505	1.16	1.19	.246	.806
Desinvestimento/Desistência	.52	.42	.786	.434	.50	.48	-.150	.881
Uso de Álcool e Drogas	.25	.00	4.266	<.001***	.32	.04	-3.231	.002***
Humor	1.07	1.19	-.632	.529	1,03	1.17	.782	.436
<i>Coping</i> Focado no Problema (0-3)	1.61	1.41	1.493	.139	1.55	1.56	.054	.957
<i>Coping</i> Focado na Emoção	1.25	1.16	.900	.370	1.22	1.22	-.029	.977
<i>Coping</i> Disfuncional	.94	.77	1.830	.070	.93	.85	-1,030	.303

Nota. * $p \leq .050$ ** $p \leq .010$

2. Modelo de Equações Estruturais (MEE)

O modelo estrutural original apresentou um ajustamento sofrível (Modelo 1). O modelo 2 resulta da aplicação do princípio da parcimónia, que recomenda a retirada de trajetórias não significativas (trajetória que associa o TIM à APM). Os índices de modificação fornecidos pelo AMOS, não sugerem nenhuma associação entre os erros dos itens do modelo.

Quadro 1

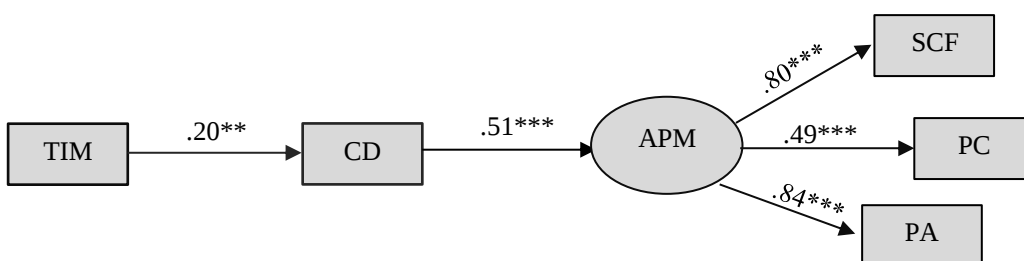
Modificações efetuadas no modelo estrutural de mediação e respetivos índices de ajustamento

Modelo	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	MECVI
1	1.661	.976	.939	.081	.297
2	1.337	.984	.969	.058	.277

É possível constatar, através dos índices de ajustamento apresentados no quadro 1 que, após as modificações efetuadas, se obteve um modelo com uma boa/muito boa qualidade de ajustamento (Modelo 2).

Figura 1

Modelo Estrutural do Impacto do TIM e das estratégias de coping disfuncionais na APM



O modelo simplificado ajustado à amostra em estudo revelou uma qualidade de ajustamento adequada ($\chi^2(5) = 6.683$; $p < 0.05$), bem como um MECVI inferior (.297 vs .277).

O TIM associa-se de forma positiva com o *coping* disfuncional e este último apresenta uma correlação positiva forte com a APM. Isto significa que o TIM prediz um valor mais elevado de *coping* disfuncional, manifesto através da auto culpabilização, negação, desinvestimento comportamental, distração, uso de substâncias e expressão de

sentimentos e, conseqüentemente, prediz valores mais elevados de APM. Em síntese o TIM, surge como preditor do *coping* disfuncional que, por sua vez, prediz a APM nos adolescentes. Por outras palavras, o TIM surge indiretamente associado à APM, por intermediário das estratégias de *coping* disfuncionais dos estudantes de música adolescentes.

Capítulo IV: Discussão de Resultados

O presente estudo teve como objetivo principal mapear e explorar o fenómeno da APM numa amostra de estudantes portugueses, bem como analisar um conjunto de variáveis que podem ter impacto na mesma.

Tendo por base a primeira questão, um dos objetivos específicos deste estudo foi explorar o comportamento do IAPM-A numa amostra de adolescentes e jovens músicos portugueses. Segundo Pestana e Gageiro (2005), o Alpha de Cronbach é considerado uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, possibilitando a definição entre a correlação que se espera obter entre a escala utilizada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, que avaliem a mesma característica. Assim, o IAPM-A mostrou uma boa consistência interna, uma vez que os valores de alfa encontrados neste estudo, nomeadamente os valores de .83 para o primeiro fator “Características Cognitivas e Somáticas”, os valores de .65 no fator “Contexto de Performance” e valores de .59 no último fator “Avaliação da Performance”, e .86 na súmula total do score, à semelhança daqueles encontrados pelas autoras originais do instrumento (Osborne & Kenny, 2006). Segundo Field (2009), os valores são globalmente adequados quando são superiores a .8 ou .6, sendo que neste caso apenas o último fator “Avaliação da Performance” apresentou um valor mais baixo.

As médias encontradas no presente estudo, nomeadamente no score total do IAPM-A para raparigas e rapazes e para a amostra total, apresentam resultados de média de APM superiores aos encontrados em estudos semelhantes desenvolvidos junto de amostras não clínicas de adolescentes estudantes de música, nomeadamente os resultados encontrados por Osborne e Kenny (2006), Thomas e Nettelbeck (2014), e Patson & Osborne (2016). Isto salienta a pertinência do presente estudo, uma vez que o fenómeno parece ter uma manifestação significativa na amostra em estudo. Os valores elevados registados neste estudo no score do IAPM-A, podem ser o reflexo de um viés da amostra, uma vez que esta foi constituída através do processo bola de neve, sendo que a adesão ao estudo pode ter sido mais significativa junto de sujeitos que já tinham já tinham experienciado AMP e por isso, estavam mais comprometidos no tópico (Thomas e Nettelbeck (2014). Acrescenta-se ainda, que a situação pandémica do COVID-19 vivida no decorrer do presente estudo, pode ter exercido uma influência maior nos dados, uma vez que estudos recentes sobre o tema evidenciam um aumento significativo nos sintomas de depressão e ansiedade em

adolescentes e jovens durante o contexto de pandemia, particularmente nas raparigas (Hawes et al., 2021), sendo ainda nítido o impacto do confinamento no aparecimento e/ou agravamento destas patologias em jovens portugueses (Reis et al., 2021).

Relativamente aos valores de *coping* encontrados no presente estudo, as subescalas de *coping* que obtiveram médias mais altas foram estratégias de Suporte Instrumental, Planeamento Aceitação, Auto culpabilização, *Coping* ativo e Reinterpretação Positiva. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Biasuti e Concina (2014) em estudantes universitários de música em que as estratégias de *coping* mais frequentes foram estratégias focadas no problema e na atitude positiva. Por outro lado, as estratégias de *coping* com médias mais baixa, nomeadamente, o Uso de Álcool e Drogas, Religião, Desinvestimento/Desistência, Negação e *Coping* Disfuncional/Evitamento, foram de encontro aos resultados referenciado por Biasuti e Concina (2014), que relataram as médias mais baixas para estratégias de *coping* de evitamento.

Na relação entre APM e estratégias de *coping*, as análises correlacionais deste estudo demonstraram, à semelhança de estudos anteriores realizados em populações idênticas (Biasutti & Concina, 2014; Coşkun-Şentürk & Çırakoğlu, 2018; Thomas & Nettelbeck, 2014) que os jovens estudantes de música que utilizam com mais frequência estratégias de *coping* disfuncionais ou de evitamento (e.g., estratégias de auto culpabilização e negação), são também aqueles que referenciam níveis mais elevados de APM. Estes resultados demonstram que as estratégias de *coping* disfuncionais, apesar de terem o grande objetivo de atenuar a angústia resultante das emoções provocadas pela situação exigente, podem originar um resultado paradoxal, provocando um aumento na existência de pensamentos intrusivos sobre a situação exigente, e exacerbar os sintomas de ansiedade (Najmi & Wegner 2008; Carver & Connor-Smith, 2010).

As análises de correlação entre o tempo de prática do instrumento e estratégias de *coping* mostraram resultados interessantes. Desta forma, no nosso estudo, os estudantes que relataram dedicar mais tempo à prática do seu instrumento foram também aqueles que relataram uma utilização mais elevada de estratégias de *coping* disfuncionais, nomeadamente estratégias de auto culpabilização. De facto, podia pressupor-se que um aumento da experiência e tempo dedicado ao instrumento levaria a estudantes mais confiantes e confortáveis que, tal como encontrado por Biasuti e Cocina (2014), relatariam valores mais elevados no *coping* focado no problema, dando ênfase sobre a importância da prática como método de estudo e atitude favorável para resolver os problemas. No entanto, os resultados contraditórios encontrados no nosso estudo parecem explicar-se através do um

esforço redobrado e intensificado que os músicos por vezes, fazem para aliviar sintomas desagradáveis e sentimentos de insegurança, através da hiper aprendizagem ou hiper preparação (Kenny, 2011; Salmon, 1990). No entanto, este hiper esforço pode provocar consequências menos desejadas se os resultados não corresponderem às expectativas e se o ambiente nas aulas individuais de instrumento, se basear em comentários menos positivos e críticas ao progresso feito, uma vez que estudos anteriores destacaram o papel importante que os professores têm no desenvolvimento de modelos de funcionamento mais ansiosos e perfeccionistas (Patson, 2014). Como exemplo, num estudo feito por Patson e Osborne (2016) numa amostra de adolescentes estudantes de música, os resultados demonstrados evidenciaram, de maneira semelhante aos nossos, um aumento do perfeccionismo e APM nos estudantes com mais experiência, levando as autoras a argumentar sobre o impacto de aulas individuais no funcionamento dos estudantes. Seria interessante, em estudos futuros, estudar a opinião de professores e estudantes de música sobre o impacto das aulas individuais e estimar o impacto que ambientes securizantes e positivos teriam no ajustamento dos estudantes de música dos diferentes níveis e ensino.

Outro resultado importante revelou que os alunos mais velhos, são aqueles que experienciam também níveis mais elevados no fator *Avaliação de Performance* do IAPM-A. Estes resultados vão de encontro com outros estudos realizados com adolescentes em que a idade foi também correlacionada com a APM, mostrando que quanto mais velhos são os alunos, maiores os valores de APM experienciados (Dempsey & Comeau, 2019; Nusseck et al., 2015; Osborne et al., 2005; Patson & Osborne, 2016). Os nossos resultados podem justificar-se pelo facto de os estudantes mais velhos na nossa amostra serem, à partida, aqueles que já se encontram integrados no primeiro ano da faculdade. A exigência académica e avaliativa nos contextos de ensino superior é maior, sendo que os primeiros anos da universidade acarretam mudanças e desafios pessoais, como a separação da própria família e a adaptação a novos contextos e relações sociais, além dos próprios desafios académicos (Fernández-Rodríguez, 2019). Apesar desta ser uma mudança que faz parte de um processo de transição, esta também associada ao aparecimento de sintomas de ansiedade, depressão, bem como de adoção de hábitos menos saudáveis (Fernández Villa et al., 2013). Por outro lado, a literatura mostra que os contextos mais académicos de música como os conservatórios, e as próprias audições para o acesso aos estabelecimentos de ensino superior avaliam predominantemente o sucesso pelos resultados de performances tipo exames (Patson, 2014), sendo esta realidade também vivida em Portugal. Isto faz com que os estudantes mais velhos atribuam uma alta importância aos resultados da avaliação (Yoshie,

2009) e reforça esta ansiedade, uma vez que um resultado menos favorável pode ditar o fracasso (Kenny, 2011), pondo em causa as expectativas em termos dos planos profissionais

Os resultados mostraram também a existência de diferenças de género, com as raparigas a apresentarem valores mais elevados de APM que os rapazes em todos os seus fatores, exceto o fator *Contexto de Performance*. Estas diferenças de género estão de acordo com aquilo que foi sendo relatado em estudos anteriores (Biasutti & Concina, 2014; Cornet & Urban, 2021; Coşkun-Şentürk & Çırakoğlu, 2018; González et al., 2018; Dobos et al., 2019; Fernholz et al., 2019; Papageorgi et al., 2013). Relativamente às estratégias de *coping*, também foram evidenciadas diferenças de género, sendo que as raparigas relataram com mais frequência a utilização de estratégias de *coping* disfuncional, suporte social e emocional e *coping* focado no problema. O estudo de Coşkun-Şentürk e Çırakoğlu (2018) com estudantes de música, evidenciou também que as raparigas relataram uma utilização elevada e significativa de estratégias de *coping* mais disfuncionais do que os rapazes. O padrão das raparigas apresentarem mais estratégias de *coping* disfuncionais foi também relatado noutros estudos (Eaton & Bradley, 2008; Kapsou et al., 2012; Matud, 2004), sendo que este padrão pode ser parcialmente responsável pela maior vulnerabilidade que estas têm à depressão, ansiedade e outras perturbações emocionais (Kapsou et al., 2012), podendo ser, portanto, uma possível explicação para os níveis significativos e também mais elevados de APM das raparigas encontrados no presente estudo.

Relativamente à procura ou não de apoio devido à ansiedade, os resultados revelaram que aqueles que já procuraram ajuda no passado devido à ansiedade, mostraram valores mais elevados e significativos de APM, relatando também uma utilização mais elevada de estratégias de *coping* disfuncionais, nomeadamente a distração, negação, desinvestimento/desistência e uso de álcool e drogas. Num estudo de Osborne e Kenny (2008) em que foram analisadas descrições escritas dos piores desempenhos de 298 estudantes adolescentes de música, as autoras descobriram que os alunos que relataram uma experiência negativa de performance musical no passado relataram também valores de APM mais elevados do que aqueles que não relataram. Robson e Kenny (2017) encontraram que os estudantes que relataram já ter tido uma performance *breakdown* devido à ansiedade, eram de fato mais propensos a ter níveis mais elevados de AMP do que os alunos que negaram ter uma. Os resultados encontrados nestes dois estudos, bem como aqueles que foram encontrados no nosso estudo, enfatizam a importância que as experiências passadas negativas têm no desenvolvimento da APM e da ideia de que não se tem recursos suficientes

e ajustados para lidar com essa ansiedade, à semelhança daquilo que vai sendo proposto na teoria de desenvolvimento da ansiedade de Barlow (2000) da tripla vulnerabilidade.

Relativamente às expectativas relacionadas com a carreira profissional na música, os resultados do presente estudo encontraram apenas diferenças num fator da APM, - o *Contexto de Performance*. Desta forma, os estudantes que referiram não ter expectativas de carreira profissional na música, obterem níveis mais elevados de APM no fator em questão. Relativamente ao contexto de performance, estudos anteriores (Kenny et al., 2014; Langendörfer et al., 2006; Miller e Chesky, 2004; Nicholson et al., 2015; Papageorgi et al., 2010) revelaram que a APM tende a aumentar desde o contexto de prática do instrumento mais pública e em grupo (e.g., ensaios ou concertos em orquestra) para as performances públicas, a solo. É normal então que o contexto da performance (e.g., se é em conjunto ou a solo, se é com ou sem um público) influencie os valores de APM. Ao contrário daquilo que se esperava, os estudantes que não têm expectativas de seguir a carreira profissional de música, não diferenciaram em termos de ansiedade daqueles que pretendem, chegando a obter valores mais elevados num dos fatores de APM, consistente com o estudo de Fehm e Schmidt (2006). Isto mostra que mesmo aqueles que frequentam aulas de música e tocam um instrumento como *hobbie*, sem ter pretensões de seguir uma carreira profissional baseada na música, parecem ser também afetados pela APM, tal como foi apontado por Robson e Kenny (2017). Isto revela-se importante, uma vez que uma atividade que deveria mostrar-se prazerosa e enriquecedora de tocar um instrumento pode ficar comprometida pelas preocupações subjacentes à ansiedade de performance.

Finalmente, relativamente à última questão, os resultados do modelo testado confirmaram o papel mediador do *coping* na relação entre o tempo de prática do instrumento e a APM. Assim, o impacto do tempo de prática do instrumento nos valores de APM dependerá do nível de ajustamento do *coping*. Tal como Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004) definem, o *coping* é uma variável intermediária entre um acontecimento (neste estudo operacionalizado através do tempo despendido na prática do instrumento) e os resultados ou consequências desse acontecimento (neste estudo operacionalizado através dos valores de APM), sendo que quando o *coping* funciona de forma ideal, os resultados são também mais adaptativos. Por esta razão, as estratégias de *coping* são consideradas adequadas quando permitem um equilíbrio entre o controlo do desconforto emocional e a gestão da situação que origina esse desconforto (Kertz et al., 2015; Lazarus & Folkman, 1984). No presente estudo, a trajetória que associa o *coping* disfuncional à APM, representa uma associação positiva, reforçando assim a ideia de que estratégias de *coping* mais disfuncionais, baseadas

na auto culpabilização, negação e evitamento, podem provocar um aumento paradoxal de pensamentos intrusivos e ansiedade (Najmi & Wegner 2008; Carver & Connor-Smith, 2010) e que a prática só por si não é significativa na variação dos valores de APM (Thomas & Nettelbeck, 2014), o que faz com que estratégias de *coping* acabem por ter um papel bastante relevante mediador nesta relação.

Capítulo V: Conclusões, limitações e investigação futura

O presente estudo demonstrou, em primeiro lugar, a pertinência de estudar o fenómeno da APM em estudantes de música portugueses, oferecendo ao mesmo tempo um conhecimento mais rico sobre as propriedades do instrumento IAPM-A e como este parece constituir-se como uma boa ferramenta para avaliar os indicadores deste fenómeno, especificamente na população adolescente, sendo pertinente a realização de estudos que permitam um estudo da validade concorrente e a validade de construto essenciais à validação do instrumento.

Por outro lado, os resultados realçaram o papel mediador que o *coping* disfuncional tem na relação entre o tempo de prática do instrumento e os valores de APM. No entanto, sabemos que a amostra deste estudo é reduzida e não representativa da população portuguesas. Por este motivo, deve-se ter algum cuidado na interpretação dos resultados. Como limitação, para além do número reduzido da amostra, realça-se o facto da grande parte dos dados ter sido recolhido através de questionários de autorrelato. A verdade é a inclusão de múltiplos informantes tem um impacto significativo na avaliação e compreensão de uma determinada perturbação (Gresham, 2016). Desta forma, e sendo esta amostra constituída grande parte por jovens em contexto educativo, seria vantajoso incluir diferentes informantes representativos do contexto, nomeadamente pais, professores e pares, de forma a tornar a complementar a avaliação e torná-la mais rica (De Los Reys, 2015).

No entanto, consideramos que este estudo relevante uma vez que foi um dos primeiros a explorar o fenómeno da APM numa amostra de adolescentes e jovens portugueses, enfatizando também a importância das estratégias de *coping* na manutenção do (des)conforto emocional e do (des)/ajustamento social dos jovens músicos.

Relativamente a estudos futuros, sugerimos a realização de estudos longitudinais para tentar perceber trajetórias desenvolvimentais da APM e identificar variáveis chave que parecem influenciá-la ao longo do período de transição para uma carreira profissional. Julgamos ainda que o IAPM-A é uma ferramenta útil de autorrelato para avaliar a APM e identificar os jovens estudantes de música que possam estar mais vulneráveis a desenvolver, posteriormente, valores mais elevados e preocupantes de APM. Neste sentido, e numa perspetiva de intervenção preventiva precoce, pensamos que a criação e planeamento de programas de intervenção para a promoção de estratégias de *coping* adaptativas junto dos

jovens estudantes de música seria uma mais-valia, de forma a tornar a experiência de aprendizagem mais agradável, gratificante e enriquecedora.

Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-V: Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª Ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17 users' guide*. Chicago: IL, SPSS.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438–448. doi: 10.1037/0012-1649.36.4.438
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. Doi: [10.1007/s11747-011-0278-x](https://doi.org/10.1007/s11747-011-0278-x)
- Barlow D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *The American psychologist*, 55(11), 1247–1263. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.11.1247>
- Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a Unified Treatment for Emotional Disorders. *Behavior Therapy*, 35(2), 205–230. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80036-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80036-4)
- Beck, A. T. (1995). Cognitive therapy: Past, present, and future. In M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research, and practice* (pp. 29–40). Springer Publishing Co.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18 (2), 189–202. <https://doi.org/10.1177/1029864914523282>
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary educational psychology*, 48, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345. <https://doi.org/10.1177/0022429410386965>
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345. <https://doi.org/10.1177/0022429410386965>

- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Chang-Arana, Á. M., Kenny, D. T., & Burga-León, A. A. (2018). Validation of the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): A cross-cultural confirmation of its factorial structure. *Psychology of Music*, 46(4), 551–567. <https://doi.org/10.1177/0305735617717618>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Cornett, V., & Urhan, G. (2021). Performance anxiety experiences and coping techniques of Turkish music students and their teachers. *International Journal of Music Education*, 39(4), 504–519. <https://doi.org/10.1177/02557614211005907>
- Coşkun-Şentürk, G., & Çırakoğlu, O. C. (2018). How guilt/shame proneness and coping styles are related to music performance anxiety and stress symptoms by gender. *Psychology of Music*, 46(5), 682–698. <https://doi.org/10.1177/0305735617721338>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological bulletin*, 141(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a00384984>
- Dempsey, E., & Comeau, G. (2019). Music performance anxiety and self-efficacy in young musicians: Effects of gender and age. *Music Performance Research*, 9, 60–79.
- Dobos, B., Piko, B. F., & Kenny, D. T. (2019). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 310–326. <https://doi.org/10.1177/1321103X18804295>
- Eaton, R. J., & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 94–115. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.1.94>
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university

- students in helping disciplines. *Nurse education today*, 68, 226–231.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 20(1), 98–109.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- Fernández Villa, Tania, Alguacil Ojeda, Juan, Ayán Pérez, Carlos, Bueno Cavanillas, Aurora, Cancela Carral, José María, Capelo Álvarez, Rocío, Delgado Rodríguez, Miguel, Jiménez Mejías, Eladio, Jiménez Moleón, José Juan, Llorca Díaz, Javier, Mateos Campos, Ramona, Molina de la Torre, Antonio José, Valero Juan, Luis Félix, & Martín Sánchez, Vicente. (2013). Proyecto UNIHCOs: cohorte dinámica de estudiantes universitarios para el estudio del consumo de drogas y otras adicciones. *Revista Española de Salud Pública*, 87(6), 575–585.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1135-57272013000600003>
- Fernández-Rodríguez, C., Soto-López, T., & Cuesta, M. (2019). Needs and demands for psychological care in university students. *Psicothema*, 31(4), 414–421.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.78>
- Fernholz, I., Mumm, J., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., Ströhle, A., Berghöfer, A., & Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological medicine*, 49(14), 2287–2306.
<https://doi.org/10.1017/S0033291719001910>
- Field, A. (2009). *Descubriendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual review of psychology*, 55, 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- González, A., Blanco-Piñero, P., & Díaz-Pereira, M. P. (2018). Music performance anxiety: Exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. *Psychology of Music*, 46(6), 831–847. <https://doi.org/10.1177/0305735617727822>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319–332.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of*

<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>

- Hamilton, I., Gagne, P. E., & Hancock, G. R. (2003). The effect of sample size on latent growth models. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April, 21-25).
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kapsou, M., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Demetriou, A. G. (2010). Dimensionality of coping: an empirical contribution to the construct validation of the brief-COPE with a Greek-speaking sample. *Journal of health psychology*, 15(2), 215–229. <https://doi.org/10.1177/1359105309346516>
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press
- Kenny, D. T., & Halls, N. (2018). Development and evaluation of two brief group interventions for music performance anxiety in community musicians. *Psychology of Music*, 46(1), 66–83. <https://doi.org/10.1177/0305735617702536>
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103–112. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0049-5>
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders*, 18(6), 757–777. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.09.004>
- Kenny, D. T., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210–232. <https://doi.org/10.1177/0305735612463950>
- Kertz, S. J., Stevens, K. T., McHugh, R. K., & Björgvinsson, T. (2015). Distress intolerance and worry: The mediating role of cognitive variables. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 28(4), 408–424. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.974571>

- Kingsbury, M., Liu, J., Coplan, R. J., Chen, X., & Li, D. (2014). Assessment and Implications of Coping Styles in Response to a Social Stressor Among Early Adolescents in China. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2), 222–250. <https://doi.org/10.1177/0272431614561262>
- Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, K., & Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of anxiety disorders*, 25(5), 674–679. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.03.001>
- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G., & Bongard, S. (2006). Personality and performance anxiety among professional orchestra musicians. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 162–171. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.27.3.162>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. NY: Springer.
- Liston, M., Frost, A. A. M., & Mohr, P. B. (2003). The predication of musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 120–125. <https://doi.org/10.21091/mppa.2003.3021>
- MacAfee, E., & Comeau, G. (2020). Exploring music performance anxiety, self-efficacy, performance quality, and behavioural anxiety within a self-modelling intervention for young musicians. *Music Education Research*, 22(4), 457-477. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1781074>
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais- Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pero Pinheiro: Reporter Number.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais- Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pero Pinheiro: Reporter Number.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS - Saber decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Candeias Artes Gráficas.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS - Saber decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Candeias Artes Gráficas.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401–1415. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64

- Miller, S. R., & Chesky, K. (2004). The multidimensional anxiety theory: An assessment of and relationships between intensity and direction of cognitive anxiety, somatic anxiety, and self-confidence over multiple performance requirements among college music majors. *Medical Problems of Performing Artists*, 19, 12–20. <https://doi.org/10.21091/mppa.2004.1003>
- Mineka, S., & Zinbarg, R. (2006). A contemporary learning theory perspective on the etiology of anxiety disorders: It's not what you thought it was. *American Psychologist*, 61(1), 10–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.1.10>
- Najmi S, Wegner DM. Thought suppression and psychopathology. In: Elliott A Handbook of approach and avoidance motivation. Mahwah, NJ: Erlbaum ; 2008. pp. 447-459.
- Nicholson, D. R., Cody, M. W., & Beck, J. G. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43(3), 438–449. <https://doi.org/10.1177/0305735614540018>
- Nogaj, A. A. (2017). Locus of control and styles of coping with stress in students educated at Polish music and visual art schools—A cross-sectional study. *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 279–287. <https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0031>
- Nogaj, A. A. (2020). Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 78–96. <https://doi.org/10.1177/0022429420901513>
- Nusseck, M., Zander, M., & Spahn, C. (2015). Music performance anxiety in young musicians: comparison of playing classical or popular music. *Medical problems of performing artists*, 30(1), 30–37. <https://doi.org/10.21091/mppa.2015.1005>
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 19(7), 725–751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 19(7), 725–751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. <https://doi.org/10.1177/0305735611408995>
- Papageorgi, Ioulia, Haddon, Elizabeth, Creech, Andrea, Morton, Frances, De Bezenac, Christophe, Himonides, Evangelos, Potter, John, Duffy, Celia, Whyton, Tony, and

- Welch, Graham (2010). Institutional culture and learning II: Inter-relationships between perceptions of the learning environment and undergraduate musicians' attitudes to performance. *Music Education Research*, 12(4) 427-446. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.520432>
- Patston, T., & Loughlan, T. (2014). Playing with performance: The use and abuse of beta-blockers in the performing arts. *Victorian Journal of Music Education*, (1), 3-10.
- Patston, T., & Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement and Health*, 4(1), 42–49. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.09.003>
- Pedro Dos Reis, F., Amaro, R., Martins Silva, F., Vaz Pinto, S., Barroca, I., Sá, T., Ferreira Carvalho, R., Cartaxo, T., & Boavida, J. (2021). Impacto do Confinamento em Crianças e Adolescentes [The Impact of Confinement on Children and Adolescents]. *Acta medica portuguesa*, 34(4), 245–246. <https://doi.org/10.20344/amp.15854>
- Pereira, I. B., & Queirós, C. (2016). Coping em trabalhadores e estudantes: análise fatorial exploratória do Coping Inventory for Stressful Situations= Coping among workers and students: exploratory factorial analysis of the Coping Inventory for Stressful Situations.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS, Edições Sílabo. <https://doi.org/10.13140/2.1.2491.7284>.
- Ravi Bharatbhai Thaker, Anita Piyush Verma (2014) A study of perceived stress and coping styles among mid adolescents. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 4 (1), 25-28. <https://doi.org/10.5455/njppp.2014.4.200620131>
- Ribeiro, J. L. P., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping: A propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde e Doenças*, (1), 3-15.
- Robson, K. E., & Kenny, D. T. (2017). Music performance anxiety in ensemble rehearsals and concerts: A comparison of music and non-music major undergraduate musicians. *Psychology of Music*, 45(6), 868–885. <https://doi.org/10.1177/0305735617693472>
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective of music performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2–11.
- Stephoe, A. (1989). Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music*, 17(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/0305735689171001>

- Thomas, J. P., & Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624–634. <https://doi.org/10.1177/0305735613485151>
- Tsang, S., Royse, C. F., & Terkawi, A. S. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi journal of anaesthesia*, 11(1), 80–89.
- von der Heide, T., & Scott, D. R. (2007). Partial aggregation for complex structural equation modelling (SEM) and small sample sizes: an illustration using a multi stakeholder model of cooperative interorganisational relationships (IORs) in product innovation. Paper presented to the 21st ANZAM 2007 Conference, Sydney, 4-7 December.
- Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T., & Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental brain research*, 199(2), 117–126. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-1979-y>