



Universidades Lusíada

Ramos, Aysllany Edifrance Souza, 1987-

Vulnerabilidade psicológica, relação aluno-professor e rede de suporte dos estudantes de música erudita

<http://hdl.handle.net/11067/6488>

Metadados

Data de Publicação	2022
Resumo	<p>O objetivo deste estudo foi investigar os indicadores de vulnerabilidade psicológica dos estudantes de música erudita e correlacioná-los com a relação aluno-professor de instrumento e com o suporte social. Através de um inquérito online, os participantes (n=123, estudantes de música de conservatório/ licenciatura/ mestrado) responderam à questões relativas a sintomas psicopatológicos (BSI), a qualidade da relação aluno-professor (SV-TSQ-SF) e o suporte social percebido (MSPSS). Os resultados rev...</p> <p>The aim of this study was to investigate the indicators of psychological vulnerability of classical music students and correlate them with the student-instrument-teacher relationship and with social support. Through an online survey, participants (n=123, conservatory/ undergraduate/master's music students) answered questions regarding psychopathological symptoms (BSI), the quality of the student-teacher relationship (SV-TSQ-SF), and perceived social support (MSPSS). Our results pointed out that o...</p>
Palavras Chave	Estudantes de música - Psicologia, Relação professor-aluno
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-19T02:04:27Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Musicoterapia

**Vulnerabilidade psicológica,
relação aluno-professor e rede de suporte dos
estudantes de música erudita**

Realizado por:
Aysllany Edifrance Souza Ramos

Orientado por:
Prof.^a Doutora Teresa Paula Rodrigues de Oliveira Leite Maurer

Constituição do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Orientadora: Prof.^a Doutora Teresa Paula Rodrigues de Oliveira Leite Maurer
Arguente: Prof.^a Doutora Ana Rita Laureano Maia

Dissertação aprovada em: 6 de setembro de 2022

Lisboa

2022



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Musicoterapia

Vulnerabilidade psicológica,
relação aluno-professor e rede de suporte dos
estudantes de música erudita

Aysllany Edifrance Souza Ramos

Lisboa

Junho 2022



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Musicoterapia

**Vulnerabilidade psicológica,
relação aluno-professor e rede de suporte dos
estudantes de música erudita**

Aysllany Edifrance Souza Ramos

Lisboa

Junho 2022

Aysllany Edifrance Souza Ramos

Vulnerabilidade psicológica,
relação aluno-professor e rede de suporte dos
estudantes de música erudita

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a
obtenção do grau de Mestre em Musicoterapia.

Orientadora de estágio: Prof.^a Doutora Teresa Paula
Rodrigues de Oliveira Leite Maurer

Lisboa

Junho 2022

FICHA TÉCNICA

Autora Aysllany Edifrance Souza Ramos
Orientadora Prof.^a Doutora Teresa Paula Rodrigues de Oliveira Leite Maurer
Título Vulnerabilidade psicológica, relação aluno-professor e rede de suporte dos estudantes de música erudita
Local Lisboa
Ano 2022

MEDIATECA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

RAMOS, Aysllany Edifrance Souza, 1987-

Vulnerabilidade psicológica, relação aluno-professor e rede de suporte dos estudantes de música erudita / Aysllany Edifrance Souza Ramos ; orientado por Teresa Paula Rodrigues de Oliveira Leite Maurer . - Lisboa : [s.n.], 2022. - Dissertação de Mestrado em Musicoterapia, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - LEITE, Teresa Paula Rodrigues de Oliveira, 1964-

LCSH

1. Estudantes de música - Psicologia
2. Relação Professor-Aluno
3. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
4. Teses - Portugal - Lisboa

1. Music students - Psychology
2. Teacher-Student Relationships
3. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
4. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. ML3920.R36 2022

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a Deus pela Dádiva da vida, por ter me dado sabedoria, discernimento e saúde para chegar até aqui. Por ter me sustentado e ser meu consolo em todos os momentos desafiadores.

Aos meus pais, Marilza de Souza Ramos e João Lourenço Ramos Filho, por acreditarem em mim ao longo de toda minha vida, por serem meu porto seguro em todo o tempo, por terem me dado apoio e incentivo durante meus estudos, por todo amor, carinho e companheirismo. A vocês, meus amores, meu muito obrigada!

À minha orientadora, o Prof^a. Doutora Teresa Leite, por toda a ajuda e orientação ao longo deste trabalho, e também pela excelente professora que é.

À Universidade Federal Fluminense e à Orquestra Sinfônica Nacional da UFF, universidade e orquestra tão queridas pela qual tenho enorme orgulho e prazer de fazer parte como servidora e musicista da orquestra.

À Catarina Graça da Mediateca da Universidade Lusíada Lisboa por toda boa disposição e prazer em ajudar-me com toda parte técnica da dissertação.

Aos meus amigos Iago Pereira, Pedro Ramiro, Josie Kevorkian e Thalyson Rodrigues por todo o incentivo durante estes anos de estudo cá em Portugal. Parceiros de boas e agradáveis conversas.

A todos o meu sincero muito obrigada!

“Mantenhamos abertas as conexões pelas
quais o espírito humano possa circular
livremente entre as artes e as ciências, e
assim fazer mais de cada uma delas.”

Violinista e Maestro Yehudi Menuhin (1916-1999)

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar os indicadores de vulnerabilidade psicológica dos estudantes de música erudita e correlacioná-los com a relação aluno-professor de instrumento e com o suporte social. Através de um inquérito online, os participantes (n=123, estudantes de música de conservatório/ licenciatura/ mestrado) responderam à questões relativas a sintomas psicopatológicos (BSI), a qualidade da relação aluno-professor (SV-TSQ-SF) e o suporte social percebido (MSPSS). Os resultados revelaram a existência de alguns sintomas de psicopatologia nos estudantes, em particular os estudantes do sexo feminino. O suporte social percebido e a qualidade da relação aluno-professor têm uma associação negativa com a intensidade desses sintomas.

Uma análise de regressões múltiplas revelou que o suporte social percebido tem um impacto na qualidade da relação aluno-professor e constitui um preditor significativo dos três índices de psicopatologias. Ainda, a dimensão ‘conflito’ da relação aluno-professor tem um impacto significativo no índice geral de sintomas e em particular na dimensão obsessão-compulsão.

Os resultados levam-nos a refletir sobre a importância da qualidade da relação aluno-professor, e do suporte social percebido desta população, visto que ambas as questões influenciam as vulnerabilidades psicológicas dos alunos. Para além disto, é importante refletir sobre a relevância da experiência musical, não apenas como performance ou estudo, mas como uma experiência de caráter relacional, onde as relações podem transformar a experiência musical, e a experiência musical pode transformar as relações.

Palavras-chave: Estudantes de música erudita; vulnerabilidade psicológica; relação aluno-professor; suporte social.

Abstract

The aim of this study was to investigate the indicators of psychological vulnerability of classical music students and correlate them with the student-instrument-teacher relationship and with social support. Through an online survey, participants (n=123, conservatory/undergraduate/master's music students) answered questions regarding psychopathological symptoms (BSI), the quality of the student-teacher relationship (SV-TSQ-SF), and perceived social support (MSPSS). Our results pointed out that obsessions-compulsions, depression and interpersonal sensitivity were the most recurrent symptoms, with the female gender being more affected in terms of symptom intensity.

A multiple regression analysis revealed that perceived social support has an impact on the quality of the student-teacher relationship and is a significant predictor of all three psychopathological symptom levels. Furthermore, the conflict dimension of the student-teacher relationship has a significant impact on the overall symptom index and in particular on the obsession-compulsion dimension.

The results lead us to reflect on the importance of the quality of the student-teacher relationship, and the perceived social support of this population, since both issues influence the psychological vulnerabilities of students. Furthermore, it is important to reflect on the relevance of the musical experience not only as a performance or study, but as a relational experience, where relationships can transform the musical experience, and the musical experience can transform through relationships.

Key words: Classical music students; psychological vulnerability; student-teacher relationship; social support.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - <i>Nível de consistência interna das dimensões das escalas BSI, SV-TSQ-SF e MSPSS</i>	62
Tabela 2 - <i>Correlações entre o suporte social e as dimensões e os índices globais da BSI....</i>	66
Tabela 3 - <i>Correlações entre a qualidade da relação aluno-professor e as dimensões e os índices globais da BSI.....</i>	68
Tabela 4 - <i>Regressão múltipla entre a Escala de Relação Professor-Aluno (SV-TSQ-SF) e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido.....</i>	69
Tabela 5 - <i>Regressão múltipla entre os índices globais da BSI e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido.....</i>	70
Tabela 6 - <i>Regressão múltipla entre as dimensões da BSI e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido.....</i>	71
Tabela 7 - <i>Fatores determinantes dos índices globais da BSI (Regressão múltipla).....</i>	72
Tabela 8 - <i>Fatores determinantes das dimensões da BSI (Regressão múltipla).....</i>	73

Lista de Figuras

<i>Figura 1</i> - Relação entre vários descritores de ansiedade de desempenho e sua gravidade relativa. (Kenny, 2011, p. 50).	26
<i>Figura 2</i> – Lei Yerkes- Dodson aplicada à ansiedade de performance. (Tan <i>et al.</i> , 2010, p. 228).	28
<i>Figura 3</i> - Medianas do grau de frequência dos sintomas psicopatológicos	63
<i>Figura 4</i> - Histograma da escala total SV-TSQ-SF	64

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

- ACHA - Associação Americana de Saúde Universitária
- APM - Ansiedade de Performance Musical
- BSI - Inventário de Sintomas Psicopatológicos (Brief Symptom Inventory)
- DP - Desvio Padrão
- DSM-V - Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais
- IGS - Índice Geral de Sintomas
- ISP - Índice de Sintomas Positivos
- M - Média
- MSPSS - Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido
- N - Número de participantes
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- POC - Perturbação Obsessivo-Compulsiva
- SV-TSQ-SF - Versão Aluno da Escala de Relação Professor-Aluno
- TAG - Transtorno de Ansiedade Generalizada
- TSP - Total de Sintomas Positivos

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Lista de Tabelas	XIII
Lista de Figuras	XV
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	XVII
Sumário	XIX
Introdução	1
Enquadramento Teórico	5
A Formação Profissional do Músico Erudito e Seus Desafios	5
A Saúde Mental dos Estudantes de Música Erudita em Formação Profissional	8
Bem-Estar e Qualidade de Vida	13
Música, Performance, Estresse e Bem-Estar	16
Perturbações Relacionadas com a Performance	18
Depressão	18
Perturbações da Ansiedade	20
Estresse	21
Ansiedade Social	24
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	24
Ansiedade de Performance Musical	25
A Relação Aluno-Professor de Instrumento	29
Paralelo entre a Relação Aluno-Professor e a Relação Cliente-Terapeuta	34
O Conceito de Transferência	35
O Conceito de Contratransferência	35
Variáveis de uma Relação Saudável	36
Confiança	36
Empatia	37
Aceitação positiva incondicional/ não julgamento	37
Autenticidade do professor/ congruência	38
O Suporte Social	39
A Musicoterapia	44
O Caráter Relacional da Música	47
Objetivos	51
Método	53

Participantes	53
Instrumentos de Avaliação	54
Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI - Brief Symptom Inventory)	54
Versão Aluno da Escala de Relação Professor-Aluno (SV-TSQ-SF)	55
Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS)	56
Procedimentos	57
Resultados	61
Discussão dos resultados.....	75
Conclusões	83
Referências.....	87
ANEXOS	99
LISTA DE ANEXOS	101
ANEXO A	103
ANEXO B	107
ANEXO C	111

Vulnerabilidade Psicológica, Relação Aluno-Professor e Rede de Suporte dos Estudantes de Música Erudita

Saúde mental e bem-estar são temas pertinentes e frequentemente estudados no que diz respeito a população dos estudantes universitários, tendo-se constatado uma prevalência significativa de problemas emocionais nesta população. Estes problemas estão associados a desafios e exigências próprias deste período da vida e da própria circunstância acadêmica. Dentre todos os estudantes universitários, os estudantes de música em formação profissional enfrentam seus desafios acrescidos decorrentes das exigências da performance musical e da prática instrumental diária estando inseridas dentro de uma cultura de estudo rigoroso. Desta forma, a solidão envolvida no desenvolvimento da prática artística, o ambiente competitivo, o lidar com demasiadas críticas, os excessos de ensaios e horas de prática deliberada do instrumento podem vir a gerar problemas de saúde global e mental, que, por sua vez, podem impactar diretamente o resultado acadêmico e artístico do aluno.

Autores como Demirbatir *et al.* (2013), Kegelaers *et al.* (2021), Koops & Kuebel (2019) e Wristen (2013) sustentam o facto de os estudantes de música serem vulneráveis a problemas de saúde mental e estes surgirem exatamente ao longo da fase de formação profissional — seja no conservatório ou no nível superior. Dentre os problemas mais discutidos apresenta-se a ansiedade, depressão e o estresse.

No que diz respeito à relação aluno-professor, autores como Blackwell *et al.* (2020), Patrício *et al.* (2015), Savvidou (2021) e Zhou (2021) defendem que a figura do professor tem um papel relevante no apoio dos alunos, muitas vezes sendo visto como uma fonte confiável de suporte e informação. A relação aluno-professor, a sua qualidade e o seu grau de envolvimento têm fundamental e determinante atribuição no sucesso acadêmico e artístico,

no desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais, na vitalidade, motivação e bem-estar geral do aluno.

Outras conexões e o suporte social também são de fundamental importância para uma boa saúde emocional e bem-estar geral do aluno, através do apoio recebido ao longo de sua formação artística. Autores como Lehmann & Kristensen (2014), Nogaj & Ossowski (2015) e Orejudo *et al.* (2020, 2021) destacam a relevância desta variável como forma de satisfazer as necessidades básicas humanas de interação com os outros, de sentir-se pertencente e valorizado dentro de um grupo social, e, desta forma, consideram o suporte social como determinante no sucesso acadêmico e musical do aluno-artista.

Está negligenciada na literatura atual a questão da vulnerabilidade dos estudantes de música erudita em relação com variáveis que dizem respeito às relações interpessoais, como a relação aluno-professor de instrumento e a rede de suporte social, e este estudo busca preencher esta lacuna.

Desta forma, a presente investigação é constituída por um estudo correlacional no qual tem-se como preditores principais a relação aluno-professor e o suporte social, no sentido de observar seus impactos na vulnerabilidade psicológica do aluno. Desta forma, o objetivo central deste estudo é compreender as possíveis conexões entre a qualidade da relação aluno-professor, a rede de suporte social e os indicadores de vulnerabilidade psicológica dos estudantes de música erudita em fase de formação profissional.

O trabalho está dividido por seções onde haverá uma seção de enquadramento teórico onde se apresentam os conhecimentos já adquiridos e as evidências empíricas sobre a formação profissional do músico erudito e questões relacionadas a sua saúde psicológica, a importância da relação aluno-professor de instrumento e a rede de suporte social, e as implicações para a musicoterapia. Depois haverá a seção de objetivos, seguindo-se uma

secção metodológica que descreve todo o procedimento da investigação. Por fim teremos a secção dos resultados, a discussão dos mesmos, e as conclusões do estudo.

Enquadramento Teórico

Segue-se abaixo toda a revisão de literatura sobre o que já é conhecido cientificamente sobre o tema deste estudo.

A Formação Profissional do Músico Erudito e Seus Desafios

A ‘American College Health Association’ (ACHA) é a principal organização que captura efetivamente e intercede no bem-estar e saúde dos estudantes universitários. Estudos apontam que estes estudantes apresentam um nível maior de problemas de saúde mental em comparação com a população geral. Isto dá-se devido aos múltiplos desafios sociais e emocionais com que estes estudantes se deparam ao entrar no período universitário — a ocorrer aqui um período de transição entre o ensino secundário e superior —, e estes desafios acabam por afetar o seu dia a dia e o seu bem-estar geral. Sendo assim, a saúde psicológica é impactada pelo estresse emocional e académico que são tão característicos deste período da vida de um indivíduo, e há uma alta prevalência de fatores como estresse, ansiedade, depressão, dificuldade de sono, e doenças como gripe e dor de garganta; todos estes apontados como principais adversidades para o alcance de um bom desempenho académico dentro da população universitária (Araújo *et al.*, 2017; Kay, 2010; Savvidou, 2021; Wristen, 2013).

No estudo realizado por Lei *et al.* (2021) com estudantes universitários na China foi realizada uma associação entre a saúde mental e os aspetos socioeconómicos, o desempenho académico e o suporte social. Os resultados deste estudo apontaram como principais problemas de saúde mental nesta população a sensibilidade obsessivo-compulsiva, a sensibilidade interpessoal e, igualmente a outros estudos, a depressão. Para além disto, foi constatado que a maior pressão nos estudos e o menor apoio social foram preditores de pontuações mais altas na avaliação da saúde mental.

Além dos desafios sociais e acadêmicos comuns a todos os estudantes universitários (excesso de compromissos, a má gestão do tempo, expectativas profissionais), os alunos de música erudita também enfrentam obstáculos específicos da área (Edgar, 2019; Savvidou, 2021). Pesquisas têm legitimado estes desafios e têm corroborado para uma maior discussão sobre questões de saúde não apenas entre os músicos profissionais, mas também no contexto educacional da música. Os alunos a objetivar o sucesso da performance, que depende inúmeras vezes da agilidade e discernimento mental, confrontam-se com desafios não apenas psicológicos, mas também físicos, visto que as ideias musicais são expressas também por meio da habilidade física. Dessa forma, fica claro que o ofício diário da prática e da performance, e a busca pelos padrões de alto desempenho requer um esforço bidimensional — físico e mental — extremamente trabalhoso e de gerenciamento complexo, além do saber lidar com todo o contexto social em que está inserido, que dentro do âmbito de formação avançada pode impactar a saúde — física e/ou psicológica —, e o bem-estar geral dos alunos-artistas (Araújo *et al.*, 2017; Savvidou, 2021; Williamon, 2004).

Autores como Demirbatir *et al.* (2013), Koops & Kuebel (2019) e Miksza *et al.* (2021) sustentam que os anos de faculdade são uma época de intensa formação de identidade e construção da carreira profissional para os estudantes de música, e para além disto a transição entre os níveis pré-universitário e universitário pode ser um tempo caracterizado por altos níveis de estresse à medida que se faz necessário ocorrer ajustes aos novos padrões acadêmicos e aos desafios exigidos pelas demandas de avaliações de performance. Estes alunos necessitam lidar com estressores de inúmeras naturezas como por exemplo: experienciar viver de forma independente pela primeira vez, adaptação a novas expectativas sociais, preocupações financeiras, preocupação com o sucesso ou fracasso acadêmico, desafios e incertezas com o desenvolvimento de sua carreira. Devido todas estas questões,

estes autores também defendem que os estudantes de música em nível de formação profissional têm uma maior propensão a desenvolverem problemas relacionados a saúde psicológica.

Os programas de artes a nível universitário apresentam algumas características típicas, tais como: ambiente altamente competitivo, solidão envolvida no desenvolvimento do ofício artístico, as demasiadas críticas recebidas e horários intensos. Estas peculiaridades juntamente com o sentimento de pressão para se destacarem e perceberem-se continuamente ‘sob os holofotes’, igualmente levam a uma maior propensão aos problemas do foro psicológico como a depressão e a ansiedade, por exemplo (Lipson *et al.*, 2016; Perkins *et al.*, 2017; Wristen, 2013).

Portanto, dentro de um ambiente musical onde longas horas de prática se combinam com pressões psicológicas oriundas de um ambiente musical intensamente competitivo tem-se um cenário fértil que pode afetar a saúde dos futuros artistas, e que em alguns casos, pode limitar o alcance dos objetivos profissionais (Watson & Farruque, 2014), atrasar ou até resultar no abandono do estudo (Steeimers *et al.*, 2020). Corroborando com tais questões, Ruud (2010, p. 114) afirma que

a difícil maneira de se tornar um performer competente pode ser contrária ao que consideramos como saúde. A autodisciplina rigorosa, e não menos importante é o aspeto antissocial, em que é necessário passar tantas horas em solidão com o instrumento, bem como a situação altamente tensa da execução, às vezes pode prejudicar a carreira e a qualidade de vida de um músico. Adicione a isso os muitos problemas físicos que podem assombrar um músico devido a tensões corporais e posturas corporais estranhas.

Edgar (2019) ainda encontrou em sua pesquisa que manter o equilíbrio entre os trabalhos académicos, as atividades extracurriculares, e ainda manter uma vida social pode vir a ser um fator de estresse para alguns alunos. O princípio da vida profissional e as pressões pelo alcance do sucesso académico — pressão esta muitas vezes autoimpostas ou apresentadas pelos pais, sociedade ou pelos próprios professores — corroboram com este

estresse. No entanto, esse estresse, desconforto e todo o conjunto de desafios envolvidos no processo de crescimento musical e pessoal é superado através da satisfação de perseguir uma profissão, que certamente é uma paixão para o aluno (Savvidou, 2021).

A Saúde Mental dos Estudantes de Música Erudita em Formação Profissional

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2021, p. 3), o termo ‘saúde’ é definido como “um estado de completo bem-estar físico, social e mental, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade.” Ruud (2010) reitera este ponto uma vez que discorre sobre a saúde de diferentes perspectivas. Primeiramente trazendo uma visão objetivista, o autor analisa a saúde como uma espécie de vácuo onde não há qualquer doença. Em seguida, desenvolve o tema sobre uma visão mais mecanicista onde a saúde é vista como uma máquina na qual todas as partes do corpo funcionam biológica e estatisticamente de forma exemplar. Ainda é possível perceber a saúde como algo além de apenas um estado médico regular e ponderar sobre uma visão mais empírica onde a mesma vem de encontro com o desfrutar de uma vida harmônica e um melhor senso de equilíbrio, resultando numa maior energia e sensação de prazer.

Desta forma, pode-se tomar consciência da saúde em seus múltiplos ângulos: um estado, uma experiência, um recurso, um meio ou um processo. A saúde sendo observada como um estado dentro do tempo, designa-se entre dois opostos — a saúde e a doença — que migram de um polo a outro no continuum e nunca coexistem. Como experiência, saúde é experimentar o bem-estar e viver o propósito de vida. Como recurso e meio, tem-se a saúde com uma chave, uma força para alcançar os objetivos que estabelecemos na vida. Numa reflexão sobre tal, pode-se depreender que o conceito de saúde é um elemento em movimento constante e que, portanto, pode ser influenciado e desenvolvido na relação entre o indivíduo,

a ação e o meio ambiente. Desta forma, criamos a saúde no decurso de um amplo processo (Ruud, 2010).

Levando em consideração que somos seres relacionais, pode-se considerar a saúde como um fenómeno relacional, e, conseqüentemente, de natureza social. Portanto, nossa interação social torna-se um indicador de grande importância na identificação de nosso estado de saúde. O quão bem interagimos na sociedade é um dos fatores mais relevantes que auxiliam na promoção da saúde e determinam nosso bem-estar. Ruud (2010, p. 112) ainda acrescenta que apresentar-se com boa disposição é um reflexo de “(...) uma boa relação consigo mesmo, com os outros e com importantes valores existenciais.” Relacionando tal questão ao dia a dia dos estudantes de música, Savvidou (2021) chama atenção para o facto de que o isolamento demandado pela prática diária é uma barreira contra a manutenção do bem-estar desses alunos.

Todos estes pontos de vista no que concerne a saúde, nos levam a refletir sobre a qualidade de nossa vida física, emocional e social. A saúde vista como um conjunto amplo de experiências “(...) revela algumas de nossas suposições não ditas sobre realidades humanas e sociais. Quando falamos sobre saúde, damos expressão à visão de nossa cultura do que se entende por bem-estar e qualidade de vida.” (Ruud, 2010, p. 104). Para atingirmos este bem-estar se faz necessário refletir para além dos nossos estados físicos e emocionais (Savvidou, 2021). Desta forma, é possível correlacionar a questão da boa saúde global com a saúde dos músicos e, portanto, enfatizar a importância desta população apresentar boa saúde física, psicológica e social — boas interações sociais com os pares, professores, família e audiência (R. MacDonald *et al.*, 2012; Watson & Farruque, 2014) para alcançar um melhor resultado académico e artístico.

A maior parte dos estudantes de música experimentaram problemas de cunho psicológico relacionados ao fazer musical. No âmbito da performance musical, os problemas físicos e psicossociais estão interligados numa relação de simbiose, seja através da somatização (sintoma físico aparente decorrente de fatores de estresse psicológicos), do estresse emocional do aluno que pode culminar num maior nível de tensão muscular, ou por problema físico incapacitante que causa estresse pelo facto de comprometer o rendimento nos estudos e audições (Hodges & Sebald, 2011; Watson & Farruque, 2014).

O estudo produzido por Ioannou *et al.* (2018) afirma que as questões psicossomáticas são recorrentes nos estudantes de música uma vez que estes ao sofrerem com a dor relacionada ao tocar acabam por apresentar também um alto nível de traços de ansiedade. Desta forma, é comum que esta população e os próprios músicos profissionais que sofrem de dores relacionadas ao ato de tocar, como por exemplo as desordens musculoesqueléticas (PRMDs¹), apresentem uma saúde mental mais carente (Steeimers *et al.*, 2020). Neste estudo de Steemers *et al.* (2020) — no qual foi realizado o levantamento da incidência de PRMDs e a correlação desta variável com a saúde mental e global dos sujeitos — quase metade (45.7%) dos alunos de música clássica do conservatório apresentaram uma saúde mental deficiente.

No estudo realizado por Kegelaers *et al.* (2021), é enfatizado que os sintomas de depressão e ansiedade são relativamente altos na população de músicos, seja ele profissional ou o estudante em formação. No entanto, os estudantes sofrem significativamente mais com estes sintomas do que os músicos profissionais. Os autores ainda discorrem que os músicos estão propensos e experimentam uma gama ampla de distúrbios mentais. Outro estudo produzido por Spahn *et al.* (2004) comparou a predominância de sintomas psicológicos e físicos dos estudantes de música com estudantes de psicologia, medicina e desportos na fase inicial

¹ PRMD é definido como “dor, fraqueza, dormência, formigamento ou outros sintomas que interferem na capacidade de tocar o instrumento no nível que você está acostumado” (Zaza, 1998, p. 1022).

do curso superior, e constatou que os estudantes de música apresentaram níveis mais altos de ansiedade e de sintomas físicos em comparação com os estudantes do desporto e medicina.

Wristen (2013) corrobora com esta questão uma vez que sugere que é um desafio para os estudantes de música em nível superior lidar constantemente com a depressão e a ansiedade.

Possuir não apenas uma boa condição física, mas também uma boa saúde psicológica é fundamental para um jovem músico ter sucesso. Dentre os problemas de saúde mental específicos dos alunos de música ou questões que corroboram para o facto, os que mais se destacam são a ansiedade de performance musical (APM), problemas de memorização, depressão, estresse, além das questões relacionadas ao relacionamento aluno-professor. Desta forma, para colaborar com o desenvolvimento de um aluno-artista saudável psicologicamente, é necessário, por exemplo, desenvolver a confiança em si e em suas próprias habilidades, além aprender habilidades para lidar com a adversidade e o estresse. Esta condição psicológica saudável acaba, também, por resultar de várias influências relacionais, tais como da família, do professor e dos traços de personalidade do próprio aluno. (Hodges & Sebald, 2011; Savvidou, 2021; Vitale, 2012).

Com relação aos traços de personalidade, alguns autores têm investigado sobre características que são comuns em sujeitos universitários que sofrem com distúrbios de ansiedade. Dentre estes traços de personalidade o perfeccionismo, a sensibilidade interpessoal e a raiva estão bem presentes (Ding *et al.*, 2021; Lei *et al.*, 2021; Mohammadian *et al.*, 2018), sendo o perfeccionismo bem presente na população de músicos eruditos, seja ele estudante ou profissional (Araújo *et al.*, 2017; Kenny, 2011; Lehmann *et al.*, 2007).

O estudo de Mohammadian *et al.* (2018) mostrou uma associação significativa entre o perfeccionismo e a ansiedade social (maior nível de perfeccionismo associa-se a um maior nível de ansiedade social), e, da mesma forma, entre a sensibilidade interpessoal e o medo. Ambos

estes traços de personalidade, perfeccionismo e a sensibilidade interpessoal, podem estar associados à ansiedade social, à depressão, e à ideação paranoide. Entenda-se por sensibilidade interpessoal os sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e autodesvalorização quando o indivíduo se compara com o próximo, sensibilidade à crítica, incompreensão do comportamento interpessoal dos outros, além do incômodo, timidez e dificuldade em lidar com as interações sociais (Canavarro, 2007; Ding *et al.*, 2021; Mohammadian *et al.*, 2018).

Dessa forma, o aprendizado e o refinamento de habilidades mentais parecem essenciais para os músicos uma vez que é capaz de proporcionar relaxamento, redução da tensão, melhor capacidade de enfrentamento, autoconhecimento, desenvolvimento da autoestima, e, portanto, uma melhor gestão geral dos estados mentais e físicos. Isto irá impactar diretamente na habilidade de lidar com a alta pressão de desempenho, e culminará com um desempenho musical mais bem-sucedido (Araújo *et al.*, 2017; Williamon, 2004).

Para além do domínio de habilidades psicológicas, faz-se necessário por parte dos conservatórios e instituições de ensino superior de música a elaboração de medidas e programas específicos de prevenção e fomento da saúde — não apenas psicológica ou física, mas, holística — para esta população, e os mesmos devem ser adaptados à tal situação específica no início dos estudos universitários para obtenção de um melhor e mais sadio desempenho performático e académico (Savvidou, 2021; Spahn *et al.*, 2004; Steemers *et al.*, 2020).

De forma geral, a saúde mental — estando ligada aos estados emocional e psicológico — faz ligação com várias dimensões do nosso bem-estar que estão interconectadas entre si, como por exemplo nossas relações sociais, e a atuação académica e/ou profissional. “Ter um estado emocional e mental saudável significa que podemos enfrentar as tempestades que

surtem com resiliência, manter relacionamentos saudáveis e manter uma sensação geral positiva de bem-estar” (Savvidou, 2021, p. 139).

Bem-Estar e Qualidade de Vida

Como abordado anteriormente, apesar de certo ponto de vista sugerir que a ausência de doença é sinónimo de boa saúde, isto não significa que um indivíduo esteja vivenciando uma vida realizada em toda sua potencialidade. É neste ponto que o bem-estar assume o seu protagonismo. Alcançar o bem-estar requer uma reflexão que vai além dos estados físicos e emocionais. Este termo é uma ideia complexa que diz respeito a preservação da sensação e estado de equilíbrio em nossa saúde física, emocional e mental, equilíbrio entre desafios e recursos pessoais, bem como a boa e eficaz administração de afetos positivos e negativos, a fim de alcançar sentido e satisfação em nossa vida profissional e pessoal como um todo (Dodge *et al.*, 2012; Savvidou, 2021).

A OMS (2021, p. 10) define o bem-estar incluindo não apenas os aspetos físicos, mentais e sociais, mas incorpora igualmente aspetos ocupacionais, financeiros, espirituais e grau de realização na vida, a saber:

Bem-estar é um estado positivo experimentado pelos indivíduos e sociedades. Semelhante à saúde, é um recurso para a vida diária e é determinado por condições sociais, económicas e ambientais. O bem-estar abrange a qualidade de vida, bem como a capacidade das pessoas e sociedades de contribuir para o mundo de acordo com um sentido de significado e propósito.

O modelo de bem-estar desenvolvido por Martin Seligman — considerado o pai da psicologia positiva — chamado PERMA, leva em consideração as emoções positivas (felicidade e alegria), o engajamento (nível de envolvimento ativo nas atividades diárias), os relacionamentos positivos (conexão significativa com os outros, o sentir-se valorizado), significado (propósito, contribuição positiva para a vida dos outros) e realização (sucesso e desejo de atingir metas). A considerar o universo do aluno de música, este modelo pode ser o mais apropriado a se considerar visto que estão a almejar uma carreira que muitas vezes é sua

paixão e ao mesmo tempo buscam prazer e realização ao longo dos anos de faculdade. No entanto, é relevante enfatizar que mesmo que estejam a buscar realização e uma vida com propósito através de uma profissão que é uma paixão, este processo vem com um conjunto próprio de desafios e incómodos. Desta forma, a preocupação e empenho em cuidar do bem-estar geral dos alunos pode não apenas ter um impacto positivo, mas também duradouro (Savvidou, 2021).

Ainda a considerar o campo da psicologia positiva, a fim de prevenir patologias — que surgem a partir de uma vida sem propósito e significado —, e melhorar a qualidade de vida, busca-se valorizar os aspetos positivos da vida, como as experiências subjetivas positivas (bem-estar, satisfação, otimismo, felicidade), os traços individuais positivos (perseverança, talento e sabedoria, habilidade interpessoal, vocação, espiritualidade) e as experiências positivas em grupos (busca por uma melhor cidadania - altruísmo, tolerância e ética de trabalho, responsabilidade e cuidado). O lado positivo é enfatizado pelo facto das emoções negativas, como o medo e a ansiedade, serem vistas como bloqueadores do pensamento-ação espontâneo de uma pessoa. Nesta perspetiva, o indivíduo é visto como uma criatura virtuosa, e, portanto, o foco está nos pontos fortes e não nas fraquezas (Ruud, 2010).

Savvidou (2021) — sob uma visão do professor de música — discorre sobre a questão de o porquê o bem-estar tem relação com o ensino da música, e defende que é fundamental que os alunos tenham bons hábitos, pensamentos e confiança em si, visto que estão num período de preparação intensa para um ofício que os desafia a desenvolver fatores de identidade pessoal, como o discernimento claro de significado e propósito, e estão em busca do seu melhor resultado académico e musical. O bem-estar neste momento da vida é relevante para que eles construam um bom senso de autoestima e confiança, tenham carreiras bem-sucedidas e uma vida plena nas artes.

Em um estudo, apesar de os estudantes de música apresentarem níveis mais altos de bem-estar e menos fadiga em comparação com estudantes não músicos, eles mostram percepções, atitudes e comportamentos que são prejudiciais à saúde e, portanto, à sua qualidade de vida. O baixo senso de responsabilidade do estudante com sua própria saúde e sua baixa capacidade de gerenciamento do estresse somados ao alto perfeccionismo, ao uso limitado das estratégias de enfrentamento e a má qualidade de sono aponta para um caminho que leva a uma vida não saudável, questão esta preocupante tanto para estes estudantes de música quanto para as pessoas que apoiam a sua formação (Araújo *et al.*, 2017).

Ainda em alinhamento com a contradição em que os estudantes de música reconhecem o valor da saúde, mas não agem em busca da mesma, tem-se alguns estudos como o de Perkins *et al.* (2017) e Spahn *et al.* (2004) onde os alunos falam sobre suas dificuldades diárias para manterem uma vida saudável, e mesmo tendo percepção e consciência que uma boa saúde pode influenciar positivamente seu bem-estar, eles não entram em ação para buscar uma melhor qualidade de vida.

Savvidou (2021) enfatiza que é primordial que os estudantes de performance musical assumam tanto o discernimento pelas decisões relativas à saúde, quanto o domínio a longo prazo de seu próprio bem-estar, uma vez que já é conhecido o baixo senso de autorresponsabilidade dos mesmo com o ‘cuidar de si’ no prisma físico, espiritual e mental (autoeficácia e autorregulação, por exemplo).

Partindo de uma visão humanista na qual se considera o indivíduo como ativo e capaz de definir as suas próprias escolhas de estilo de vida e hábitos de saúde (Ruud, 2010), e visando otimizar o desempenho musical, prevenir problemas de saúde e atender a todas as demandas do fazer musical, o agir em busca de um envolvimento num estilo de vida saudável

é fundamental, como forma de garantir que estes alunos-artistas estejam em ótimas condições físicas e mentais.

Ao longo dos anos de formação, ensinar os alunos de música a identificar, abordar e lidar de forma eficaz com os desafios e tensões inerentes à disciplina musical e à própria profissão, é de fundamental importância. Além disto, auxiliá-los a reconhecer seus próprios gatilhos para o sofrimento mental também é uma maneira de os educadores musicais contribuírem para o sucesso (acadêmico e profissional) e o bem-estar dos seus alunos, uma vez que os músicos eruditos profissionais frequentemente relatam esta falta de preparação (Araújo *et al.*, 2017; Wristen, 2013; Wynn Parry, 2004).

Música, Performance, Estresse e Bem-Estar

Mesmo que o aluno tenha escolhido seguir uma carreira profissional na música, movido pela realização pessoal, o aperfeiçoamento das suas virtudes e a superação de seu próprio potencial, ele irá provavelmente experimentar momentos desafiadores e de intenso estresse em conjunto com momentos que lhe provocam felicidade (Ruud, 2010; Savvidou, 2021).

Uma vez que a carreira musical engloba treino intenso, alta concorrência e estresse causado por fatores de inúmeras naturezas, se tais questões forem deixadas sem controle e cuidado, os desafios inerentes a esta formação profissional acabam por gerar infelicidade ao aluno (Ruud, 2010; Savvidou, 2021), e a música que outrora era um potencial de alívio, pode vir a tornar-se um fator de estresse em si. Dessa forma, é importante tomar consciência de que as salas de aula podem ser um fator atenuante dos desafios emocionais e sociais do aluno, mas também podem vir a desencadear situações de estresse e ansiedade com as audições e alto nível de pressão nos testes de desempenho. Na pesquisa realizada por Edgar (2019), os

desafios foram autoidentificados pelos alunos como qualquer situação ou questão que lhes causasse algum tipo de angústia, seja ela de natureza pessoal, social ou musical.

Uma vez que a música desperta emoções, e estas dependem, em parte, do contexto social, estudos têm sido realizados na intenção de explorar o poder e dualidade da música em catalisar e aliviar a ansiedade, e provocar excitação ou tensão. Desta forma, constata-se que a música pode ser prazerosa, mas também pode causar angústia ou sofrimento (Edgar, 2019).

Louro *et al.* (2021) afirma que

A música está sempre associada ao bem-estar, pois dificilmente alguém não gosta dela. No entanto, sendo ela um forte elemento cultural, é também uma grande reforçadora de memória, uma vez que a emoção contribui sensivelmente para a consolidação dela. Sendo assim, uma música, associada a eventos traumáticos, pode servir de gatilhos para sofrimentos emocionais profundos.

Ainda no estudo realizado por Edgar (2019) foi relatada a possibilidade de a música atuar como um fator de estresse direto para o aluno de música. No entanto, nos mesmos casos relatados, os mesmos alunos utilizaram a música não-curricular para se distrair e aliviar o próprio estresse causado pelos estudos musicais. Este estresse causado pela música muitas vezes estavam relacionados com a gestão do tempo do estudo na preparação para os recitais e/ou ensaios. Ainda foi relatado que no momento em que estavam aflitos, estes alunos preferiram ouvir música a praticá-la, uma vez que a prática vinha associada a potenciais estressantes. O ouvir torna-se mais passivo e a prática/performance em si, ativa e ansiolítica. Desta forma, este é um exemplo da música como prática artística que pode tornar-se perturbadora, enquanto a escuta musical pode servir para repor o equilíbrio emocional.

Portanto, percebe-se a música, através da reprodução ou escuta, a gerar reações emocionais que podem ser frequentemente de natureza entusiasta ou ansiolítica, e isto é uma questão relevante tanto para os alunos universitários de música quanto para os próprios professores (Edgar, 2019). Sobre esta questão, Louro *et al.* (2021, p. 37) pontua que

“compreender esses processos de sofrimento por meio da música é também uma forma de contribuir com o bem-estar, saúde mental e processos de aprendizagem das pessoas.”

Perturbações Relacionadas com a Performance

No âmbito da performance musical, o contexto em que ocorre e os preparativos que a precedem, os alunos de música podem vir a desenvolver algumas perturbações no domínio emocional e social que merecem atenção (North & Hargreaves, 2008; Savvidou, 2021).

No momento em que os alunos percebem algum tipo de alteração em sua saúde física ou mental, antes mesmo de buscar por um médico ou especialista, dirige-se primeiramente ao seu professor principal de estudo — nomeadamente o professor de instrumento — para buscar conselho, considerando, desta forma, o professor como uma fonte confiável de informação e apoio (Savvidou, 2021; Williamon & Thompson, 2006).

Contudo, quando as perturbações emocionais e sociais atingem um certo grau de disrupção e são devidamente detetadas pelo professor, o encaminhamento para um profissional da área de saúde mental torna-se de fundamental importância para o bem-estar geral do aluno. Desta forma, “o conhecimento básico dos distúrbios comuns de saúde mental que afligem os estudantes universitários é um primeiro passo” (Savvidou, 2021, p. 140).

Depressão

A depressão é “uma doença mental grave que pode afetar profundamente a capacidade funcional de uma pessoa e sua capacidade de conectar-se com outras pessoas” (Savvidou, 2021, p. 157). A depressão ainda pode ser definida com atributos e sintomas como alterações específicas de humor (tristeza, solidão, vazio), mudança no nível de interesse em atividades anteriormente agradáveis (retardo ou agitação), desejos regressivos ou autopunitivos (desejo de morrer, de esconder-se), autoconceito negativo associado a autorrecriminações e autocensura, perda de peso demasiada (anorexia), insónia, baixa energia, dificuldade de

concentração, dificuldades de sono. A diferença entre este está na duração, momento ou origem. Para haver o diagnóstico de algum transtorno depressivo é necessário a presença consistente de cinco ou mais sintomas dentro de um período mínimo de duas semanas. (A. T. Beck & Alford, 2009; Savvidou, 2021).

De acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-V) existem diferentes tipos de depressão, tais como o transtorno disruptivo da desregulação do humor, o transtorno depressivo major, transtorno depressivo persistente (distímia), transtorno depressivo induzido por substância/medicamento, transtorno depressivo especificado ou não especificado (American Psychiatric Association, 2014).

Os estudantes músicos lidam com um alto grau de perfeccionismo e autocrítica, que chegam a ser consideradas como qualidades e chaves para o sucesso musical, muitas vezes encorajadas pelos próprios mentores. Porém, estas características podem servir de terreno fértil para o desenvolvimento da depressão (Lehmann *et al.*, 2007). Vale destacar que nesta população, a depressão também é um elemento influente na ocorrência de lesões, tanto em causa quanto em efeito, além de ser um impedimento à cura, principalmente no contexto da dor crônica (Brandfonbrener & Kjelland, 2002). Quando a vida de um músico é modificada devido a uma lesão, por exemplo, é provável que se desenvolva uma depressão ou outros problemas psicológicos (Klickstein, 2009).

Savvidou (2021, p. 158) destaca que “se um aluno ocasionalmente se sentir cansado e tiver dificuldade em se concentrar, pode ser resultado de fatores ocasionais como a privação de sono, não necessariamente um distúrbio mais severo”. Nestes casos, é importante que os professores sejam sensíveis e permitam ao aluno um período de vulnerabilidade e recuperação. No entanto, é necessário que o próprio professor observe a presença de tal sintoma em conjunto com outros que, persistindo durante um mínimo de duas semanas

poderão ser sinais de uma perturbação mais significativa. Além do importante papel que o professor pode vir a desempenhar em momentos de crise que possam vir a conduzir a uma depressão, as redes sociais de apoio do estudante podem proporcionar apoio e assegurar que os esforços deste aluno tenham resultados positivos (Ornelas, 2008).

Perturbações da Ansiedade

A ansiedade normalmente é associada à tensão muscular e à vigilância em preparação para um perigo futuro, além de comportamentos de alerta ou evitação. Existem diversos tipos de ansiedade que se diferenciam a partir das circunstâncias ocasionadoras, como por exemplo, o transtorno de ansiedade social (fobia social), o transtorno de ansiedade generalizada, o transtorno de pânico e a própria ansiedade de performance musical. Existe transtorno quando a ansiedade e os seus sintomas são excessivos e persistentes, por vezes desadequados em relação à situação-estímulo, podendo prolongar-se por períodos mínimos de duas semanas ou mais de seis meses. Estatisticamente, o sexo feminino apresenta uma maior probabilidade de desenvolver tais transtornos (American Psychiatric Association, 2014; Savvidou, 2021).

Existem fatores de predisposição biológica ou psicológica e fatores ambientais que estão diretamente envolvidos nas perturbações de ansiedade. As características biológicas dizem respeito à genética, e as psicológicas ligam-se a traços de personalidade ou temperamento, com por exemplo, o neuroticismo e a afetividade negativa ou o traço de ansiedade. Situações traumáticas, infortúnios contínuos, estresse no trabalho ou nos estudos e experiências desconfortáveis também podem despoletar perturbações de ansiedade (Clark & Beck, 2010; Savvidou, 2021).

As vulnerabilidades de um indivíduo podem predizer se uma pessoa pode vir a desenvolver um transtorno de ansiedade. Por vulnerabilidade, entende-se como alguma

característica intrínseca e constante que se mantém oculta até ser ativada por alguma circunstância. No âmbito dos estudantes de música, o medo de falhar no palco, problemas financeiros, preocupações com trabalhos futuros, pequeno prazo para preparação de certo repertório e questões sociais são circunstâncias que fomentam a ansiedade (Clark & Beck, 2010; Savvidou, 2021).

Estresse. O estresse é um fenômeno amplamente estudado nas mais variadas culturas e contextos sociais (Kenny, 2011). Mesmo não sendo considerado um distúrbio mental, pode constituir uma disfunção mais ou menos latente que contribui para o desenvolvimento de distúrbios como a ansiedade e a depressão. Se, por um lado, a ansiedade é um fator comum e até potenciador de esforço e investimento do aluno na performance, por outro, os fatores de estresse que causam efeito negativo nos estudantes universitários são múltiplos, e podem ser de natureza social, acadêmica ou emocional. Um exemplo possível é o estresse envolvido na transição entre o nível de ensino secundário e o ambiente universitário (Chao, 2011; Kenny, 2011; Savvidou, 2021).

É interessante destacar que na literatura sobre ansiedade de performance musical (APM), o termo ‘estresse’ tem sido utilizado muitas vezes em alternância e de forma confusa com os termos ‘ansiedade’ e ‘medo’. No entanto, dentro do âmbito da psicologia o termo ‘estresse’ é muitas vezes definido como um estímulo ou um evento que vem a causar desconforto e suas respostas, a incluir as respostas psicológicas. “O estresse é mais propriamente definido com uma demanda ambiental que requer uma resposta de enfrentamento”, também chamado de ‘coping’ (Kenny, 2011, p. 26).

Os efeitos do estresse podem ser considerados não apenas devastadores, mas também edificantes em alguns casos específicos. Portanto, pode dizer-se que há dois tipos de estresse: o estresse positivo e o estresse negativo. O estresse positivo, também chamado de ‘eustress’,

é onde há uma experiência positiva, uma mistura de excitação, expectativa e paixão. Como por exemplo a preparação para uma festa de formatura. O estresse negativo diz respeito a aflição, a angústia e qualquer tipo de experiência desagradável (Kenny, 2011; Savvidou, 2021).

Além disto, o estresse é temporário e, portanto, desaparece quando o fator de estresse finaliza, como por exemplo, quando um aluno termina um exame ou uma audição pública. Pode dizer-se também que o estresse, quando positivo, é uma fonte de motivação, enquanto a ansiedade é perturbadora e causa grande sofrimento (Savvidou, 2021). Já o medo, é uma resposta emocional a uma ameaça real ou percebida que está associado a momentos de grande excitabilidade e comportamentos de fuga ou luta, e que apesar de apresentar diferenças com relação a ansiedade, ambas se sobrepõem (American Psychiatric Association, 2014).

As respostas ao estresse podem variar entre os indivíduos e podem apresentar, isolada ou conjuntamente, sintomas no domínio emocional, cognitivo, comportamental e/ou relacional. Os sintomas do foro emocional incluem a tristeza, agitação ou medo, gerados em resposta ao fator estressante. A forma como a pessoa avalia internamente a situação e a sua capacidade de a gerir diz respeito ao componente cognitivo. Dormir para evitar o fator de estresse, problemas com alimentação, bebidas e uso de drogas, por exemplo, estão ligados às respostas de cunho comportamental; as dores de cabeça, tremores e aumento da frequência cardíaca, são exemplos de cunho psicofisiológico. O acúmulo de todas estas respostas acaba por desgastar o corpo, e a este impacto cumulativo do estresse damos o nome de carga elostática. Esta carga por sua vez causa má postura, aumento crônico da frequência cardíaca e tensão muscular (Savvidou, 2021).

Os estudantes universitários de música, estando inseridos num ambiente altamente competitivo, onde o sucesso da performance depende de uma forte disciplina constante e da exposição a críticas, acabam por enfrentar uma grande preocupação e busca pelo ‘perfeito’, o que se torna um fator de estresse mental perturbador. Um grau moderado de rigor e pensamento metuculoso pode trazer benefícios, no entanto, mas um nível elevado de perfeccionismo pode tornar-se um fator de estresse gerador e/ou potenciador da ansiedade (ansiedade de performance, ansiedade social), depressão e baixa autoestima (Kenny, 2011; Lehmann *et al.*, 2007; Mohammadian *et al.*, 2018; Savvidou, 2021; Wilson & Roland, 2002; Wristen, 2013).

A partir da percepção que muitos músicos vivenciam algum grau de estresse e tensão na sua carreira na performance, um aspeto particular do estresse que tem acontecido com alguma frequência, mas, no entanto, tem sido pouco investigado, são os fatores dentro da relação aluno-professor que parecem contribuir para o aumento dos riscos de problemas relacionados à tensão. Portanto, o estresse emocional relacional entre o aluno e seu professor pode acabar por refletir no aumento da tensão muscular. Esta tensão excessiva pode aumentar a probabilidade de lesões físicas ou outros danos (Brandfonbrener & Lederman, 2002; Kenny, 2011; Lehmann *et al.*, 2007).

Desenvolver a habilidade de lidar com as diversas naturezas de estresse é fundamental na área musical. A falta desta habilidade e conseqüente inadaptação às pressões cotidianas ligadas à prática musical pode gerar problemas sérios como a depressão e outros distúrbios emocionais (Lehmann *et al.*, 2007). Uma boa rede de suporte e o apoio na relação com o professor de instrumento podem ser fatores atenuantes não apenas do estresse, mas também de outras vulnerabilidades psicológicas (Chao, 2011; Nogaj & Ossowski, 2015; Orejudo *et al.*, 2020).

Ansiedade Social. No transtorno de ansiedade social (fobia social), o indivíduo apresenta medo intenso ou pavor de cenários públicos e/ou, no caso dos alunos de música, das performances musicais, onde estes indivíduos estarão próximos a pessoas desconhecidas, e onde provavelmente irão ocorrer avaliações ou julgamentos, e isto acontece até mesmo em situações em que apenas se imagina uma possibilidade de exposição. A ansiedade resultante desta situação pública é fomentada pelo medo da avaliação negativa do público, da humilhação e de se envergonhar na frente de tal público presente. Desta forma, o indivíduo torna-se temeroso, ansioso e evita tal situação social, ou a suporta, mesmo que isto lhe cause severo sofrimento e angústia (American Psychiatric Association, 2014; Clark & Beck, 2010; Savvidou, 2021).

Pode afirmar-se, portanto, que o medo da avaliação negativa de terceiros é um aspecto central da fobia social. Uma vez que indivíduos com fobia social podem apresentar padrões de desempenho social excessivamente altos, tal questão associada ao perfeccionismo exagerado e a autoexigência — tão característicos dos estudantes de música—, torna-se um combustível para o medo da exposição e avaliação pública, e, portanto, para o desenvolvimento da ansiedade, seja ela social ou de performance. Ademais, ao mesmo tempo em que o indivíduo tem a preocupação em causar boa impressão aos outros, duvidam de sua própria capacidade de atingir tal faceta (Clark & Beck, 2010; Kenny, 2011; Wilson & Roland, 2002). No ambiente musical, as fobias sociais associadas a baixa autoestima e ao próprio estresse social (performance pública, exame, júri) pode ter uma influência considerável e desencadear a ansiedade de performance (Wilson, 2002).

Perturbação Obsessivo-Compulsiva. A perturbação obsessivo-compulsiva (POC) pode ser considerada um distúrbio de ansiedade na qual observamos uma dinâmica entre as obsessões e as compulsões. As obsessões são descritas como pensamentos ou impulsos de

natureza indesejada, persistentes e recorrentes que geram apreensões (preocupações), ansiedade e mal-estar; na tentativa de suprimir estes pensamentos e impulsos, o indivíduo sente a necessidade de realizar ações comportamentais ou mentais repetitivas, caracterizando a compulsão. Desta forma, as compulsões geralmente são realizadas como respostas às obsessões. Sujeitos com POC têm tendência a apresentarem crenças disfuncionais, alto senso de responsabilidade, darem demasiada importância a situações vistas como ameaçadoras, dificuldades em lidar com incertezas ou instabilidade, e serem perfeccionistas (American Psychiatric Association, 2014; Canavarro, 2007; Leahy *et al.*, 2012), sendo o perfeccionismo muito característico nos alunos de música erudita (Araújo *et al.*, 2017; Kenny, 2011; Perkins *et al.*, 2017; Wristen, 2013).

Apesar de não haver estudos sobre tal perturbação na população de estudantes de música erudita, um estudo realizado na Índia com estudantes universitários entre a faixa etária de 18 a 25 anos, concluiu que é comum nesta população o desenvolvimento da POC, estando esta muitas vezes associada a uma relevante comorbilidade (Jaisoorya *et al.*, 2017). Já no estudo realizado por Liu *et al.* (2020), além de corroborar com o facto da POC ser comum entre os universitários, correlaciona-a a autoestima, afirmando que uma melhor autoestima pode vir a ser benéfica para precaver e controlar os sintomas da POC dos estudantes universitários.

Ansiedade de Performance Musical. A gestão da ansiedade de performance musical (APM) é uma área que tem recebido notável atenção de pesquisadores e profissionais. Também denominada de ‘medo do palco’, foi documentada como um severo problema limitador da performance musical para muitos artistas e que, na verdade, começa fora do palco. A concretização da APM é multidimensional e multicausal. Contudo, é relevante perceber que as vulnerabilidades psicológicas subjacentes que os estudantes-artistas

apresentam acabam por resultar nos altos níveis de ansiedade de performance. A saber que tal questão não é apenas um problema musical, faz-se necessário compreender os sintomas e buscar as raízes geradoras dele para que possa ser utilizada de forma mais eficaz qualquer tipo de técnica e tratamento de controlo deste medo e da ansiedade (Kenny, 2011; Nagel, 2017; Williamon, 2004).

A APM ou ‘medo do palco’ pode ser entendida de diversas formas, no entanto, no geral é definida como um medo exagerado do palco, podendo resultar muitas vezes na incapacidade de se apresentar em público (Wilson & Roland, 2002). Tan *et al.* (2010, p. 228) sustenta tal definição ao afirmar que o ‘medo do palco’ acontece “quando a presença (real ou imaginária) do público é prejudicial a uma performance (...)”. No entanto, a considerar que a profissão musical e sua formação apresentam características intrínsecas como um nível saudável/normal de estresse e ansiedade, o medo do palco pode ser visto como uma situação quase de pânico e que é resultado de uma ansiedade de performance além do limite aceitável e saudável (Kenny, 2011).



Figura 1 - Relação entre vários descritores de ansiedade de desempenho e sua gravidade relativa. (Kenny, 2011, p. 50).

Qual seria o papel das vulnerabilidades psicológicas subjacentes na experiência da ansiedade de desempenho? Dentro das vulnerabilidades psicológicas, pode-se mencionar algumas que são características dos músicos, tais como: solidão; falta ou pouco suporte social, encorajamento e compreensão; o sofrer sozinho; incerteza sobre o domínio técnico; além de afetos dolorosos como a vergonha, humilhação e o constrangimento. Não apenas a capacidade performática, mas também a qualidade de vida global do artista, é impactada

pelas vulnerabilidades pessoais do indivíduo, e isto pode ter um efeito destrutivo (Kenny, 2011; Nagel, 2017).

Especulando sobre a base psicológica da APM, pode-se associá-la à diversas variáveis catalisadoras. Desta forma, pode-se considerar: 1. medo de um *feedback* negativo dos outros e de si (autoavaliação negativa) ou medo da humilhação pública; 2. também pode estar relacionada com traços de personalidade que geram ansiedade em resposta a situações de estresse social, como por exemplo a necessidade de ter um exagerado controlo pessoal sob situações que são, na verdade, imprevisíveis, ou é possível que a ansiedade tenha correlação com outras fobias sociais e baixa autoestima; 3. alto grau de perfeccionismo, muitas vezes relacionada a uma alta e irrealista expectativa de si e dos outros, que gera um nível de autocobrança e autocrítica acima do expectável saudável; 4. tendência a focar no erro e preocupar-se excessivamente com as pequenas falhas (Tan *et al.*, 2010; Wilson, 2002; Wilson & Roland, 2002).

A APM pode ocorrer de forma isolada, mas, entretanto, outros transtornos podem estar relacionados, como a ansiedade social (fobia social) e o transtorno de ansiedade generalizada (Kenny & Ackermann, 2016). Para (Nagel, 2017), as experiências de vida do estudante de música são relevantes no momento de discutir sobre a ansiedade de desempenho. Considerar o histórico familiar e o desenvolvimento psicológico e físico são importantes pelo facto de estas questões se refletirem no estudo da música e, principalmente, no momento da performance

Uma outra questão diz respeito a interação entre a personalidade do aluno/performer e o efeito que o público causa nele. Aqueles que apresentam uma maior tendência ao medo do palco (alunos mais tímidos, e que tendem a ser ansiosos) podem ter sua performance comprometida quando sob análise numa audição, por exemplo; já os mais confiantes, estáveis

e extrovertidos, podem ter seu desempenho melhorado quando na presença de um júri ou plateia (Wilson & Roland, 2002).

A idealização do ‘desempenho perfeito’ é uma característica peculiar do meio artístico onde há um nível de exigência muito elevado. Como resultado, tem-se o perfeccionismo que se mostra tanto um agente causador quanto um mantenedor da ansiedade de performance. Este perfeccionismo pode ter um efeito positivo na performance, no entanto, quando levado a extremos pode ter um efeito negativo e exaustivo (Kenny, 2011).

Quando o nível de excitação do aluno é baixo, a motivação será insuficiente e o resultado será uma performance ‘sem brilho’ e vista de forma negativa. Por outro lado, se houver excitação em excesso, isto irá interferir negativamente no desempenho pois ocorrerá, por exemplo, quebra da concentração, bloqueios de memória e perda de firmeza nas mãos (Bateman *et al.*, 2003; Wilson & Roland, 2002). Isto vai de encontro à Lei de Yerkes-Dodson (1908) da psicologia experimental que, uma vez aplicada ao contexto da performance musical, pode-se inferir que a qualidade do desempenho está associada à excitação com uma curva em U invertido (em forma de arco-íris) (Tan *et al.*, 2010). Pode-se visualizar tal questão na imagem abaixo:



Lei Yerkes-Dodson aplicada à ansiedade de performance

Figura 2 – Lei Yerkes- Dodson aplicada à ansiedade de performance. (Tan *et al.*, 2010, p. 228).

É importante destacar que os alunos-interpretres perfeccionistas em demasia estão predispostos a sofrerem de baixa autoestima em função da excessiva autocrítica e não lidam muito bem com o fracasso (Savvidou, 2021; Wilson & Roland, 2002).

Além do perfeccionismo, Edgar (2019) discorre sobre o aumento no nível de ansiedade relacionada com a performance à medida que se aproximam as apresentações, avaliações, júris, concertos ou qualquer situação desta natureza. É facto que os desafios de uma performance sempre existirão, no entanto, quanto maior a capacidade de autogestão e autonomia de sua própria aprendizagem musical este aluno apresentar, menor será a possibilidade de se sentir em conflito ou ansioso com o processo e a performance em si.

A Relação Aluno-Professor de Instrumento

Como visto anteriormente, é importante ter em mente que as relações interpessoais têm a sua parcela de importância no bem-estar e na qualidade de vida do aluno, e acabam por se refletir na qualidade da relação do aluno consigo mesmo, com os outros e com seus valores existenciais relevantes. Este relacionamento consigo mesmo não diz respeito apenas ao conceito de valorização pessoal, mas também à autoconfiança e à autoeficácia, que são tópicos muito importantes para os alunos de música (Ruud, 2010). Para além disto, os estudantes de música tornam-se singulares dentro do universo estudantil geral, pelo facto de receberem grande parte de seu aprendizado musical através da interação um-para-um com seu professor de instrumento. Desta forma, a relação interpessoal aluno-professor desempenha um papel fundamental e determinante no sucesso académico, no desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais, e nas experiências significativas no ensino superior (Eisenberg *et al.*, 2007; Patrício *et al.*, 2015; Savvidou, 2021; Zhou, 2021).

Paola Savvidou (2021) apresenta uma reflexão pertinente sobre a questão do carácter multifacetado do professor de instrumento no meio musical. O cenário de aulas individuais

semanais de instrumento é capaz de favorecer o desenvolvimento de uma forte conexão entre aluno e professor. Quando construída numa base de confiança, esta relação vem a constituir um alicerce que direcionará o aluno no seu desenvolvimento musical e também influenciará a sua autoestima e autoconfiança. O professor, portanto, tem o papel relevante de apoiar os seus alunos, para que no futuro tenham carreiras bem-sucedidas, uma vez que ele está em posição de afetar positivamente os hábitos, pensamento e a confiança de seus alunos. Neste contexto, o professor tende a oscilar entre vários papéis, tais como o de pai, professor, mentor ou psicólogo.

Desta forma, pode afirmar-se que a relevância do papel do professor está intimamente ligada à qualidade da interação aluno-professor, que por sua vez pode caracterizar-se de acordo com duas variáveis, o conflito e a proximidade. O conflito refere-se a um relacionamento negativo, de interações imprevisíveis e desagradáveis, que tende a agravar-se com o tempo e pode gerar ansiedade e estresse. A proximidade diz respeito a uma interação harmoniosa, com boa conexão e comunicação, respeito, confiança mútua e afeto positivo entre as partes, resultando numa maior aproximação entre professor e aluno (Tsigilis *et al.*, 2017; Zhou, 2021).

Grande parte das investigações sobre esta temática têm considerado apenas o ponto de vista dos professores em detrimento do ponto de vista dos alunos. No entanto, é relevante considerar a perspectiva do aluno visto que os seres humanos reagem à maneira como percebem seu mundo, e, portanto, a forma como o aluno se comporta na interação com o professor diz respeito a como este aluno percebe tal relação (Maia *et al.*, 2020).

Quando estabelecida uma relação saudável, o processo de aprendizagem transforma-se num percurso gratificante para ambas as partes, assente em trocas afetivas recíprocas. Neste relacionamento onde ambos ganham, o professor também obtém satisfação com o

progresso pessoal, musical e profissional de seu aluno, e desta forma, está a corroborar com seu próprio bem-estar e sentido de propósito na vida. Savvidou (2021) destaca ainda que na ânsia por aproveitar o momento da aula de forma eficaz, o professor pode ter a tendência de assumir uma abordagem unidirecional, onde apenas ele transmite conhecimento e se fecha no ensinamento estritamente musical. No entanto, a autora constatou que, durante as entrevistas, os alunos afirmavam que preferiam um professor que os ouvisse, que se importasse com seu lado emocional e demonstrasse empatia.

Num estudo recente, realizado por Blackwell *et al.* (2020), os resultados apontaram para a importância da qualidade do relacionamento e do estilo de envolvimento aluno-professor. De acordo com este estudo, tal questão pode impactar diretamente a vitalidade (sensação de estar vivo, de ter boa energia) do aluno, que por sua vez, acaba por impactar a motivação e bem-estar do mesmo. Um relacionamento de proximidade entre aluno e professor tem o potencial de criar sentimentos de vitalidade e desenvolver habilidades. No entanto, uma relação de má qualidade e não funcional — demasiado controlo ou duras críticas por parte do professor, por exemplo — pode exaurir a vitalidade e bem-estar geral do aluno.

A corroborar com esta questão, no estudo de Bonneville-Roussy *et al.* (2020) foi analisado como o apoio do professor — de forma que apoie a autonomia do aluno — e o tipo de envolvimento baseado em comportamentos de controlo demasiado pode influenciar no bem-estar dos alunos de música em nível universitário. Os resultados apontaram, surpreendentemente, que os professores se mostraram apoiadores da autonomia do aluno, o que é contrário ao expectável na educação em performance musical erudita, que normalmente é vista como controladora. Os resultados também mostraram que uma relação de controlo por parte do professor prejudica o bem-estar dos alunos. Desta forma, a experiência de estudar

com um professor de instrumento demasiado crítico e controlador pode gerar vulnerabilidades psicológicas no aluno.

Uma forma de compreender a influência que o professor exerce sobre o bem-estar psicológico do aluno é a partir da exploração da ‘teoria da autoeficácia’ de Albert Bandura. A autoeficácia é a avaliação que a pessoa faz das próprias competências pessoais, que se reflete numa expectativa perante a execução de determinadas tarefas ou na resolução determinados problemas com um certo grau de sucesso, em circunstâncias de maior ou menor adversidade. Esta teoria é fundamental na vida dos artistas/intérpretes, e o professor de instrumento tem importante papel de criar ambientes propícios para que o seu aluno experiencie vivências positivas no desempenho instrumental, reforçando assim a sua autoeficácia. Intervenções como a persuasão verbal e o feedback positivo, onde o professor expressa confiança nas habilidades do aluno, ou mini experiências de sucesso nas aulas e nas performances casuais são de grande importância para o reforço da autoeficácia do aluno, que poderá vir a ser crucial em momentos de maior pressão performativa (Vitale, 2012).

Nas aulas de instrumento, onde predomina a situação de instrução um-para-um, também se observa de forma significativa o chamado ‘Efeito Pigmalião’ (Efeito Galatea), segundo o qual o desempenho do aluno será tanto melhor quanto maiores forem as expectativas do professor em relação a ele. Desta forma, quando o professor tem expectativas positivas e as exterioriza de alguma forma perante o seu aluno, este tende a investir com mais confiança no seu próprio esforço e, conseqüentemente, a ter um bom desempenho na performance. Por outro lado, se o professor esboça baixas expectativas, o aluno tende a ter um desempenho inferior. Os alunos devem sentir que os professores confiam nas suas habilidades e no seu potencial de crescimento. Assim sendo, a relação professor-aluno é como que um terreno de interação onde esta dinâmica se desenrola, acabando por se verificar

o impacto direto – positivo ou negativo - que o professor tem na mentalidade de esforço e na autoeficácia do aluno, através das suas palavras e ações (Davidson *et al.*, 1998; Savvidou, 2021; Vitale, 2012).

Na sua qualidade de mentor, e sabendo que faz parte de um período limitado da vida do aluno, o professor tem a oportunidade de (1) ajudá-lo e estimulá-lo a encontrar o seu próprio caminho na vida artística; (2) apoiá-lo emocionalmente no decorrer da vida universitária e com relação ao estresse da performance; (3) incentivar um crescimento artístico contínuo e autónomo; (4) potenciar o seu crescimento pessoal, estimulando a sua autoestima e autoconfiança; tudo isto respeitando o processo de tomada de decisão do próprio aluno (Savvidou, 2021).

As palavras de Savvidou (2021, p. 26),

um professor-mentor é aquele que sempre tem o interesse do aluno em mente e pode ser confiável para confidencialidade e aconselhamento.” Estando um aluno já em algum tipo de sofrimento mental, o professor tem o papel de (...) criar um ambiente de apoio, formular respostas apropriadas a situações emocionalmente estressantes, melhorar sua capacidade de ouvir com compaixão e fornecer informações sobre recursos para obter ajuda.

Numa visão humanista, uma relação professor-aluno pode ser um fator potenciador de desenvolvimento pessoal. Desta forma, o professor está em posição de construir um ambiente seguro ou um ambiente ameaçador, onde irá promover ou destruir a autoestima dos alunos através de suas atitudes e comentários (Hodges & Sebald, 2011).

Portanto, uma relação aluno-professor dita saudável, onde se incentiva de forma positiva um envolvimento máximo, se cria um ambiente acolhedor e seguro, e se ajudam os alunos no estabelecimento de metas plausíveis para que se sintam realizados, pode vir a ser uma maneira de melhorar o desenvolvimento psicossocial e o desempenho académico dos alunos, resultando no desenvolvimento holístico desses estudantes-artistas, e, portanto, fomentando um maior nível de bem-estar (Maia *et al.*, 2020; Savvidou, 2021).

Paralelo entre a Relação Aluno-Professor e a Relação Cliente-Terapeuta

No exercício diário das suas profissões, psicoterapeutas e professores de música, salvaguardadas as diferenças de contexto e enquadramento teórico, possuem uma série de ferramentas teóricas e técnicas que podem ser utilizadas para benefício do crescimento dos seus clientes e alunos (Nagel, 2017).

Numa perspectiva psicanalítica, Freud considerava o processo terapêutico como uma ‘reeducação’ ou ‘educação complementar’, afirmando que o papel do terapeuta poderia ser comparado ao papel de um mentor ou professor, uma vez que o terapeuta “compartilha seus conhecimentos, ajudando os clientes para que venham a ter uma percepção mais flexível de suas vidas e suas possibilidades, e a agir como um bom modelo” (Kleinke, 2002, p. 117).

Nagel (2017) afirma que da mesma forma que uma aflição mental pode ser aliviada com o ato de conversar com um profissional de saúde mental, os professores de música que tenham algum domínio do funcionamento mental podem exercer uma importante atribuição na mediação do conflito emocional dos alunos. A autora ainda acrescenta: “A mente é invisível, mas a mente também é transparente quando se sabe ouvir e responder a outra pessoa. A intervenção terapêutica exige treinamento intenso, mas os professores de música podem empregar algumas ideias psicodinâmicas em seus estúdios” (Nagel, 2017, p.59). Contudo, Nagel (2017) reitera que nos momentos em que as ferramentas de ensino não resultarem da melhor forma, é importante o professor não tentar ser “terapeuta-professor” se não tem formação e conhecimento sobre saúde mental.

Na sua abordagem centrada na pessoa, Carl Rogers reflete sobre a aprendizagem significativa que deve ocorrer tanto na terapia quanto na educação. Para o autor, uma aprendizagem significativa é aquela que é funcional, e, portanto, que gera mudanças no comportamento, nas atitudes e na personalidade de um indivíduo. Em ambas as áreas, esta

aprendizagem ocorre no seio da relação terapeuta-cliente ou aluno-professor. Este aprendizado conduz a conhecimentos onde a pessoa aceita-se em sua totalidade, torna-se autônoma e autoconfiante e mais flexível em suas percepções (Rogers, 1985). Portanto, para uma relação ser promotora de um crescimento funcional faz-se necessário compreensão e aceitação das vivências do aluno, além do apoio emocional face aos desafios.

O Conceito de Transferência. Para Nagel (2017, p. 67), transferência é “(...) o deslocamento de sentimentos sobre uma pessoa do passado do indivíduo para outra pessoa no presente (...)”. É, portanto, uma forma pela qual a mente, através das interações interpessoais do presente, se recorda de sentimentos e/ou atitudes ligados a outrem do passado distante ou próximo de maneira indireta. Ao relacionar este conceito de transferência com a relação aluno-professor, Nagel (2017, p. 67) declara que

pensamentos e sentimentos sobre alguém do passado do aluno são ativados emocionalmente e transferidos para outra pessoa na situação atual do aluno. [...] O professor é experimentado tanto como “é” na realidade e também através das lentes dos primeiros relacionamentos do aluno com outras pessoas significativas, como pais ou irmãos.

Considerando que nossa mente não consegue diferenciar o que é ‘real’ do que é ‘imaginário’, independente de como o professor age ‘de facto’, muitas vezes o aluno irá sentir o professor de uma forma diferente na transferência. Pode-se mencionar alguns comportamentos do aluno que podem refletir o reavivamento de algum relacionamento do passado no presente com o seu professor, a saber: 1. Um aluno que tem medo de ouvir as críticas de seu professor e por isso, se esforça demasiadamente para agradá-lo; ou 2. Um aluno que se comporta na turma de instrumento com muita competitividade com os colegas, e tenta a todo o custo ser o aluno favorito do professor (Nagel, 2017).

O Conceito de Contratransferência. Da mesma forma que a natureza da relação aluno-professor traz à luz o fenômeno da transferência, também pode ocorrer uma reação tendenciosa do professor face à transferência do aluno. A contratransferência diz respeito ao

facto do professor, consciente ou inconscientemente, responder emocionalmente ao que o aluno sente, ao facto do mesmo agir motivado pelo que o aluno lhe faz sentir (Bateman *et al.*, 2003; Nagel, 2017).

Uma vez que o professor esteja atento às suas próprias reações emocionais ao aluno, tais como o aborrecimento ou o favoritismo, por exemplo, ele deve tentar manter o relacionamento na aula (em grupo ou individual) autêntico e profissional, não deixando que as suas particularidades emocionais o levem a prejudicar ou favorecer uns alunos em relação aos outros, e também cuidando para que não haja comentários sarcásticos ou desmotivantes para com algum aluno, atraso ou cancelamento de aulas, inconscientemente motivados por reações pessoais do professor. Quando os sentimentos pessoais do professor extrapolam os limites necessários para se manter uma relação aluno-professor saudável, a relação tornar-se-á tóxica e altamente prejudicial para ambas as partes. Contudo, para que o professor exerça seu papel de forma eficaz é fundamental que ele tenha uma vida equilibrada e gratificante e também que invista no seu próprio autoconhecimento (Nagel, 2017).

Variáveis de uma Relação Saudável

Uma vez discutidas as questões específicas da natureza da relação aluno-professor e da relação cliente-terapeuta, será importante refletir sobre as componentes de uma relação saudável entre um profissional e uma pessoa que recebe um serviço com base numa situação de laço afetivo. Assim, importa refletir sobre algumas questões que são importantes para o desenvolvimento de uma relação interpessoal saudável e enriquecedora.

Confiança. Tendo em conta o grau de proximidade que se cria numa situação de instrução instrumental no ensino da música e também o facto de o aluno estar num processo de transição entre a vida na família e uma vida de adulto autónomo, é frequente o aluno ver o professor quase como uma figura parental, e, portanto, como alguém confiável. Como vimos

anteriormente, a construção de uma base de confiança nesta relação é fundamental, mas nem sempre será fácil, podendo vir a ser lenta e hesitante. A confiança pode ser construída, por exemplo, a partir do momento em que o aluno tem abertura para questionar, experimentar ideias novas (musicais ou não musicais) e expressar-se sem medo de ser julgado ou repreendido. Dessa forma, para fomentar tal variável é necessário que o professor seja atencioso e não faça julgamentos (Bateman *et al.*, 2003; Savvidou, 2021).

Empatia. Segundo Rogers (2004, p. 355), “a empatia parece ser uma capacidade que designa o facto de uma pessoa ser capaz de se imaginar no lugar da outra, constituindo um aspeto essencial de toda a comunicação interpessoal (...)”. A empatia está associada com o tentar perceber os sentimentos, as ações e a forma de pensar do ponto de vista do outro; é o esforçar-se para tanto quanto possível ‘estar no corpo e na mente’ do outro, é o ‘estar com’ o próximo verdadeiramente. Trazendo para o âmbito da relação aluno-professor, tal termo diz respeito a capacidade de o professor aceitar e compreender os sentimentos que os alunos manifestam (Kleinke, 2002; Rogers, 1985).

Como exemplo, pode-se associar que uma vez ciente que os alunos tendem a se sentirem mais ansiosos e estressados com o aproximar dos concertos e avaliações de desempenho, faz-se primordial que o professor tenha a capacidade de tomar consciência da conjuntura e garantir uma maior postura empática às necessidades emocionais dos mesmos (Edgar, 2019).

Aceitação positiva incondicional/ não julgamento. A aceitação incondicional significa aceitar e reconhecer o valor da pessoa como um ser humano único com todas as suas emoções, sentimentos e necessidades, e estar ao seu lado para dar apoio através de uma atitude respeitosa, não defensiva, não avaliativa, não condenatória e não crítica no processo

em que o indivíduo busca “novas formas de agir, pensar e sentir” (Kleinke, 2002, p. 115); é oferecer apoio e direção, ser aliado ao longo de um processo, é o ‘estar para’.

O ato de o professor aceitar incondicionalmente os seus alunos da forma que eles são leva-os a perceber que estão em um ambiente seguro. Uma das necessidades básicas do ser humano que é descrita por Abraham Maslow (1908-70) é a necessidade de segurança e proteção. Esta necessidade está ligada aos primeiros anos da nossa infância quando precisávamos viver em um ambiente estruturado, previsível, não ameaçador e de apoio para podermos crescer e se desenvolver de maneira saudável. No contexto da psicoterapia, o cliente também carece de um ambiente seguro para que ocorra a abertura pessoal e, desta forma, esteja assegurada que as exteriorizações ali colocadas pelo cliente/aluno serão recebidas em confidencialidade e aceites com imparcialidade pelo terapeuta. De volta ao contexto musical universitário, este conceito poderá de alguma forma ser aplicado ao impacto que o professor virá a ter num ambiente seguro ou ameaçador da relação, consoante existe ou não aceitação da pessoa do aluno e da sua forma de estar (Hodges & Sebald, 2011; Kleinke, 2002; Rogers, 1985; Savvidou, 2021).

Desse modo, a aceitação calorosa abre caminho para uma relação de confiança onde o aluno se sente confortável para concordar, discordar, compartilhar seus sentimentos, medos, expectativas ou desânimos sabendo que não será julgado e nem condenado. A aceitação implica que o professor veja aluno como uma pessoa independente, e, portanto, que aceite os seus sentimentos e atitudes, e se preocupe por inteiro com ele e não apenas se o aluno se comporta da maneira que o professor deseja (Rogers, 1985; Savvidou, 2021).

Autenticidade do professor/ congruência. Dentro da autenticidade tem-se características como a congruência e a espontaneidade. Um professor congruente é um facilitador da aprendizagem. Como professor facilitador, entende-se aquele que se utiliza da

relação com o aluno para propiciar o crescimento emocional, social e musical/acadêmico desse mesmo aluno. Para isto ele deve ser a pessoa que é — verdadeiramente ele próprio, não um ator a interpretar um papel —, e deve ter uma consciência aguda das suas atitudes e de seus próprios sentimentos. Ser autêntico também é ter consciência de suas próprias vulnerabilidades, e desta forma, agir de maneira honesta e espontânea no processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo que poderá haver momentos em que cometerá equívocos e, portanto, que também está a aprender constantemente com os alunos de alguma forma (Edgar, 2016; Kleinke, 2002; Rogers, 1985; Savvidou, 2021).

Savvidou (2021, p. 27) ainda destaca que “feedback e conselhos honestos ainda podem vir de um lugar de amor e apoio.” Sendo assim, o professor “torna-se então uma pessoa real nas relações com os seus alunos” (Rogers, 1985, p. 260).

O Suporte Social

Nas sociedades ocidentais, as ameaças à saúde mental têm ligação com o isolamento social e uma vida sem conexão social (Ruud, 2010). Ornelas (2008), baseado no conceito de suporte social desenvolvido pelos teóricos Caplan e Cobb, considera que o suporte social é capaz de diminuir os efeitos adversos causados pelo estresse tanto a nível psicológico quanto somático.

O suporte social pode ser descrito como a presença e apoio, ou mesmo ausência de um apoio psicológico de terceiros que são importantes para o indivíduo, sendo este apoio um facilitador da confrontação e adaptação em momentos de crise, e resultando numa melhor saúde e bem-estar. Torna-se importante destacar que a qualidade das relações também implica sobre o bem-estar dos indivíduos. Há quem entenda tal questão como uma experiência pessoal, e, portanto, subjetiva, visto que reflete o grau com que o indivíduo se sente satisfeito, envolvido, respeitado e desejado socialmente. No âmbito dos estudantes de

música, a rede social torna-se importante para responder à necessidade básica de interação do aluno com outras pessoas e diminuir o risco de isolamento social que o estudo da música muitas vezes acarreta (Orejudo *et al.*, 2020; Ornelas, 2008; Pierce *et al.*, 1997).

De acordo com a OMS (2021, p. 33), o suporte social é o

apoio psicológico, físico e financeiro acessível a um indivíduo por meio de laços sociais com outros indivíduos, grupos e a comunidade em geral, que pode fornecer um amortecedor contra eventos adversos da vida, promover a resiliência e fornecer um recurso positivo para a saúde.

Ainda de acordo com OMS (2021), existem dois tipos de suporte social: o estrutural e o funcional. O estrutural diz respeito ao aspecto quantitativo, onde levamos em consideração o tamanho da rede e a frequência de interações sociais; já o funcional, preza pelo aspecto qualitativo e considera valiosa a qualidade dos relacionamentos, e os elementos emocionais (empatia, receber amor, afeto, estima) e instrumentais (aconselhamento e ajuda prática, como presentes em dinheiro e ajuda material).

Uma outra forma de compreender o suporte social é considerar três subdivisões: o envolvimento social, o suporte social percebido e o suporte ativo. O envolvimento social, semelhantemente ao suporte social estrutural, diz respeito às ligações significativas, aos laços sociais que estão disponíveis, e, portanto, quantifica o número de contatos sociais. O suporte social percebido tem relação com a percepção, satisfação e confiança no suporte disponível, assemelhando-se desta forma ao suporte social funcional (Ornelas, 2008).

Uma terceira forma de estudar o suporte social é a partir do ponto de vista do próprio indivíduo, o que este realiza concretamente quando presta suporte, e em tal contexto, tem-se o conceito de suporte ativo (Ornelas, 2008). Dentre estes tipos de suporte, e sabendo-se que todos têm o seu grau de importância, o que é frequentemente utilizado como parâmetro indicador de boa saúde é o suporte funcional (World Health Organization, 2021), visto que a qualidade do suporte tem “um maior efeito no bem-estar dos indivíduos do que o tamanho da rede social” (Ornelas, 2008, p. 206). Desta forma, “o reconhecimento do suporte social como

processo dinâmico complexo, é o primeiro passo para a compreensão do seu papel como amortecedor dos efeitos do estresse e como contributo para o bem-estar dos indivíduos em geral” (Ornelas, 2008, p. 198).

A concordar com Ornelas (2008), um estudo realizado por Chao (2011) mostra que o apoio social pode amortecer a relação entre o estresse e o bem-estar psicológico dos estudantes universitários, assim como, amortecer o estresse na relação do aluno com os outros. Este estudo mostrou ainda que quando os estudantes universitários estão em situações de estresse e não têm um suporte social satisfatório, tornam-se mais vulneráveis e apresentam um nível menor de bem-estar. No estudo realizado por Lei *et al.* (2021) também ficou comprovado que um nível maior de apoio social recebido pelos estudantes universitários está associado a uma menor nível de problemas de saúde mental.

Savvidou (2021), ao refletir sobre o bem-estar social do estudante de música destaca que esta questão está ligada não apenas a conexão social em si, mas também, a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos mesmos. Manter um círculo de relações saudáveis como por exemplo ter amigos para conversar sobre os problemas, ter uma rede de suporte para os momentos de estresse e ter momentos de socialização enriquecedores, geram um importante sentimento de pertença, visto que estes alunos têm a forte tendência de passar uma grande quantidade de tempo sozinhos a praticar, levando ao isolamento e imersão em seus próprios pensamentos.

Orejudo *et al.* (2020, 2021) defende que uma das variáveis que exercem maior interferência na motivação e nos aspectos emocionais dos alunos de música, acabando por impactar os seus resultados finais, é o suporte social. Isto deve-se ao facto de as relações de confiança englobarem componentes de motivação e comportamentos de valorização, contrabalançando as inseguranças e o esforço intenso que o estudo da música acarreta

(Ornelas, 2008). Lehmann e Kristensen (2014) também sustentam esta afirmação uma vez que consideram os fatores psicológico e social especialmente significativos, em particular a variável do apoio social.

Ao longo da vida e durante a formação musical profissional, os indivíduos encontram diversas ameaças a sua autoestima uma vez que estão inseridos num ambiente altamente competitivo, onde o perfeccionismo, as críticas e autocríticas estão presentes em todo o tempo. Isto tem um impacto negativo na autoestima, uma vez que gera incertezas quanto às capacidades pessoais e técnicas, num contexto de performance a nível profissional. Interações de suporte social onde ocorra a escuta atenta e empática, o proporcionar de segurança e o evitar das críticas, acabam por funcionar como um suporte emocional na confrontação de dificuldades, e poderão contribuir para uma melhora no nível da autoestima, visto que este suporte leva a aceitação/aprovação, e a valorização pessoal do interlocutor (Ornelas, 2008; Savvidou, 2021; Watson & Farruque, 2014; Wilson & Roland, 2002).

De acordo com Lehmann & Kristensen (2014), os pais, professores e colegas podem ser considerados os apoios sociais que mais influenciam os estudantes no contexto da educação musical. No estudo realizado por Nogaj e Ossowski (2015) foi encontrada uma relação significativa entre o sucesso académico dos alunos de música e o nível de apoio social que recebiam, e este apoio era proveniente principalmente dos pais e professores de instrumento. Já no estudo de Orejudo *et al.* (2020), além de os estudantes universitários perceberem um nível considerado de apoio social, houve diferenças na associação entre a proveniência desse apoio e o nível educacional do aluno. Os estudantes de música em nível universitário percebiam um maior nível de suporte vindo dos professores, enquanto os alunos mais jovens em nível escolar, percebiam apoio maior vindo dos pais. Esta diferença em relação ao nível educacional e a fonte de suporte diz respeito ao facto de o aluno em nível

universitário, normalmente já fora do convívio familiar, ter mais conexões com os amigos e outras pessoas especiais. Os alunos mais jovens, por sua vez, estão ainda a viver com seus pais e por isto o apoio maior vem desta fonte (Demirbatir *et al.*, 2013; Eisenberg *et al.*, 2007; Hallam *et al.*, 2016; Kay, 2010; Koops & Kuebel, 2019; Miksza *et al.*, 2021)

O desenvolvimento de um aluno na carreira musical e em todas as suas atividades acadêmicas relacionadas, requer um contexto social propício proporcionado pelos pais, colegas e toda a rede social (Hallam *et al.*, 2016). Com relação aos professores, Edgar (2016) afirma que eles se tornam uma fonte de apoio para os estudantes quando se tornam facilitadores durante as mudanças exigidas por uma carreira musical.

Apesar dos indicadores positivos associados à existência de rede de suporte, alguns autores chamam atenção para os momentos em que os comportamentos de suporte social possam não ser necessariamente úteis ou até resultar num efeito negativo. Este detalhe diz respeito à qualidade do apoio que é prestado, o *timing* e a forma com que ele acontece, bem como o tipo de relação da pessoa com o outro que presta o suporte. Por exemplo, quando há demasiada expectativa dos pais ou professores sobre o aluno, e estas expectativas excedem as habilidades deste aluno, tal situação pode tornar-se ansiogênica e desmotivadora, gerando um excesso de pressão e insegurança no aluno (Creech, 2009; Ornelas, 2008). Da mesma forma, o sistema social formado pelos pares ao longo do curso superior, como por exemplo os alunos da mesma classe de instrumento de determinado professor, pode constituir uma “(...) fonte de negatividade que impede o crescimento e o sucesso” (Savvidou, 2021, p. 29) do aluno; tal questão irá depender do ambiente que é fomentado diariamente de forma ativa pelo professor na sua turma.

Portanto, um suporte social equilibrado — seja de pais, pares ou professores — é um elemento-chave no progresso acadêmico, na orientação da carreira musical e pessoal, e no

apoio emocional ao aluno de música, contribuindo para que ele consiga lidar da melhor maneira com o estresse que está associado à sua formação musical profissional. Este apoio social pode, também, ajudar os alunos a enfrentarem um marcante obstáculo na sua formação que é o medo do palco, também denominado por ansiedade de performance (Hallam *et al.*, 2016; Orejudo *et al.*, 2020, 2021).

A Musicoterapia

A partir de todo conteúdo exposto anteriormente, pode-se refletir sobre o interesse no bem-estar psicológico e nas vivências pessoais da música para além da performance. Torna-se possível considerar uma abordagem sob a perspectiva da musicoterapia, uma vez que esta nos abre o caminho para pensarmos na música para além da estética e do desempenho técnico (Bonde, 2019a), mesmo no ensino profissional da música.

De acordo com a Federação Mundial de Musicoterapia:

Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas (Bruscia, 2016, p. 286).

Dentro do discurso da saúde, a musicoterapia pode responder a diversas necessidades e intervir em diversos contextos. O fazer musical pode desempenhar um papel curativo, paliativo, profilático ou promover saúde. Contudo, é consonante que levando em consideração suas várias possibilidades de definições, o propósito primordial a ser destacado é alcançar e promover saúde (Ruud, 2010).

Bruscia (2016) considera que na musicoterapia as experiências musicais e as relações desenvolvidas através destas experiências são as forças dinâmicas de transformação para promover saúde. Bonde (2019), a corroborar com tal questão, declara que a relação terapêutica consolidada através das experiências musicais é de natureza interativa, e esse é o âmago da musicoterapia.

A música, dentre suas inúmeras funções na vida dos indivíduos, tem uma função inerentemente social e interativa, que contém uma capacidade de conectar as pessoas e incentivar várias formas de ação social. A comunicação através da expressão musical e a interação musical proporcionadas pela musicoterapia em grupo, por exemplo, pode fornecer suporte social e interação social positiva. Desta forma, as intervenções musicais em grupo são capazes de oferecer aos participantes a oportunidade de uma interação construtiva, o estabelecimento de fortes alianças sociais e ‘companheirismo’, e melhoria das relações interpessoais (Bonde, 2019b; Murray & Lamont, 2012; Pothoulaki *et al.*, 2012; Ruud, 2010).

O envolver-se com terceiros por intermédio da música tem sido aplicado a uma ampla gama de funções relacionadas à saúde, como no alívio da depressão e da ansiedade, no melhoramento do bem-estar, e no fornecimento de apoio social para redução sentimentos de isolamento e solidão. No âmbito dos estudos musicais, onde há grande isolamento e solidão devido as muitas horas de práticas de instrumento, o contexto grupal, e também individual, da musicoterapia pode vir a ser de fundamental importância (Bonde, 2019b; Murray & Lamont, 2012; Pothoulaki *et al.*, 2012; Ruud, 2010; Savvidou, 2021).

Toda a interação e produção musical é uma experiência na qual o indivíduo se mostra, e, portanto, é uma atividade projetiva, “como um reflexo ou analogia de vários processos internos” (Bunt & Stige, 2014, p. 132). Este tipo de experiência musical pode promover saúde psicológica e gerar uma melhor qualidade de vida, uma vez que é capaz de promover vitalidade e expressão própria a partir da estimulação emocional (Ruud, 2010).

Para os alunos de música num nível de formação avançada, é importante que alguns aspectos psicológicos estejam saudáveis, como por exemplo o sentido de autoeficácia, a autoestima e a resiliência (Hodges & Sebald, 2011; Ruud, 2010). A abordagem da musicoterapia pode ser uma forte aliada neste processo, na medida em que considera a

música uma linguagem simbólica, relacional e comunicativa de predomínio do inconsciente. Dessa forma, torna-se possível trabalhar vários aspectos psicológicos e sociais (Bonde, 2019b, 2019a; Ruud, 2010).

Os musicoterapeutas são músicos e também terapeutas, treinados especificamente para utilizarem suas competências musicais num contexto de ajuda psicológica, para ajudar os clientes a alcançarem objetivos terapêuticos específicos. Estes profissionais, por meio das experiências musicais e emoções positivas e da relação terapêutica estabelecida são capazes de ajudar o estudante de música a reaver o sentido de autoeficácia, desenvolver o empoderamento, melhorar a autoestima, gerar otimismo e bem-estar, e desenvolver a resiliência (Bonde, 2019b; Hodges & Sebald, 2011; Ruud, 2010).

Na literatura da musicoterapia são frequentes as referências ao que uma intervenção terapêutica terá para promover a prevenção, a gestão funcional e o alívio do estresse (B. D. Beck, 2019; Koelsch & Stegemann, 2012). A relação terapêutica neste contexto mostra-se, mais uma vez, de fundamental importância, uma vez que “um relacionamento terapêutico seguro pode ajudar na redução do estresse quando combinado com ouvir música, imagens internas e relaxamento” (B. D. Beck, 2019, p. 359).

A musicoterapia também tem muitos efeitos benéficos em indivíduos que sofrem de depressão e ansiedade, visto que as intervenções musicais, recetivas ou ativas, podem ter até um impacto no funcionamento hormonal e no sistema nervoso central. Dessa forma, a música pode ser utilizada para estimular e regular a atividade das estruturas cerebrais, e, portanto, melhorar os sintomas da depressão e reduzir a ansiedade (Altenmüller & Schlaug, 2012; Koelsch & Stegemann, 2012).

Um adulto que está num quadro de depressão, pode encontrar apoio na musicoterapia ao ser encorajado a trazer para fora e de forma expressiva, através do fazer musical, os seus

sentimentos que atuam como combustível para tal quadro (Bunt & Stige, 2014). Do mesmo modo, pode-se afirmar que a combinação ‘música e atividade em grupo’ pode promover relevantes interações interpessoais, que indiretamente possam contribuir para reduzir os sintomas de depressão e o isolamento social (North & Hargreaves, 2008).

Com relação à ansiedade de performance musical (APM), estudos indicam que a musicoterapia é capaz de reduzir este tipo de ansiedade, uma vez que (1) ajuda a desenvolver a autoconfiança do performer, (2) ajuda a vivência da aceitação e suporte incondicional dentro de um ambiente seguro de grupo e criação de conexão com terceiros no espírito de comunhão musical, (3) colabora com o desenvolvimento do vínculo do performer com seus ‘eus’ musicais, e (4) estimula a utilização da criatividade como forma de transformar tal ansiedade (Kenny, 2011).

O Caráter Relacional da Música

Apesar dos efeitos positivos que a música pode ter em setting terapêutico, para o estudante de música em via de profissionalização, a música pode tornar-se um fator de estresse e infelicidade para os estudantes de música pelas razões expostas anteriormente (Edgar, 2019; Ruud, 2010; Savvidou, 2021). Para os estudantes de música e até mesmo os músicos profissionais torna-se um desafio por vezes incontornável ver as experiências musicais de uma perspectiva que não seja artística (performática ou de estudo e análise). Dessa forma, estes alunos vivenciam uma performance musical apenas como algo formal e muitas vezes acabam por perder o contacto com a experiência musical de cariz lúdico e recreativo, sendo essa a proposta de uma abordagem musicoterapêutica. Os poucos que assim conseguem pensar, tendem a fazê-lo quando tocam um segundo instrumento e não o seu instrumento principal (Edgar, 2019).

A performance musical lúdica, ou também chamada de ‘tocar por diversão’, é uma prática que não inclui exercícios técnicos e peças designadas para performance formal, mas sim, o brincar e o divertir-se com as músicas da preferência do aluno, o improvisar, ler músicas à primeira vista ou qualquer outra experiência musical que envolva criatividade e exploração de novos sons e padrões (Tan *et al.*, 2010).

O objetivo primeiro deste ‘fazer musical informal’ é sentir o prazer da relação pessoa-música no ‘aqui e agora’. Esta prática informal é importante ao longo de toda a vida de um músico, e não apenas durante o período da infância. O envolvimento lúdico na experiência musical desenvolve habilidades musicais essenciais, tais como: 1. a expressividade, visto que há um menor foco nos aspectos técnicos do instrumento e da performance; 2. a associação música-imagem-movimento; 3. alívio do estresse e as frustrações (Tan *et al.*, 2010); 4. além de, no nível interpessoal, ser uma oportunidade especial de comunicação e interação humana e social capaz de modelar e mediar as relações entre si e entre os outros (Clayton, 2016; Jacobsen *et al.*, 2019). As práticas formal e informal tornam-se importantes para produzir músicos mais completos, uma vez que estas práticas desenvolvem diferentes aspectos da musicalidade (Tan *et al.*, 2010) e da esfera psicossocial (Jacobsen *et al.*, 2019).

Dessa forma, a música é capaz munir o indivíduo de ferramentas para administrar essas inter-relações (Clayton, 2016), no entanto, é necessário observá-la a partir de uma ótica lúdica, e não apenas performática (Edgar, 2019).

As próprias conexões interpessoais ocorridas no musicking (o fazer musical) são capazes de transformar a experiência musical em si, uma vez que no musicking tem-se o estabelecimento de um lugar seguro onde o indivíduo pode expressar o seu Eu (Jacobsen *et al.*, 2019; Ophir & Jacoby, 2020; Smeijsters, 2005). Este contexto dinâmico e relacional da música, proporcionado pela interação dentro das experiências musicais, e a própria relação

terapêutica baseados em sintonia e empoderamento é capaz de suporta experiências afirmativas, corretivas, emocionais e relacionais por meio da música (Bonde, 2019b).

Considerando todo conteúdo exposto nesta revisão de literatura, pode-se refletir sobre propostas de trabalho relacional dirigido às dificuldades relacionais de um estudante de música erudita. Estas dificuldades dizem respeito às dificuldades no seu relacionamento pessoal com a própria música, com eventuais problemas de relacionamento com o professor, ou o próprio isolamento social enfrentado por esta população (Blackwell *et al.*, 2020; Edgar, 2019; Savvidou, 2021; Tsigilis *et al.*, 2017; Zhou, 2021).

A musicoterapia é capaz de contribuir com vários aspectos relacionais através do fazer musical lúdico e da relação de segurança estabelecida no setting, mesmo sabendo-se do desafio que é para um estudante de música ver a música de uma ótica lúdica, e não performática (Edgar, 2019; Ruud, 2010; Tan *et al.*, 2010).

Desta forma, abre-se precedentes para investigar a relevância das relações interpessoais e das experiências musicais positivas no âmbito dos estudantes de música erudita em nível pré-profissional, visando uma reflexão sob o viés da musicoterapia.

Objetivos

O objetivo geral da presente investigação foi perceber a associação entre a qualidade da relação aluno-professor, a rede de suporte social e os indicadores de vulnerabilidade psicológica dos estudantes de música erudita em fase de pré-profissionalização. Por relação aluno-professor entenda-se a relação entre o aluno instrumentista e o seu professor de instrumento principal.

Desta forma, podemos traçar como objetivos específicos: 1. Identificar os fatores/sintomas de vulnerabilidade psicológica nos estudantes de música erudita; 2. Descrever e quantificar a qualidade da relação aluno-professor, no que diz respeito ao professor de instrumento principal, na perspectiva do aluno; 3. Caracterizar a representação subjetiva que o aluno tem da sua rede de suporte social; 4. Identificar uma possível associação entre a representação da rede de suporte social e os fatores de vulnerabilidade psicológica do aluno; 5. Identificar uma possível associação entre a qualidade da relação aluno-professor e os fatores de vulnerabilidade psicológica do aluno; 6. Investigar de que forma a representação da rede de suporte social poderá ter influência na relação entre a qualidade da relação aluno-professor e os fatores de vulnerabilidade psicológica do aluno; 7. Estudar quais os fatores preditores da vulnerabilidade psicológica no aluno.

Método

Segue-se abaixo toda a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

Participantes

Participaram da pesquisa 151 estudantes de música de Portugal. A população alvo da pesquisa abarcou os alunos da área de estudo em performance musical erudita, instrumentistas dos 7º e 8º graus (pré-universitários) de Conservatórios de Música e estudantes das Escolas Superiores de Música de Portugal.

Dentro do universo dos Conservatórios de Música, aceitaram participar da investigação as seguintes instituições: Conservatório de Música da Bairrada, Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música da Águeda, Conservatório Regional de Música de Viseu (Dr. José de Azevedo Perdigão), Academia de Música de Espinho, Conservatório de Música David Sousa (Pólo de Pombal) e a Escola de Música Metropolitana (Conservatório, Escola Profissional Metropolitana e Academia Nacional Superior de Orquestra).

No âmbito dos cursos superiores de música, as instituições participantes foram: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE - Porto), Universidade de Évora (Licenciatura em Música), Universidade de Aveiro (Licenciatura e Mestrado em Música) e a Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART). Foram considerados os alunos do curso de Licenciatura em Música com ênfase em performance e orquestra, e os alunos do Mestrado em Música (performance).

Foram excluídos da amostra: 1) os alunos que não tinham como foco principal a performance e que não eram instrumentistas, tais como os alunos de educação musical, composição, regência e jazz; 2) os alunos dos 7º e 8º graus com idade inferior a 18 anos; 3) os alunos com idade superior a 30 anos. Dessa forma, foram excluídos 28 participantes. Nossa amostra final incluiu 123 indivíduos, sendo 77 (62,6%) do género feminino e 44 (35,8%) do género masculino e 2 (1,6%) nomearam-se como 'outro'.

Os participantes tinham idades compreendidas entre 18 e 30 anos, com uma idade média de 20 anos ($M=20,25$; $DP=2,33$). A maioria fazia parte do curso de Licenciatura em Música (performance/orquestra) ($N=106$; 86,2%), 8 (6,5%) participantes eram dos 7º ou 8º graus do Conservatório e 9 (7,3%), do Mestrado em Música (performance). Neste universo, 121 (98,4%) alunos demonstraram positivamente sua intenção de seguir profissionalmente a carreira musical, e apenas 2 (1,6%) não demonstraram a mesma intenção.

Instrumentos de Avaliação

Nesta secção, serão descritos os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados neste estudo. Foram utilizados um total de três escalas.

Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI - Brief Symptom Inventory)

A BSI é uma escala de autorresposta composta por 53 itens e “avalia sintomas psicopatológicos em termos de nove dimensões de sintomatologia e três Índices Globais, sendo estes últimos, avaliações sumárias de perturbação emocional” (Canavarro, 2007, p. 305). Dentre as nove dimensões de sintomatologia da escala, tem-se: somatização, obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranoide e psicoticismo. Os três Índices Globais são: 1. Índice Geral de Sintomas (IGS) que avalia o grau do mal-estar com o número de sintomas marcados; 2. Índice de Sintomas Positivos (ISP) que nos fornece uma média do grau de intensidade de todos os sintomas marcados; e 3. Total de Sintomas Positivos (TSP) que significa a quantidade de reclamações sintomáticas apresentadas pelo sujeito (Canavarro, 2007).

A interpretação dos scores da BSI é linear e a análise desses scores obtidos fornece informação sobre o tipo de sintomatologia que predominantemente perturba o indivíduo. A simples leitura dos índices globais permite avaliar, de forma geral, o nível de sintomatologia

psicopatológica apresentado. Desta forma, é possível, através da BSI, distinguir indivíduos que apresentam perturbações emocionais e os que não apresentam. A versão utilizada neste estudo constitui a adaptação para a população portuguesa da BSI original de L. Derogatis (1982) (Canavarro, 2007).

A pontuação de cada subescala (nove dimensões psicopatológicas) é obtida através da soma dos valores (0 – 4) obtidos em cada item dentro de cada dimensão e seguidamente, dividir-se tal valor pelo número de itens pertencentes à respetiva dimensão. Para cálculo do IGS, “deverá somar-se as pontuações de todos os itens e seguidamente, dividir-se pelo número total de respostas (isto é, 53, se não existirem respostas em branco)”; para o TSP, “pode obter-se contando o número de itens assinalados com uma resposta positiva (isto é, maior do que zero), e para o ISP, “calcula-se dividindo o somatório de todos os itens pelo TPS” (Canavarro, 2007, p. 323).

Versão Aluno da Escala de Relação Professor-Aluno (SV-TSQ-SF)

A escala de relação professor-aluno (versão do aluno) utilizada neste estudo é resultado de uma adaptação para o aluno da ‘Teacher-Student Relationship Scale’ (TSRE) de Piantra (1992). Nesta versão original, a TSRE permite avaliar a qualidade da interação professor-aluno na perspetiva do professor. Já a versão do aluno (Student Version of the Teacher-Student Relationship Scale - short form; SV-TSQ-SF), utilizada neste estudo, possibilita “(re)conhecer a perspetiva do aluno sobre a sua relação com o professor, bem como explorar a forma como esta perceção pode ter impacto em diversos aspetos do funcionamento intra e interpessoal do aluno e do professor”, como o aspeto do desenvolvimento psicossocial, o desempenho académico ou o comportamento social em si dos alunos (Maia *et al.*, 2020, p. 282).

A SV-TSQ-SF é composta por 16 itens e foi desenvolvida para avaliar a relação (perspetiva do aluno) dentro de duas dimensões, a saber: conflito (interações aluno-professor negativas, discordantes, imprevisíveis, desagradáveis e com falta de conexão), e proximidade (afeto, calor e comunicação aberta). Nove itens estão relacionados à dimensão de conflito e sete itens relacionados com a proximidade (Maia *et al.*, 2020).

A classificação dos itens é feita dentro de uma escala de cinco pontos, que pode variar entre 1 (não tem nada a ver com o que acontece comigo) e 5 (é exatamente o que acontece comigo). A pontuação total do instrumento consiste na soma das respostas de todos os itens. Dessa forma, na SV-TSQ-SF, a dimensão proximidade pode variar entre 7 e 35 e a dimensão conflito pode variar entre 9 e 45. A pontuação total do SV-TSQ-SF consiste na soma de todos os itens (com os itens da dimensão conflito invertidos), e varia entre 16 e 80 (Maia *et al.*, 2020; Patrício *et al.*, 2015).

Neste estudo, foi necessário realizar uma readaptação da linguagem da SV-TSQ-SF para que a mesma fosse inserida de uma melhor forma ao contexto da relação aluno-professor (de instrumento musical).

Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS)

A MSPSS é uma escala que foi inicialmente construída pelos autores Zimet, Dahlem, Zimet e Farley (1988) para avaliar a percepção que os sujeitos têm do seu suporte social proveniente da família, dos amigos e de outros significativos. A versão portuguesa utilizada neste estudo, assim como a original, é composta por 12 itens, dos quais 4 avaliam o suporte social percebido da família, outros 4 avaliam o suporte proveniente dos amigos, e os 4 restantes, o suporte social percebido de outras pessoas que venham a ser importantes para o indivíduo, e ainda existe a medida de suporte social total da escala. Como ‘outros significativos’ o indivíduo que está a responder o questionário pode associar tal termo com o

namorado/cônjuge, com um conselheiro, um psicoterapeuta ou até mesmo um professor (Carvalho *et al.*, 2011; Martins *et al.*, 2012).

A versão portuguesa da MSPSS é do tipo Likert de 6 pontos, onde pode variar entre 1 (discordo fortemente) e 6 (concordo fortemente). A cotação de cada uma das 3 subescalas é feita através da soma dos 4 itens e dividindo pelo mesmo valor (4), o valor total da escala é obtido através da soma de todos os 12 itens e dividindo, também, pelo mesmo valor (12). A pontuação máxima de cada subescala bem como o total da escala é 7 (Carvalho *et al.*, 2011; Martins *et al.*, 2012).

Procedimentos

Inicialmente foi realizado o levantamento de todas as instituições que ofereciam cursos de música em Portugal, notoriamente os conservatórios/academias de música e as escolas superiores de música, utilizando a ferramenta on-line ‘Google’ e ‘Google Maps’. Para cada instituição, seu site, seu endereço de e-mail e telefones para contacto foram organizados numa planilha. Foi feita a eliminação dos conservatórios que não ofereciam aulas a nível de 7º e 8º graus de formação musical; tal questão foi verificada pelo site das instituições, e as que não tinham tal informação, foi realizado contacto por telefone ou e-mail para averiguação.

Em seguida foi enviado para todas as instituições um e-mail composto por uma carta de apresentação explicando todo o projeto da investigação, uma cópia dos inquéritos que seriam respondidos pelos alunos e um link para aceder o questionário online — todos os dados deste estudo foram coletados por meio, unicamente, de questionário online. Uma vez aceite o pedido de colaboração, cada instituição deveria manifestar seu consentimento em participar da investigação — com o consentimento assinado (em formato PDF) ou apenas uma resposta positiva ao e-mail —, e encaminhar o link do questionário para os seus alunos. Um e-

mail de lembrete foi enviado a cada uma semana para as instituições participantes, por 4 vezes. Desta forma, cada instituição, a cada semana, era responsável por fazer a redistribuição do link com o questionário on-line para seus alunos. Fez-se necessário o envio de e-mail com o pedido de colaboração mais de uma vez para algumas instituições, até que fosse obtida resposta por parte dos participantes.

Todos os alunos participaram de forma voluntária e anónima. Para evitar respostas em duplicidade dos alunos foi solicitado o e-mail ao início do questionário. Constatado a não duplicidade das respostas, os e-mails dos alunos foram descartados para que os dados fossem analisados com o total anonimato dos alunos. A coleta de dados aconteceu entre os meses de dezembro/2021 e março/2022.

É relevante enfatizar que os alunos foram contactados somente após a autorização das diretorias das instituições, e este contacto foi feito diretamente entre a instituição e seus respectivos alunos. Os alunos também foram informados sobre os objetivos da investigação e sobre a confidencialidade, anonimato e carácter voluntário de sua participação; por fim, também foi solicitado o consentimento de participação de forma on-line no início do próprio inquérito on-line.

O facto de serem incluídos na amostra os alunos do 7º e 8º graus do conservatório de música deu-se devido às intensas demandas musicais, visto que estão a terminar o curso dentro do conservatório e estão a se preparar para um possível curso superior em música, pois muitos desejam seguir a carreira musical profissional. No entanto, nestes graus do conservatório existem alunos com 18 anos de idade completos ou, muitas vezes, menores de 18 anos. Sabendo-se que para a participação dos menores de 18 anos era necessário consentimento dos pais/responsável, e numa tentativa de incluí-los, foi adicionado dentro do questionário on-line um consentimento em formato PDF, que deveria ser feito o download,

assinado pelos pais/responsável e encaminhando para o e-mail descrito no questionário.

Contudo, não foi obtido retorno com o consentimento assinado por parte dos alunos menores de 18 anos que responderam ao questionário e, dessa forma, foi necessário a exclusão da amostra dos menores de 18 anos.

Resultados

As estatísticas descritivas, a avaliação da consistência interna das escalas e os testes estatísticos foram calculados através do *software* IBM SPSS Statistics 22. A regra de decisão dos testes estatísticos foi considerando como erro máximo 5% ($\alpha = 0,05$), isto é, admitiu-se no máximo uma probabilidade de 0,05 de rejeitar H_0 quando ela é verdadeira (probabilidade de erro tipo I).

Os pressupostos dos testes de comparações de médias, nomeadamente a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias, bem como os da regressão linear foram verificados. Nos casos onde não foram reunidas as condições para aplicar o teste *t*-Student, recorreu-se ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (teste U).

As variáveis ‘nível de formação musical’ e ‘intenção de seguir profissionalmente a carreira musical’ foram excluídas dos testes de comparações de médias, devido à presença de grupos de pequena dimensão. Consideraram-se apenas o sexo e a idade dos estudantes, esta última, para efeitos de realização de testes estatísticos, criaram-se dois grupos de idade: entre 18 e 20 anos, caracterizado por idade mais jovem e apresentar-se em finalização do conservatório ou início do nível superior; e o grupo dos 21 anos ou mais, representado por estudantes com mais idade já em nível superior ou mestrado.

Para medir a consistência interna das escalas e das dimensões que as compõe aplicou-se o Alpha de Cronbach, o qual apresentou valores considerados como excelente para a escala BSI que abrange todos os itens (0,972), ou seja, o Índice Geral de Sintomas (IGS), e bom para as escalas totais da SV-TSQ-SF (0,896) e da MSPSS (0,896).

As dimensões de cada escala obtiveram coeficientes de alpha superiores a 0,7 (v. Tabela 1), revelando cada dimensão uma adequada consistência interna (George & Mallery,

2016), ou seja, cada conjunto de itens (variáveis) está a medir um único construto latente unidimensional (dimensão).

Tabela 1 - *Nível de consistência interna das dimensões das escalas BSI, SV-TSQ-SF e MSPSS*

Escala	Dimensões	Nº de itens	Alpha de Cronbach
BSI	Ansiedade	6	0,864
	Ansiedade fóbica	5	0,779
	Depressão	6	0,902
	Hostilidade	5	0,751
	Obsessões-compulsões	6	0,835
	Paranoide	5	0,794
	Psicoticismo	5	0,808
	Sensibilidade interpessoal	4	0,873
	Somatização	7	0,836
SV-TSQ-SF	Conflito	9	0,855
	Aproximação	7	0,871
MSPSS	Amigos	4	0,925
	Família	4	0,894
	Pessoa especial	4	0,907

Considerando os índices globais da escala BSI, o IGS, que reflete a intensidade do mal-estar experienciado com o número total de sintomas assinalados (considerando os 53 itens avaliados), é igual a 1,3, ou seja, numa escala em que 0 significa “nunca” e 4 “muitíssimas vezes”, verifica-se que o grau com que os estudantes se sentiram perturbados com cada um dos sintomas avaliados é pouco frequente, e apesar das ligeiras diferenças identificadas entre mulheres (1,4) e homens (1,1) e entre o grupo dos mais novos (1,4) e os mais velhos (1,2), não existem evidências estatísticas que permitam afirmar que estas diferenças sejam significativas².

Por sua vez, o ISP, índice que representa apenas a intensidade dos sintomas positivos, indica que o grau de frequência é igual a 2,1, não mostrando diferenças significativas quanto aos grupos de idades³, mas sim quanto ao sexo⁴, sendo mais intenso nas mulheres (feminino: 2,2; masculino: 1,9).

²Variável sexo: $t(119) = 1,938$; $p = 0,055$. Variável grupos de idade: $t(121) = 1,661$; $p = 0,099$

³ $t(121) = 0,410$; $p = 0,683$

⁴ $t(119) = 2,332$; $p = 0,021$

Já o TSP, o número de queixas sintomáticas apresentadas, é igual a 30,9, sendo o grupo entre os 18 e 20 anos o que apresenta uma maior sintomatologia (32,8), quando comparado com os estudantes com 21 ou mais anos (27,5)⁵. O TSP entre homens e mulheres não apresentou diferenças estatisticamente significativas⁶.

No que diz respeito às nove dimensões que fazem parte da escala Inventário de Sintomas Psicopatológicos, as medianas⁷ para cada dimensão permitem afirmar, como já foi referido, que estes sintomas são experienciados com alguma ou pouca frequência, sendo as obsessões-compulsões, seguidos da depressão e da sensibilidade interpessoal os sintomas mais recorrentes. Já a ansiedade fóbica e a somatização demonstraram uma frequência muito baixa (v. Figura 3).

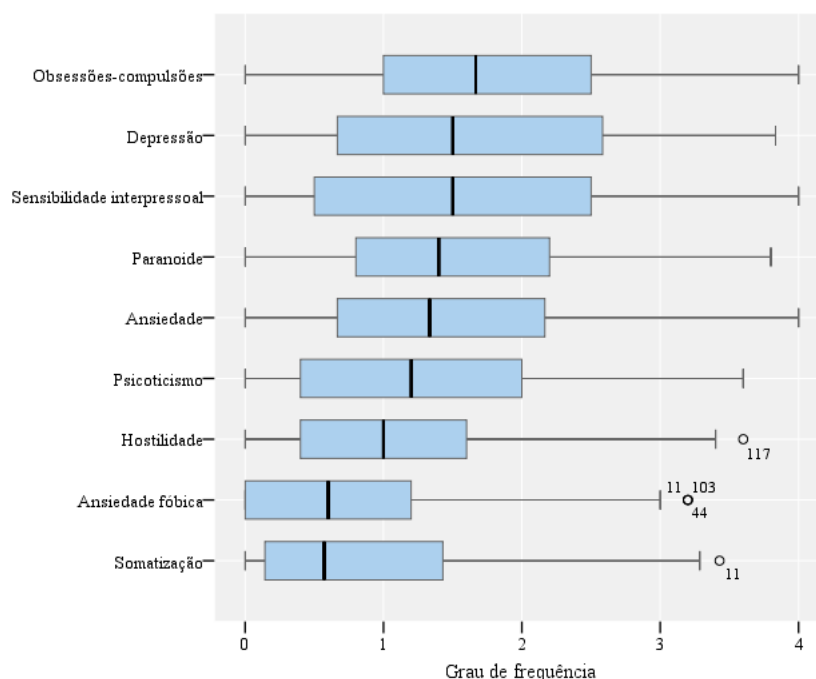


Figura 3 - Medianas do grau de frequência dos sintomas psicopatológicos

⁵ $t(121) = 2,097$; $p = 0,038$

⁶ $t(119) = 1,303$; $p = 0,195$

⁷ Considerou-se as medianas como boa medida de tendência central para descrever o nível de frequência dos sintomas psicopatológicos, porque as médias demonstraram uma dispersão elevada segundo o coeficiente de variação.

Salienta-se que esta opção foi aplicada em todos os casos em que a média não demonstrou ser um bom indicador, devido ao elevado coeficiente de variação ($CV > 50\%$), indicando uma dispersão muito elevada.

As dimensões da BSI não variam consoante os grupos de idade. Já as comparações considerando o sexo, as mulheres apresentaram uma maior intensidade na sensibilidade interpessoal⁸ e na somatização⁹.

A análise da relação aluno-professor mediante a escala total SV-TSQ-SF indica que esta variou entre 30 e 79 e apresenta uma mediana igual a 64, o que significa que os estudantes tendem a avaliar de forma positiva a sua relação com o seu professor de instrumento, como se pode observar na figura 4. Não se verificaram diferenças significativas no sexo¹⁰ e nos grupos de idade¹¹.

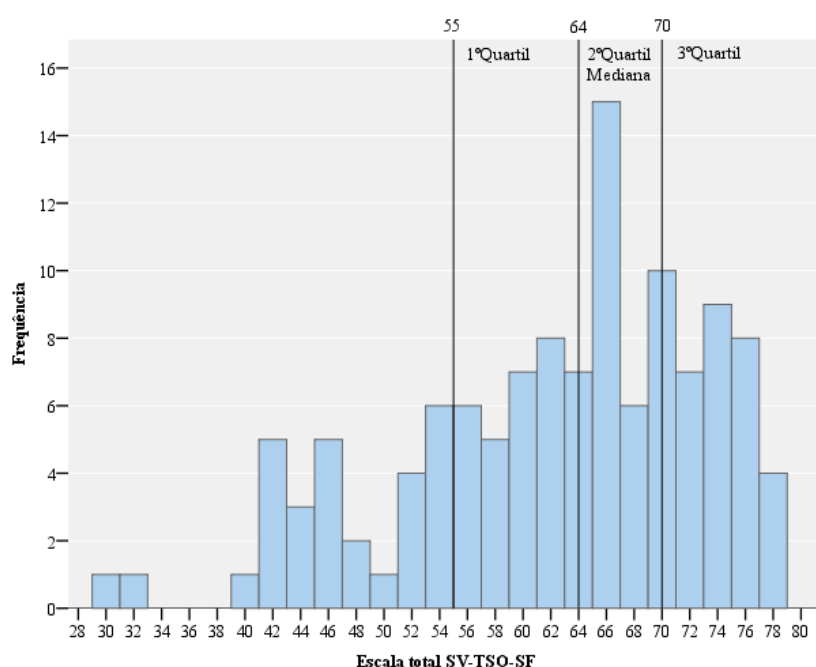


Figura 4 - Histograma da escala total SV-TSQ-SF

A dimensão de conflito da escala de relação aluno-professor variou entre 9 e 41 e obteve uma mediana igual a 14. Por seu lado, a dimensão de proximidade apresentou valores

⁸ $t(119) = 2,074; p = 0,040$

⁹ $U = 1199,50; p = 0,007$

¹⁰ $U = 1495,50; p = 0,284$

¹¹ $U = 1697,00; p = 0,829$

entre 9 e 35 e uma mediana igual a 24. Ambas subescalas não apresentaram diferenças significativas quanto ao sexo¹² e grupos de idade¹³.

Relativamente à escala de Multidimensional de Suporte Social Percebido, os estudantes apresentaram uma média igual a 5,0, o que significa uma avaliação subjetiva de apoio social positiva. As diferentes fontes de suporte apresentam valores médios igual a 5,1 no suporte proveniente de outras pessoas significativas, 5,0 dos amigos e 4,9 dos familiares, sendo estatisticamente significativas as diferenças entre o suporte com origem nas outras pessoas especiais e o proveniente de familiares¹⁴.

As diferenças entre o sexo e as subescalas e a escala total de suporte social percebido não são significativas¹⁵, do mesmo modo entre os grupos de idade e as diferentes escalas desta medida¹⁶.

Procurou-se, ainda, analisar a possível relação entre o suporte social percebido e as diferentes dimensões do Inventário de Sintomas Psicopatológicos. Considerando que ambas medidas são quantitativas aplicou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson e nos casos em que não se verificou uma relação linear optou-se pelo Coeficiente de Correlação de Spearman.

Os valores apresentados na Tabela 2, demonstram que grande parte dos cruzamentos entre as dimensões da BSI e as escalas de suporte social têm uma relação linear significativa, apenas a relação da ansiedade fóbica e a ansiedade quando relacionados com o suporte social da família não apresentaram uma relação linear.

¹² Subescala de conflito: $U = 1697,00$; $p = 0,829$. Subescala de proximidade: $t(119) = 1,102$; $p = 0,273$

¹³ Subescala de conflito: $U = 1632,00$; $p = 0,575$. Subescala de proximidade: $t(121) = 0,237$; $p = 0,813$

¹⁴ $t(122) = -2,403$; $p = 0,018$

¹⁵ Suporte social Total: $U = 1420,50$; $p = 0,140$. Pessoa especial: $U = 1385,00$; $p = 0,084$. Amigos: $U = 1421,50$; $p = 0,137$. Família: $U = 1597,00$; $p = 0,599$

¹⁶ Suporte social Total: $U = 1600,50$; $p = 0,468$. Pessoa especial: $U = 1613,50$; $p = 0,496$. Amigos: $U = 1702,50$; $p = 0,850$. Família: $U = 1704,00$; $p = 0,857$

Os sentidos das relações são inversos, isto é, quem apresenta um maior suporte social demonstra uma menor intensidade dos sintomas avaliados e, portanto, menor grau de mal-estar psicológico geral. Ora, o suporte social proveniente dos amigos, bem como o suporte social total, relacionado com o sintoma paranoide, apresentam uma correlação moderada, as restantes são baixas ou muito baixas (Cohen & Hollyday, 1982 *apud* por Bryman & Cramer, 2001).

Tabela 2 - Correlações entre o suporte social e as dimensões e os índices globais da BSI

BSI	Suporte social - Família	Suporte social - Amigos	Suporte social - Outros significativos	Suporte social total
Paranoide	-,260**	-,442**	-,248**	-,409**
Psicoticismo	-,252**	-,334**	-,284**	-,375**
Depressão	-,305**	-,288**	-,229*	-,354**
Sensibilidade interpessoal	-,252**	-,377**	-,151 ^a	-,332**
Hostilidade	-,224*	-,238**	-,211*	-,290**
Ansiedade fóbica	-,191*	-,291**	-,225*	-,286**
Obsessões-compulsões	-,242**	-,213*	-,195*	-,281**
Ansiedade	-,211 ^a *	-,221*	-,176 ^a	-,232**
Somatização	-,265**	-,175 ^a	-,120 ^a	-,223*
Índice Geral de Sintomas	-,292**	-,319**	-,233**	-,363**
Total de Sintomas Positivos	-,263**	-,282**	-,205*	-,323**
Índice de Sintomas Positivos	-,300**	-,294**	-,225*	-,352**

N = 123

^a Coeficiente de Correlação de Spearman

** . Correlação significativa $p \leq 0,01$

* . Correlação significativa $p \leq 0,05$

Outro aspeto avaliado foi a associação entre a qualidade da relação aluno-professor e as diferentes dimensões e índices da BSI mediante o Coeficiente de Correlação de Pearson ou através da medida de associação não paramétrica, o Rho de Spearman, caso a relação linear não fosse verificada.

Os resultados apresentados na Tabela 3 indicam que a escala total da relação aluno-professor e os diferentes sintomas e índices da BSI têm uma relação negativa, isto é, quando a escala total aluno-professor aumenta (salienta-se que os alunos tendem a ter uma relação

positiva com os professores) a intensidade dos sintomas psicopatológicos diminuem. A relação entre a hostilidade e a escala total aluno-professor apresenta a maior correlação, contudo é baixa.

Os Coeficientes de Correlação de Pearson demonstraram ser significativos entre a dimensão de proximidade da escala professor-aluno e a hostilidade, a sensibilidade interpessoal, a depressão, as obsessões-compulsões, o IGS e o TSP da BSI, indicando uma relação negativa baixa ou muito baixa entre os indicadores. Tal relação negativa significa que as variáveis são inversamente relacionadas, portanto, quanto maior a proximidade aluno-professor, menor as dimensões citadas acima, mesmo que tais correlações tenham indicadores baixos.

Por sua vez, a dimensão de conflito quando relacionados com o Inventário de Sintomas Psicopatológicos, apresentaram uma relação positiva, ou seja, conforme a escala de conflito aumenta, as dimensões e índices globais da BSI aumentam, sendo a hostilidade o sintoma que apresentou uma correlação moderada com a dimensão de conflito. As restantes relações indicaram uma correlação baixa.

Tabela 3 - Correlações entre a qualidade da relação aluno-professor e as dimensões e os índices globais da BSI

BSI	Dimensão de proximidade	Dimensão de conflito	Relação aluno-professor total
Hostilidade	-,229*	,444**	-,391**
Sensibilidade interpessoal	-,214*	,375**	-,341**
Depressão	-,229*	,351**	-,334**
Paranoide	-,163 ^a	,377**	-,309**
Obsessões-compulsões	-,203*	,317**	-,300**
Psicoticismo	-,123 ^a	,321**	-,257**
Somatização	-,143 ^a	,249**	-,229*
Ansiedade	-,121 ^a	,272**	-,212*
Ansiedade fóbica	-,077 ^a	,238**	-,181*
Índice Geral de Sintomas	-,188*	,373**	-,325**
Total de Sintomas Positivos	-,181*	,340**	-,302**
Índice de Sintomas Positivos	-,155 ^a	,338**	-,285**

N = 123

^a Coeficiente de Correlação de Spearman******. Correlação significativa $p \leq 0,01$ *****. Correlação significativa $p \leq 0,05$

Considerando a qualidade da relação aluno-professor e os diversos fatores de vulnerabilidade psicológica como variáveis dependentes, procurou-se conhecer como estas podem ser afetadas pelas três redes de suporte social. Para tal, aplicou-se vários modelos de regressão linear múltipla pelo método *Enter*, tendo como variáveis explicativas, ou seja, independentes, o suporte social percebido da família, amigos e pessoas significativas. Verificaram-se os pressupostos dos modelos, nomeadamente o da distribuição normal, homogeneidade e independência dos erros, assim como a relação linear entre as variáveis e a multicolinearidade dos fatores explicativos.

Os resultados obtidos revelam que os modelos lineares para as três escalas da relação aluno-professor (SV-TSQ-SF) são estatisticamente significativos, como se podem observar na Tabela 4, e que 20,0% (R^2 ajustado) da qualidade da relação aluno-professor é explicada

pelo conjunto das três dimensões de suporte social, sendo o suporte proveniente dos amigos e das pessoas especiais os têm um efeito significativo na relação aluno-professor.

Já os modelos com as dimensões de proximidade e conflito da escala aluno-professor apresentam uma menor qualidade e apenas um dos fatores explicam significativamente a dimensão em causa. O suporte social de amigos tem um efeito significativo na dimensão de conflito, isto é, considerando o modelo, quanto maior for o suporte social dado pelos amigos, menor conflito existirá na relação aluno-professor. Já o suporte social de pessoas especiais afeta significativamente na dimensão de proximidade, assim no modelo analisado, quanto maior for o suporte social dado pelas pessoas significativas, aumentará a proximidade entre o professor e o aluno.

Tabela 4 - Regressão múltipla entre a Escala de Relação Professor-Aluno (SV-TSQ-SF) e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido

Variáveis explicativas	Dimensão proximidade	Dimensão de conflito	Total
	Beta	Beta	Beta
Suporte social - Família	,163	-,109	,153
Suporte social - Amigos	,164	-,233*	,228*
Suporte social - Pessoa especial	,209*	-,179	,220*
R^2 ajustado	,152	,147	,200
Teste	$F(3,119) = 8,316^{**}$	$F(3,119) = 8,013^{**}$	$F(3,119) = 11,152^{**}$

****.** Teste significativo $p \leq 0,01$

*****. Teste significativo $p \leq 0,05$

Por seu lado, observa-se na Tabela 5 que as três dimensões do suporte social são preditores significativos dos três índices globais da BSI, sendo o modelo que considera o IGS como variável dependente, o que apresenta a maior proporção de variação que é explicada pelas diferentes dimensões do suporte social (R^2 ajustado = 12,6%). Para os três índices globais, os suportes sociais provenientes da família e dos amigos têm uma influência significativa, neste sentido, um maior suporte dado por estas fontes, implicará uma

diminuição da intensidade das psicopatologias ou do número de queixas sintomáticas apresentadas pelos alunos.

Tabela 5 - Regressão múltipla entre os índices globais da BSI e a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido

Variáveis explicativas	IGS Beta	TSP Beta	ISP Beta
Suporte social - Família	-,214*	-,197*	-,231*
Suporte social - Amigos	-,251*	-,221*	-,223*
Suporte social - Pessoa especial	-,022	-,016	-,019
R^2 ajustado	,126	,095	,117
Teste	$F(3,119) = 6,860^{**}$	$F(3,119) = 5,273^*$	$F(3,119) = 6,408^{**}$

****. Teste significativo $p \leq 0,01$**

***. Teste significativo $p \leq 0,05$**

No que diz respeito às dimensões da BSI, a ansiedade, as obsessões-compulsões e a hostilidade não apresentaram diferenças significativas nos modelos de regressão múltipla testados com os diferentes suportes sociais.

O comportamento paranoide apresentou a maior variação explicada pelas dimensões de suporte social (R^2 ajustado = 19,7%), seguida da sensibilidade interpessoal (R^2 ajustado = 15,5%), do psicoticismo (R^2 ajustado = 12,7%) e da depressão (R^2 ajustado = 11,7%). Os modelos com a ansiedade fóbica (R^2 ajustado = 7,4%) e a somatização (R^2 ajustado = 6,8%) apresentaram a menor proporção de variabilidade explicada pelas variáveis independentes.

O suporte social proveniente das pessoas especiais foi o fator que não teve uma influência significativa nos modelos testados. As restantes fontes de suporte social, a familiar e com origem nos amigos, tiveram uma influência significativa consoante o modelo, sendo ambas as variáveis significativas apenas na depressão e na sensibilidade interpessoal.

Tabela 6 - Regressão múltipla entre as dimensões da BSI e a Escala Multidimensional de Suporte Social

Percebido

Variáveis explicativas	Somatização Beta	Ansiedade fóbica Beta	Depressão Beta
Suporte social - Família	-,274*	-,039	-,236*
Suporte social - Amigos	-,154	-,234*	-,212*
Suporte social - Pessoa especial	,114	-,100	-,027
R^2 ajustado	,068	,074	,117
Teste	$F(3,119) = 3,953^*$	$F(3,119) = 4,227^*$	$F(3,119) = 6,392^{**}$

(cont.)

Variáveis explicativas	Sensib. Interpessoal Beta	Paranoide Beta	Psicoticismo Beta
Suporte social - Família	-,202*	-,154	-,137
Suporte social - Amigos	-,376*	-,403^{**}	-,247*
Suporte social - Pessoa especial	,117	,006	-,109
R^2 ajustado	,155	,197	,127
Teste	$F(3,119) = 8,439^{**}$	$F(3,119) = 10,979^{**}$	$F(3,119) = 6,892^{**}$

Nota: os modelos lineares com as dimensões ansiedade, obsessões-compulsões e hostilidade não são estatisticamente significativos.

****.** Teste significativo $p \leq 0,01$

*****. Teste significativo $p \leq 0,05$

Finalmente, com o intuito de conhecer os fatores preditores de vulnerabilidade psicológica no aluno, testaram-se doze modelos de regressão linear múltipla através do método *Enter*, considerando como variáveis dependentes os três índices globais e as nove dimensões de sintomatologia da BSI, e como fatores explicativos as três fontes de suporte social, as duas dimensões da escala da relação aluno-professor, a idade e sexo dos alunos. Para cada modelo analisaram-se os pressupostos da regressão linear múltipla.

As três medidas de resumo do Inventário de Sintomas Psicopatológicos são influenciadas pelas variáveis independentes, sendo o IGS o que apresenta a maior variação explicada pelo modelo (R^2 ajustado = 23,9%), seguido do ISP (R^2 ajustado = 21,6%) e do TSP (R^2 ajustado = 16,6%). Deste modo, pode-se afirmar que as capacidades preditivas dos

modelos são baixas¹⁷, já que a percentagem de variação restante pode ser explicada por outros fatores não considerados neste estudo ou por erros de medição.

Tendo em conta o IGS, a dimensão de conflito da relação aluno-professor, o suporte social percebido dos amigos, o sexo e a idade apresentam as maiores contribuições relativas para explicar o IGS, bem como são estas as variáveis do modelo que afetam significativamente este índice global da BSI. Observa-se na Tabela 7, que quanto maior for o conflito entre aluno-professor, maior será o mal-estar geral (IGS); bem como, quanto maior for o suporte social dos amigos, menor o IGS. Relativamente ao sexo, estima-se que o IGS seja maior nas mulheres do que nos homens e no que se refere à idade, quanto mais velho for o aluno, menor será a intensidade do mal-estar experienciado.

Tabela 7 - Fatores determinantes dos índices globais da BSI (Regressão múltipla)

Variáveis explicativas	IGS Beta	TSP Beta	ISP Beta
Suporte social - Família	-,163	-,147	-,188*
Suporte social - Amigos	-,230*	-,201*	-,198*
Suporte social - Pessoa especial	-,042	-,018	-,058
R.professor-aluno - Proximidade	,115	,091	,127
R.professor-aluno - Conflito	,332**	,304**	,295*
Idade	-,172*	-,153	-,120
Sexo	,190*	,129	,229*
R^2 ajustado	,239	,166	,216
Teste	$F(7,113) = 6,383^{**}$	$F(7,113) = 4,422^{**}$	$F(7,113) = 5,729^{**}$

****. Teste significativo $p \leq 0,01$**

***. Teste significativo $p \leq 0,05$**

Os modelos construídos com as dimensões da BSI permitem afirmar que as nove psicopatologias apresentaram diferenças significativas (v. Tabela 8) e que por ordem de qualidade do modelo, a ideação paranoide apresenta maior variação explicada pelo conjunto das variáveis independentes (R^2 ajustado = 30,6%), seguida da sensibilidade interpessoal (R^2

¹⁷ O coeficiente de determinação (R^2) permite analisar a qualidade de ajustamento do modelo. Segundo Marôco (2014, p. 683), “no caso das ciências exatas, $R^2 > 0,9$ são geralmente aceites como indicadores de um bom ajustamento, enquanto que para as ciências sociais valores de $R^2 > 0,5$ consideram já aceitável, ou mesmo bom, o ajustamento do modelo aos dados”.

ajustado = 26,0%), do psicoticismo (R^2 ajustado = 20,0%), da hostilidade (R^2 ajustado = 18,3%), da depressão (R^2 ajustado = 17,8%), da ansiedade fóbica (R^2 ajustado = 15,1%), da somatização (R^2 ajustado = 15,0%), das obsessões-compulsões (R^2 ajustado = 13,9%) e da ansiedade (R^2 ajustado = 11,7%).

Tabela 8 - Fatores determinantes das dimensões da BSI (Regressão múltipla)

Variáveis explicativas	Somatização	Ansiedade	Ansiedade fóbica	Depressão	
	Beta	Beta	Beta	Beta	
Suporte social - Família	-,187	-,054	-,015	-,179	
Suporte social - Amigos	-,141	-,179	-,254*	-,183	
Suporte social - Pessoa especial	,090	-,052	-,145	-,021	
R.professor-aluno - Proximidade	,041	,156	,180	,033	
R.professor-aluno - Conflito	,246*	,296*	,228*	,280*	
Idade	-,089	-,172	-,211*	-,136	
Sexo	,260*	,152	,154	,128	
R^2 ajustado	,150	,117	,151	,178	
Teste	$F(7,113) = 4,019^*$	$F(7,113) = 3,271^*$	$F(7,113) = 4,057^{**}$	$F(7,113) = 4,701^{**}$	

(cont.)

Variáveis explicativas	Obsessões-compulsões	Sensib. Interpessoal	Hostilidade	Paranoide	Psicoticismo
	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
Suporte social - Família	-,141	-,172	-,098	-,134	-,113
Suporte social - Amigos	-,108	-,335^{**}	-,090	-,392^{**}	-,246*
Suporte social - Pessoa especial	-,064	,099	-,031	-,023	-,138
R.professor-aluno - Proximidade	,015	,043	,061	,179	,192
R.professor-aluno - Conflito	,251*	,291*	,421^{**}	,322^{**}	,291*
Idade	-,128	-,154	-,060	-,198*	-,160
Sexo	,191*	,187*	,091	,150	,132
R^2 ajustado	,139	,260	,183	,306	,200
Teste	$F(7,113) = 3,771^{**}$	$F(7,113) = 7,033^{**}$	$F(7,113) = 4,841^{**}$	$F(7,113) = 8,570^{**}$	$F(7,113) = 4,234^{**}$

****.** Teste significativo $p \leq 0,01$

*****. Teste significativo $p \leq 0,05$

Considerando a psicopatologia com maior qualidade explicativa do modelo, a ideação paranoide, apenas três variáveis independentes afetam significativamente esta dimensão da BSI, especificamente, e por ordem de contribuição: o suporte social proveniente dos amigos, a dimensão de conflito da relação aluno-professor e a idade.

Já a psicopatologia com maior incidência nos alunos, as obsessões-compulsões, as variáveis 'conflito' na relação aluno-professor e o sexo têm influência significativa nesta dimensão.

Salienta-se que a dimensão de conflito da relação aluno-professor é a variável independente dos modelos que tem uma influência significativa em todos os indicadores da BSI, sendo muitas vezes o fator explicativo com maior contribuição no comportamento das variáveis dependentes. Pelo contrário, a proximidade da relação aluno-professor e o suporte social das pessoas especiais não têm um efeito significativo nos índices e dimensões da BSI nos modelos testados.

Discussão dos resultados

Os resultados relacionados com a análise da BSI — mais precisamente o IGS, que retrata o grau geral do mal-estar de acordo com o número de sintomas marcados —, revelam que os alunos de música erudita deste estudo apresentam baixo grau de mal-estar, uma vez que se sentem perturbados com pouca frequência com cada uma das dimensões avaliadas. Tal questão está em conformidade com o estudo de Araújo *et al.* (2017) no qual afirma que os estudantes de música apresentaram níveis altos de bem-estar. Por outro lado, este dado diverge de estudos (Bruder *et al.*, 2021; Kegelaers *et al.*, 2021; Steemers *et al.*, 2020; Vaag *et al.*, 2021) que afirmam que estudantes de música erudita apresentam um grau de saúde mental baixo e índices altos de distúrbios mentais quando comparados com outras populações estudantis.

Mesmo não havendo diferenças significativas, as mulheres, que representam a maioria dos participantes deste estudo, apresentam uma proporção levemente maior de mal-estar geral (1,4), em comparação com os homens (1,1), dentro de uma escala em que 0 significa “nunca” e 4 “muitíssimas vezes”. No entanto, o ISP (intensidade dos sintomas positivos) mostra diferenças significativas com relação ao gênero, onde as alunas de música do sexo feminino (2,2) apresentam uma maior intensidade dos sintomas quando comparado aos alunos homens (1,9). Este ponto vai de encontro do estudo realizado por Kegelaers *et al.* (2021) que afirma que músicos do sexo feminino (57,6%) apresentam uma maior prevalência de problemas de saúde mental, destacando-se a depressão e a ansiedade, quando comparado com os músicos do sexo masculino (44,8%).

Considerando especificamente as dimensões avaliadas, os resultados do presente estudo revelaram que as mulheres apresentam uma maior intensidade de sintomas na sensibilidade interpessoal e na somatização. Bruder *et al.* (2021) em análise preliminar de seu

estudo apontou para a tendência das mulheres apresentarem resultados piores não apenas em termos de saúde mental, mas também física.

Com relação a idade, o número de queixas sintomáticas apresentadas (TSP) apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,038$). O grupo de alunos mais jovens apresentou um maior número de sintomas (32,8) com relação ao grupo dos alunos com mais idade (27,5). Pode-se comparar tal ponto com o estudo de Kegelaers *et al.* (2021), no qual os estudantes de música erudita, população mais jovem, apresentaram uma prevalência de 61,1% de perturbação emocional quando comparados com os músicos profissionais (39,3%) que têm idade mais alta. Tal questão pode vir a acontecer devido o momento de transição entre o nível pré-universitário para universitário. Nesta fase, de acordo com Miksza *et al.* (2021), dão-se intensas mudanças no estilo de vida, e adaptação a um novo ritmo acadêmico e de formação profissional.

Comparativamente a estudos anteriores com estudantes universitários (Ding *et al.*, 2021; Lei *et al.*, 2021; Mohammadian *et al.*, 2018), os dados do presente estudo identificaram como as três principais vulnerabilidades psicológicas dos participantes do estudo as obsessões-compulsões (POC), a depressão e a sensibilidade interpessoal. Outros estudos com a população de estudantes de música em formação superior relataram além das vulnerabilidades citadas anteriormente, o estresse e a ansiedade (Bruder *et al.*, 2021; Koops & Kuebel, 2019; Vaag *et al.*, 2021; Wristen, 2013).

Apesar de não terem sido encontrados estudos que se tivessem focado na perturbação obsessivo-compulsiva de estudantes de música erudita em particular, os estudos realizado por Jaisoorya *et al.* (2017) e Liu *et al.* (2021) relataram ocorrência comum de POC na população de estudantes universitários em geral, e uma maior probabilidade destes sujeitos apresentarem insucesso acadêmico, sofrimento psicológico, uso de álcool e tabaco, e ainda sintomas de

Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PHDA). Para além disto, neste estudo, a POC mostra-se mais fortemente associada às variáveis de conflito da relação aluno-professor e ao género, sendo maiores nas mulheres.

Neste estudo, a relação aluno-professor foi avaliada pelos alunos como uma boa relação, visto que dentro de uma escala total onde poderia variar entre 16 e 80, regista-se uma mediana igual a 64, o que vem a caracterizar, uma relação harmoniosa, de proximidade, com comunicação aberta, boa conexão, respeito mútuo, e um setting propício e seguro para o desenvolvimento de habilidades (Blackwell *et al.*, 2020; Maia *et al.*, 2020; Tsigilis *et al.*, 2017; Zhou, 2021). No estudo de Bonneville-Roussy *et al.* (2020) a relação entre professor e aluno também foi observada como boa, visto que o nível de controlo do professor sobre o aluno dentro da interação foi baixa. Assim como no estudo de Maia *et al.* (2020), não houve diferenças significativas quanto ao género nas subescalas e na escala total.

Os dados do presente estudo revelaram que quanto maior for a qualidade da relação aluno-professor, menor será o número de sintomas e a intensidade das vulnerabilidades psicológicas (relação linear negativa). Assim, esta avaliação positiva explica o baixo nível de mal-estar mental geral (seja em intensidade ou número de queixas) experienciado pelos participantes. Como Patrício *et al.* (2015) afirma, vale refletir sobre a tendência, neste caso, dos professores, para avaliarem positivamente a relação quando se encontram frente a um inquérito; similarmente, pode ocorrer uma tendência dos alunos, frente a um inquérito, avaliarem de forma positiva a relação.

Tendo em conta os resultados expostos acima, pode afirmar-se a relevância da qualidade da relação aluno-professor, uma vez que ela tem associação inversa com as vulnerabilidades psicológicas dos alunos.

Como defendido por vários autores (Blackwell *et al.*, 2020; Eisenberg *et al.*, 2007; Maia *et al.*, 2020; Nagel, 2017; Patrício *et al.*, 2015; Rogers, 1985; Ruud, 2010; Savvidou, 2021; Vitale, 2012; Zhou, 2021), uma relação de boa qualidade garante um ambiente seguro e propício para a ocorrência de experiências musicais positivas e estas irão, por sua vez, aumentar a autoeficácia, a autoestima e a autoconfiança do aluno. Assim, uma relação positiva com o seu professor poderá ajudar os alunos a otimizar a segurança mental no desempenho da performance.

Se, por outro lado, a relação é marcada pelo conflito, as experiências musicais experienciadas por este aluno podem tornar-se angustiantes, frustrantes e com uma conotação negativa. Portanto, é fundamental promover uma verdadeira conexão interpessoal e pedagógica entre professor e aluno, onde o professor, utilizando-se de uma relação saudável de confiança, empatia, aceitação incondicional, autenticidade e congruência, torna-se um facilitador da aprendizagem e propicia um crescimento holístico para seu aluno-artista.

Com relação ao suporte social percebido, os resultados aqui obtidos vão ao encontro do estudo realizado por Orejudo *et al.* (2020) ao revelarem que os estudantes de música erudita geralmente manifestaram uma quantidade considerável de apoio social percebido. Este suporte vem primeiramente de alguma pessoa especial (5,1 numa escala de 1 a 7), seguido dos amigos (5,0), e, por último, dos familiares (4,9). A diferença significativa entre apoio percebido de uma pessoa especial e da família pode ser explicada pelo momento de vida que esta população se encontra (nível de formação).

No que se refere à análise das componentes da escala de suporte social, o presente estudo apresenta a limitação de não especificar, a partir da escala utilizada para coleta de dados (MSPSS), se esta ‘pessoa especial’ é o professor de instrumento, um terapeuta, ou qualquer outra figura marcante para o aluno, por exemplo. Seria necessário realizar ajustes no

instrumento de avaliação para que fosse possível detetar a identificação do professor de instrumento como parte integrante – ou não – da lista de figuras significativas para o aluno.

Os dados aqui obtidos estão também alinhados com as descobertas de Chao (2011), Lei *et al.* (2021) e Nogaj & Ossowski (2015), uma vez que o suporte social tem uma associação negativa (inversa) significativa com as vulnerabilidades psicológicas. Dessa forma, um maior suporte social torna os alunos menos vulneráveis psicologicamente, e com um menor nível de mal-estar psicológico, colaborando, desta forma para o sucesso académico/musical do aluno.

Portanto, no presente estudo, o baixo grau de vulnerabilidades psicológicas apresentadas pelos alunos pode ser explicado pelo facto de a relação aluno-professor e do suporte social terem sido avaliados de forma positiva. Uma vez que está comprovado neste mesmo estudo que a relação aluno-professor e o suporte social têm uma associação linear negativa quando relacionados com a BSI.

A concordar com o estudo de Chao (2011) , e levando em consideração os modelos lineares de regressão múltipla, é estatisticamente significativo que o suporte social está associado com a avaliação da relação aluno-professor, uma vez que 20% da qualidade da relação é explicada pelas dimensões do suporte social, tendo os amigos e as ‘pessoas especiais’ um impacto significativo na relação aluno-professor.

Considerando as dimensões de conflito e proximidade separadamente, o suporte social vindo dos amigos tem efeito significativo sobre a dimensão de conflito, e, desta forma, quanto maior o apoio dos amigos, menor a probabilidade de existir conflito na relação aluno-professor; e quanto maior o suporte de ‘pessoas significativas’, podendo ser inclusive o próprio professor de instrumento, maior será a relação de proximidade entre aluno e professor. Sendo o suporte de amigos e pessoas especiais as dimensões mais relevantes como

mediadoras, pode-se explicar tal facto a partir da ideia de que os alunos em nível universitário muitas vezes estão a viver longe do convívio do pais e familiares pela primeira vez, ou estão na fase em que a necessidade de pertencimento a um grupo e círculos de amizades se tornam mais fortes (Eisenberg *et al.*, 2007; Kay, 2010; Koops & Kuebel, 2019; Lipson *et al.*, 2016; Miksza *et al.*, 2021; Savvidou, 2021; Wristen, 2013). Vale destacar que o facto de o suporte social ser moderador da relação aluno-professor, isto pode vir a explicar a avaliação positiva da interação aluno-professor, e, conseqüentemente, os baixos níveis de vulnerabilidades psicológicas, visto que os alunos percebem um bom nível suporte social.

Ainda considerando modelos de regressão múltipla entre o suporte social (variáveis independentes e as dimensões da BSI (variáveis dependentes), pode afirmar-se que o suporte social é um preditor significativo das vulnerabilidades psicológicas, sendo o modelo que considera o Índice Geral de Sintomas (IGS) como variável dependente, o que é mais bem explicado pelas diferentes dimensões do suporte social, confirmando os achados de Chao (2011), Lei *et al.* (2021) e Nogaj & Ossowski (2015). Vale destacar que o suporte de amigos e familiares, em conjunto, têm influência significativa especificamente na depressão e na sensibilidade interpessoal, duas das vulnerabilidades que mais se destacaram nos estudantes.

Considerando como variáveis dependentes os três índices globais da BSI (IGS, ISP e TSP) e como variáveis explicativas o suporte social, as dimensões da relação aluno-professor, idade e género, pode-se afirmar que os três índices da BSI podem sofrer influências das variáveis explicativas em questão, sendo o IGS (mal-estar mental geral) e o ISP (intensidade dos sintomas) mais bem explicados pelo modelo. Destacando que a dimensão ‘conflito’ da relação aluno-professor, o suporte social dos amigos, género e a idade são preditores significativos do IGS, indo em concordância com os estudos de Blackwell *et al.* (2020),

Bonneville-Roussy *et al.* (2020), Bruder *et al.* (2021), Kegelaers *et al.* (2021), Lehmann & Kristensen (2014), Lei *et al.* (2021) e Miksza *et al.* (2021).

Com relação as dimensões da BSI, e ainda neste último modelo, a ideação paranoide e sensibilidade interpessoal têm a maior qualidade explicativa do modelo, sendo o suporte social dos amigos, a dimensão de conflito da relação aluno-professor e o gênero (apenas na ideação paranoide) as variáveis que mais as afetam. Vale destacar que a sensibilidade interpessoal pode ser preditor para a ideação paranoide (Ding *et al.*, 2021).

Conclusões

O presente estudo assumiu como objetivo central compreender a possível associação entre a qualidade da relação aluno-professor (instrumento principal), o suporte social e os indicadores de vulnerabilidade psicológica dos estudantes de música erudita em fase de formação profissional.

A partir do conteúdo exposto neste estudo e buscando identificar os sintomas psicopatológicos mais recorrentes nesta população, concluímos que as três principais vulnerabilidades psicológicas — mesmo a ocorrer em um nível baixo de mal-estar — que acometem os estudantes de música erudita em Portugal, são a perturbação obsessivo-compulsiva, a depressão e a sensibilidade interpessoal. Sendo o género feminino o mais acometido em intensidade de sintomas, destacando-se especificamente a somatização, a obsessão-compulsão e sensibilidade interpessoal.

É particularmente intrigante que os estudantes de música tenham baixos níveis de vulnerabilidades psicológicas, apesar de ser frequentemente relatada na maior parte da literatura o alto nível de mal-estar psicológico nesta população. Temos aqui uma limitação do nosso estudo onde tal questão deve ser investigada mais a fundo com uma amostra de participantes maior e mais homogénea no que diz respeito ao nível de formação (alunos do conservatório, licenciatura e mestrado).

No que diz respeito à descrição e avaliação quantitativa da qualidade da relação aluno-professor, sob a perspetiva dos alunos, este estudo mostra que a relação é percebida de maneira positiva, assim como o suporte social percebido. Este estudo comprova a associação inversa existente entre a qualidade da relação aluno-professor e os fatores de vulnerabilidade psicológica do aluno, uma vez que quanto melhor a relação, menor as vulnerabilidades psicológicas do aluno, e, portanto, melhor o bem-estar geral do mesmo.

A rede de suporte social percebida pelo aluno também é caracterizada de forma positiva e o suporte de ‘outros significativos’ teve destaque, seguido do apoio dos amigos e por último, dos familiares. Assim como a relação aluno-professor, o suporte social também tem relação inversa com as vulnerabilidades psicológicas.

Ainda a tentar investigar de que forma a rede de suporte social poderia ter influência sobre os fatores de vulnerabilidade psicológica do aluno, pode concluir-se que não só a qualidade da relação aluno-professor, mas também o apoio social são preditores significativos da saúde mental dos estudantes de música erudita em formação profissional. Sendo a depressão e a sensibilidade interpessoal, em especial, impactadas pelo conjunto do suporte de amigos e familiares. Conclui-se, portanto, que para um progresso e sucesso sólido ao longo da formação profissional musical é fundamental um contexto social/relacional favorável.

Buscando investigar de que forma a rede de suporte social pode ter influência na qualidade da relação aluno-professor, pode concluir-se que a rede de suporte é um mediador importante na relação aluno-professor. O suporte social percebido vindo de pessoas especiais influencia a dimensão de proximidade da relação aluno-professor, e o suporte dos amigos, impacta significativamente na dimensão conflito. Isto pode ser explicado pelo facto de no período universitário os alunos estarem muitas vezes vivendo distante dos pais e familiares, e, portanto, têm mais em conexões pessoais com amigos e outras pessoas próximas.

A estudar quais os possíveis fatores preditores da vulnerabilidade psicológica no aluno, pode concluir-se que as vulnerabilidades podem sofrer influências conjuntas da relação aluno-professor (nomeadamente a dimensão de conflito) e do suporte social dos amigos. Para além destes fatores, o género e a idade também são preditores significativos de vulnerabilidades psicológicas. É relevante destacar que a dimensão de conflito da relação

aluno-professor se mostra uma variável que tem influência significativa em todos os indicadores das vulnerabilidades psicológicas.

O conjunto dos resultados apresentados nesta investigação convida a uma reflexão sobre a pertinência das relações interpessoais — seja com o professor, amigos, familiares e/ou outros especiais — para o sucesso e desenvolvimento emocional, psicossocial e acadêmico/musical dos alunos de música erudita. A qualidade das relações interpessoais acaba por ter um impacto em todas as relações do aluno, seja consigo ou com os outros com quem convive, e nas suas experiências acadêmicas e musicais, corroborando com um melhor bem-estar psicológico.

A partir de todo conteúdo exposto neste trabalho, pode reafirmar-se a ideia de que a saúde mental e o bem-estar são inerentemente um fenómeno relacional e de natureza social. Visando um melhor bem-estar e saúde global dos sujeitos, torna-se relevante ponderar e refletir sobre a experiência musical como um fenómeno de vivência social onde as relações humanas ocupam um lugar importante. As experiências musicais observadas por este prisma, abrem espaço psicológico para um leque de possibilidades de representação da música para além da performance e do treino técnico, visto que este é o universo de experiências que os alunos de música erudita maioritariamente percebem e onde estão inseridos, o que os pode encerrar num estado de isolamento social decorrente das exigências da sua prática musical diária.

Uma vez que as relações interpessoais dos estudantes de música erudita, seja com o seu professor de instrumento, amigos, pais ou outras pessoas especiais, têm relevância no seu sucesso académico e artístico, e se deteta neste estudo a ocorrência da sensibilidade interpessoal (dificuldades com as interações sociais), pode argumentar-se pela importância de tal questão. As relações interpessoais tornam-se relevantes não apenas para os próprios

músicos e toda sua rede de suporte, mas também para os musicoterapeutas, que têm o seu trabalho baseado nas experiências relacionais através da música. Dessa forma, as relações consolidadas a partir do fazer musical lúdico são capazes transformar a experiência musical do aluno, da mesma forma que esta experiência musical positiva impacta nas relações interpessoais do mesmo.

Para futuras investigações nesta área, estudos qualitativos sobre as várias características e peculiaridades da relação aluno-professor de instrumento tornam-se pertinentes, a fim de estudar as dinâmicas de conflito ou proximidade que de facto impactam nas vulnerabilidades psicológicas do aluno e em seus resultados acadêmicos e musicais. Torna-se importante, também, investigações sobre a musicoterapia aplicada aos estudantes de música erudita, visando compreender como as experiências musicais no setting musicoterapêutico podem impactar nas relações interpessoais e nos aspectos psicossociais dos mesmos. E para além disto, é fundamental refletir e desenvolver programas de prevenção destinados à estudantes de música erudita que visem o bem-estar psicológico desses estudantes.

Referências

- Altenmüller, E., & Schlaug, G. (2012). Music, brain, and health: Exploring biological foundations of music's health effects. Em R. A. R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, health, and wellbeing* (pp. 12–24). Oxford University Press.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)* (M. I. C. Nascimento, P. H. Machado, R. M. Garcez, R. Pizzato, & S. M. M. da Rosa, Trads.; 5.^a ed.). Artmed.
- Araújo, L. S., Wasley, D., Perkins, R., Atkins, L., Redding, E., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2017). Fit to perform: An investigation of higher education music students' perceptions, attitudes, and behaviors toward health. *Frontiers in Psychology*, *8*(1558), 1–19.
- Bateman, A., Brown, D., & Pedder, J. (2003). *Princípios e práticas das psicoterapias* (E. Pestana, Trad.; 2^a). Climepsi Editores.
- Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment* (2^a). University of Pennsylvania Press.
- Beck, B. D. (2019). Music therapy for people with stress. Em S. L. Jacobsen, I. N. Pedersen, & L. O. Bonde (Eds.), *A comprehensive guide to music therapy: Theory, clinical practice, research and training* (2.^a ed., pp. 357–368). Jessica Kingsley Publishers.
- Blackwell, J., Miksza, P., Evans, P., & McPherson, G. E. (2020). Student vitality, teacher engagement, and rapport in studio music instruction. *Frontiers in Psychology*, *11*(1007), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01007>
- Bonde, L. O. (2019a). A therapeutic understanding of music. Em S. L. Jacobsen, I. N. Pedersen, & L. O. Bonde (Eds.), *A comprehensive guide to music therapy* (2.^a ed., pp. 40–47). Jessica Kingsley Publishers.

- Bonde, L. O. (2019b). Health musicking—Music and health: A final discussion. Em S. L. Jacobsen, I. N. Pedersen, & L. O. Bonde (Eds.), *A comprehensive guide to music therapy: Theory, clinical practice, research and training* (2.^a ed., pp. 223–229). Jessica Kingsley Publishers.
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: How autonomy supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97–119.
<https://doi.org/10.1177/0022429419897611>
- Brandfonbrener, A. G., & Kjelland, J. M. (2002). Music medicine. Em R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 83–96). Oxford University Press.
- Brandfonbrener, A. G., & Lederman, R. J. (2002). Performing Arts Medicine. Em *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1009–1022). Oxford University Press.
- Bruder, J., Ballenberger, N., Villas, B., Haugan, C., McKenzie, K., Patel, Z., Zalpour, C., Mevawala, A., Handl, M., & Guptill, C. (2021). MusicCohort: Pilot feasibility of a protocol to assess students' physical and mental health in a Canadian post-secondary school of music. *BMC Research Notes*, 14(441), 1–7.
- Bruscia, K. E. (2016). *Definindo Musicoterapia* (M. Leopoldino, Trad.; 3.^a ed.). Barcelona Publishers.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge.
- Bunt, L., & Stige, B. (2014). *Music therapy: An art beyond words* (2^a). Routledge.

- Canavarro, M. C. (2007). Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI): Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. Em M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa: Vol. III* (1ª, pp. 305–331). Quarteto.
- Carvalho, S., Gouveia, J. P., Pimentel, P., Maia, D., & Pereira, J. M. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support—MSPSS). *Psychologia - Imprensa da Universidade de Coimbra*, 54, 331–357.
- Chao, R. C.-L. (2011). Managing stress and maintaining well-being: Social support, problem-focused coping, and avoidant coping. *Journal of Counseling & Development*, 89, 338–348.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and Practice*. The Guilford Press.
- Clayton, M. (2016). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. Em S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), *The oxford handbook of music psychology* (2.ª ed., pp. 47–59). Oxford University Press.
- Creech, A. (2009). Teacher-pupil-parent triads: A typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument. *Musicae Scientiae*, 13(2), 387–413.
- Davidson, J. W., Moore, Derek. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141–160.
- Demirbatir, E., Helvaci, A., Yilmaz, N., Gul, G., Senol, A., & Bilgel, N. (2013). The Psychological Well-Being, Happiness and Life Satisfaction of Music Students. *Psychology*, 4(11), 16–24.

- Ding, X., Zhao, T., Li, X., Yang, Z., & Tang, Y.-Y. (2021). Exploring the relationship between trait mindfulness and interpersonal sensitivity for chinese college students: The mediating role of negative emotions and moderating role of effectiveness/authenticity. *Frontiers in Psychology, 12*(624340), 1–9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624340>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222–235.
- Edgar, S. N. (2016). Approaches of high school instrumental music educators in response to student challenges. *Research Studies in Music Education, 38*(2), 235–253.
- Edgar, S. N. (2019). Music and the social and emocional challenges of undergraduate instrumental music students. *National Association for Music Education, 37*(3), 46–56.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 534–542.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14^o). Routledge.
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae, 20*(4), 528–550.
- Hodges, D. A., & Sebald, D. C. (2011). *Music in the human experience: An introduction to music psychology*. Routledge.
- Ioannou, C. I., Hafer, J., Lee, A., & Altenmüller, E. (2018). Epidemiology, treatment efficacy, and anxiety aspects of music students affected by playing-related pain: A

- retrospective evaluation with follow-up. *Medical Problems of Performing Artists*, 33(1), 26–38.
- Jacobsen, S. L., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O. (Eds.). (2019). *A comprehensive guide to music therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training* (2nd Edition). Jessica Kingsley Publishers.
- Jaisoorya, T. S., Janardhan Reddy, Y. C., Nair, B. S., Rani, A., Menon, P. G., Revamma, M., Jeevan, C. R., Radhakrishnan, K. S., Jose, V., & Thennarasu, K. (2017). Prevalence and correlates of obsessive-compulsive disorder and subthreshold obsessive compulsive disorder among college students in Kerala, India. *Indian Journal of Psychiatry*, 59(1), 56–62.
- Kay, J. (2010). The rising prominence of college and university mental health issues. Em J. Kay & V. Schwartz (Eds.), *Mental health care in the college community* (pp. 1–20). John Wiley.
- Kegelaers, J., Schuijjer, M., & Oudejans, R. (2021). Resilience and mental health issues in classical musicians: A preliminary study. *Psychology of Music*, 49(5), 1273–1284.
- Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T., & Ackermann, B. J. (2016). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. Em S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), *The oxford handbook of music psychology* (2.^a ed., pp. 633–647). Oxford University Press.
- Kleinke, C. L. (2002). *Principios comunes en psicoterapia* (C. Boulandier, Trad.; 4^a). Desclée de Brouwer.
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.

- Koelsch, S., & Stegemann, T. (2012). The brain and positive biological effects in healthy and clinical populations. Em R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 436–456). Oxford University Press.
- Koops, L. H., & Kuebel, C. R. (2019). Self-reported mental health and mental illness among university music students in the United States. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 129–143.
- Leahy, R. L., Holland, S. J. F., & McGinn, L. K. (2012). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders* (2.^a ed.). The Guilford Press.
- Lehmann, A. C., & Kristensen, F. (2014). “Persons in the Shadow” brought to light: Parents, teachers, and mentors – how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57–70.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Lei, X., Liu, C., & Jiang, H. (2021). Mental health of college students and associated factors in Hubei of China. *Plos One*, 16(7), 1–11.
- Lipson, S. K., Zhou, S., Wagner III, B., Beck, K., & Eisenberg, D. (2016). Major differences: Variations in undergraduate and graduate student mental health and treatment utilization across academic disciplines. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(1), 23–41.
- Liu, W., Li, J., Huang, Y., Yu, B., Qin, R., & Cao, X. (2020). The relationship between left-behind experience and obsessive-compulsive symptoms in college students in China: The mediation effect of self-esteem. *Psychology, health & medicine*, 26(5), 644–655. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1748667>

- Louro, V., Cavalcanti, M. I. B. N., & Dourado, C. N. dos S. (2021). A música como desencadeadora de sofrimento psíquico pela ótica das neurociências. Em V. Louro & A. Nigro (Eds.), *Tópicos em música e neurociências* (Editora UFPE, pp. 30–40).
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is music, health, and wellbeing and why is it important? Em *Music, health, and wellbeing* (pp. 3–11). Oxford University Press.
- Maia, R., Carvalhais, L., & Vagos, P. (2020). Development and preliminary psychometric study of the student version of the Teacher-Student Relationship Scale. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 34(1), 282–287.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Report Number.
- Martins, M. V., Peterson, B. D., Almeida, V., & Costa, M. E. (2012). Measuring perceived social support in Portuguese adults trying to conceive: Adaptation and psychometric evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Peritia - Revista Portuguesa de Psicologia*, 13, 5–14.
- Miksza, P., Evans, P., & McPherson, G. E. (2021). Wellness among university-level music students: A study of the predictors of subjective vitality. *Musicae Scientiae*, 25(2), 143–160.
- Mohammadian, Y., Mahaki, B., Dehghani, M., Vahid, M. A., & Lavasani, F. F. (2018). Investigating the role of interpersonal sensitivity, anger, and perfectionism in social anxiety. *International Journal of Preventive Medicine*, 9(2), 1–7.
https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_364_16
- Murray, M., & Lamont, A. (2012). Community music and social/health psychology: Linking theoretical and practical concerns. Em *Music, health, and wellbeing* (pp. 76–86). Oxford University Press.

- Nagel, J. J. (2017). *Managing stage fright: A guide for musicians and music teachers*. Oxford University Press.
- Nogaj, A. A., & Ossowski, R. (2015). Social support as a mediator for musical achievement. *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 300–308.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Ophir, I., & Jacoby, R. (2020). «Sparks that became a little light over time»: A qualitative investigation of musicking as a means of coping in adults with PTSD. *Plos One*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228050>
- Orejudo, S., Candela, C., Casanova, O., & Cuartero, L. M. (2020). A Social Support Scale for Music Students in music schools, academies, and conservatories: An adaptation into spanish and a factorial invariance study. *Psychology of Music*, 1–16.
- Orejudo, S., Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., & McPherson, G. E. (2021). Social support as a facilitator of musical self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12(722082), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722082>
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Fim do Século.
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(30), 1–12.
- Perkins, R., Reid, H., Araújo, L. S., Clark, T., & Williamon, A. (2017). Perceived enablers and barriers to optimal health among music students: A qualitative study in the music conservatoire setting. *Frontiers in Psychology*, 8(968), 1–15.
- Pierce, G. R., Lakey, B., Sarason, I. G., & Sarason, B. S. (Eds.). (1997). *Sourcebook of Social Support and Personality*. Plenum Press.

- Pothoulaki, M., MacDonald, R., & Flowers, P. (2012). The use of music in chronic illness: Evidence and arguments. Em *Music, health, and wellbeing* (pp. 239–256). Oxford University Press.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (M. J. do C. Ferreira, Trad.; 7^a). Moraes Editores.
- Rogers, C. R. (2004). *Terapia centrada no cliente* (S. V. Longa, Trad.). Ediuial - Editora da Universidade Autónoma de Lisboa.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Savvidou, P. (2021). *Teaching the whole musician: A guide to wellness in the applied studio*. Oxford University Press.
- Smeijsters, H. (2005). *Sounding the Self: Analogy in improvisational music therapy*. Barcelona Publishers.
- Spahn, C., Strukely, S., & Lehmann, A. (2004). Health conditions, attitudes toward study, and attitudes toward health at the beginning of university study: Music students in comparison with other student populations. *Medical Problems of Performing Artists*, 19, 26–33.
- Stemers, S., Rijn, R. M. van, Middelkoop, M. van, Bierma-Zeinstra, S. M. A., & Stubbe, J. H. (2020). Health problems in conservatoire students: A retrospective study focusing on playing-related musculoskeletal disorders and mental health. *Medical Problems of Performing Artists*, 35(4), 214–220.
- Tan, S.-L., Pfordresher, P., & Harré, R. (2010). *Psychology of music: From sound to significance*. Psychology Press.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2017). Evaluating the student–teacher relationship scale in the Greek educational setting: An item parcelling perspective. *Research Papers in Education*.

- Vaag, J., Bjerkeset, O., & Sivertsen, B. (2021). Anxiety and depression symptom level and psychotherapy use among music and art students compared to the general student population. *Frontiers in Psychology, 12*(607927), 1–8.
- Vitale, C. (2012). Influencing the psychological health of a student: Lessons from the theories of the self-fulfilling prophecy and self-efficacy. *American String Teacher, 22–24*.
- Watson, A. H. d., & Farruque, S. (2014). Developing expertise and Professionalism: Health and Well-being in Performing Musicians. Em *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning*. Ashgate.
- Williamon, A. (2004). A guide to enhancing musical performance. Em A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 3–18). Oxford University Press.
- Williamon, A., & Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of Music, 34*(4), 411–430.
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists* (2^a). Whurr Publishers.
- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. Em R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 47–61). Oxford University Press.
- World Health Organization. (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*.
<https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1398462/retrieve>
- Wristen, B. G. (2013). Depression and anxiety in university music students. *Update: Applications of Research in Music Education, 31*(2), 20–27.
- Wynn Parry, C. B. (2004). Managing the physical demands of musical performance. Em A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 41–60). Oxford University Press.

Zaza, C. (1998). Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: A systematic review of incidence and prevalence. *Canadian Medical Association (CMAJ)*, 158(8), 1019–1025.

Zhou, X. (2021). Toward the positive consequences of teacher-student rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12(759785), 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759785>

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A** - Consentimento para utilização do Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI - Brief Symptom Inventory)
- Anexo B** - Consentimento para utilização da Versão Aluno da Escala de Relação Professor-Aluno (SV-TSQ-SF)
- Anexo C** - Consentimento para utilização da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS)

ANEXO A

Consentimento para utilização do Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI - Brief Symptom Inventory)



● **Ana Rita Martins** <anarita.morais



qua., 17 de nov. de 2021 às 13:53



Para: Aysllany Edifrance

Cara Dra. Aysllany Edifrance,

No seguimento do seu pedido, enviamos em anexo a versão portuguesa do instrumento BSI (Canavarro, 1995).

Para conhecer dados relativos a procedimentos de passagem e cotação, bem como informações sobre as características psicométricas do instrumento, deve consultar a bibliografia indicada na nossa página web <http://www.fpce.uc.pt/saude/BSI.html>, bem como capítulo de livro com normas de cotação e interpretação também anexo ao presente email.

Votos de um ótimo trabalho, para si e toda a equipa!

Com os melhores cumprimentos,

Ana Rita Martins

(P'la Prof. Cristina Canavarro)

ANEXO B

Consentimento para utilização da Versão Aluno da Escala de Relação Professor-Aluno
(SV-TSQ-SF)



● **Paula Vagos** <pvagos@upt.pt>

Para: 'Aysllany Edifrance'

Cc: 'Rafaela Maia'



seg., 8 de nov. de 2021 às 09:26



Muito bom dia,

Em conjunto com a Dr.^a Rafaela Maia, autorizamos a utilização da escala, que enviamos em anexo.

Votos de bom trabalho, atentamente,

Paula Vagos

> [Mostrar mensagem original](#)



ANEXO C

Consentimento para utilização da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS)



● **Mariana Veloso Martins** <mmartins@fpce.up.pt>

Para: Aysllany Edifrance

Cc: teresaleite@edu.ulusiada.pt



qui., 18 de nov. de 2021 às 13:28



Cara Aysllany,

Obrigada pelo seu contacto.

Tem naturalmente autorização para a sua utilização. Tenho dado conta ao Prof. Zimet da utilização da versão portuguesa mas pode também enviar-lhe um e-mail se quiser.

Em anexo o instrumento e o artigo de validação que conhece. Temos utilizado esta escala e os índices têm sido sempre muito favoráveis.

Bom trabalho!

Mariana Veloso Martins

Professor Auxiliar | Assistant Professor

CPUP | Centre for Psychology at University of Porto

FPCEUP | Faculty of Psychology and Education Sciences – University of Porto

Psicoterapia Jovens e Adultos FPCEUP | Psychotherapist, Community Clinic FPCEUP

Rua Alfredo Allen, 4200–135 Porto, Portugal

<http://www.fpce.up.pt> | mmartins@fpce.up.pt | (+351) 220 400 667 (ext. 393)

