

A Inteligência Emocional, Competências Sociais e Traços Psicológicos de Estudantes Universitários de Dança e Reabilitação Psicomotora



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Emotional Intelligence, Social Competence and
Psychological Traits of Dance University Students
and Psychomotor Rehabilitation

Ana Paula Lebre

Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL) /INET-MD
pmelo@fmh.ulisboa.pt

Elisabete Monteiro

Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL) /INET-MD
emonteiro@fmh.ulisboa.pt

Henrique Amoedo

Doutorando da Faculdade de Motricidade Humana (FMH)
hamoedo@gmail.com

Rui Martins

Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL)
rmartins@fmh.ulisboa.pt

RESUMO

O estudo pretendeu identificar e explorar o impacto de duas disciplinas envolvendo vivências de mediação corporal em alunos de Dança (D) e de Reabilitação Psicomotora (RPM). Participaram 29 alunos do 1.º ano das Lic. de D e RMP, antes e após a frequência das disciplinas. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Inteligência Emocional, Questionário de Competências Sociais e Questionário de Traços Psicológicos. Principais resultados indicam: níveis acima do valor médio de inteligência emocional; diferenças significativas entre os alunos de D e RPM; diminuição na perceção de competências sociais, particularmente nos alunos de D entre o primeiro e segundo momento de avaliação. Quanto aos traços psicológicos os alunos de D preferiram o eixo, ser-sentimental-sentir os factos, enquanto os alunos de RPM optaram preferencialmente pelo eixo saber-racional-analisar. Verificou-se um aumento na escolha do eixo ser-sentimental-sentir os factos, nos alunos de D e RPM.

Palavras-chave: Dança; Reabilitação Psicomotora; Inteligência Emocional; Competências Sociais; Traços Psicológicos

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify and explore the impact of two disciplines based on body oriented experiences, involving Dance (D) and Psychomotor Rehabilitation (PR) students. The study included 29 students from 1st year graduation in D and PR, before and after the frequency of the two disciplines. The instruments used were a Scale of Emotional Intelligence, a Social Competence Questionnaire and a Psychological Traits Questionnaire. Main results showed: above average levels of emotional intelligence, significant differences between students of D and PR, a decrease in the perception of social

competencies, particularly among D students between the first and second assessment moments. The psychological traits preferentially chosen by D students were on the being-sentimental-felt facts axis, whereas PR students preferentially chose the knowledge-rational-analyze axis. There was an increase in the being-sentimental-felt facts axis at the final assessment moment, both for D and PR students.

Keywords: Dance; Psychomotor Rehabilitation; Emotional Intelligence; Social Competence; Psychological Traits

Introdução

As vivências de mediação corporal envolvem o corpo e o movimento enquanto agentes e mediadores em processos criativos sejam estes associados a contextos artísticos característicos no domínio da dança ou terapêuticos que caracterizam o domínio da reabilitação psicomotora. No âmbito da dança, importa salientar que “o corpo assume cada vez mais um lugar para além do virtuosismo técnico, um corpo mais centrado na expressividade do movimento, nas suas capacidades emotivas, dramáticas e de comunicação” (Xavier, M. & Monteiro, E., 2013). Já muito antes José Gil referia também que “[...] a consciência do corpo, enquanto plano dos movimentos corporais que a invadiram, tornou-se *pensamento*: os seus movimentos são movimento do pensamento” (Gil, 2001: 180). Pensamento que Oliveira (2007) também vinculou ao relacionar as qualidades do movimento de um corpo com as formas de qualidade do pensamento.

O corpo é neste âmbito o elemento fulcral no âmbito da investigação na sua relação com a tríade: percepção, expressão e intersubjetividade como ilustram Behrends, Muller & Dziobek (2012: 107) quando referem que “the body has gained increasing recognition in academic research as the crucial platform for perception and expression of emotions and intersubjectivity.”

É de particular interesse reforçar que este ‘agir’ no pensamento e seu reflexo na dinâmica ou modo de ‘pensar’ no movimento é uma característica comum assumida quer na dança quer na reabilitação psicomotora. Vejamos a concepção de Psicomotricidade que, sendo baseada numa visão holística do indivíduo, pressupõe utilizar prioritariamente as características da exploração do movimento e as experiências vividas no e pelo corpo para otimizar o processo terapêutico e a promoção de um desenvolvimento pessoal saudável integrando as dimensões cognitiva, emocional e física e a capacidade de ser e agir nos contextos psicossociais em que cada indivíduo se insere (Probst, Knapen, Poot & Vancampfort, 2010).

Entendemos que a formação de profissionais em Dança (D) e em Reabilitação Psicomotora (RPM) apresenta semelhanças, na medida em que ambas incluem componentes que exploram o corpo enquanto este “espaço” de percepção, expressão e intersubjetividade.

Esta importância em desenvolver um trabalho centrado em vivências somáticas é reforçada por vários autores. Como exemplo citamos Erskine (2009: 3): “The impact of somatic modes of movement education on students is that they become engaged and attuned to self through multi-sensory awareness”, no seguimento de Smith (2002) e que faculta a perspectiva do aluno na 1.ª pessoa. Esta abordagem somática destaca pois o papel do sentimento e da emoção, como já sublinhavam McFee (1994) e Smith-Autard (1994). Aliás, a questão da importância das emoções são reconhecidas por Pearson & Wilson (2009: 16) “as a driving force behind thoughts behaviors, beliefs and self care”.

É pois importante desenvolver, como refere Bogart (2007) a capacidade de mobilização da atenção e da percepção, ferramentas de importância vital. E isto implica desenvolver o conceito de disponibilidade corpo-mente, como duas dimensões do mesmo plano, como destaca Louppe (2012), porque vai permitir perseguir distintas possibilidades assim como uma futura “consciencialização do próprio comportamento cénico” (Bucchieri, 2006: 90) que a componente performativa da dança tem. Destaca-se assim a perseguição de uma competência em expressar, ou de comunicar, um tornar comum. Sublinha-se assim o que já Osborne (1970) tinha designado como as qualidades sensoriais, expressivas e formais. Um “comunicar e que pode não ‘dizer’, no sentido de informar (Monteiro, 2007: 180).

Igualmente, no que concerne a formação em psicomotricidade importa reforçar os modelos que apontam a necessidade de uma formação pessoal do psicomotricista com o objectivo de melhorar a sua disponibilidade corporal a partir de vivências corporais, mobilizando competências emocionais e interpessoais dos futuros profissionais (Garcia, Camps, Mila & Peceli, 2011).

Para melhor explorar esta concepção, alguns construtos tais como a criatividade, a inteligência emocional, competências

sociais devem ser considerados.

A inteligência emocional, que segundo Goleman (2005) consiste numa capacidade apreendida resultando num desempenho extraordinário, surge como um construto referencial pois inclui a capacidade para identificar, expressar as nossas emoções e dos outros, regular as nossas emoções e saber o seu papel na eficácia do pensamento e ação dos indivíduos, podendo ser preditora do sucesso do indivíduo aos níveis pessoal, familiar e profissional (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Para Veiga Branco (2004) a competência emocional pode ser definida de acordo com cinco capacidades: conhecer as próprias emoções (auto consciência), gerir as emoções (gestão de emoções), motivar-se a si mesmo (auto motivação), reconhecer as emoções dos outros (empatia) e gerir relacionamentos (gestão de relacionamentos em grupos). As três primeiras, autoconsciência, gestão de emoções e auto motivação são competências pessoais (intrapessoais) e determinam a forma como nos gerimos a nós próprios, as restantes, empatia e gestão de relacionamentos em grupos são competências sociais (interpessoais) e determinam a forma como lidamos com as relações (Goleman, 2005). Segundo Martin & Boeck (2002), todas estas capacidades podem ser aprendidas e aperfeiçoadas, mediante o esforço em perceber de modo consciente as próprias emoções e as dos outros. Quested e Duda (2010) chamam a atenção para as determinantes socio-ambientais no prazer e no bem-estar, quando se proporciona um maior envolvimento emocional, cognitivo e de comportamento do profissional de dança, permitindo a perceção de um clima motivacional como de uma maior autonomia no seu empenho e desempenho. Por sua vez Courau (2009) abordando as competências do psicomotricista aponta que se deve privilegiar o desenvolvimento de características emocionais relacionadas com a capacidade para reconhecer o perfil relacional e o sentimento de prazer dos seus clientes.

Averill e Nunley (2011) destacaram a relação complexa entre a criatividade e a inteligência emocional quando afirmaram: "emotional creativity is related to emotional intelligence, but the relation is undoubtedly complex and little understood (as is the relation between cognitive creativity and cognitive intelligence)" (2011: 48). São assim vários os comportamentos associados à criatividade, como sublinha Sawyer (2012), nomeadamente, o de colocar questões, de perseguir alguma autonomia e mesmo independência, assim como a capacidade para usar a intuição e, principalmente, a ousadia para experimentar e correr riscos.

E pertinente se torna a questão que frequentemente os professores colocam e destacada por Zhang & Sternberg (2011: 236) "What can we do to encourage creativity?" These findings suggest that teachers could cultivate creativity by taking into account at least six variables: intelligence, knowledge, intellectual styles, personality, motivation, and environment." É por isso toda uma problemática que envolve alguma complexidade, na compreensão que implica como, principalmente, na perspetiva do seu desenvolvimento, podendo ser encarada ou basicamente entendida como destaca (Warburton, 2009: 157) "(...) both as a means to an end and an end in itself."

Por outro lado, em um estudo de caso de Chapell (2007) é definido serem quatro as dimensões ou vertentes implicadas no desenvolvimento da criatividade: a pessoa, o processo, o domínio criativo específico, assim como o ambiente em que a tarefa é desenvolvida. Tivemos ocasião, aquando do Seminário Internacional que organizámos defender a seguinte perspectiva: "(...) desenvolver a capacidade criativa neste século XXI através das artes de forma generalizada e, da dança de maneira específica, implica uma multiplicidade e combinação de habilidades/destrezas, tais como: a tomada de decisão de forma consciente e informada, a capacidade de resolução de problemas, o conhecimento e algum domínio da prática da criação e do desempenho em contexto, assim como a capacidade de pensamento crítico, de resposta, de estabelecer conexões e, finalmente, de dar o seu contributo válido, singular e, por isso específico (Monteiro, 2012: 202).

É notória a ligação entre o movimento e a emoção como ilustram Gross, Crane, & Fredrickson (2010: 223): "Emotions are multi-component response systems initiated by changes in current circumstances appraised as significant to an organism's well-being and expressed through multiple channels, including body movements". A questão da abordagem somática releva ainda outros conceitos para além da emoção e das sensações como é o caso da imagética, como explicita Erskine (2009: 1): "Somatic practices are wide ranging in their use of imagery and sensation". E neste sentido Averill (2011) também sublinha a importância da imagética como uma das formas de resposta emocional diferenciada, efetiva e autêntica. É este mesmo autor que destaca o papel que as emoções desempenham na criatividade, de três formas distintas: "First, as antecedents to creativity; second, creativity can be an emotional experience; and, third, emotions themselves can be creative products" (Averill, 2011: 54). Por sua vez, intimamente associado ao domínio da capacidade para reconhecer emoções, salienta-se um interesse particular

pela empatia, competência fundamental no estabelecimento de relações interpessoais (Fields et al., 2011, Wilson, Prescott, & Becket, 2012). Estudos na área da saúde apontam a dificuldade dos profissionais em demonstrar empatia (Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Vergare & Magee, 2002; Fields, et al., 2011) assim como a pouca atenção nos currículos formativos ao desenvolvimento desta competência (Graber et al., 2012).

No campo particular da dança há uma relação muito estreita entre a empatia e a chamada 'Kinesthesia' entendida como a sensação do movimento e que Reason & Reynolds (2010: 53) no seu artigo 'Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance', definem como "as integral to perception, seen as not purely visual but active and multisensory".

Por fim, o conjunto de competências sociais, que inclui a habilidade para iniciar interações, o suporte emocional, a gestão de conflitos, a assertividade é necessário para a adoção de comportamentos sociais adequados em qualquer interação (DuBois & Felner, 1996, Hojat, Mangione, Kane, & Gonnella, 2005).

Ao longo desta revisão, apontamos que o conjunto de características afectivas e emocionais permitem uma forma única de agir, sentir e reagir ao ambiente, e às situações e de nos relacionarmos com os outros, sendo passível que as nossas preferências e diferenças individuais estejam presentes e influenciem os domínios do exercício profissional a que nos referimos, a Dança e a Reabilitação Psicomotora. No contexto formativo deveremos assim ter em consideração as principais características pessoais (traços psicológicos), que melhor promovam estas competências dos futuros profissionais (Robbins, 2010).

Sendo consensual a importância de vivências corporais nos contextos formativos, a procura de modelos através do trabalho corporal carece de estudos para a sua fundamentação, aprofundamento e validação (Camps & Mila, 2011). Neste sentido as abordagens formativas desenvolvidas em duas disciplinas de 1.º ano, respectivamente da licenciatura de Dança, Fundamentos da Expressão e Comunicação (FEC) e da licenciatura de Reabilitação Psicomotora, Fundamentos da Psicomotricidade (FP) assumindo o corpo e o movimento como mediadores da comunicação, da compreensão da relação entre *inputs* sensoriais, perceptivos e da organização emocional e cognitiva dos sujeitos, são preferencialmente orientadas para a exploração, descoberta individual e grupal implicando o estudante no "agir, sentir, expressar e refletir",

sendo esperado que o aluno desenvolva as suas competências emocionais e sociais.

Se observarmos o que é explicitado no âmbito do Programa de Fundamentos da Expressão e da Comunicação, (FEC) ele afigura-se como uma disciplina de carácter vivencial trabalhando os estímulos e outros mediadores expressivo-emocionais, através de actividades lúdicas e de situações problema, para um desenvolvimento pessoal e social do estudante, e sua implicação na capacidade expressivo-comunicativa e potencial criativo. Nesta disciplina, pretende-se assim desenvolver competências de comunicação e de expressão estruturantes e facilitadoras do desenvolvimento do estudante a nível cognitivo, cinestésico e afetivo-relacional. Assim, foram definidos objetivos de aprendizagem para a disciplina de FEC, de acordo com o pensamento de alguns estudos/autores (Gallager, 2005; Bastos, 2006; McCutchen, 2006; Press and Warburton 2006; Monteiro, 2007, 2012; Warburton, 2009; Karoblis, 2010; Sawyer, 2012; Biasutti, 2013):

- Proporcionar a possibilidade de uma disponibilidade mental do estudante para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, de ter consciência, cooperar e de ter confiança em si e nos outros;

- Fundamentar e implementar a acuidade sensitiva e a capacidade percetiva pelo reconhecimento e identificação de múltiplos estímulos (sonoros, visuais, táteis, gustativos, olfativos) por parte dos estudantes, mobilizando todos os sentidos na percepção do que os rodeia;

- Fomentar o autoconhecimento das potencialidades e dos limites dos estudantes e seu papel no percurso criativo-expressivo dos estudantes;

- Implementar a confiança e sentido de pertença e partilha a um grupo com respeito pela singularidade de cada um;

- Incentivar a procura e descoberta de percursos próprios, na exploração da escuta de um corpo e 'de um corpo habitado', corpo como meio de se expressar, no gesto, na postura e na expressão facial e vocal, num espaço e num tempo, num meio ambiente;

- Potenciar a capacidade de imaginação pelo desenvolvimento de mediadores expressivos e de apropriação das linguagens elementares no âmbito da comunicação não-verbal;

- Valorizar o recurso à improvisação e à expressão espontânea e representativa do 'sentir' do estudante;

– Reconhecer signos de movimento, tomar consciência dos sentidos e aproveitar o máximo das capacidades sensoriais;

– Dominar o corpo: utilizar e atualizar o simbólico do movimento de forma razoável nas múltiplas disposições e capacidades próprias;

– Ampliar a capacidade expressiva, 'respostas imediatas' aos diferentes estímulos.

Como tivemos ocasião de destacar aquando da nossa intervenção num curso de Pós-graduação: "Procurar distintos caminhos, diferentes dos que conheço, reconhecendo em quais me sinto seguro, essa inquietação e constante busca (...) é o que se torna mais fascinante em qualquer empreendimento educativo em geral e na área expressivo-comunicativa em particular" (Monteiro, 2007: 191)

Por sua vez, no âmbito do Programa de Fundamentos da Psicomotricidade é finalidade da componente vivencial (prática) desta disciplina contribuir para o desenvolvimento de competências de comunicação e de expressão estruturantes e facilitadoras do desenvolvimento pessoal e profissional do estudante facilitando a compreensão da relação entre os *inputs* sensoriais e perceptivos e o domínio cognitivo, cinestésico e afetivo-relacional. Os conteúdos incluem os seguintes tópicos:

– O corpo e as suas sensações, na relação intra e inter pessoal, com os objetos, o espaço, o tempo;

– Organização da identidade, relacionada com os processos primários de dependência simbiótica e diferenciação progressiva no acesso ao simbólico;

– A expressão corporal na perceção da imagem corporal; a exploração expressiva do corpo; a consciência das dimensões espaciais e temporais da relação com o envolvimento;

– A comunicação não-verbal, a experiência lúdica, a improvisação e criatividade;

– A dinâmica de grupos (tipos, liderança, redes de comunicação, interação grupal, estatutos e papéis sociais);

– A relaxação e a tomada de consciência corporal.

Em síntese, ambas as disciplinas ao proporcionarem vivências de mediação corporal apresentam aspectos paralelos relativamente aos objectivos que perseguem, na medida em que ambas pretendem facilitar a tomada de consciência da ressonância afectiva das atitudes, emoções e acções na relação com o seu corpo, o espaço, o tempo e o grupo, visando o estabelecimento de relações empáticas, comunicações e expressões simbólicas, melhorar a capacidade

do corpo enquanto mediador, explorando as possibilidades criativas, e a capacidade reflexiva de compreensão de si mesmo, dos outros e do envolvimento. Desta forma uma exploração comparativa que nos permitisse pensar no impacto das mesmas pareceu-nos pertinente.

Assim sendo uma questão central se destaca: Em que medida as vivências corporais promovem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nos alunos de D e RPM em contexto formativo?

Objetivos

O presente estudo visou estudar as competências ao nível da inteligência emocional, competências sociais, os traços psicológicos de alunos de D e de RPM e analisar o potencial impacto das disciplinas de Fundamentos da Expressão e Comunicação (FEC) e de Fundamentos da Psicomotricidade (FP) inseridas respectivamente nas licenciaturas de D e RPM.

Metodologia

Amostra

A amostra deste estudo foi não probabilística, de conveniência, e a participação dos alunos foi voluntária, após consentimento informado dos mesmos, seguindo critérios de confidencialidade das respostas. Os alunos que frequentaram o 1.º ano das Licenciaturas de RPM e D no ano lectivo 2012/2013 (N=73) foram convidados a participar, sendo incluídos neste estudo somente aqueles que concordaram participar e que completaram os questionários em dois momentos de avaliação, no período inicial e final das disciplinas semestrais em análise, correspondendo a 39,7% do total de alunos potencialmente elegíveis (todos os alunos inscritos nas disciplinas no ano lectivo 2012/2013). No total participaram 29 alunos (28♀/1♂), 15 de RPM e 14 de D, com uma média de idades de 18.5.

Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados foram: a Escala de inteligência emocional (EIE) na versão adaptada (Vilela,2006) da Escala de Capacidades de Inteligência Emocional (Branco, 2004). Esta escala é constituída por 85 itens, abordando

as percepções pessoais relativamente à destreza nas capacidades de inteligência emocional, incluindo 5 sub escalas: Capacidade da autoconsciência (20 itens); Capacidade da Gestão de emoções (18 itens); Capacidade da auto motivação (21 itens); Capacidade da Empatia (12 itens); Capacidade da Gestão de Relacionamentos em Grupos (14 itens)¹. O Questionário de competências sociais (ICG) de Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988, na versão portuguesa (Matos, 2009), composto por 40 itens dividindo-se em 5 fatores: Iniciar Relações (8 itens), Asserções Negativas (8 itens), Auto revelação (8 itens), Suporte Emocional (8 itens) e Gestão de Conflitos (8 itens). Para cada item os indivíduos deverão indicar o grau de competência e conforto ao lidar com determinadas situações interpessoais numa escala tipo likert².

Por fim foi aplicado um instrumento que visa a auto-identificação de traços psicológicos, tendo como base o modelo proposto por Tindall (2009). Este instrumento, de auto preenchimento, composto por 63 palavras (devendo o participante escolher as 15 palavras com que mais se identifica), permite a auto-percepção de características próprias do indivíduo nos seguintes eixos: racional (analisa factos), experimental (visualiza factos), sentimental (sente os factos) e orientado para o fazer (organiza factos).

Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados

Os questionários foram entregues, ficando à responsabilidade dos docentes de cada disciplina (FEC e FP) a administração do questionário aos alunos na primeira e última semana do semestre correspondendo a um intervalo de 4 meses entre os dois momentos de avaliação. Em ambas as disciplinas a componente formativa que mediou os momentos de avaliação correspondeu a três horas de formação vivencial semanais, durante doze semanas (semestre lectivo). Nas instruções iniciais para preenchimento do questionário foi explicado aos alunos que a recolha de dados era voluntária e garantia a confidencialidade das respostas de cada estudante, não existindo qualquer implicação das respostas

1 A cada um dos itens ou afirmações corresponde uma escala temporal, tipo Likert, de 1 a 7, sendo que 1 corresponde a 'nunca', 2 a 'raramente', 3 a 'pouco frequente', 4 a 'por norma', 5 a 'frequentemente', 6 a 'muito frequente' e 7 a 'sempre'.

2 A escala tipo likert corresponde à seguinte codificação: 1. Não sou nada bom nisto; Não me ia sentir bem nesta situação, evitá-la-ia se fosse possível; 2. Não sou bom nisto; Sentir-me-ia desconfortável e teria muita dificuldade em lidar com esta situação; 3. Sou razoável nisto, Sentir-me-ia um pouco desconfortável e teria alguma dificuldade em lidar com esta situação; 4. Sou bom nisto, Sentir-me-ia bem e capaz de lidar com esta situação; 5. Sou muito bom nisto, Sentir-me-ia muito confortável e lidaria muito bem com esta situação.

na componente avaliativa das disciplinas em questão. A análise dos resultados obtidos foi efectuada com recurso ao programa estatístico SPSS versão 20, analisando quer as médias globais de cada variável, quer as diferenças de médias aquando da comparação dos alunos de D e RPM. Tratando-se de um estudo quasi-experimental de carácter exploratório, apresentamos as médias encontradas com relação às variáveis inteligência emocional, competência social, traços psicológicos, bem como as diferenças observadas entre alunos de RPM e Dança nos dois momentos de avaliação.

Resultados

Iniciamos a apresentação dos resultados com a descrição das médias da amostra tendo em conta cada instrumento em estudo (Quadro 1) relativamente ao valor mínimo e máximo possível e a comparação das médias obtidas pelos alunos de D e de RPM.

O primeiro grupo de valores diz respeito à Inteligência Emocional. A média encontrada para o valor de Inteligência Emocional total situa-se ligeiramente acima do valor médio da amplitude dos resultados possíveis, sendo que não se verificaram pontuações próximas do mínimo nem do máximo possível. Tendo em conta as dimensões da Inteligência Emocional avaliadas, as médias encontradas na nossa amostra para a Autoconsciência, Gestão de Emoções, Auto motivação, Empatia são igualmente acima do valor médio da amplitude dos resultados possíveis. Na dimensão Gestão de Relacionamentos em Grupo o valor situa-se ligeiramente abaixo deste valor médio possível. Destes itens, a dimensão de auto motivação é aquela que apresenta um valor mais elevado. Podemos apontar que globalmente os valores de Inteligência Emocional são acima do valor médio possível, sendo a auto motivação aquela que mais se destaca dentro das dimensões avaliadas. Verifica-se ainda que esta situação é relativamente similar nos alunos de D e de RPM avaliados. Comparando os resultados médios no momento de avaliação inicial, entre os alunos de D e de RPM, constata-se que os alunos de RPM apresentam valores médios nos domínios da inteligência emocional ligeiramente superiores aos alunos de D, porém não se verificando diferenças estatisticamente significativas. No que respeita as Competências Sociais (Quadro 1), verificam-se níveis elevados de competências sociais, sendo os valores médios superiores no grupo de alunos de D. no índice total, e nos domínios, iniciar relações, asserções negativas, auto revelação e suporte emocional em ambos os momentos de avaliação. Porém verificam-se

diferenças significativas somente ao nível da competência iniciar relações (no momento inicial), apresentando os alunos de D uma maior competência a este nível.

Quadro 1 – Médias e diferenças na Inteligência Emocional e Competência Social nos momentos de avaliação inicial e final.

	Inicial			Final		
	Média RPM	Média Dança	Teste Kolgomorov-Smirnov (Z)	Média RPM	Média Dança	Teste Kolgomorov-Smirnov (Z)
Inteligência Emocional						
(EIE) Total	348.3	346.5	.635	351.5	-	-
Autoconsciência	84.2	88.5	.833	85.6	-	-
Gestão de emoções	75.2	72.0	.545	76.8	-	-
Auto motivação	93.5	91.5	.782	93.6	-	-
Empatia	57.4	56.7	.679	57.4	-	-
Gestão de relacionamento em grupos	37.7	35.5	.932	37.7	-	-
Competência Social						
(ICQ) Total	141.8	148.3	1.000	134.2	139.3	.961
Iniciar relações	23.0	27.0	1.384*	23.0	25.5	1.012
Asserções negativas	27.2	27.3	.461	26.4	28.0	.961
Auto revelação	27.8	31.7	1.064	25.1	28.0	1.038
Suporte emocional	33.0	34.4	.666	33.0	33.5	.602
Gestão de conflitos	30.7	27.7	.794	26.7	24.2	1.179

Leg. * p<0.05

Ao comparar os resultados obtidos entre o primeiro e segundo momento de avaliação no que respeita a inteligência emocional (somente estudado no grupo de alunos de RPM)³ os valores médios obtidos no segundo momento de avaliação aumentam ligeiramente no *score* total bem como nos domínios autoconsciência, gestão de emoções e auto motivação (Quadro 1), não sendo estas diferenças significativas (Quadro 2). Comparando as diferenças entre o momento de avaliação inicial e final ao nível das competências sociais, nos alunos de RPM as diferenças encontram-se na dimensão gestão de conflitos enquanto nos alunos de D verificaram-se diferenças significativas no *score* total, nas dimensões iniciar relações, auto revelação e gestão de conflitos, podendo concluir que os alunos percebem menos competências nesses domínios no momento de avaliação final.

3 Não foi possível aplicar o instrumento de avaliação da Inteligência Emocional (EIE) no grupo de alunos de dança por questões temporais no segundo momento em que o reduzido período de tempo na última aula planeado para a recolha de dados não foi suficiente para o preenchimento do mesmo.

Quadro 2 – Diferenças na Inteligência Emocional e Competência Social entre momentos de avaliação inicial e final.

	RPM	Dança
Teste Wilcoxon		
Inteligência Emocional (EIE) Total	1.068	-
Autoconsciência	.626	-
Gestão de emoções	.490	-
Automotivação	.106	-
Empatia	.252	-
Gestão de relacionamento em grupos	.000	-
Competências sociais (ICQ) Total	.256	2.105*
Iniciar relações	.102	2.007*
Asserções negativas	.694	.458
Auto revelação	1.952	2.235*
Suporte emocional	.237	.830
Gestão de conflitos	3.000**	3.890**

Leg. * p < 0.05; **p 0.01; ***p < 0.001.

No que respeita as características individuais avaliadas mediante os eixos/traços psicológicos com que os alunos mais se identificam, descrevemos inicialmente, em função do instrumento utilizado, o conjunto de palavras com maior percentagem de escolhas. Nos alunos de RPM, as palavras preferidas são 'processual, estruturado, global, sequencial, dominante, quantitativo, verbal, técnico, mímico, factual, sintético, administrativo e definitivo', enquanto que os alunos de D escolhem em maior percentagem as seguintes palavras: 'emotivo, apaixonado, aventureiro, amigável, expressivo, artístico, disponível, espontâneo, imaginativo, trabalhador, prático'. Analisando agora os eixos-traços psicológicos que caracterizam os alunos de D e de RPM, no momento de avaliação inicial os alunos de D posicionam-se no eixo ser-sentimental-sentir os factos, na medida em que o valor médio obtido é superior neste eixo, enquanto os alunos de RPM se posicionam no eixo saber-racional-analisar os factos. No momento de avaliação final esta distinção entre os alunos de D e RPM ocorre, contudo no eixo ver-experimental-visualiza factos, sendo o valor médio significativamente superior no grupo de alunos de D.

Quadro 3 – Traços Psicológicos – Diferenças entre alunos D e RPM-avaliação inicial e final.

	Inicial		Final	
	Média	Teste U Mann-Whitney	Média	Teste U Mann-Whitney
Saber – Racional – Analisa factos				
RPM	2.86	.002*	1.93	.813
Dança	1.42		1.92	
Fazer – Organiza factos				
RPM	4.53	.057	4.66	.051
Dança	3.42		3.71	
Ver – Experimental – Visualiza factos				
RPM	4.40	.057	3.00	.008*
Dança	5.21		4.92	
Ser-Sentimental – Sente factos				
RPM	4.78	.003*	5.26	.880
Dança	2.86		5.28	

Leg. * p <0.05

No que respeita as diferenças estatisticamente significativas nos eixos preferenciais associados aos traços psicológicos (Quadro 4), nos alunos de RPM o valor médio no eixo – Ver – Experimentar-Visualizar diminui enquanto o valor médio no eixo do Ser – Sentimental – sentir factos aumenta na avaliação final. Por sua vez nos alunos de D

verifica-se igualmente um valor médio superior no eixo do Ser – Sentimental – Sentir factos.

Quadro 4 – Médias Traços Psicológicos e diferenças intra grupos – avaliação inicial e final

	Inicial	Final	Wilcoxon	p.
	Média			
Saber – Racional – Analisa factos				
RPM	2.86	1.93	-1.890	.059
Dança	1.42	1.92	-1.732	.083
Fazer – Organiza factos				
RPM	4.53	4.66	-.244	.807
Dança	3.42	3.71	-.676	.499
Ver – Experimental – Visualiza				
RPM	4.40	3.00	-2.375	.018*
Dança	5.21	4.92	-.513	.608
Ser – Sentimental – Sente factos				
RPM	4.78	5.26	-3.458	.001**
Dança	2.86	5.28	-1.811	.007***

Legenda * Sig. p<.05 ; ** Sig. p<.001; *** Sig. p<.000

Conclusão

A análise realizada com a Escala de Inteligência Emocional, o Questionário de Competências Sociais aponta níveis elevados de competência emocional, e social nos alunos de D e RPM. As competências emocionais são superiores nos alunos de RPM (excepto na capacidade de autoconsciência), não sendo porém estas diferenças estatisticamente significativas. Nos alunos de RPM, verifica-se uma ligeira tendência para a melhoria das competências emocionais, não sendo também esta mudança estatisticamente significativa. Ao nível das competências sociais os alunos de Dança são mais competentes a iniciar relações enquanto nas restantes competências (asserções negativas, auto revelação, suporte emocional) não de verificam diferenças significativas. Analisando os traços psicológicos, no momento de avaliação inicial os alunos de D posicionam-se no eixo ser-sentimental-sentir os factos, enquanto os alunos de RPM se posicionam no eixo saber-racional-analisar os factos. No momento de avaliação final os alunos de D apresentam um valor médio superior no eixo ver-experimental-visualizar factos. Ao comparar o momento de avaliação inicial e final, os alunos de D e RPM aumentam a sua preferência pelo eixo ser-sentimental-sentir factos, enquanto

os alunos de RPM diminuem a sua preferência pelo eixo ver-experimentar-visualizar.

Consideramos como limitações neste estudo o número reduzido de participantes em que foi possível recolher os dados nos dois momentos de avaliação, facto que pode ter influência nos resultados por nós obtidos suscitando assim alguma precaução na interpretação e generalização dos mesmos. Apesar das condicionantes acima referidas, o presente estudo sublinha que as abordagens formativas poderão beneficiar no futuro desta avaliação sistemática, na medida em que o impacto nos domínios pessoais dos alunos nos apontam pistas para uma definição de objectivos concretos nestas disciplinas.

Tendo o objectivo deste estudo ainda um carácter exploratório, na medida em que a amostra utilizada foi reduzida e não foi possível implementar uma metodologia de investigação com um carácter experimental que nos permitiria de forma mais conclusiva atribuir o real impacto das disciplinas em questão, consideramos que estes resultados deverão ser analisados em estudos posteriores de uma forma mais aprofundada e detalhada.

Depreende-se a necessidade de continuar esta pesquisa, no intuito de promover a participação dos alunos e professores no âmbito da formação em dança e em reabilitação psicomotora, por forma ampliarmos a compreensão das competências destes profissionais e os desafios da sua formação académica.

Referências Bibliográficas

- Averill, J. (2011). "Emotions and Creativity" em ECCI XII Proceedings: The ultimate experience in collaboration. I. Monteiro & F. Sousa (Eds). *APGICO – Portuguese Association of Creativity and Innovation* (1st Edition). Faro, 2011 (54-65).
- Averill, J. R. & Nunley, E. P. (2011). "What it means to be an emotional genius" em ECCI XII Proceedings: The ultimate experience in collaboration. I. Monteiro & F. Sousa (Eds). *APGICO – Portuguese Association of Creativity and Innovation* (1st Edition). Faro, 2011 (37-53).
- Bastos, H. (2006). "A Escuta do Corpo" em *Textos e Resumos do Seminário Internacional Dança e Movimento Expressivo*. A Macara & A.P. Batalha (Eds). Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006 (106-112).
- Behrends, A., Muller, S. & Dziobek, I. (2012). "Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance" em *The Arts in Psychotherapy*, 39, 107-116.
- Biasutti, M. (2013). "Improvisation in dance education teacher views" em *Research in Dance Education*, 120-140. DOI:10.1080/146478932012.761193. Acedido em 12 Janeiro de 2014 em <http://www.tandfonline.com.ezproxy.flinders.edu.au/>.
- Bogart, A. (2007). *And then, you act*. New York: Routledge.
- Branco, M. (2004). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto.
- Bucchieri, J-P. (2006). "Metamorfose Contínua: O lugar do corpo no actor e no bailarino" em *Seminário Internacional de Dança e Movimento Expressivo*. A. Macara & A.P. Batalha (Eds). Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006 (87-90).
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T., & Reis, H.T. (1988). "Five domains of interpersonal competence in peer relationships" em *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Camps, C., & Mila, J. (2011). "Contextualización del proyecto de investigación y del trabajo de formación corporal y personal en ambas instituciones" em C. Camps & J. Mila (Eds.). *El Psicomotricista en su Cuerpo*, 19-31. Buenos Aires: Mino Dávila.
- Chappell, K. (2007). "The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers" em *Thinking Skills and Creativity*, 2, 39-56.
- Courau, S. (2009). *Les outils d'excellence du formateur*. Tome 2: *Concevoir et animer des sessions de formation* (4^{ème} éd). Paris: ESF.
- DuBois, D.L., & Felner, R.D. (1996). "The quadripartite model of social competence" em M.A. Reinecke, F.M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents*, 124-152. New York: Guilford.
- Erskine, S. (2009). "The Integration of Somatics as an Essential Component of Aesthetic Dance Education" em *Dance Dialogues: Conversations across cultures, artforms and practices*. Western Australian Academy of Performing Arts: Edith Cowan University.
- Fields, S. K., Mahan, P., Tillman, P., Harris, J., Maxwell, K., Annan-Coultas, D. & Hojat, M. (2011). "Measuring empathy in healthcare profession students

- using the Jefferson Scale of Physician Empathy: Health provider – student version” em *Journal of Interprofessional Care*, 25 (4), 287-293.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Garcia, L., Camps, C., Mila, J., & Peceli, M. (2011). “Evaluación de las competencias en la formación corporal del psicomotricista” em C. Camps & J. Mila (Eds.), *El psicomotricista en su cuerpo*, 131-147. Buenos Aires: Mino Dávila.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total. O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio de Água.
- Goleman, D. (2005). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Graber, D. R., Mitcham, M. D., Coker-Bolt, P., Wise, H. H., Jacques, P., Edlunc, B., & Annan-Coultras, D. (2012). “The Caring Professionals Program: educational approaches that integrate caring attitudes and empathic behaviors into health professions education” em *Journal of Allied Health*, 41(2), 90-96.
- Gross, M., Crane, E. & Fredrickson, B. (2010). “Methodology for Assessing Bodily Expression of Emotion” em *Journal of Nonverbal Behaviour*, 34, 223-248.
- Hojat M, Gonnella JS, Nasca TJ, Mangione S, Veloski JJ & Magee M. (2002). “The Jefferson Scale of Physician Empathy: Further psychometric data and differences by gender and specialty at item level” em *Academic Medicine*, 77, (10 suppl): 58-60.
- Hojat, M., Mangione, S., Kane, G. C., & Gonnella, J. S. (2005). « Relationships between scores of the Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE) and the Interpersonal Reactivity Index (IRI)” em *Medical Teacher*, 27 (7), 625-628.
- Karoblis, G. (2010). Dance. *Handbook of Phenomenological Aesthetics Contributions to Phenomenology*” em H.R. Sepp & L. Embree (eds). Springer Science+Business Media B V, 67-70.
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Martin, D. & Boeck, K. (2002). *O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho, 3.ª edição.
- Matos, A. (2009). *Associação entre Vinculação Parental e Amorosa: o papel da Competência Interpessoal e da Tomada de Perspectiva*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: FPCE.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. (2004). “Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications” em *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- McCutchen, B. P. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign: Human Kinetic Publishers.
- McFee, G. (1994). *The concept of dance education*. London: Routledge.
- Monteiro, E. (2007). “Experiências Criativas do movimento: infinita curiosidade” em M. Moura & E. Monteiro (Eds). *Dança em Contextos Educativos* (179-191). Cruz Quebrada: CDI- FMH.
- Monteiro, E. (2012). “Brincar à Dança” em *Atas Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrir através da Dança (SIDD)*. E. Monteiro & M.J.Alves (Eds). FMH-Portugal, 10-13 Novembro de 2011 (197-209).
- Oliveira, C.M.S. (2007). *Para uma dramaturgia do corpo — Análise do corpo enquanto linguagem cênica na criação artística espectacular*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Osborne, H. (1970). *The Art of Appreciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Pearson, M. & Wilson, H. (2009). *Using Expressive Arts to Work with Mind, Body and Emotions: Theory and Practice*. Acedido a 3 de março de 2012 em http://books.google.pt/books/about/Using_Expressive_Arts_to_Work_with_Mind.html.
- Press, C. & Warburton, E. (2006). “Creativity in Dance Education” em L. Bresler (Ed.) *International handbook of Research in Arts Education* (Springer), 1273-88.
- Probst, M., Knapen, J., Poot, G., & Vancampfort, D. (2010). “Psychomotor Therapy and Psychiatry: What’s in a Name?” em *The Open Complementary Medicine Journal*, (2), 115-113. Acedido a 3 de março de 2014 em <http://www.benthamscience.com/open/toaltmedj/articles/VOO2/105TOALTMEDJ.pdf>.
- Quested. E. and Duda, J. (2010). “Exploring the Social-Environmental Determinants of Well- and Ill-Being in Dancers: A Test of Basic Needs Theory” em *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Human Kinetics, 32, 39-60.
- Reason, M. & Reynolds, D. (2010) “Kinesthesia, Empathy,

and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance.” Acedido a 7 de fevereiro de 2012 em [http:// web.ebscohost. com/ ehost/pdfviewer/ pdfviewer ?sid=423e9a04- e1d4-485c-bd9c-feb 70383c59f% 40sessionmgr 198&vid =4&hid=124](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=423e9a04-e1d4-485c-bd9c-feb70383c59f%40sessionmgr198&vid=4&hid=124).

- Robbins, S. (2010) *Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro*. São Paulo: Pearson P. Hall.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press. (2nd ed). Acedido a 2 de outubro de 2013 em [http:// www. amazon.com/ Explaining-Creativity-Science- Human-Innovation /dp /O199737576](http://www.amazon.com/Explaining-Creativity-Science-Human-Innovation/dp/O199737576).
- Smith, M. L. (2002). “Moving self: the thread which bridges dance and theatre” em *Research in Dance Education*, 3 (2), 123-141.
- Smith-Autard, J. M. (1994). *The art of dance in education*. London: A & C Black.
- Tindall, J. (2009). *Peer Power: Becoming and effective peer helper and conflict mediator*. New York: Routledge.
- Veiga-Branco, M. (2004). *Competência Emocional: Um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto.
- Vilela, A.C. (2006). *Capacidades da Inteligência Emocional em enfermeiros: validação de um instrumento de medida*. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública. Aveiro: Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro.
- Warburton, E. (2009). “Editorial” em *Research in Dance Education*, 10 (3), 157-159.
- Wilson, S. E., Prescott, J., & Becket, G. (2012). “Empathy levels in first- and third-year students in health and non-health disciplines” em *Am J Pharm Educ*, 76 (2), 24.
- Xavier, M & Monteiro, E. (2013). “Criação Coreográfica Contemporânea – Percursos no singular” em *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 11. Acedido a 25 de setembro de 2013 em [http:// convergencias. esart. ipcb. pt/ artigo / 158](http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/158).
- Zhang, L & Sternberg, R. (2011). “Revisiting the Investment Theory of Creativity” em *Creativity Research Journal*, 23 (3), 229-238.

