

A CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO: OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E DO MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO

NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Especialista em Gestão Escolar pela IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Professora Orientadora de Educação Integral na EMEI Monte Castelo.



RESUMO

A dança fomenta a criatividade, pode melhorar a atitude quanto aos processos de aprendizagem, e a saúde mental de adolescentes, ajudando a lidar com problemas como ansiedade e depressão (PELÁEZ; LAGO, 2020). Apesar disso, a corporalidade de cada um tem sido sistematicamente negligenciada pelas instituições escolares desde sempre. Alguns movimentos pedagógicos revolucionários, como o escolanovista, propuseram o uso dos sentidos como recurso pedagógico capaz de facilitar a apreensão de novos saberes. Ao mesmo tempo, a dança desenvolvia seus aspectos comunitários e exploratórios (GÓMEZ; OLAYA, 2018). Este artigo analisa o potencial da dança como atividade educacional, com foco na educação infantil, visando ultrapassar o estigma do uso da arte meramente com fins recreativos ou ritualísticos nas escolas, bem como da corporalidade, ou de sua negação, como forma de controle dos alunos pelas instituições escolares. Para atingir esse objetivo, examinamos os aspectos corporais e como eles são tratados na escola. Em seguida avaliaremos os usos da dança e do corpo no espaço escolar, atentando para a limitação do movimento corporal como forma de controle dos discentes e, por fim, apontamos para a importância da formação continuada dos professores como método de inserção do lúdico corporal nos métodos educacionais. Como conclusão, enxergamos o corpo simultaneamente como um objeto, um instrumento e um conjunto de relações entre cada sujeito e o mundo, sustentando trocas que permitem uma melhor compreensão de si, trabalhando a autoconfiança e diversos outros aspectos psicossociais do desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Dança; Corporalidade; Formação Continuada; Expressão.

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais recorrentes em relação à utilização da dança na escola é o emprego de coreografias prontas pelas professoras, visando atender a um calendário de datas comemora-

tivas, em especial na educação infantil, mas também nos primeiros anos do ensino fundamental (MEDINA, 2017). Segundo Medina (2017), em grande parte das instituições de ensino, as crianças não participam do processo de construção da coreografia, do figurino e nem de quase nenhuma escolha relativa ao uso da dança, causando desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos. A obrigatoriedade e a estrutura rígida fazem com que o propósito da atividade se perca, além do fato de ter seu potencial educacional desperdiçado. Apesar disso, a criança é capaz de se expressar e criar, desde que tenha oportunidade e espaço para tal (MEDINA, 2017).

A música tem sido usada como um meio para o desenvolvimento afetivo e social na infância, principalmente relacionados a atividades que estimulem a criatividade e favoreçam a expressividade (MEDINA, 2017). A criança estabelece ainda nos primeiros anos de vida relações afetivas, sociais, motoras e cognitivas com o contexto que as cerca, por isso, os familiares contribuem para a construção da identidade infantil apresentando referenciais na convivência. Dentre esses referenciais, a música é incluída na vida de criança através de cantigas de ninar e em brincadeiras e, à medida que a criança se desenvolve, as atividades corporais mediadas por música representam um fator importante para o desenvolvimento de equilíbrio, agilidade, noção de tempo e espaço, além do desenvolvimento da consciência corporal e de estimular a imaginação e a socialização da criança (MEDINA, 2017).

Entre os dois e os seis anos de idade, a criança começa a lidar com suas representações que, quanto mais sistematicamente organizadas forem, mais favorecem a compreensão de sistemas simbólicos externos (OLIVEIRA; BOSSA, 2007). Ajustes e adequações podem e devem ser realizados pelo educador, respeitando a natureza espontânea típica da infância (MEDINA, 2017). A educação infantil tem como objetivo primordial atender às necessidades psicossociais das crianças, dando as condições adequadas para o seu desenvolvimento total, estimulando a criatividade e os aspectos físicos e emocionais (CORSINI, 1998).

Os benefícios da atividade artística para a educação são amplamente estudados internacionalmente (PELÁEZ; LAGO, 2020). Desde melhorar a experiência humana, as capacidades globais e o conhecimento de mundo, ampliando a autonomia, o intelecto e a sensibilidade, até favorecer o desenvolvimento total do ser humano, das aptidões e atitudes sensíveis, criativas, cognitivas, expressivas e práticas (PELÁEZ; LAGO, 2020). Diferentes órgãos internacionais desenvolveram políticas internacionais de educação artística por reconhecerem a sua importância para o desenvolvimento das habilidades individuais e a melhora geral da qualidade de educação. A UNESCO tem sido a maior força de iniciativa ao desenvolvimento de políticas públicas para educação e cultura, afirmando que a presença da arte na educação contribui de maneira decisiva ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, além de impulsionar o diálogo e a coesão social (CRUZ, 2018).

Além dos benefícios já citados, existem estudos que afirmam o potencial da dança como uma ferramenta de regulação física e mental, sendo um elemento favorecedor de diferentes aspectos da inteligência emocional e benéfico para o desenvolvimento emocional e afetivo do ser humano (PÉREZ; LAGO, 2020). A dança fomenta a criatividade, pode melhorar a atitude quanto aos processos de aprendizagem, e a saúde mental de adolescentes, ajudando a lidar com problemas como ansiedade e depressão. Mesmo fora da idade escolar, a dança apresenta benefícios como diminuição das dores, depressão, transtornos de sono e demais problemas cognitivos causados pela fibromialgia

em mulheres, além de tornar mais lenta a deterioração das faculdades mentais em idade avançada e trazer benefícios a pessoas com a cognição prejudicada (PÉREZ; LAGO, 2020).

Este trabalho objetiva analisar o potencial da dança como atividade educacional, com foco na educação infantil, visando ultrapassar o estigma do uso da arte meramente com fins recreativos ou ritualísticos nas escolas, bem como da corporalidade, ou de sua negação, como forma de controle dos alunos pelas instituições escolares. Para atingir esse objetivo, inicialmente examinaremos os aspectos corporais da vida como um todo e da vida escolar. Em seguida avaliaremos os usos da dança e do corpo no espaço escolar, atentando para a limitação do movimento corporal como forma de controle dos discentes e, por fim, apontaremos para a importância da formação continuada dos professores como método de inserção do lúdico corporal nos métodos educacionais, chamando a atenção para a importância da não determinação de metodologias como formas fixas de inserção da dança como recurso para atividades escolares.

CORPORALIDADE E EXPRESSÃO

As atividades artísticas na escola, sejam elas quais forem, são quase sempre vinculadas a datas comemorativas, como por exemplo a tradição escolar brasileira de fantasiar crianças em datas próximas à páscoa ou ao dia do índio. No caso específico da dança, além do vínculo persistente a datas como festas juninas, existem orientações variadas para as composições e apresentações quanto à escolha da música, da temática, da sequência de passos, dos figurinos, etc., de forma a limitar ou tornar inexistente a participação das crianças, afetando negativamente a motivação dos alunos em participar das atividades.

A dança e a expressão corporal devem ser utilizadas de forma a permitirem a participação ativa das crianças e o diálogo com os saberes e contextos da infância (MEDINA, 2017). Percussão corporal e construção de histórias são alguns dos recursos que podem ser utilizados para viabilizar o uso educativo da dança e da música. As práticas interdisciplinares são verdadeiras aliadas do desenvolvimento de atividades educacionais por meio da dança, mesmo na educação infantil, permitindo à adequação às necessidades e demandas sociais (MEDINA, 2017).

Cada indivíduo único e complexo se constrói pelas relações vividas, percebidas e imaginadas diante dos ambientes e situações históricas, sociais e culturais (MEDINA, 2017). O movimento humano é mais do que simples deslocamento. Trata-se de uma linguagem através da qual o indivíduo age materialmente no mundo e por meio da qual a criança adquire condições de se perceber gradativamente como alguém que constrói a própria história de modo ativo e interativo (OLIVEIRA; BOSSA, 2007). Cada criança deve apropriar-se de linguagens físicas e utilizá-las a partir de seu repertório histórico e cultural tanto quanto apropria-se de linguagens orais. Dessa forma, a percepção constitui a internalização do mundo externo e a expressão corporal constitui a externalização do mundo interno. O corpo manifesta e constitui, portanto, um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social, tomando para si a função de instrumento através do qual o diálogo entre o interno e o externo acontece. Essa integração é ainda mais visível na primeira infância, quando as formas de expressão e comunicação corporais são mais latentes e as linguagens não corporais ainda não

foram aprendidas (CAMARGO; GARANHANI, 2022).

Nas ciências sociais, o corpo foi objeto de pesquisa, fazendo surgir algumas correntes de pensamento, das quais as mais populares são as fundacionalistas e antifundacionalistas (CAMARGO; GARANHANI, 2022). Os primeiros afirmam o corpo como um ente real e material, cujo funcionamento independe das relações sociais e que deve ser estudado a partir de como é experimentado pelas pessoas. Por outro lado, os antifundacionalistas afirmam que não existe corpo material algum, mas sim nossas percepções dele, que são moldadas por circunstâncias sociais (CAMARGO; GARANHANI, 2022).

Existe, no entanto, uma terceira forma de interpretar o corpo, baseada na ideia de que tanto fundacionalistas quanto antifundacionalistas caem em reducionismos. Merleau-Ponty (1968) enxerga o corpo como lócus da experiência subjetiva do ser humano, incluindo tanto a importância do corpo quanto do papel ativo das crianças, que assimilam e constroem seu mundo social por meio da corporificação. O uso que alguém fará de seu corpo vai além do corpo em si, enquanto coisa puramente biológica (CAMARGO; GARANHANI, 2022). Ao mesmo tempo em que é um objeto e um instrumento de expressão, é também um conjunto de relações que se dão através dele e somente através dele.

O corpo é a representação física, emocional, cognitiva e cultural da existência de um ser e, por isso, o meio de comunicação e expressão humana em qualquer fase da vida (MEDINA, 2017). Permitir e oportunizar a livre expressão do corpo infantil através da dança é um caminho singular para a apropriação pela criança de seu próprio corpo. As atividades de expressão corporal na escola objetivam o desenvolvimento integral da criança com a apropriação de si para sua ação no mundo (MEDINA, 2017). Ao se expressar, a criança poderá se desenvolver de forma mais plena e alegre.

É importante ressaltar que o trabalho de expressão musical não está necessariamente atrelado à formação de dançarinos, mas sim à formação cidadã. A dança é aqui uma forma de expressão mais do que um conjunto de técnicas. O reconhecimento do corpo via dança colabora para que cada futuro profissional se aproprie de si mesmo para a sua ação no mundo, sem tornar-se obrigatoriamente um bailarino ou músico. Portanto, também não é necessário que o professor que deseje utilizar a dança e a corporalidade seja um exímio dançarino.

O CORPO E A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

A dança e a escola tiveram, ao mesmo tempo, os sentidos de seus agentes levados em conta. Além deles, o aspecto coletivo e a exploração física do mundo atuam como pontes para a apreensão de novos saberes, na integração entre dança e ensino (GÓMEZ; OLAYA, 2018). Dos sentidos explorados, o tato ganhou destaque em ambas as áreas simultaneamente. Na dança pós moderna da década de 70, o contact improvisation, transformou o sentido do tato no protagonista da dança enquanto uma série de movimentos pedagógicos, entre eles o escolanovista, traziam revolucionários métodos de ensino focados na experimentação como forma de apreensão de saberes (GÓMEZ; OLAYA, 2018).

Para além desse ponto em comum, a dança como recurso pedagógico ou até como mediador dialoga diretamente com o comunitarismo e a exploração física do mundo por parte do aluno, dois elementos bastante defendidos por alguns teóricos da pedagogia (GÓMEZ; OLAYA, 2018). O primeiro deles, uma resposta de sociólogos e antropólogos contra o individualismo, aparece na escola como uma resposta ao currículo básico, que impulsiona a criança para a aceitação de uma sociedade individualista e competitiva e para a aceitação dos métodos de controle que a escola utiliza, que se baseiam todos em controle do movimento corporal (GÓMEZ; OLAYA, 2018).

Por outro lado, a exploração física do mundo, além de reconhecidamente estimulada por diversas correntes pedagógicas, aparece também como um ato de rebelião contra as restrições de movimento impostas. Bernstein (1990) defende que o fato da disciplina escolar se manifestar via controle corporal dos alunos é algo que têm contribuído para a manipulação das massas, que são treinadas a aceitar. Segundo Gómez e Olaya (2018), uma forma de reagir a isso é fomentar uma linguagem de exploração física que seja livre e busque a liberdade acima de tudo, como por exemplo a dança.

Professores em geral não recorrem a atividades que tenham implicação corporal na hora de trabalhar a convivência e outros aspectos próprios do sistema de ensino-aprendizagem em aula (GÓMEZ; OLAYA, 2018). O uso excessivo da tecnologia enfatiza a tendência de individualismo e competitividade, incitando o aluno a não interagir fisicamente e a explorar seu próprio corpo. Alguns profissionais da educação defendem a impossibilidade de resistir à avalanche tecnológica e pregam a utilização das redes sociais à favor da docência. Essa postura converte o ensino também em algo individualista (GÓMEZ; OLAYA, 2018). Cabe aqui uma reflexão sobre qual é o papel da educação na sociedade. Trata-se da mais do que conhecida dicotomia entre facilitar aos alunos a adequação à sociedade ou, em oposição, munir os alunos de ferramentas que viabilizem a mudança social.

A pesquisa de Gómez e Olaya (2018) revela que a música é um elemento muito positivo para tranquilizar os alunos, mas que a expressão corporal e a dança não são ferramentas utilizadas em aula, mesmo que se reconheça sua importância. Para os autores, o principal fator de não utilização da dança é o fato de que a maioria dos professores não possui formação no campo. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como possibilidade de aprimoramento profissional que cria condições para uma melhor qualidade de ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

É sabido que a expansão do sistema de ensino básico levou a desequilíbrios entre a ampliação da oferta de vagas e a qualidade de ensino (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Nesse contexto, a formação continuada de professores aparece como um mecanismo através do qual a qualidade de ensino pode ser melhorada sem a necessidade de renovar o sistema de ensino como um todo. Mesmo considerando os esforços dos cursos de formação inicial, é comum encontrar professores despreparados para exercer a função docente, dada a emergência de novos panoramas sociais e novas perspectivas de alunos e alunas num contexto escolar heterogêneo (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Dito isso, é imprescindível afirmar que a formação continuada não preenche lacunas na

formação inicial, mas sim aprimora os conhecimentos e técnicas já dominadas pelo profissional, sempre adicionando mais, uma vez que a multiplicidade de funções atribuídas aos professores exige um nível de profissionalismo alto, que não advêm apenas do campo dos conhecimentos e métodos (EHRENBERG; AYOUB, 2020).

A formação acadêmica e pedagógica deve ser complementada por uma formação prática, cultural e investigativa que permita estabelecer relações efetivas entre o campo teórico e a realidade de sala de aula (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Cunha (2015) e Fusari (1998) concordam que a formação continuada é fundamental para o fazer docente, tanto para atualização perante as novas formas de socialização e novos elementos culturais, quanto para dar prosseguimento à discussão teórica da formação inicial, agora alimentada pelas experiências docentes. Para Ehrenberg e Ayoub (2020, p. 6), a formação contínua deve ser compreendida como mais uma etapa decisiva na formação de professores que contribui para o pensar e o atuar da prática docente, mas também para que os professores exerçam coletivamente sua voz política e cidadã por meio de reflexões críticas e propositivas.

A arte e a educação física são comumente pouco trabalhadas na educação infantil, sendo, quando muito, tratadas com demasiada superficialidade. Em geral, são professores especialistas que assumem essas disciplinas, diversas vezes atuando em linhas distintas do projeto pedagógico institucional (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Por serem tidos como menos importantes e habitualmente vistos como habilidades submissas à capacidade de calcular ou ao conhecimento sobre gramática, tanto o uso da arte quanto da atividade física é normalmente visto como atividade recreativa, como componentes que servem apenas para descontrair e que não são, de forma alguma, essenciais ou até relevantes para o processo educativo formal, que é o foco da escolarização (EHRENBERG; AYOUB, 2020).

Mesmo dentro das disciplinas de educação física, o movimento corporal não é, muitas vezes, livre. Se a noção de disciplina escolar passa pelo não movimento e as crianças educadas e comportadas não são apenas as que não se movem, mas sim aquelas que se movem apenas da forma como foi solicitado e no momento em que foi pedido. Por isso, os currículos de educação física muitas vezes se fundamentam somente no ensino de técnicas e táticas das modalidades esportivas. Ehrenberg e Ayoub (2020) acreditam que essa seja uma visão reducionista das possibilidades físicas numa escola.

Apesar disso, a inserção da dança na escola como uma atividade livre encontra dificuldades que só são capazes de serem ultrapassadas com a formação continuada - ou inicial - de professores na área. Vieira (2013), em sua pesquisa sobre o ensino de dança nas escolas, fala da necessidade de transpor questões que, à primeira vista, parecem simples, como por exemplo “o que é dança?”, mas que demandam mais reflexão e capacidade de comunicação com os alunos do que parece. Trata-se aqui de transcender imposições sociais e deixar para trás o padrão de exigência auto imposto que surge quando cada aluno toma para si referenciais profissionais de dança e se julga insuficiente por não conseguir reproduzir os passos com a mesma habilidade. O esforço inicial é o de não permitir que os alunos - e os professores - desistam antes de tentar.

Dada a heterogeneidade das turmas, haverá aqueles que se mostrarão facilmente inclinados

a aceitar a sugestão de atividade, mas também existirão aqueles que apresentarão maior resistência. Em geral, acreditamos que essa diferença possua em si uma dimensão de gênero, na qual os meninos se mostram mais contrários à aceitação da dança como atividade, principalmente da dança livre. A dança ainda é vista como algo mais feminino, algo que, se um menino fizer, isso conferirá a ele um certo grau de feminilidade que agirá contra a tentativa constante do menino de se afirmar enquanto futuro homem completo. Essa dimensão age, quase sempre, de dentro para fora, isto é, são outros alunos que representam aqui a coação social que inibe cada um de maneiras diferentes. Trata-se de uma coação semelhante à que meninas sofrem ao tentar praticar algum esporte visto como “de menino”. Em outras palavras, as práticas corporais são sociais (SILVA; DAMIANI, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível que a vantagem psicopedagógica da dança na mitigação e correção dos problemas causados pela ansiedade e pelo estresse seja, antes de tudo, dado ao fato de ser uma atividade física não competitiva, dando à dança, portanto, uma vantagem sobre o esporte (PELÁEZ; LAGO, 2020). Além disso, a dança é uma atividade artística capaz de ensinar a crianças uma linguagem que permite expressão e comunicação de formas diferentes e, em certa medida, inatas. A expressão corporal é a primeira forma de expressão que um corpo humano experimenta e produz.

Como apontado neste artigo, a dança também ajuda a desenvolver o aspecto afetivo e emocional, além de permitir uma mais detalhada descoberta dos próprios corpos e das possibilidades de movimentos. Seu aspecto coletivo vai contra os parâmetros individualistas e competitivos do mundo, ajudando a desenvolver empatia e a lidar melhor com questões que emergem no fazer coletivo, como deliberação, sintonia com pares, etc.

Além disso, a dança aparece de maneiras diferentes para meninos e meninas, dada a diferença de acesso efetivo de meninos em atividades corporais não competitivas. Como exposto anteriormente, grande parte dessa barreira de acesso se dá pela coerção social que sofrem os meninos que demonstram interesse em dança. Essa coerção pode ir desde o simples estranhamento dos demais até a homofobia agressiva, sendo diversas vezes um elemento meramente reproduzido como valor parcialmente internalizado. É perceptível que não se trata de uma barreira simples de transpor, mas, uma vez transposta, aumenta substancialmente os níveis de autoconfiança dos meninos. Na verdade, a influência da dança na autoconfiança, apesar de ser maior em meninos, é um elemento geral, uma vez que a dança trabalha a autonomia e descoberta dos corpos (PELÁEZ; LAGO, 2020).

Este texto buscou examinar o potencial da dança como atividade educacional, com foco na educação infantil, na tentativa de ultrapassar o estigma do uso da arte meramente com fins recreativos ou ritualísticos nas escolas, bem como da corporalidade, ou de sua negação, como forma de controle dos alunos pelas instituições escolares. Para tal, partimos do fato de que a dança é comumente aplicada nas escolas apenas em datas comemorativas para entendermos que o corpo é, em geral, negligenciado em ambiente escolar. Isso se deve, em grande parte, à velha dicotomia entre corpo e mente, na qual o corpo é sempre subjugado em prol do desenvolvimento acadêmico e profissional, desde o início da jornada escolar.

A dança e o movimento constituem, acima de tudo, uma forma de expressão que afeta o meio físico diretamente e que não deve ser descartada pelo processo educativo. O corpo, portanto, é ao mesmo tempo um objeto, um instrumento e uma relação que conecta a criança e o mundo, permitindo trocas em que o mundo é internalizado na forma de experiência e a criança é externalizada em forma de expressão.

Na sessão seguinte, nos debruçamos sobre a visão escolar do corpo e da dança, para constataremos que a escola enquanto instituição limita o movimento corporal como forma de controle dos alunos, mas os professores, por outro lado, reconhecem relativamente o potencial da dança e do movimento para beneficiar o processo educativo. Apesar disso, mesmo os defensores do uso da dança no espaço escolar não a utilizam de fato, alegando que não possuem formação na área e que não há especialista nas escolas que seja capaz de guiar alguma atividade.

Uma vez que a falta de especialistas é o problema relatado por professores, este artigo buscou defender a importância da formação continuada docente para a capacitação e aperfeiçoamento de professores na inserção de métodos pedagógicos que levem em conta a corporalidade dos alunos, senão para a dança, ao menos para não negligenciar os corpos e a necessidade de movimento de crianças e adolescentes. Não há e nem deve haver forma repetitiva de desenvolvimento de atividades motoras na educação. Se cada turma é diferente e cada professor planeja suas aulas de formas distintas, então os métodos que prezam a liberdade - no caso, de movimento dos alunos - devem ser também distintos.

Cada sala de aula possui dinâmicas internas diferentes que devem ser levadas em conta no momento de pensar e propor qualquer atividade educacional, mas essa demanda é ainda mais importante quando essa atividade requer livre expressão corporal dos alunos. O corpo é a primeira fonte - e alguns afirmarão única - de expressão do ser humano. Negligenciar o corpo é mais do que dar à mente o status de soberana. É calar a expressão.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia**. Barcelona: El Roure, 1990.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. **O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, 2022.

CORSINI, C. F. **Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1998.

CRUZ, M. C. E. **El proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco**, de Pinar del Río, Cuba. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, v. 9, n. 16. 2018.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. **Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, 2020.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

LLORENS GÓMEZ, J. B.; DÍAZ OLAYA, A. M. **Aspectos corporales y sociales a tener en cuenta en una educación inclusiva**. Movimento, v. 24, n. 4, out./dez., 2018.

MEDINA, A. **As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil**. Educar em Revista, n. 64, p. 267-281, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Résumés de cours: Collège de France 1952-1960**. Paris: Gallimard, 1968.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÉREZ PELÁEZ, M. E.; CERNUDA LAGO, A. **La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños**. Revista Portuguesa de Educação, v. 33, n. 2, 2020.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R.. **As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social.** In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física.** v. 1. Florianópolis: Na-emblu Ciência & Arte, 2005.

VIEIRA, A. P. **Dança, educação e contemporaneidade: dilemas e desafios sobre o que ensinar e o que aprender.** In: LARA, L. M. (Org.). **Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade.** Maringá: Eduem, 2013.