

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS



Trabalho de Conclusão do Curso

**Os efeitos da dança no desenvolvimento de
crianças na primeira infância**

Carolina da Silva Torres

Prof.ª(a). Orientador(a): Denise Maria Quelha de Sá

Rio de Janeiro, 2022

Carolina da Silva Torres

**Os efeitos da dança no desenvolvimento de
crianças na primeira infância**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciado em Dança

Escola de Educação Física e Desportos

Centro de Ciências da Saúde

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientador(a): Prof.^a Dr^a Denise Maria Quelha de Sá

Rio de Janeiro, 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Trabalho de Conclusão do Curso: Os efeitos da dança no desenvolvimento de crianças na primeira infância.

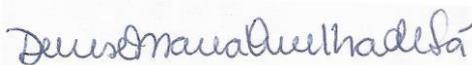
Elaborado por: Carolina da Silva Torres

E aprovado pelo professor responsável pelo R.C.C., professor orientador e professor convidado foi aceito pela Escola de Educação Física e Desportos como requisito parcial à obtenção do grau de:

LICENCIADO EM DANÇA

PROFESSORES:

Orientador (a): _____



Prof.^a Dr^a: Denise Maria Quelha de Sá



Convidado (a): _____

Prof.: Dr Frank Wilson Roberto

Data: 08/11/ 22.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao apoio, suporte, carinho e amor, por vezes velado, da minha mãe Lêda Torres e do meu pai – Aristides Torres, que ainda não estando mais nesse espaço-tempo, me acompanharam em cada momento de minha vida, desde às primeiras apresentações de balé até hoje e para sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos deuses e ao universo pela energia emanada para conclusão desse trabalho.

A minha primeira professora de balé, Valéria Moreyra que me recebeu aos três anos e me acompanhou até a formação.

Aos meus amigos que suportaram crises de choro, risos e intempéries de pânico, Amália Cigarro, Carmen Frenzel, Débora Salém, Fábio Muller, Geraldo Pereira, Júlia Pinagé, Juliana Moreyra, Marcos Ácher, Sérgio Pereira, Tatá Oliveira e Viviane Couto pela amizade, pelos devaneios, pelas aventuras e desventuras vividas coletivamente.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, aos amigos conquistados neste período e de grande valor a este trabalho e aos professores da graduação.

E, em especial também, a minha professora e orientadora, Denise Sá, que a despeito de muitos, acreditou que era possível.

Quando você quiser brincar, quando você estiver afim, é só lembrar de mim (ou de mim) é só chamar por mim (ou por mim). Faz de conta que a vida é um faz de conta. Faz de conta que a vida é uma dança. Faz de conta que a vida é uma aventura que você pode viver. Você pode ser quem quiser, pode estar também num lugar qualquer, posso estar aqui, ou posso estar lá no Japão, posso ser você, ou pode ser que não (...) posso ser um cão, um gigante ou um anão, uma flor, um avião, porque não? posso ir pra lua e viajar num tempo à toa, posso ser você ou pode ser que não (...) posso ser José, um dedão do pé, posso ser até quem você quiser, posso ser diamante, ouro, prata ou marfim, vem comigo agora, é só chamar por mim, quando você quiser brincar, quando você estiver afim, é só lembrar de mim (ou de mim), é só chamar por mim (ou por mim) (...) que você pode viver. (Trecho da música Faz de Conta, de espetáculo homônimo,

escrita por Marcos Ácher, com colaboração de Carmen Frenzel, encenada por mim e Tatá Oliveira nos idos de 1998).

RESUMO

Esta monografia, a partir de uma metodologia de observação participante trata dos efeitos da dança no desenvolvimento de crianças na primeira infância. Numa perspectiva de conexão da literatura da área, com legislações e práticas pedagógicas com crianças, exploro tais efeitos, visando contribuir com reflexões para o ensino da dança. Este trabalho propôs-se a identificar os modos pelos quais a dança pode proporcionar, através do movimento corporal, o conhecimento do próprio corpo e de sua potencialidade na primeira infância, permitindo constatar as próprias limitações corporais e a descoberta de novos potenciais. Ao final, apresento as principais contribuições e os impactos positivos que observei na minha prática por meio da utilização pedagógica da dança para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Primeira Infância; Dança; Desenvolvimento Integral; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This monograph, based on a methodology of participant observation, deals with the effects of dance on the development of children in early childhood. From a perspective of connecting the literature in the area, with legislation and pedagogical practices with children, I explore such effects, aiming to contribute with reflections for the teaching of dance. This work aimed to identify the ways in which dance can provide, through body movement, the knowledge of one's own body and its potential in early childhood, allowing one to verify one's own bodily limitations and the discovery of new potentials. At the end, I present the main contributions and positive impacts that I observed in my practice through the pedagogical use of dance for the integral development of the child.

Keywords: Early Childhood; Dance; Integral Development; Pedagogical practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Estágios do desenvolvimento infantil em Wallon.....	27
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EEI	Escola de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	15
1.1 CENÁRIO INSTITUCIONAL	15
1.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	20
2. A DANÇA E SEUS ASPECTOS PEDAGÓGICOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	30
3. MINHA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA COM A DANÇA E A PRIMEIRA INFÂNCIA	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo geral promover um diálogo sobre os efeitos da dança no desenvolvimento de crianças na primeira infância. O interesse por esta temática deu-se a partir de minha experiência como professora de dança (balé) para crianças de 3 a 7 anos de idade e pela minha experiência como estagiária na Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Meu primeiro contato com a dança foi aos 3 anos de idade, em aulas de balé, que é conhecido como *baby class*¹. Desde as minhas mais tenras memórias, fiquei fascinada por esse mundo e nos anos que se seguiram, não só continuei com as aulas de balé clássico, como também cursei outros estilos de dança, como jazz, balé moderno e flamenco; e percebi no meu próprio corpo o quão relevante foi praticar dança desde os três anos de idade. Por volta dos meus 18 anos, depois de muitos anos fazendo cursos livres de dança, dado que no ensino formal essa oportunidade nunca me foi disponibilizada, fui chamada para ministrar aulas de balé para crianças. Neste primeiro momento, eu tive medo, pois apesar dos muitos anos como aluna, eu sentia receio em trabalhar com corpos em construção, em uma fase de desenvolvimento, que me parecia tão importante e delicada, então não aceitei e continuei trabalhando como bailarina intérprete.

Alguns anos depois, ingressei na faculdade, no curso de Educação Física, iniciando estudos e reflexões acerca do corpo, suas estruturas e seu desenvolvimento. Foi então, nessa fase, que me senti mais segura e comecei a ministrar aulas de balé para crianças em uma escola de dança. Anos depois eu era a professora do *baby class*, que eu havia frequentado inicialmente e que tanto havia contribuído no meu desenvolvimento pessoal. Dei continuidade ao trabalho como professora de balé para crianças na primeira infância. Então, isso me motivou a migrar do curso de Educação Física e ingressar na graduação em dança, cursando licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

¹ Achar (1998), demonstra que as *baby class* podem ser reconhecidas como estratégias de iniciação musical, não sendo necessariamente uma aula de balé, mas sim, uma aula de ritmo, coordenação motora e danças de roda.

A experiência dos anos como professora, agregada aos conhecimentos obtidos no curso de licenciatura, enfatizando o estágio na Escola de Educação Infantil me despertaram o interesse em aprofundar os estudos sobre os efeitos da dança no desenvolvimento infantil.

Algumas questões me saltavam à mente, tais como: porque a grade curricular regular não garante o ensino da dança, dado que ela geraria efeitos no desenvolvimento da criança? porque apenas escolas particulares e principalmente as de maior custo mensal, apresentam a dança para crianças como uma modalidade de ensino, mesmo assim apartada do conteúdo regular? porque dentre as artes, a dança é na maior parte das vezes, preterida ao teatro, a música e às artes plásticas?; porque, quando há alguma atividade de dança ela em geral é ligada aos profissionais de educação física e não aos profissionais do campo das artes? Essas reflexões me moveram durante muito tempo e me motivaram a elaborar esse trabalho, que pretende ao seu final contribuir com pressupostos de desenvolvimento infantil que considerem a dança como um elemento importante, justificando assim sua relevância e contribuição teórica.

Vale dizer que nas minhas principais pesquisas, em que pese tenham sido encontradas pesquisas com objetos similares, a opção metodológica da observação participante, que apresentarei mais à frente, faz com que os resultados aqui apresentados corroborem com a conformação teórica que abrange essa temática.

Conforme dito anteriormente, reforço que se opta nesse trabalho por uma metodologia de pesquisa que é a observação participante², que é inserida no campo das metodologias denominadas qualitativas e de observação etnográficas. Dado que o pesquisador participa dos processos de coleta de dados, sendo requerida continuamente sua capacidade de adaptar-se à situação (PAWLOWSKI, ANDERSEN, TROELSEN, & SCHIPPERIJN, 2016). Essa escolha metodológica,

² Correia, 1999, p. 31, define a observação participante como aquela que: “é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica”.

baseou-se nas literaturas apreendidas durante o curso de dança, para o qual apresenta-se essa monografia, pois demonstrou-se ser a mais utilizada e mais capaz de apoiar a compreensão dos diferentes aspectos da dança e seus efeitos no desenvolvimento de crianças na primeira infância, onde as estratégias de pesquisa de campo não se separam dos estudos teóricos. Aqui, ainda nessa seara, opta-se por escrever a pesquisa em primeira pessoa, pois eu não conseguiria abster-me integralmente do processo, dado que minha corporeidade esteve e está imbricada nesse processo de pesquisa.

Fortin (1993), confirmando a minha compreensão, assinala que a pesquisa em dança compõe uma intercessão com a corporeidade do próprio pesquisador, pois ele deve integrar em sua pesquisa o seu próprio corpo em movimento.

Tendo feito este preâmbulo, cumpre dizer nessa introdução, que conforme estudiosos do desenvolvimento, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, o corpo é o primeiro processo de interação do sujeito com o meio. O diálogo com o corpo é a fase inicial e fundamental de comunicação com o mundo (NANNI, 2002). A criança se comunica por meio do corpo, e conforme vai se desenvolvendo, vai lapidando essa comunicação pelo movimento.

Neste contexto, explorarei nessa pesquisa os modos pelos quais a dança pode proporcionar, através do movimento corporal, o conhecimento do próprio corpo e de sua potencialidade, permitindo constatar as próprias limitações corporais e a descoberta de novos potenciais, dado que abrange as atividades motoras, expressivas, sensitivas, rítmicas, sensoriais e criativas (MOLINARI e SENS, 2003).

Conforme os autores que versam sobre desenvolvimento humano apontam, nesta fase do desenvolvimento infantil cada aprendizado é relevante para o desenvolvimento das fases subsequentes. Wallon aponta em seus diversos escritos (1975, 1986, 1995) que essa fase é um momento crucial para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo (personalismo)³ e para a formação de sua autoconsciência, sendo um período importante para o desenvolvimento emocional e

³ Para Wallon, o personalismo compreende a faixa etária entre os 3 e aproximadamente os 6 anos de idade, etapa em que a criança é mais voltada para si, buscando o enriquecimento do “eu” formando sua personalidade, constitui-se desse modo, no estágio do desenvolvimento infantil necessário à individuação e a tomada de consciência de si.

afetivo. Aponta ainda a relevância nessa etapa transitória⁴ do desenvolvimento, o trabalho com temas que ajudem a criança a entender o mundo da melhor maneira, sendo a dança, uma das formas de comunicação por meio do movimento que pode ser trabalhada nesta fase, contribuindo assim para essa etapa da vida. A dança, como linguagem artística também pode trazer contribuições que ajudarão no processo de formação afetiva e cognitiva da criança, além de contribuir com seu desenvolvimento motor.

Sendo assim, esse trabalho busca trazer a discussão de temas que possuem compatibilidade com a dança, com o desenvolvimento humano e educação infantil visando relacionar a prática da dança com a formação integral (afetivo, social e intelectual) da criança.

Como avançado anteriormente, utilizei uma metodologia de pesquisa de observação participante, a qual aliei um conjunto de teóricos da educação⁵, do desenvolvimento humano e da dança as minhas observações práticas do ensino da dança em formações livres (extracurriculares) de crianças na primeira infância para buscar elucidar as questões que balizam essa pesquisa e concretizar assim o objetivo dessa monografia.

A hipótese que eu busco confirmar ou refutar nessa pesquisa é de que a dança produz efeitos positivos no desenvolvimento integral de crianças na primeira infância.

Para tanto, busco verificar como o ensino da dança pode se dar e explorar maneiras de torná-lo mais contributivo, partindo do principal objetivo dessa pesquisa,

⁴ Não poderia deixar de destacar aqui que eu compreendo a vida, em todas as suas etapas, como transitórias, não só na primeira infância, mas a perspectiva de mundo que vejo é que diariamente e cotidianamente nos transformamos, somos afetados e afetamos pessoas, o que nos faz individuais, únicos e intrinsecamente transitórios.

⁵ Cumpre-me esclarecer ao leitor que não pretendo nesse trabalho monográfico esgotar as literaturas sobre os teóricos em educação e desenvolvimento, especialmente no que tange aos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon, mas sim trazer suas principais contribuições à baila e proporcionar que em estudos futuros, sejam meus ou de outras pessoas, tais literaturas possam ser aprofundadas e contribuir para o arcabouço teórico onde podemos inserir a perspectiva da dança e seus efeitos no desenvolvimento da criança. Assim, muitos dos referenciais que serão apontados na bibliografia dessa monografia, em que pese, não tenham sido estudados na íntegra, tratam-se de um conjunto de literaturas que podem contribuir significativamente para tais estudos futuros.

que seria compreender os efeitos da dança no desenvolvimento de crianças na primeira infância.

Importante ainda destacar minha compreensão de que corpo e mente são indissociáveis, um conjunto completo composto por diversos elementos que podem ser explorados, aprendidos e organizados e que a partir das experiências vivenciadas constrói a relação consigo mesmo, com os outros e com o meio. Minha perspectiva parte do pressuposto de que em nenhum momento o pensamento está desconectado da perspectiva sensório-motora (CAMPEIZ E VOLP, 2004).

O trabalho se dividirá em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentarei conceitos relativos à primeira infância e ao desenvolvimento humano; no segundo capítulo apresentarei uma cotejação entre as teorias da dança, à educação e o desenvolvimento humano; no terceiro capítulo apresentarei dados relativos à minha experiência, relatando o vivenciado; e por fim no capítulo final apresentarei as considerações e conclusões que a oportunidade me dada por essa monografia me permitiram extrair.

1. A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

1.1 CENÁRIO INSTITUCIONAL

Observa-se nas últimas décadas avanços nos estudos sobre a primeira infância e suas características e impactos no processo de desenvolvimento humano e posso afirmar a partir das leituras realizadas que já é quase um consenso a importância do investimento na educação e nos cuidados direcionados à primeira infância, ou seja, a faixa etária compreendida desde a concepção até o sexto ano de vida (SCHNEIDER E RAMIRES, 2007).

Documento da UNESCO (2007) assinala que:

a educação e os cuidados na primeira infância podem melhorar o bem-estar das crianças em tenra idade, promovendo o seu desenvolvimento integral, sobretudo nos países que não pertencem ao chamado primeiro mundo. Em tais países, a criança tem quatro chances em dez de viver na extrema pobreza, e 10,5 milhões morrem por ano, antes dos cinco anos, em decorrência de doenças preveníveis.

O Brasil possui uma das legislações mais avançadas no que tange ao direito da Criança e do Adolescente, em nossa Carta Magna, a Constituição Cidadã de 1988, já contempla o melhor interesse da criança, conforme artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1989).

Já em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente que inova ao considerar a criança como sujeito de direitos, assumindo a doutrina da proteção integral e assegurando às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais à pessoa humana, tal qual explicitado nos artigos quarto, quinto e sétimo.

4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão punida na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

As contribuições consolidadas na literatura nos últimos anos assinalam a importância fundamental dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento saudável do indivíduo.

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 1999) assevera que o desenvolvimento infantil é um processo complexo e contínuo, por meio do qual a criança adquire capacidades para mover-se, coordenar-se, pensar, sentir e interagir com os outros e com o meio em que está circunscrita. Assim, assinala que o desenvolvimento humano começa antes do nascimento e continua ao longo de todo o ciclo da vida, trazendo à baila a transitoriedade que assinalei na introdução desse trabalho. Trazem ainda uma importante diferenciação, desenvolvimento e crescimento não são sinônimos; ao passo que crescimento é a alteração da estatura, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças deveras complexas e individualizadas.

Shore (2000), no Relatório “Repensando o cérebro: nova visão sobre o desenvolvimento inicial” destaca cinco principais conclusões sobre a importância do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, que me parece serem aqui indispensáveis de serem citadas:

(a) o desenvolvimento humano depende da inter-relação entre natureza/biologia (nature) e criação/ambiente (nurture); (b) o cuidado inicial e a criação têm um impacto decisivo, de longa duração, em como as pessoas se desenvolvem em sua capacidade de aprender e em sua habilidade para regular as próprias emoções; (c) o cérebro humano tem uma capacidade incrível de mudar, mas o tempo é crucial; (d) a plasticidade do cérebro significa, também, que há épocas em que experiências negativas ou a falta de estimulação adequada são mais suscetíveis a apresentar efeitos deletérios e duradouros; (e) evidências científicas reunidas por neurocientistas e especialistas em desenvolvimento infantil apontam para a conveniência e eficácia de intervenções nos primeiros anos de vida.

Essas conclusões de Shore são importantes porque nos trazem elementos vitais ao objeto de nossa pesquisa, tais como: a interação do desenvolvimento humano com o meio, ou seja, não se trata de algo apenas biológico; a relevância da participação da família no desenvolvimento de crianças e seus impactos no desenvolvimento futuro; a adaptabilidade humana; a estimulação adequada nas épocas críticas do desenvolvimento possuem maior propensão a gerar resultados

duradouros; e por fim, entretanto não menos importante a relevância das experiências nessa faixa etária.

O que nos permite agora trazer que todas as experiências do ser humano provocam nele e naqueles que o cercam outros afetos que o influenciam no seu todo (MATTA, 2001; PAPALIA et al., 2001).

É perceptível que o bebê é sensível a motivações sonoras, visuais e sensoriais, e é a partir do movimento que se configura o desenvolvimento visível da criança. Para além disso, ele “é capaz de discriminar características rítmicas e melódicas em diferentes tipos de sequências sonoras, revelando alterações nas suas respostas” (MATTA, 2001, p. 125), o que por si só, já poderia ser uma conexão com a dança, enquanto expressão corporal libertária, conforme nos assinala a grande coreógrafa, Pina Bausch, em frase icônica: “para entender o que estou dizendo, você tem que acreditar que a dança é algo diferente da técnica. Nós nos esquecemos de onde os movimentos vêm. Eles nascem da vida.”

Quando o bebê entra na primeira infância, há uma questão cultural de investirmos no desenvolvimento cognitivo, entretanto não se pode perder a dimensão do desenvolvimento integral, incluindo a perspectiva do desenvolvimento físico, sob pena de fragmentar-se o desenvolvimento, tal qual assinala Gabriela Portugal (2000, p.96):

Importa não cair na armadilha de pensar que se pode estimular o desenvolvimento cognitivo sem trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional e social. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena efetuam-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas.

Nessa perspectiva do desenvolvimento cognitivo, em que pese, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponte para um modelo de educação integral, é recente a mudança da concepção da educação na primeira infância, que até bem pouco tempo atrás, era tratada numa perspectiva de “assistência social” e não de “educação”, tanto que era chamada anteriormente de pré-escola, como se não fosse uma etapa do processo educacional e sim um preparatório para a educação formal. Entretanto, com o advento de perspectivas mais democráticas e igualitárias e o

reconhecimento da criança como sujeito de direitos, muda-se a perspectiva e a antiga pré-escola transforma-se em educação infantil⁶.

A BNCC ressalta que a educação infantil é o início do processo de educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda em consonância com a DCNEI e a BNCC, esta no que tange especificamente à educação infantil, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação são as interações e a brincadeira. Enumera-se ainda seis principais dimensões e direitos da aprendizagem infantil, quais sejam: a convivência; o brincar; a participação; a exploração de movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza; a expressão como sujeito dialógico, criativo e sensível; e o autoconhecimento. Dessa perspectiva emergem os campos de experiência, quais sejam: (a) o eu, o outro e o nós – dimensão que mobiliza a interação entre pares e com adultos, ampliando os repertórios e percepções sobre o mundo e reconhecendo e acima de tudo respeitando as diferenças e os diferentes; (b) corpo, gestos e movimentos – dimensão que motiva a expressão sobre si mesmo e sobre o outro, “tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade”; (c) traços, sons, cores e formas – experimentação de diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, o teatro, a dança e o audiovisual visa potencializar suas singularidades; (d) escuta, fala, pensamento e imaginação – experimentação do falar e ouvir, fomentando a cultura oral; (e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – manipulação de objetos, exploração do entorno e ampliação do mundo físico e sociocultural.

⁶ Importante notar que em que pese a mudança nos termos legais, a observação nos demonstra que ainda há muito a se caminhar. As práticas cotidianas de educação infantil ainda não refletem na íntegra a perspectiva de educação integral a que se destina. Fato esse que se concretiza há apenas 13 anos, uma década, que a educação infantil se torna obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de acordo com Emenda Constitucional nº 59/2009.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (...) por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.

A Lei nº 9694/96 afirma que a arte é considerada obrigatória na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26). A dança, é entre as outras três linguagens artísticas abordadas no currículo escolar, a quarta a ser reconhecida como área de conhecimento. Isso pode ser justificado pela dança, em seu caráter histórico, onde a dança seria um conjunto de movimentos pré-estabelecidos, onde são valorizados apenas a exatidão, conformidade e perfeição dos movimentos e não aquilo que ela realmente é, o que seja, “uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Nessa seara, vale ainda ressaltar a sanção do Marco Legal da Primeira Infância, por meio da Lei 13.257/2016, em consonância ao Estatuto da Criança e do Adolescente, com previsões legais relevantes para essa faixa etária. A Lei estabelece princípios e diretrizes que conformam um grupo de ações para a construção e norteamto metodológica de políticas públicas para a primeira infância e ressalta a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. Em especial, no artigo 15º, aponta que: “as políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura”. Assim a Lei consagra princípios importantes, tais como o direito de brincar, de existirem profissionais qualificados para o cuidado e a educação na primeira infância e de serem prioridades no campo das políticas públicas.

1.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é uma etapa fundamental no desenvolvimento humano da pessoa, diversos autores, tratam dessa temática, conforme veremos ao longo desse capítulo, demonstrando que nessa etapa o cérebro desenvolve-se com maior velocidade e que é muito sensível aos estímulos e cuidados aos quais é submetido. Considera-se assim que essa etapa da vida é uma “janela de oportunidades”, dado que nesse período o desenvolvimento de aptidões e competências acontecem com maior facilidade.

O Núcleo de Ciência pela Infância⁷ define primeira infância como: “A primeira infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.”

Nessa pesquisa, conforme apontamos anteriormente concentraremos as análises em três autores: Piaget, Vygotsky e Wallon. As leituras realizadas me permitem extrair que embora existam grandes semelhanças entre as literaturas, Piaget concentra-se no aspecto motor e na interação da criança com o meio, apontando que o conhecimento é adquirido por assimilação, ou seja, a criança incorpora as experiências ou objetos às estratégias ou conceitos já existentes e também por acomodação⁸, dado que para a criança aprender ela vai ajustando o que já apreendeu à novas experiências e informações. Vygotsky concentra-se na perspectiva da construção histórica cultural e social; e Walton na perspectiva

⁷ Fundado em 2011, o Núcleo de Ciência pela Infância é uma coalizão que reúne seis organizações de natureza e competências diversificadas, que contribuem com as atividades por meio do aporte de recursos financeiros, cessão de infraestrutura, suporte técnico e/ou apoio estratégico. São elas: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Bernard van Leer, Center On The Developing Child da Universidade de Harvard, David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS), Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Insper e Porticus América Latina. Disponível em: <https://ncpi.org.br/sobre/> - Acesso em 14. jul.2022

⁸ Segundo Piaget, os processos de desenvolvimento sempre englobam uma perspectiva de assimilação, "isto é de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito..." , mas é claro sempre estará também presente um processo de acomodação, pois, "...ao incorporar elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar estes últimos para ajustá-los a novos dados..."(PIAGET, 1991 p.13).

biológico-social, conectando o desenvolvimento cognitivo ao afetivo, aponta que as necessidades cinéticas, de movimento e posturais são imprescindíveis ao desenvolvimento. O que me permite afirmar que se tratam de literaturas complementares e não antagônicas, em que pesem suas diferenças, para o olhar sobre o desenvolvimento integral da criança.

O conceito de desenvolvimento integral compreende o indivíduo em suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. Isso nos aponta que além da dimensão cognitiva, frequentemente mais privilegiada nos processos educacionais, outras dimensões devem ser estimuladas para concretização dessa perspectiva de desenvolvimento humano. Nos assinala ainda que são dimensões indissociáveis no desenvolvimento, ou seja, um corpo que não se expresse ou não reconheça sua sociabilidade tem impacto no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e emocionais. A professora Isa Maria Guará, pesquisadora e fundadora da Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e ao Adolescente, aponta que: “essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano”. (GUARÁ, 2009).

Piaget, psicólogo suíço interacionista⁹, assinala que o desenvolvimento é resultado de um intercâmbio dinâmico e ativo entre a criança e seu ambiente. Aponta que a velocidade e a intensidade do processo de desenvolvimento não são as mesmas ao longo de todo o processo. O processo de desenvolvimento é rápido na primeira infância, depois se torna mais lento, volta a ser mais rápido durante o período do crescimento pré-pubertário, e lento na adolescência; acontecendo um nivelamento final aos 18 e 19 anos até os 20 e poucos. Piaget desenvolveu uma série de estudos e reflexões acerca do desenvolvimento infantil.

Piaget (1999) elenca quatro estágios que compõe o desenvolvimento infantil: sensorio motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais. Sendo o primeiro o Sensorio motor.

⁹ Considera que elementos biológicos e sociais não podem ser dissociados no processo de desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano se dá numa rede de relações, num jogo de interações em que diferentes papéis complementares são assumidos e atribuídos pelos e aos vários participantes.

O primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo é o estágio sensório-motor. Durante esse estágio (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), dizia Piaget, os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre seu ambiente (PAPALIA, 2006, p.197).

Dado o objeto dessa pesquisa, concentrarei as reflexões no período pré-operacional, que acontece entre dois a sete anos. Piaget designa esse período como pré-operacional por entender que a criança leva consigo significação do período anterior, trazendo percepções ainda confusas, mas iniciando os processos de construção de ideias lógicas (RAPPAPORT, 1981).

Piaget aponta que, “[...] toda a casualidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual” (PIAGET, 1999, p.32). O autor afirma em sua obra que os estágios de desenvolvimento infantil são etapas sequenciais, entretanto, em cada indivíduo acontece de uma forma, não obedecendo necessariamente as faixas etárias definidas, que podem ser entendidas mais como balizadoras para a compreensão do conceito, do que temporalizadas em determinadas etapas da vida. A obra do autor também nos permite aduzir que:

a criança não pode ser considerada como um pequeno adulto. Ser criança em relação ao adulto não se assemelha à maquete em relação ao prédio que ela representa. Significa possuir um arcabouço cognitivo, afetivo e moral específico, tecido na confusão entre a subjetividade e a objetividade inicial. Mas, a partir de quatro fatores, maturação, experiência física com os objetos, relacionamento social e autorregulação ou equilíbrio, a criança chega à vida adulta com o pleno desenvolvimento dessas três dimensões anteriormente citadas, a cognitiva, a afetiva e a moral (...) Piaget defende energicamente que a diferença entre a inteligência da criança e a do adulto não é quantitativa, mas qualitativa. O adulto não pensa mais do que a criança, mas diferente. Portanto, o desenvolvimento do pensamento corre por trilhos diferentes da mera acumulação, porque evoluir é adquirir estruturas de conhecimento e afetivas mais complexas, por equilíbrios majorantes, implicando em maior descentração e transitividade do sujeito (MACIEL, MARTINS e MAIA FILHO, 2016, p. 332 e 333)

A perspectiva piagetiana assinala fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança: maturação; experiência física e lógico-matemática; transmissão ou experiência social; equilíbrio; motivação; interesses e valores; valores e sentimentos, sinalizando que o desenvolvimento mental se dá espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio.

Conforme apontam Rodrigues e Abreu (2017) a teoria piagetiana destaca alguns aspectos do período pré-operatório tais como: o aparecimento da linguagem;

o comportamento profundamente modificado (afetivo/intelectual); o início da socialização; a interiorização das ações; a reconstruções das imagens e experiências mentais; e o cérebro inicia o processo de seleção das informações.

Vygotsky em sua obra aponta para a concepção de um sujeito que interage continuamente com o meio, sendo o primeiro meio social, a própria família. E é nesse processo de interação que vai elaborando seus conhecimentos sobre os processos e objetos. Para o autor o conhecimento emerge nas relações sociais, sendo concatenado pela intersubjetividade e afetado às condições culturais, sociais e históricas. Importante destacar que para o autor, o indivíduo se produz na e pela linguagem e nos processos de interação com os outros e com o mundo, sendo percebida uma relação mediada, sendo que no mundo existem elementos – signos e instrumentos – que auxiliam o desenvolvimento humano. Nas palavras do próprio autor observa-se que: “a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. (VYGOTSKY, 1998, p. 122)

Vygotsky destaca a importância da cultura; para ele, é a cultura, seus signos e instrumentos que trazem ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado social, permitindo que ao longo do processo de desenvolvimento a criança vá cada vez mais realizando operações mais complexas sobre os objetos.

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são as temáticas centrais das reflexões de Vygotsky.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Segundo Vygotsky (1998), para maior compreensão do processo de desenvolvimento da criança, é preciso considerar suas necessidades e quais incentivos são de fato relevantes para colocá-las em ação. Nessa perspectiva emergem reflexões sobre o brincar nessa etapa, em que o autor afirma que: “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (p. 126).

Assim, depreendemos das leituras realizadas do autor ora apresentado que na perspectiva pedagógica as brincadeiras são fundamentais. Como assinalam Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização pedagógica: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos. (VYGOTSKY, 1991, p. 109-110)

Segundo o autor é no ato de brincar que a criança cria sua zona de desenvolvimento: eles criam “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (VYGOTSKY, 1991, p. 117)

Vygotsky aponta que (2001, p. 70), “na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

Por fim, em que pese como já apontado anteriormente não pretendermos esgotar a literatura no autor, no que tange à perspectiva construída por Vygotsky, assinalo que o meio não é estático e sim dinâmico, e que este também é influenciado pelo desenvolvimento da criança, em um modelo de retroalimentação contínua, o desenvolvimento da criança ocorre par e par ao meio, em reciprocidade.

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também

a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia. (Vygotsky, 1935/ 2010, itálicos do autor)

Já em Wallon observa-se que a afetividade¹⁰ é tema central de seu trabalho e que esta relaciona-se diretamente ao social, à medida em que a criança se desenvolve, a afetividade, segundo o autor, distancia-se de uma perspectiva orgânica para ser cada vez mais relacionada ao social, sendo assim o meio social uma circunstância necessária para o desenvolvimento da pessoa. Segundo Almeida (2008): “a contribuição de Wallon para a pedagogia científica está na compreensão do indivíduo em sua totalidade”. Ao privilegiar a compreensão do indivíduo em sua totalidade, Wallon ensina que o sujeito está em constante mutação, do primeiro ao último dia de sua vida – “na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimento e de novidade” (WALLON, 1968, p.233) – identifica que existem alguns campos (conjuntos) funcionais que agrupam a pluralidade das funções psíquicas, dentro os quais a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa.

Pela lente da autora Izabel Galvão (2014) temos que:

A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos da atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional (p. 49).

Wallon em sua obra destaca que:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são

¹⁰ Dér (2010, p. 61), assinala que a afetividade em Wallon é mais ampla do que o senso comum pretende compreendê-la: “é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. O primeiro componente a se diferenciar é a emoção, que assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida; posteriormente, diferenciam-se os sentimentos e, logo a seguir, a paixão. A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia. Ela se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas, denominadas sensibilidades interoceptivas e proprioceptiva, que, juntamente com os automatismos, são vistas por Wallon como os recursos que a criança tem para se comunicar e sobreviver”.

sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são a imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio! Mas a variabilidade do conteúdo, conforme o ambiente, atesta ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições de que o organismo é o suporte. É ele que a deve fazer amadurecer para que o meio a desperte. Assim, o momento das grandes mutações psíquicas é assinalado, na criança, pelo desenvolvimento das etapas biológicas (1998, p. 214).

O autor foi seminal ao atribuir à função motora um sentido humano e afetivo, não sendo exclusivamente um ato de contração muscular, ou seja, biológico-orgânico, mas também de posturas e atitudes, permitindo que a pessoa expresse corporalmente suas emoções. Na compreensão do autor, o movimento, envolve diversas estruturas corporais que se constituem numa rede interdependente e que dão origem às funções dos movimentos das pessoas.

Limongelli (2010, p. 58) nos fala mais dessa perspectiva ao apontar que:

Essa ampla e complexa rede mostra que estes diferentes componentes (estruturas corporais e informações) se interpenetram e produzem os diferentes tipos de movimento. Indica também que o movimento ocorre pela integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva. Ou seja, a dimensão motora estabelece relação integrada com a dimensão afetiva predominantemente por meio da função tônica, especialmente na constituição do tônus plástico, que produz a mímica corporal ou as atitudes da pessoa. A dimensão motora estabelece relação integrada com a dimensão cognitiva predominantemente por meio da função cinética, especialmente na constituição do tônus residual, que produz os movimentos voluntários ou intencionais da pessoa.

O desenvolvimento infantil, a partir da lente teórica de Wallon, ocorre na interação | integração | intercessão entre o orgânico, o social e o biológico, um processo inacabado e em constante mutação, conforme já dito anteriormente. O autor demarcou fases (estágios) que constituem o desenvolvimento infantil, caracterizando cada uma delas e os diferentes aspectos que as diferenciam por idades e habilidades. Entretanto, insta reiterar que a idade é apenas balizadora, pois os estágios de desenvolvimento dependem de cada indivíduo, suas especificidades e do meio no qual está inserido.

Piaget critica a lente teórica de Wallon o acusando de sociologismo, em que pese haja entre eles certas similitudes, dentre as quais destaco a relação entre cognição e afetividade, entretanto Wallon é assertivo ao assinalar que:

Na realidade, nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível

encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas. Relações recíprocas? Isto significa que desenvolvimento biológico e desenvolvimento social são, na criança, condição um do outro. As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades (1968, p. 13).

Ao compararmos Wallon e Vygotsky, pode-se assinalar, nas palavras de Teixeira (2003, p. 247) que: “ao apresentar alguns aspectos das teorias de Wallon e Vygotsky acerca do desenvolvimento psicológico, enfatizamos que esses autores desenvolveram seus trabalhos sob a ótica do materialismo dialético, fato esse que os aproxima (...)

Wallon ao decupar os estágios, apresenta no que tange ao desenvolvimento infantil, cinco principais: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), Personalismo (3 a 6 anos), Categorical (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).

Nesse trabalho focaremos no estágio denominado personalismo, entretanto dada à relevância teórica e da interconexão entre os estágios farei um resumo sobre cada um deles na tabela a seguir:

TABELA 01 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM WALLON

Estágio	Faixa Etária	Principais apontamentos
Impulsivo emocional	0 a 1 ano	Etapa em que as atividades se manifestam por reflexos e movimentos impulsivos. É nessa etapa que se inicia o contato com o mundo. Suas atividades concentram-se em princípios viscerais e musculares. Na metade desse estágio emergem uma série de atividade repetitivas, denominadas de atividades circulares, que permitirão importantes aprendizagens para o próximo estágio, qual seja o sensório motor. É aqui também que surgem os primeiros sinais da cognição.
Sensório-Motor e projetivo	1 a 3 anos	Estágio que se caracteriza pela investigação, exploração e manipulação, colocando a criança em contato com o mundo, sendo preponderantemente intelectual, estágio onde a inteligência dedica-se à construção da realidade. Aqui as atividades sensoriais motoras, que haviam sido iniciadas no estágio anterior são expressas por meio da exploração objetiva no qual a criança realiza diante dos objetos, como também em seu próprio corpo. Essas atividades de exploração, por meio da manipulação e do movimento, configuram-se em uma coordenação mútua dos campos sensoriais e motores.
Personalismo	3 a 6 anos	Estágio que é voltado para a construção da personalidade e para o aprimoramento da consciência de si mesmo. Emergem nesse estágio três distintas fases: a oposição, a sedução e a imitação.
Categorical	6 a 11 anos	Estágio em que aparece a atenção. Este estágio é também dividido em etapas, a Pré-categorical e a Categorical, no primeiro vai até por volta dos 9 anos e a segunda ocorre por volta dos 9/10 anos.

Puberdade e Adolescência	11 em diante	Estágio em que começa a crise pubertária e há novas definições da personalidade devido as mudanças corporais resultantes de ações hormonais.
--------------------------	--------------	--

Fonte: Elaborado pela própria autora

Focando no estágio que mais me interessa nesse trabalho, vale trazer algumas reflexões adicionais apontadas por Wallon. Como já dito esse estágio é voltado para a construção da personalidade e para o aprimoramento da consciência de si mesmo. Dividido em três fases, quais sejam: oposição, sedução e imitação.

Na “oposição” observa-se uma busca pela afirmação de si, são observados confrontos, recusas e reivindicações. A criança expressa-se por meio do “meu e do teu”, lutando pela posse do objeto. Para Wallon (1975, p.156), “este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros”. O sentimento de propriedade nessa fase não representa exclusivamente a apropriação daquilo que não é seu, mas acima de tudo, a afirmação de si mesmo. A criança começa a separar aquilo que é fantasia da realidade, misturando-as em suas brincadeiras, onde o autor assinala que a criança: “(...) diverte-se com sua livre fantasia das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto” (1981, p. 88).

Após a fase da oposição emerge a sedução, a criança apresenta a necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, alguns autores a denominam “idade da graça”, pois é por meio do agrada aos outros e de ser admirada que ela também adquire a capacidade de autoadmiração. Emergem afetos como o ciúme e a competitividade, pois ao sentir necessidade de ser admirada, ela cria expectativas, que por vezes são profícuas e por outras são frustradas. Para Wallon (1975, p. 211): “o ciúme é muito específico nessa idade, porque apresenta um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade (...) é uma causa de ansiedade frequente nessa etapa da vida afetiva”.

A última fase do personalismo é a imitação, onde a criança precisa imitar o outro, dado que suas próprias qualidades não são mais suficientes. Para Wallon (1975, p. 137): “Já não se trata de reivindicação, mas de um esforço de substituição pessoal por imitação. Em vez de ser simples gestos, a imitação passará a ser de um papel, de um personagem, de um ser preferido e muitas vezes desejado”.

Bastos e Dér (2012, p. 47) definem, o estágio Personalismo como:

Assim, as diferentes fases pelas quais passa a criança nesse estágio têm como objetivo principal promover a individualização de sua pessoa em relação a seu ambiente (pessoas e objetos). No entanto, aquisições no campo cognitivo e motor são também possíveis e decorrem da reciprocidade nas relações estabelecidas entre os diferentes conjuntos funcionais. Os progressos que acontecem na função simbólica permitem que a criança vá deixando de reagir somente às impressões atuais e passe a reagir a lembranças, imagens e a representações. No personalismo, o pensamento infantil caracteriza-se ainda por um sincretismo de caráter global, confuso e contraditório, em que se encontram misturados os vários planos do conhecimento: critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos na seleção dos temas de sua atividade mental. Essa impregnação afetiva é outra importante característica do sincretismo e está presente também nas definições e explicações infantis do real. A função simbólica vai exercer-se por si mesma, como um exercício funcional, até sua consolidação no estágio categorial. Até lá, predominam tanto seu aspecto lúdico, livre dos objetos de ajustamento às circunstâncias exteriores, quanto suas formas utilitárias.

2. A DANÇA E SEUS ASPECTOS PEDAGÓGICOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A dança é uma manifestação artística que remonta ao início da humanidade e de seu processo evolutivo. Neste contexto, a dança pode proporcionar, através do movimento corporal, o conhecimento do próprio corpo e de sua potencialidade, permitindo constatar as próprias limitações corporais e na sequência reveladora de novos potenciais, pois abrange as atividades motoras, expressivas, sensitivas, rítmicas, sensoriais e criativas. A dança, como linguagem artística também traz contribuições que ajudarão no processo de formação afetiva e cognitiva da criança além de contribuir com seu desenvolvimento motor e espacial.

Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por esta razão que termos como 'dança educativa', 'dança expressiva', 'dança criativa' e tantas outras nomenclaturas para nomear a dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A dança em si já educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança" (STRAZZACAPPA, 2009: 44).

A dança é apontada por vários historiadores como uma das mais antigas das artes, junto com o teatro e a música, a dança sempre esteve presente na história da humanidade, desde o tempo das cavernas. Os homens utilizavam a dança em seus rituais religiosos, em que as pessoas utilizavam os movimentos para pedir e agradecer aos deuses o sol e a chuva, a celebrar a vida e a morte. No Brasil, a população indígena, nossos povos originários, dançavam como forma de agradecimento, ou como forma de marcar acontecimentos importantes como a

entrada na puberdade, com o objetivo de espantar doenças, na realização de festejos fúnebres e rituais de passagem.

A dança é uma linguagem universal, responsável por ser a parte artística do movimento, através da qual um indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar suas necessidades de comunicação, criatividade, compartilhamento e interação com a sociedade em que vive. A dança se caracteriza como expressiva, comunicativa e capaz de gerar a manifestação humana, tanto individual quanto coletiva, produto cultural e apreciação estética. Além disso, têm a capacidade de propiciar experimentações com o corpo, possibilidades imaginativas, promovendo um melhor desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, atenção, consciência corporal, noções de espaço e tempo, lateralidade, musicalidade, expressões corporais e faciais e ampliação da capacidade de se comunicar. (ALMEIDA; GODOY, 2012)

Barreto (2012) ao traçar um panorama sobre a relevância da dança nas escolas afirma que: “uma das finalidades da dança na escola é permitir a criança evoluir em relação ao domínio do seu corpo, assim desenvolverá e aprimorará suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, formas, superação de suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos”.

Segundo Verderi (2009) a dança no contexto pedagógico deve ter papel fundamental e por meio das atividades de dança reforçar a perspectiva da autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito e também da interação com o outro e o meio.

Laban (1990) assinala que: “quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”.

É nessa perspectiva que Godoy (2010) defende a relevância da dança enquanto ferramenta pedagógica e de suma relevância no desenvolvimento integral da criança:

entender melhor como seu corpo funciona, para que possa usá-lo expressivamente com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Essa linguagem é uma forma de integração e expressão individual e coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. Como atividade lúdica permite a experimentação e criação no exercício da espontaneidade (p. 7). O ensino de dança na escola pode dar subsídios ao aluno para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que os alunos tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação. Seu objetivo

englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, comunicar, criar, compartilhar, interagir na sociedade em que vivemos (GODOY et al, 2010, p.39).

A dança trabalha a sensibilidade, a expressão e suas possibilidades de ampliação e a comunicação corporal, e ao mesmo tempo não se afasta da técnica e de conteúdos formais. Dessa forma a dança pode ser abordada de forma ampla, favorecendo o desabrochar do corpo e automaticamente o processo ensino-aprendizagem.

Para Marques (2005), nos conteúdos trabalhados em sala de aula a dança tem que estar vinculada com o contexto vivenciado pelos alunos: “o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar a dança, pois garante a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio, político e culturais dos mesmos em sociedade”.

A autora ressalta ainda que para que a dança seja compreendida e desfrutada corretamente em seus aspectos estéticos e artísticos, é necessário que haja interação com o fazer-pensar e assim ser possível a educação de corpos que criem ao pensar e que possam compreender e ver o mundo como arte, gerando percepções, afetos e visões diferenciadas, através da experiência cognitiva.

A dança historicamente é uma das artes mais incorporadas ao dia a dia cultural de uma sociedade. Abrange todas as classes sociais e, a partir das danças populares, é ensinada de forma natural e intuitiva entre as gerações. É notório que todas as sociedades possuem grandes mestres dos mais diversos tipos de danças, e nunca essa importância deve ser retirada de seus povos originais, mas sim reiteradas e legitimadas como aspectos socioculturais de grande relevância.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) coloca o ensino de arte como componente curricular na educação básica. Em 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as definições para as práticas pedagógicas deram abrangência a área de arte, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança. Após um longo período de não reconhecimento como prática pedagógica, os PCNs estampam os estudos do movimento e da dança:

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se aproximam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridos. Nesse

sentido as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta protegida e acolhida, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos à cerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (PCNS, 1998, p.15)

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI's): "O movimento para criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais interagindo utilizando fortemente o apoio do corpo" (PCNS, 1998, p.18).

Pela primeira vez a dança aparece no cenário escolar como conhecimento específico não mais estando atrelada a outras áreas artísticas, o que representa o reconhecimento da importância da dança como linguagem culturalmente construída e como atividade essencial no desenvolvimento integral do ser humano.

Importa frisar que a prática pedagógica da dança na primeira infância não se fundamenta no objetivo de formação de bailarinos profissionais, mais sim de possibilitar o desenvolvimento das expressões corpóreas e comunicações da criança. Nas palavras de Laban (1990): "nas escolas onde se fomenta a educação artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno" (p. 18).

A partir desse momento, cada vez mais, a dança vem sendo incluída nos currículos escolares e extraescolares, visto que a utilização da dança como prática pedagógica pode trazer muitas contribuições ao processo de ensino aprendizagem.

A literatura nos permite depreender que o papel educacional da dança visa o desenvolvimento físico, emocional e social do aluno. De forma que amplie sua visão na sociedade, tornando-o um indivíduo pensante, capaz de contribuir com essa sociedade.

A dança é um dos componentes fundamentais como recurso pedagógico, visto que ela ajuda a construir no estudante um indivíduo mais confiante, reforçando sua autoestima, fazendo com que ele se sinta proveitoso, capaz. Enfim, a dança auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno.

E enquanto processo de aprendizagem, possibilita ao aluno aprender pelas experiências do próprio corpo, a compreender o ponto de vista do próximo, a desenvolver habilidades e a expressar sua criatividade.

Logo, a dança possibilita que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa, através da prática, estimulando a todo instante o aluno.

Para Bertoni (1992), a dança como fator educacional contribui no desenvolvimento psicológico, social, anatômico, intelectual, criativo e familiar.

Nessa perspectiva, a dança contribui para uma educação motora consciente e global, proporcionando diversos benefícios no que se refere aos aspectos físicos, sociais e intelectuais. O trabalho com a dança também possibilita a descoberta do próprio corpo, o reconhecimento de que cada indivíduo possui diferentes maneiras de se movimentar, o que resulta na conscientização do aluno com relação ao respeito à individualidade dos seres humanos.

Segundo Nanni (1995) a dança contribui para o desenvolvimento das funções intelectuais como: atenção, memorização, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração, entendimento qualitativo de situações e poder de crítica.

Tal afirmativa da autora só nos leva a ressaltar que, a dança em seu caráter educativo, pode trazer contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem contribuindo para um bom aprendizado e deverá estar voltada para o desenvolvimento da autoestima, confiança, motivação, elementos estes de suma importância para o processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, é perceptível a contribuição da dança como recurso pedagógico, visto que auxilia em diversas áreas que são de suma importância para que o aluno construa o seu conhecimento.

Fux (1983) defende que a dança é um instrumento que estimula a espontaneidade e a criatividade.

A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada na educação comum como uma matéria de valor estético, de peso formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço. (FUX, 1983, p.40).

Nesta questão, é importante salientar que a dança, enquanto prática pedagógica favorece o desenvolvimento do aluno, tornando-o um sujeito capaz de pensar de maneira criativa, de expressar e se comunicar com o mundo que o

envolve de forma espontânea. O que também nos faz observar a dança como uma forma natural de comunicação através da expressão corporal.

Isso ainda nos faz refletir que, o trabalho com a dança em sala de aula tem que estar sempre voltado para a aprendizagem e não como uma forma de recreação. Porém, sempre estimulando a liberdade do aluno, do contrário o mesmo ficará reprimido e não alcançará o objetivo da aula.

Ao falarmos de liberdade, e em especial no momento político que vivemos no Brasil, eu não poderia deixar de citar, a obra de Paulo Freire, Educação como Prática de Liberdade, “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1967, p. 39).”

Nesta obra, o autor afirma que a educação deve ser ousada, deve fomentar um protagonismo do sujeito no enfrentamento de problemas, apoiando na reflexão para a tomada de consciência. Uma educação que se diferencie de modelos de prateleira, do elitismo, da simples memorização de conceitos, promovendo a criatividade e o pensamento crítico. Uma educação apoiada na perspectiva democrática. Assim, educar o corpo por meio da dança, é uma estratégia de libertação do corpo das amarras do status quo do sistema que vivenciamos, em especial os mais pobres e vulneráveis. Portanto, para Paulo Freire a educação é “um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97).

De acordo com Nanni (1995) o movimento corporal é de vital importância para o desenvolvimento da criança, pois através de suas habilidades motoras ela expande seus conhecimentos.

A visão da autora nos faz pensar que o corpo possui uma ligação interna, logo a mente está conectada aos movimentos. Portanto, estimular os movimentos resultará na excitação da mente, o que favorecerá no processo de aprendizagem.

Observamos que para a dança contribuir no processo de ensino aprendizagem, é importante que antes, possamos entendê-la como uma atividade educativa, capaz de auxiliar o desenvolvimento integral do estudante. Devemos

explorá-lo ao máximo, tendo sempre o cuidado para não limitarmos e nem reprimirmos o seu desenvolvimento.

Isso nos faz entender que a dança contribui para a formação de homens e mulheres mais conscientes da própria vida, favorecendo o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a dança é de suma importância na formação do sujeito enquanto cidadão crítico, reflexivo e participativo.

Pode-se dizer então, que a dança enquanto processo educacional, não se resume em colaborar com o ensino de habilidades, mas sim, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo, favorecendo assim também o processo de construção de conhecimento.

Como aponta Strazzacapa, o histórico do ensino da dança no Brasil conta com um extenso número de iniciativas atomizadas de inserção da dança nas escolas como parte extracurricular do ensino. Desta forma, a dança a muito tempo esteve presente nas escolas, mas sem contar com profissionais especializados para exercer a função e muitas vezes servindo para atividades lúdicas. Outro dado apontado pela autora é que mesmo inserida no currículo formal, a dança muitas vezes é tratada como um componente da disciplina de educação física, o que direciona seu ensino para o aprofundamento de aspectos fundamentais da saúde e da socialização, e por outro lado, deixa-se de aprofundar as questões específicas da dança, ou seja, o incentivo à criação e ao conhecimento artístico através da sensibilização estética.

Muito se debate, hoje em dia, para que serve a dança educação na escola e com isso podemos pautar os principais objetivos, como por exemplo: serve para trabalhar o corpo e o movimento; desenvolver noções rítmicas; ampliar as noções espaciais da criança, situando-os no tempo e desenvolvendo sua expressão corporal; preocupa-se com a educação estética; proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade e também explorar mais a linguagem da dança.

Desse modo, entendemos que a dança educação vai muito além do simples coreografar, é entender a linguagem da dança, é se alfabetizar em dança e daí entender suas bases.

3 MINHA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA COM A DANÇA E A PRIMEIRA INFÂNCIA

Nesse capítulo pretendo apresentar ao leitor minha experiência vivenciada como Professora de Dança para crianças na primeira infância, correlacionando-as com os referenciais teóricos até aqui apresentados, bem como buscando evidenciar alguns dos efeitos percebidos no desenvolvimento integral da criança nessa etapa da vida.

Conforme dito anteriormente, minha primeira experiência com a docência foi lecionando balé para crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. Ao longo da minha vida profissional tenho trabalhado também, com outras faixas etárias, sendo que, especialmente, o trabalho com a primeira infância, foi o que me despertou para o desenvolvimento desta pesquisa, tal qual enunciei na introdução desse trabalho.

Os relatos que trago são das experiências que tive como professora de balé “extraclasse”, ou seja, a dança não inserida na grade curricular, sendo considerada uma atividade complementar. Trago também, algumas reflexões sobre o estágio realizado na escola de educação infantil da UFRJ.

Constato inicialmente que não foi uma tarefa fácil trabalhar com crianças em “atividades complementares”, forma como são chamadas as atividades oferecidas que não são obrigatórias no currículo escolar e são ofertadas de forma optativa aos que despertam interesse pela atividade, vale aqui destacar que em um primeiro momento do contato com a dança o interesse é muito maior dos pais e responsáveis do que das próprias crianças, interesse este que vai se desenvolvendo no decurso da experimentação e da vivência da atividade.

Em geral, as turmas são constituídas de crianças que permanecem o dia todo na escola – período integral - fazendo com que elas cheguem para a aula de dança, por muitas vezes, cansadas do modelo clássico escolar e ao mesmo tempo eufóricas e ansiosas para colocar seus corpos em movimento, num espaço amplo, sem cadeiras, com musicalização e outros elementos de estímulo cognitivo, afetivo e corpóreo.

Motivada a entender melhor esta fase da vida busquei estudos sobre o desenvolvimento motor relacionado em especial com o ensino de dança. Os autores

estudados me levaram a entender que o corpo é base fundamental no processo de desenvolvimento humano e no processo de ensino-aprendizagem e a me questionar e refletir sobre o planejamento e atividades a serem desenvolvidas em dança nessa faixa etária, levando em conta os eixos estruturantes, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências estabelecidos pela BNCC relativos à educação infantil. Essa perspectiva que inicialmente deu-se de forma intuitiva, foi progredindo a partir da experiência com as crianças, das aulas na graduação, no estágio e nas minhas leituras e reflexões.

Em relação à essa fase da educação, a experiência aliada à literatura basal da área, me fez perceber que é necessário pensar a dança como algo que não aprisione o movimento, e sim estimule: a criatividade, a imaginação e a expressão. “É primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações” (MARQUES, 2012, p.35).

A experiência comprovou, no meu caso, que partir de ações básicas corporais como, andar, correr, girar, pular, torcer, que são atividades ligadas à necessidade que a criança tem de experimentar o corpo, não só para o seu domínio, mas na construção de sua autonomia, podemos promover combinações dessas ações com o exercício da dança (lúdica) estimulando a ampliação das possibilidades de movimento e oportunizando o brincar com o corpo, o conhecer a si, o conhecer o outro e o meio.

“Brincar e dançar são linguagens muito próximas, principalmente em situações de ensino e aprendizagem das crianças pequenas”. (MARQUES, 2012, pag. 30). Essas conclusões teóricas são visivelmente percebidas no exercício da dança com crianças na sua primeira infância.

São os corpos socialmente constituídos e historicamente construídos que brincam e dançam e, ao mesmo tempo, são as brincadeiras e as danças que constituem e constroem nossos corpos, e que, portanto, nos constituem e constroem. (MARQUES,2012, pag.33)

Voltando à BNCC, articulada a minha observação-participante, destaco que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, expressar, participar, explorar e conhecer-se podem concretizar-se no ensino da dança enquanto linguagem artística, área de conhecimento e enquanto possibilidade de desenvolvimento motor, podendo propiciar um processo de ensino aprendizagem

que garanta o desenvolvimento baseado nos seis itens determinados pela BNCC como direitos de aprendizagem e desenvolvimento dessa fase evolutiva.

Como também já apontei anteriormente, infelizmente esse é um direito que ainda não é garantido a todos, em especial os que tem acesso são crianças de famílias mais ricas e com maior poder aquisitivo, deixando as crianças mais pobres à um desenvolvimento que, por muitas vezes, despreza o seu próprio corpo.

Ao relacionar essas balizas norteadoras elencadas pela BNCC ao conhecimento dos Fundamentos da Dança (EARP apud MOTTA, 2006) percebi que poderia planejar as aulas com atividades centradas nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa faixa etária, que são as interações e as brincadeiras, e oferecer, através do ato de dançar, o conviver, o brincar, o expressar, o participar, o explorar e o conhecer-se.

Podemos também pensar o processo pedagógico de trabalho partindo da abordagem triangular para o ensino da arte, da arte-educadora Ana Mae Barbosa, trazendo essa proposta como um mapa que irá orientar caminhos em meio a tantas possibilidades: a produção artística: experimentar/fazer - no caso da dança o dançar; a apreciação estética: apreciar/assistir - olhar, fruir, ler, etc.; a contextualização: problematizar. Assim nessa triangulação entre o experimentar, o apreciar e o problematizar, que fui consolidando minhas estratégias pedagógicas de trabalho com crianças na primeira infância.

Corroborando o que nos aponta Marques (2012, pág.70) ao afirmar que: “aprendemos a ler a dança dançando, olhando/apreciando, contextualizando e problematizando suas relações consigo mesma, com as pessoas e com a sociedade”.

Como dito antes, nessa fase evolutiva a criança aprende brincando, ou seja, o ensino e o aprendizado se dão, primordialmente, por meio do ato de brincar, sendo um dos caminhos atuar de forma a estimular o imaginário. Através do jogo, das brincadeiras e do faz de conta são estabelecidas relações, interações e sinergias.

O brincar para a criança é algo levado à sério, de tal forma, que ela se desloca para um mundo à parte e se distancia da realidade concreta, “dando asas” à sua imaginação e ressignificando o mundo. Barbosa e Gomes (2010), afirmam que a conduta lúdica da criança cria uma atmosfera de imaginação, permitindo que ela veja além do significado real do objeto, transformando-o e dando-lhe um novo

sentido. Essa perspectiva se confirmou na minha experiência prática ao perceber que as crianças iam aos poucos dando novos sentidos e significados para os seus movimentos, aprendendo a expressar-se com seus próprios corpos, manifestando seus afetos, seus desejos e anseios. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998c, v. 1). Essa é uma das experiências mais bonita que vivi, ver o “evoluir” da criança por meio do exercício do seu próprio corpo.

Sem querer me afastar do objeto dessa pesquisa, mas flertando brevemente com teorias da psicologia, emerge a perspectiva reichiana, que tem uma alta centralidade no corpo, nos ensina que olhar para o desenvolvimento infantil significa, também, compreender cada etapa do desenvolvimento, com as diversas experiências que podem ocorrer dentro dela e no meio, fazendo florescer aprendizagens corporais e emocionais no corpo.

De modo que a brincadeira como recurso pedagógico na dança, permite que a criança seja produtora e protagonista de diferentes formas de execuções do movimento e do seu próprio desenvolvimento, com a função de experimentar, criar e traçar relações artísticas e estéticas com o mundo. (ANDRADE. Pág,181)

Partindo dessas afirmações reiteramos que, brincando, a criança temporariamente se coloca num mundo de fantasia, de um agir fora do comum no qual ela realmente acredita e onde tem o poder de ressignificar a realidade.

Podemos então pensar um planejamento de aulas partindo do jogo do faz de conta, usando narrativas/temas, usando recursos visuais e objetos aliados aos fundamentos ou signos da dança com base nos eixos estruturantes apontados pela BNCC, ancorados na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, apresentada anteriormente.

Ao longo dos anos de trabalho percebo na prática essa facilidade das crianças de entrarem no jogo do faz de conta, então passei a aliar essa “brincadeira” às atividades propostas, transformando a aula de dança num espaço de experimentação, ao mesmo tempo em que trabalho com os princípios da dança, despertando o real interesse do educando e desenvolvendo o ensino da linguagem de forma fluida e prazerosa, fazendo com que as aulas de dança sejam um momento de uma experiência realmente vivida e apreendida.

Pensando que o ensino da dança como uma linguagem artística e/ou área de conhecimento, realiza sua prática pedagógica tendo como objeto de ensino o corpo em movimento, partimos do ato de mover, do movimento em si aliado ao pensamento de que no ensino da arte/dança esse mover seria um “mover-se no intuito de articular signos e possibilitar significações”. (MARQUES,2012, pág.27)

Marques aponta que para esse trabalho devemos ter foco nas relações entre quem/com quem se move, que faz referência ao corpo que dança, aos outros corpos e ao meio. Onde se move, que faz referência ao espaço onde se dança. O que/como se move, que faz referência ao movimento em si e suas conexões. Por que se move, que faz referência as intenções desse mover.

“Para que as crianças tenham uma experiência corporal estética elas devem também ter a oportunidade de estabelecer relações entre quem, o quê, como e onde se dança (chamados de campos de significação da dança)”. (MARQUES,2012, pág.74). Esse exercício a que me proponho em minhas aulas de dança são significativos para a experimentação corpórea, para o desenvolvimento da autoestima, do conhecer-se e do relacionar-se com o outro e seu meio.

A autora propõe ainda, que para a faixa etária de 0 a 6 anos o trabalho em dança seja, preferencialmente, voltado ao campo de significação relacionado ao movimento, dando foco sobre os signos que tem mais aproximação com o dia a dia das crianças, não abandonando os outros campos de significação, mas sim promovendo conexões e redes de relações entre eles. Essa experimentação, também utilizada por mim em minhas aulas, demonstra que a conexão da dança com o espaço-tempo da criança reverbera no seu próprio corpo.

Para estudarmos o campo movimento, portanto, devemos conhecer o corpo que dança (o que se move), o espaço que ele cria (onde se move), com diferentes dinâmicas de movimento (como se move). Esses componentes podem ser apresentados e trabalhados por etapas com as crianças, sem que sejam, no entanto, desconectados. (MARQUES, 2012, pág.77). Essa é, na minha opinião, umas das oportunidades que o ensino da dança com crianças oferece, em diversos depoimentos livres de pais, mães e responsáveis, o retorno direto que recebo é que as aulas de dança contribuem não apenas com o desenvolvimento do movimento, mas também com o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Ainda nesse viés, Marques estabelece quatro chaves iniciais no campo movimento para o início dos trabalhos de dança com as crianças, que seriam o corpo como um todo e/ou em partes e o corpo em locomoção e/ou pausa. Partindo dessas chaves a proposta da autora é que os trabalhos sejam elaborados sobre as ramificações ou componentes da dança relacionados ao movimento que são, corpo, espaço e dinâmicas.

Relacionando esse pensamento aos Fundamentos da Dança propostos por Helenita passei a basear as atividades no estudo dos parâmetros da dança - movimento, espaço, forma dinâmica e tempo.

A partir desses fundamentos, eu trabalho as seguintes perspectivas: movimento – estados do movimento, movimentos básicos do corpo, movimentos segmentares; espacialidade – níveis, trajetórias, locomoções; forma dinâmica – movimentos leves ou fortes, denotando a noção de peso; tempo – rápido, moderados e lentos, reforço aqui que não os tragos, exclusivamente, na perspectiva da técnica de dança, mas sim na perspectiva do experimentar a dança.

Dito isto, cumpre-me também sinalizar a experiência do estágio na escola da UFRJ, onde inicialmente busquei focar o ensino do balé, entretanto a prática me mostrou que o caminho não era esse, mas sim o ensino da dança de forma mais amplo, não da dança em seus aspectos técnicos, mas muito mais na perspectiva dos parâmetros.

A borda dessas questões, ainda tive a oportunidade de experimentar a aula de dança para crianças com deficiência, onde a experiência se dá de forma totalmente distinta, sendo um elemento de socialização, conexão e desenvolvimento da autonomia possível.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar-se sobre as interações entre a dança e o desenvolvimento humano é uma atividade extremamente motivadora, entretanto é complexa, pois nos faz perpassar por teorias da psicologia, da pedagogia e do desenvolvimento humano. A dança na primeira infância é uma brincadeira, é um apropriar-se de si e de seus movimentos, que está entrelaçada numa teia de transformações e metamorfoses, que acontecem rapidamente, simultaneamente e marcam a historicidade da pessoa.

Como observou-se ao longo dessa monografia, nas teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky, o brincar, ou porque não dizer, o dançar, assume lugar de grande relevância, estabelecendo um efeito positivo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, e, conseqüentemente, com implicações no contexto evolutivo da pessoa.

Ao cotejarmos as teorias, sublinhamos, um aspecto relevante da teoria de Vygotsky (2007) de que a brincadeira cria um aspecto favorável ao desenvolvimento ao promover a interação social com outras crianças e com o meio.

Ao finalizar esse trabalho, algumas considerações são importantes, o estudo e a graduação promoveram em mim e na minha prática pedagógica, significativas mudanças, em especial por identificar os embasamentos teóricos que me permitiram algumas dinâmicas endossadas pela literatura da dança e do desenvolvimento humano.

A cotejação dos autores aqui citados no capítulo teórico, sendo certo que não pretendi esgotá-los, também ampliou as minhas perspectivas e o meu próprio entendimento sobre as dinâmicas que acontecem no decurso das aulas, seja no comportamento dos estudantes, seja nas dinâmicas de interação entre eles e comigo, seja no reflexo desses aprendizados em outros espaços, como por exemplo as famílias.

Um aspecto que gostaria de ressaltar é que na experiência do estágio no CAP da UFRJ, ao acompanhar as aulas de teatro da turma do oitavo ano, observei que havia uma preocupação com o corpo, por tratar-se de uma aula de teatro, entretanto não se contextualiza da mesma forma que a dança trabalha com o corpo. Lá são realizados aquecimentos e jogos corporais na tentativa de preparar esse corpo para

a aula. Todavia o tempo é curto, uma aula semanal de 50 minutos, fazendo com que o trabalho corporal não seja aprofundado, ainda assim percebe-se que, na maior parte das vezes, são corpos “travados”.

Percebemos que esses corpos não estão acostumados com o estudo do movimento, pela falta de compreensão, pela falta do fazer e da experimentação.

Ao realizar o aquecimento da turma num processo de coparticipação e ao realizar a regência percebemos que existe a estranheza em relação aos processos de trabalho. Corpos tímidos, não conscientes de suas potências.

Em que pese tratar-se de alunos do 8º ano, chamo a atenção aqui, pois o que poderia ter feito o ensino da dança na primeira infância com esses corpos e mais ainda, que essa formação fosse continuada nos anos subsequentes. Ressalta-me aos olhos a necessidade desse processo de estudo, do estudo corporal, entendendo que são pessoas diversas, corpos diversos, alguns muito disponíveis outros nem tanto. Tendo em vista essa diversidade é necessário voltar o olhar e o processo para um lugar de escuta da demanda vinda deles e despertar pouco a pouco o interesse por esse trabalho.

Percebemos a real possibilidade de progresso no estudo do movimento, pois com as propostas que trouxemos vimos que cada um, no seu tempo e modo, puderam progredir em relação ao seu corpo.

Também estive em processo de estágio na EEI – UFRJ onde existe na grade curricular a disciplina dança, e pude observar o progressivo desenvolvimento motor-expressivo dos alunos. Seria interessante que, ao ingressarem no CAP-UFRJ, esse estudo não fosse abandonado e sim continuado. Faz-se a necessidade de aula de dança no CAP-UFRJ para que os alunos possam ser beneficiados e para que os licenciandos em dança possam ser recebidos por licenciados em dança. Para fomentar discussões e estudos sobre o desenvolvimento e a mobilidade corporal.

Retornando a temática central desse trabalho e a hipótese de que a dança promove efeitos positivos no desenvolvimento de crianças na primeira infância, gostaria de destacar aqueles que mais me sobressaltaram aos olhos: relacionamento menos tímido – medo da própria expressão corpórea e mais integrado ao próprio corpo, ao outro e ao meio; relatos de que as crianças desenvolvem melhor seus aspectos cognitivos, em especial devido ao

desenvolvimento da atenção; a coordenação motora – tanto a grossa quanto a fina e o entendimento da lateralidade de forma natural, não como uma imposição, mas sim como uma descoberta; a ampliação da problematização e da percepção do outro e de suas diferenças, mas que o respeito às identidades e diversidades; o auto respeito ao seu próprio corpo, explorando limites possíveis.

Mais uma vez reforço que não pretendi esgotar a temática com esse trabalho, mas sim explorar minha experiência traçando um breve paralelo com a literatura.

Para trabalhos futuros deixo como sugestão a perspectiva da utilização de outras técnicas metodológicas que incluso permitam o estabelecimento de nexos causais e a confirmação e ou refutação dos impactos positivos que observei.

A guisa da finalização, cito Maturana e Gerda Verden-Zöller, em seu livro: “Brincar e amar – fundamentos esquecidos do humano, como uma exortação ao amor:

Nossa cultura ocidental moderna desdenhou o brincar como uma característica fundamental generativa na vida humana integral. Talvez ela faça ainda mais: talvez negue o brincar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. Acreditamos que para recuperar um mundo de bem-estar social e individual – no qual o crime, o abuso, o fanatismo e a opressão mútua não sejam modos institucionalizados de viver, e sim erros ocasionais de coexistência-, devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. Também cremos que para isso aconteça devemos de novo aprender a viver nessa atmosfera (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004, p.245).

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Dalal. Balé: uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A Afetividade no desenvolvimento da Criança – Contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008
- ALMEIDA, Fernanda de Souza; GODOY, Kathya Maria Ayres de. Prática educativa em dança: reflexões sobre a ação na escola. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, livro 1, p. 001272, Campinas, 2012.
- BARBOSA, C. F.; GOMES, R. F. M. A importância da brincadeira para criança de acordo com Jean Chateau. CONCOCE/CONDICE: Brasília, 2010.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2012.
- BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Henri Wallon: Psicologia e Educação. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-29.
- BERTONI, Íris Gomes. A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico; Programação didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 5ª a 8ª series. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 1988. 3. ed. São Paulo: Jalovi, 1989.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069/1990. São Leopoldo: UNISINOS, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.
- CAMPEIZ, E. C. F. S. e VOLP, C. M.. Dança criativa: a qualidade da expressão subjetiva. Motriz, Rio Claro, v.10, n.3, p.167-172, set./dez. 2004

CINTRA, R. C. G. G, A Dança no Brasil: Alguns caminhos Percorridos até se tornar parte integral da Educação em Arte. Mato Grosso: Revista Rascunhos Culturais, 2011.

CORREIA, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30 - 36.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: uma dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 61-76.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. Brincar na educação infantil é coisa séria. *Akrópolis, Umuarama*, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Kinesiology and Medicine for dance*. 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, saberes necessários á pratica docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967. 157 p.

FROSCH, Joan D. Dance Ethnography: Tracing the Wave of Dance. In FRALEIGH, SONDRÁ; HANSTEIN, Penelope (Org.). *Researching Dancing: Evolving Modes of Inquiry*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press, 1999.

FUX, Maria. Dança, experiência de vida. 3ª Ed. São Paulo, Summus,1983.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). *Movimento e Cultura na Escola: Dança*. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, PróReitoria de Graduação, 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Revista Caminhos*. CENPEC, 2006, n.2.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto, Brasília*, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LIMONGELLI, A. M. A. A constituição da pessoa: uma dimensão motora. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

MACIEL, Maria Regina; MARTINS, Karla Patrícia Holanda; Pascual, Jesus Garcia; MAIA FILHO, Osterne Nonato. A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão. Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 329-337, mai./ago. 2016.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola- 4º ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

MATTA, Isabel. Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 2001

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena.2004.

MOLLINARI, Ângela Maria da Paz; SENS, Solange Mari. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. Revista PEC, Curitiba, v.3, n.1, p.85-93, jul. 2002-jul. 2003.

MOTTA, Maria Alice. Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas / Maria Alice Motta. – Niterói: UFF/ IACS, 2006

NANNI, D. Dança educação - Pré-escola à Universidade. 2ª ed, Rio de Janeiro: Sp

NANNÍ, Dionísia. Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. 8ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

PAWLOWSKI, C. S., ANDERSEN, H. B., TROELSEN, J., & SCHIPPERIJN, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. Plos One, 11(2), e0148786.

PIAGET, J. & Inhelder, B. (1994). A psicologia da criança (O. M. Cajado, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1966).

PIAGET, J. (1923). A linguagem e o pensamento na criança (M. Campos, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

PIAGET, J. (1955). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A. Piaget, J. (1966). O nascimento da inteligência na criança (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara. (Trabalho original publicado em 1936).

PIAGET, J. (1970). A construção do real na criança (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1937).

PIAGET, J. (1984). O juízo moral na criança (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

PIAGET, J. (1990). A formação do símbolo na criança. (Á. Cabral, Trad). Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1945).

PIAGET, J. (1990). A formação do símbolo na criança. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1946).

PIAGET, J. (2001). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Trabalho original publicado em 1954).

PIAGET, J. (2005). A representação do mundo na criança (Á. Cabral, Trad.) São Paulo: Ideias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

PORTUGAL, Gabriela. Educação de Bebés em Creches – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, n.1, jan. 2000

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

REICH, W. Milano: SugarCo, 1987. *Análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RODRIGUES, Wanessa de Moura Araújo; ABREU, Ademir José de. *A relação da neurociência com as teorias de Piaget: Contribuições para as metodologias pedagógicas*. 2017.

SCHNEIDER, Alessandra e RAMIRES, Vera Regina. *Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública*. – Brasília: UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SHORE, R. Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

STRAZZACAPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. Repertório: teatro & dança, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Fondements et Enseignements des Techniques Corporelles des Artistes de la Scène dans l'État de São Paulo, au XXème siècle. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Teatrais e Coreográficos) – Université Paris 8, Saint Denis, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. O Corpo e suas Representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. Cadernos CERU, série 2, n. 12, p. 79-90, 2001. Marcilio Souza Vieira - Abordagens Somáticas do Corpo na Dança Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006.

UNESCO. Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância; relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT, 2007. Brasília: UNESCO, 2007.

VERDERI, EB. Dança na escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. _____. La imaginación y el arte em la infancia. Madri: Akal, 1996. _____. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998. _____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. A formação psicológica dos professores. In: WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. A origem do caráter da criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Editora Manole, 1989.

WALLON, H. Cinestesia e imagem visual do próprio corpo da criança. In: WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (orgs.). Henri Wallon. São Paulo. Editora Ática, 1986.

WALLON, H. Objetivos e métodos da psicologia. Tradução de Franco de Sousa. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs.). Henri Wallon. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo. Editora Ática, 1986.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Vega, 1979.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.