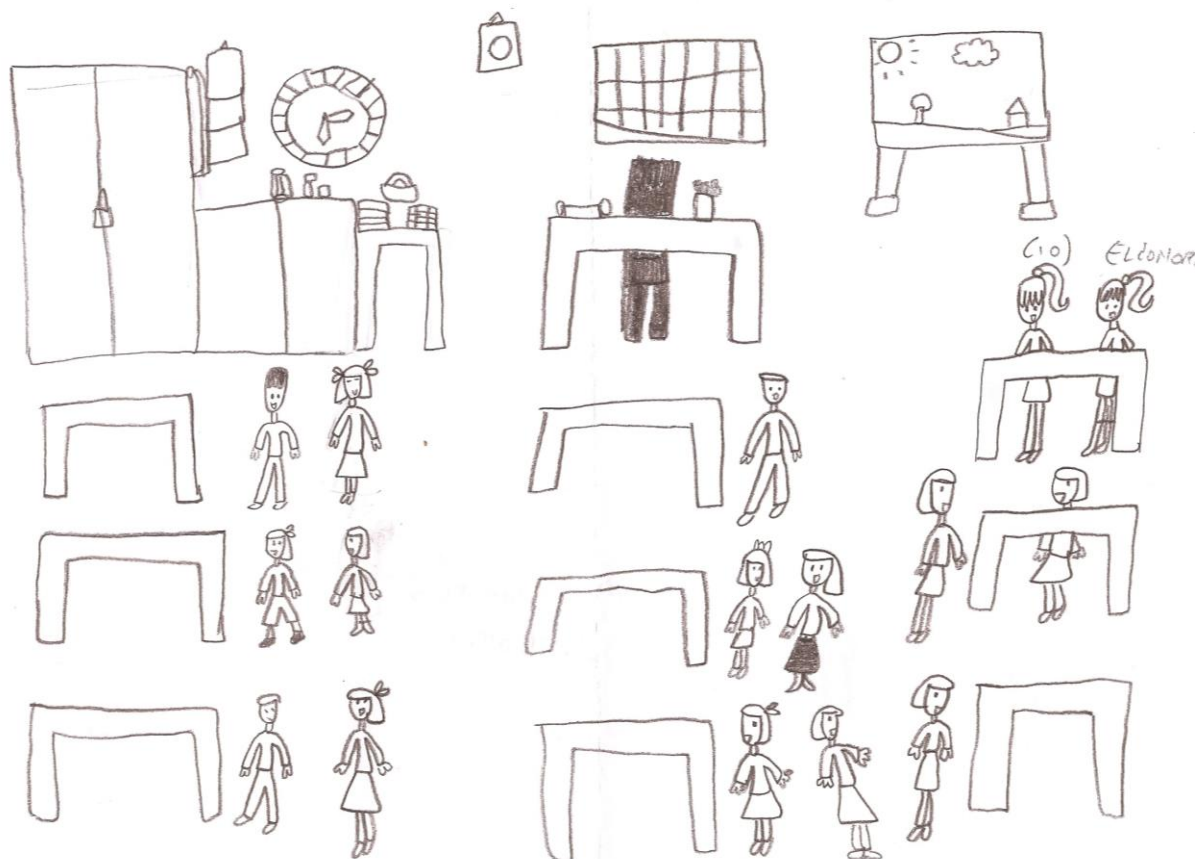


TERSICORE VA A SCUOLA

Laboratori di GiocoDanza alle Elementari e Medie



TERSICORE VA A SCUOLA

Laboratori di GiocoDanza alle Elementari e Medie

Tiziana Franceschini, Sabina Parisi

Abstract. L'articolo propone un resoconto del primo anno di attività del Progetto Tersicore con i Laboratori di GiocoDanza, a cui hanno partecipato otto gruppi classe tra Elementari e Medie. Vengono messi a fuoco gli obiettivi del progetto: esercizi e giochi guidati sono proposti ai ragazzi allo scopo di incrementare la conoscenza del corpo in movimento. Tramite la psicomotricità ci riproponiamo di sostenere le competenze emotive e la capacità di lavorare in gruppo, che costituiscono fattori di protezione dal rischio di disagio psicologico, con una particolare attenzione per i fenomeni della dispersione scolastica e del bullismo.

Sono riportate le reazioni degli alunni ai primi incontri e i loro commenti a fine anno, quando hanno realizzato un tema sul lavoro svolto. E' stata preziosa la collaborazione con gli insegnanti, con cui abbiamo scambiato interessanti riflessioni sul rapporto tra la didattica scolastica e quella dei Laboratori di GiocoDanza, che segue i principi delle Artiterapie.

Il lavoro svolto ha assunto caratteristiche diverse nei due cicli scolastici. Le Elementari e le Medie sono messe a confronto come interlocutori istituzionali, ma una gran parte delle differenze sono attribuibili ai cambiamenti evolutivi dei ragazzi. Alle Medie ci si confronta con lo sviluppo puberale ed il rapporto con il proprio corpo diviene più problematico, come confermano i dati del Test del Disegno della Classe, somministrato a inizio e a fine anno. Vengono infine esposti i risultati del progetto, in termini di competenze motorie, cognitive e affettive, come fattori di protezione dal disagio.

1. Il progetto Tersicore. I Laboratori di GiocoDanza fanno parte delle attività, che l'Organizzazione di Volontariato "Namastè" da tempo promuove per contrastare la *dispersione scolastica*. Ci confrontiamo con il fenomeno della dispersione scolastica, considerandolo come una forma di disadattamento sociale, al pari del bullismo o dell'inibizione, disagi che esprimono la difficoltà degli alunni a relazionarsi con il contesto scolastico.

Il progetto Tersicore si ripropone di favorire l'adattamento e l'integrazione sociale dei bambini nel gruppo classe, in modo da prevenire il disagio psicologico/sociale e da sostenere la salute psicofisica del minore.

Territorio dell'intervento è il VII Municipio del Comune di Roma con il quartiere di Centocelle, zona in cui i fattori di rischio per la dispersione sono particolarmente presenti, dato il basso tasso di scolarizzazione e l'elevata presenza di famiglie emigrate. Le scuole interessate sono la Scuola Elementare "G. Ungaretti" e la Scuola Media "S. Benedetto".

Sono coinvolte nel progetto otto classi, dalla I Elementare alla III Media, per un totale di 178 alunni. Le classi hanno partecipato ai Laboratori di GiocoDanza per un'ora alla settimana, durante l'intera durata dell'anno scolastico 2007/08.

L'attenzione per le Elementari nasce dalla volontà di attuare precocemente un intervento, che sia di prevenzione e di sostegno alla salute. Il progetto ha durata triennale, cosa che ci permette di accompagnare i bambini nel delicato passaggio tra un ciclo scolastico e l'altro, momento che richiede una grande capacità di adattamento.

2. Obiettivi. I Laboratori di GiocoDanza utilizzano la psicomotricità ed il movimento creativo per guidare i bambini in un percorso di *alfabetizzazione corporea*. Esercizi, giochi, immagini di danza sono proposti allo scopo di sviluppare la conoscenza del corpo e la propriocezione. Vogliamo favorire una conoscenza di sé radicata nell'esperienza corporea, basata sulla connessione tra sensazioni propriocettive, vissuti emotivi, immagini e verbalizzazioni (Gambirasio, 2007).

Temi delle lezioni sono lo schema corporeo, il respiro, il rilassamento, la voce, il ritmo, la qualità del movimento, l'utilizzo dei sensi, il contatto con l'altro, il gioco di ruolo...

Gli esercizi vengono proposti fornendo indicazioni appositamente poco definite e la richiesta non è quella di eseguirli "correttamente". Gli stimoli sono aperti alla lettura personale, in modo che i bambini imparino ad interpretarli creativamente, giocando e sperimentandosi in movimento.

Scopo ultimo del progetto è, infatti, quello di utilizzare la psicomotricità per esercitare la creatività personale e la capacità a lavorare in gruppo.

In questo modo, è possibile sostenere lo sviluppo delle complesse competenze che costituiscono la così detta *Intelligenza Emotiva*, quali: la consapevolezza dei sentimenti verso se stessi e verso gli altri, l'empatia, la gestione dei conflitti interpersonali, la creatività, la capacità di motivare se stessi nel perseguire un obiettivo, l'attenzione e la concentrazione, la collaborazione (Goleman, 1996).

Il lavoro sul corpo consente questo passaggio di competenze, perché la motricità è il naturale banco di prova delle capacità cognitive, che si sviluppano proprio a partire dai primari *schemi d'azione* (Piaget, 1936). Dalla memorizzazione di sequenze di azioni semplici trae origine la capacità di ragionamento logico, dall'orientamento nello spazio e nel tempo nascono le equivalenti categorie cognitive e, in seguito, il linguaggio (Oliverio, 2004). Gli esercizi sul rilassamento consentono invece di acquisire capacità di regolazione del proprio stato di attivazione, con effetti positivi sulla concentrazione e il rendimento scolastico (Nadeau, 2003). Un'attenzione particolare è stata rivolta al nostro modo di comunicare con i bambini, nella consapevolezza che ogni scelta didattica si riflette negli allievi e nelle loro risposte (Perelli, 2007).

La psicomotricità, quindi, per allenare l'Intelligenza Emotiva, allo scopo di proteggere i bambini da una serie di rischi: il disadattamento alla scuola e, più in generale, il disagio psicologico, che troppo spesso rimane sommerso.

3. Tersicore va a scuola. E' stato interessante osservare le reazioni dei bambini al progetto. All'inizio dell'anno erano timorosi e non sapevano cosa aspettarsi da questo lavoro in palestra. Qualcuno avrebbe preferito fare cose già note e più rassicuranti, come la pallavolo o i giochi di squadra. Soprattutto i maschi richiedevano di fare giochi competitivi, in cui emergesse chiaramente un vincitore.

Altri bambini erano intimoriti dall'aspetto della prestazione e del giudizio, per cui abbiamo fatto una particolare attenzione nell'evitare di commentare i loro lavori. Abbiamo cercato di sostenere la peculiarità e la creatività di ognuno, mostrando come nelle stesse docenti fosse impossibile osservare una prestazione sovrapponibile, proprio perché ogni corpo interpreta le consegne a modo proprio.

Ci siamo impegnate per far nascere nei bambini una motivazione diversa dalla competizione: la gioia di divertirsi insieme. L'aspetto del divertimento è insito nel piacere funzionale legato all'utilizzo del corpo, ma lavorare tutti insieme richiede un grosso allenamento. Condividere lo spazio e il tempo della lezione è possibile solo collaborando e seguendo delle regole. Questo aspetto è molto evidente nell'esecuzione dei *percorsi*, che funzionano se tutti occupano il proprio spazio nel giusto tempo. Ciò è possibile seguendo la musica (il ritmo del tamburello), che scandisce i momenti del lavoro. Altrimenti si creano delle sovrapposizioni, i bambini si accalcano, non vanno più avanti e, nella confusione, non ci si diverte più!

Va specificato che le classi hanno aderito ai laboratori insieme all'insegnante di riferimento. Gli insegnanti sono stati sollecitati a partecipare attivamente al lavoro ed ognuno ha risposto in modo personale, chi unendosi ai bambini, chi seguendo da lontano. Il contributo degli insegnanti si è rivelato utilissimo, in modo diverso nei diversi momenti del lavoro.

All'inizio, i bambini avevano bisogno della presenza direttiva dell'insegnante, che spesso interveniva per ristabilire l'ordine o punire i più "indisciplinati".

In questa fase, più volte ci siamo confrontate con i docenti riguardo alla didattica proposta. La nostra didattica si ispira ai suggerimenti della Danzaterapia, per cui il conduttore tende a lasciare aperte le consegne, in modo da dare spazio alla creatività del singolo e alle capacità auto-organizzative del gruppo (Bellia, 2001).

Gli insegnanti sembravano non capire perché noi non assumessimo un atteggiamento più direttivo, che ci avrebbe permesso di regolare dall'esterno disposizioni spaziali e turni dei bambini. In realtà, noi eravamo interessate non tanto ad ottenere da subito un buon "prodotto", quanto piuttosto ad osservare il processo, tramite il quale i bambini autonomamente organizzavano se stessi in rapporto al tempo, allo spazio ed al gruppo. In altre parole, l'obiettivo didattico non è il risultato, quanto il percorso personale tramite cui il bambino arriva ad una soluzione originale (Zocca, 2004).

Così, abbiamo tollerato un momento iniziale di confusione, per permettere ai bambini di autogestirsi e di apprendere, tramite un processo *per prove ed errori*. In questo modo, si dà alle competenze il tempo di svilupparsi dall'interno, per divenire risorse interiorizzate.

4. Un confronto tra Elementari e Medie. Lo stesso lavoro presentato alle Elementari e alle Medie assume caratteristiche molto diverse, cosa che ci dà la misura del grande sforzo di adattamento che questo passaggio richiede ai ragazzi.

Alle Elementari, i bambini seguono meglio se gli esercizi vengono proposti utilizzando immagini di fantasia. I bambini tendono a riprodurre con noi docenti l'attaccamento che hanno con gli insegnanti, per cui ricercano il contatto fisico e vogliono rendere l'adulto partecipe delle loro scoperte.

Alle Medie, i ragazzi rispondono meglio se rispecchiamo le loro crescenti competenze cognitive, dando spiegazioni teoriche (la postura, la fisiologia del respiro, il funzionamento delle articolazioni). Rispetto ai più piccoli, è possibile concludere la lezione con un momento di verbalizzazione, in cui i ragazzi mettono alla prova la loro crescente capacità di introspezione e si confrontano tra di loro sulle sensazioni emergenti.

Tendenzialmente, però, i ragazzi delle Medie rimangono più distaccati dal lavoro, sembrano trarre meno divertimento rispetto ai bambini, nonostante giochi ed esercizi siano adattati alla loro età.

Crediamo che una parte notevole di queste difficoltà siano attribuibili al momento evolutivo: i ragazzi fanno i conti con il proprio corpo che cambia, si vergognano nel mostrarsi, si imbarazzano a lavorare insieme ai compagni dell'altro sesso. Il disagio verso il corpo è evidente dall'osservazione dei disegni che hanno realizzato, dipingendo la propria sagoma. Il lavoro appare confuso a livello grafico e rispetto allo schema corporeo. Tutti questi aspetti sono più evidenti nei maschi, che mostravano resistenze all'idea di fare dei laboratori di danza, etichettata come una cosa "da femmina".

I ragazzi delle Medie sono tendenzialmente meno attenti e più indisciplinati, atteggiamento attribuibile ad una sfiducia generalizzata verso gli adulti, che siano insegnanti della scuola o docenti di un'associazione. Gli insegnanti stessi lamentano che gli alunni mancano di collaborazione, per cui in classe prevale un atteggiamento individualista, volto a primeggiare sugli altri. Fa eccezione la classe della III media, i cui ragazzi, dopo anni di conoscenza e in vista della separazione, hanno sviluppato un maggiore spirito di gruppo.

Le nostre osservazioni sui ragazzi e sui gruppi classe sono confermate dai risultati del *Test del Disegno della Classe* (Quaglia, 1990), che abbiamo somministrato a inizio e fine anno. Il test fornisce preziose informazioni circa il vissuto degli alunni riguardo alla vita scolastica, offrendo una fotografia della qualità dei rapporti con la classe, gli insegnanti e i compagni. Sommariamente, si può dire che il test ha confermato la nostra impressione che l'atteggiamento degli alunni cambi radicalmente nel passaggio tra le Elementari e le Medie.

Alle Medie i ragazzi tendono con maggior frequenza a non rappresentarsi nei disegni, aspetto che ribadisce la difficoltà a trovare il proprio posto nella complessa realtà scolastica, anche a causa dell'incertezza rispetto all'identità ed al corpo. Parallelamente,

alle Medie i ragazzi sembrano più sfiduciati verso l'insegnante e rappresentano poco anche i compagni di classe. Il test convalida anche la nostra osservazione sulla classe della III Media, più vivace e coesa.

Va aggiunto che alle Medie anche con gli insegnanti il rapporto è stato per noi meno facile. I docenti hanno espresso grande perplessità alla proposta di partecipare personalmente alle lezioni, nel timore di inibire i ragazzi. L'allontanamento dell'insegnante da una parte può far sentire i ragazzi più liberi, dall'altra rischia di produrre uno scollamento tra la didattica "ufficiale" della scuola (il lavoro in classe con le sue regole) e la didattica proposta in palestra da docenti "esterni" alla scuola. Una tale scissione è pericolosa perché può passare il messaggio che la palestra è una terra di nessuno, senza regole ed inibizioni. È importante invece far vedere ai ragazzi che i loro insegnanti e noi docenti dei laboratori collaboriamo in vista di un unico obiettivo, così da ricomporre idealmente anche le diverse modalità didattiche. La classe e la palestra richiedono regole di comportamento diverse, ma si segue uno scopo comune, quello di accompagnare i ragazzi nel loro processo di crescita intellettuale e psicoaffettiva.

5. Quale rapporto con l'istituzione scolastica. La vita di un progetto non dipende solo dai diretti beneficiari, in questo caso alunni e insegnanti coinvolti, ma anche dal contesto più ampio in cui l'intervento prende forma. Tersicore nasce come progetto finanziato dall'Organizzazione "Namastè" e offerto gratuitamente alla scuola. Noi, docenti dei laboratori, siamo insegnanti esterni e tendenzialmente abbiamo rapporti solo con le classi interessate, cosa che ci può esporre al rischio di uno scollamento tra il nostro lavoro e la vita quotidiana della scuola.

Il fatto di presentare lo stesso progetto in due scuole ci ha offerto l'opportunità di osservare le diverse modalità comunicative ed organizzative, con cui le due istituzioni hanno gestito il lavoro, il rapporto con noi docenti e con l'Organizzazione. Alle Elementari

abbiamo incontrato referenti motivati ed insegnanti disponibili, che hanno permesso di avviare il progetto senza particolari problemi.

Alle Medie, invece, le lezioni sono iniziate più tardi, a causa di una serie di difficoltà comunicative, che rispecchiano il senso di fatica che si prova a contattare i ragazzi. All'interno delle Medie appare più problematica la comunicazione tra direttore e referenti, tra insegnanti e, infine, tra questi e gli alunni. Se la comunicazione non funziona, è facile che l'insegnante non sappia quali aspetti organizzativi sono di pertinenza della scuola, in una confusione di ruoli che, in qualche modo, arriva ad influenzare negativamente anche il nostro rapporto con i ragazzi.

I docenti delle Medie si lamentano spesso delle condizioni di lavoro e dei valori sociali, che non mettono più in primo piano l'importanza della formazione scolastica e della cultura. Gli insegnanti appaiono affaticati e sembrano aver perso motivazione e fiducia nell'insegnamento. Ciò rispecchia fedelmente l'analogo atteggiamento dei ragazzi, poco curiosi e motivati all'apprendimento, un fattore che è tra i primi campanelli d'allarme per la dispersione scolastica. Questo pericolo deve motivarci ancora di più nel sostenere la curiosità, lo spirito critico, la motivazione all'esplorazione e alla conoscenza dei ragazzi, nel rispetto dell'originalità di ognuno.

6. Risultati e conclusioni. Durante il corso dell'anno e dopo un momento iniziale di esplorazione, abbiamo visto i bambini sempre più consapevoli del loro corpo, dello spazio e del tempo da condividere con gli altri. A fine anno, sanno seguire l'ordine di una presentazione in cerchio, fanno i percorsi senza accavallarsi, creano movimenti originali, collegano un'emozione con l'espressione corporea, arricchiscono le consegne con elementi narrativi personali...tutto questo con un senso del divertimento, che viene garantito dal rispetto per le regole comuni. Parallelamente, gli insegnanti hanno avuto sempre meno bisogno di intervenire per ristabilire l'ordine.

Gli insegnanti si sono mostrati soddisfatti del lavoro, soprattutto alle Elementari. Riferiscono di aver notato un miglioramento generale nella qualità della vita scolastica quotidiana. I bambini sembrano affrontare meglio i lavori di gruppo, sono più motivati e concentrati, si aiutano a vicenda.

Alcuni degli esercizi sono stati proposti proprio per sostenere l'uso della *memoria somatica*, in modo da allenare la capacità di apprendimento. Se i bambini riproducono il movimento del compagno utilizzano la memoria, ma nello stesso tempo si stanno mettendo nei panni dell'*Altro*, che è l'equivalente dell'*empatia*, una componente fondamentale dell'*Intelligenza Emotiva*.

Quando si riuniscono in cerchio per iniziare la lezione, un momento rituale che crea il nostro "spazio di lavoro", si stabilisce una sintonia di gruppo, un sentimento di unione, che pone le basi per la collaborazione.

Nonostante il nostro lavoro sia diretto al gruppo classe nel suo insieme, abbiamo cercato di avere un riguardo particolare per i singoli bambini, la cui problematicità emergeva dalla difficoltà a divertirsi e a seguire il lavoro del gruppo.

Grossa attenzione è stata riservata ai diversi bambini con problemi di *iperattività*, che sono stati guidati nel rispettare tempi e turni, personali e gruppali. Un grande sostegno in questo senso è fornito dall'utilizzo della musica e del tamburello, che scandiscono i tempi degli esercizi. Tramite il suono, si può giocare con il ritmo e introdurre le pause, che creano il senso dell'attesa. Questo aspetto è l'equivalente cognitivo della capacità di fermarsi e di rimandare la gratificazione, allo scopo di ragionare sul proprio comportamento, una competenza che spesso è carente nei bambini iperattivi. Più volte abbiamo lavorato in questa direzione, assegnando loro il ruolo di "aiutante" con il tamburello.

Gli insegnanti riferiscono un analogo miglioramento anche nei bambini a rischio di *bullismo*, che traggono maggiore beneficio dal lavoro sulle regole e dal rinforzo della collaborazione reciproca.

I laboratori sono stati un'utile esperienza per tutti i bambini con problemi di *inibizione* e *ritiro*, aspetti che sono la controparte, il partner silenzioso del bullismo. Anche i bambini più timidi a fine anno hanno trovato la propria modalità per esprimersi, con un cambiamento evidente nella rinnovata capacità di divertirsi.

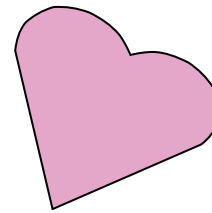
Il lavoro sulla consapevolezza corporea si è rivelato efficace per i bambini con *goffaggine*, che tendenzialmente hanno un minor controllo del corpo nello spazio. Gli insegnanti ci hanno segnalato il miglioramento di una bambina con un disturbo dell'apprendimento (*disgrafia*). In questi casi, sono particolarmente utili esercizi come orientarsi nello spazio, distinguere le direzioni, fare le rotazioni, muoversi lungo i percorsi, apprendimenti paragonabili ai prerequisiti cognitivi e grafici della scrittura.

E' degno di nota il caso di un ragazzo con disabilità (*disturbo generalizzato dello sviluppo*), che nel corso dell'anno ha fatto notevoli passi avanti nel linguaggio e nell'organizzazione dello schema corporeo, con un miglioramento della postura.

Hanno tratto particolare giovamento dai laboratori anche i diversi bambini da poco residenti in Italia, che, pur non padroneggiando ancora la lingua italiana, hanno potuto prendere parte al pari degli altri alla lezione, utilizzando la comunicazione non verbale. E' molto importante favorire la partecipazione di questi bambini, simbolicamente rimanda a un incontro tra culture che suona come un richiamo alla pace ed alla convivenza sociale.

Per concludere, riteniamo che questo primo anno di Tersicore a scuola ci abbia motivato ad andare avanti, perchè è possibile lavorare per migliorare l'integrazione dei bambini tra di loro e in rapporto al contesto scolastico. Le competenze sociali ed emotive si possono incrementare, così da agire come fattore generale di sostegno alla salute del minore e di protezione dal disagio.

Un grosso grazie ai bambini, gli insegnanti e tutte le persone che hanno lavorato con noi.



“Caro Diario, ti voglio raccontare di Tersicore...”

“Il primo giorno di palestra mi sono vergognato. Una volta, per sfortuna, mi sono caduti addosso tutti i compagni. Un’altra volta sono entrato dentro al cerchio, era bello perché ho fatto la scivolata”. (IV El.)

“Appena arriviamo in palestra, ci fanno mettere seduti in cerchio e ci presentiamo, ogni volta in modo diverso, a metà lezione ci fanno ballare e alla fine ci salutiamo, ma non ci fanno dire solo: Ciao, ma ci fanno mettere in cerchio e correre verso il centro dicendo: Ciiiaaoooo”. (IV El.)

“Questo programma mi ha colpito dal primo giorno. All’inizio mi sembrava ridicolo mettersi in mostra davanti ai propri compagni, invece dopo un po’ di tempo ti cominci ad abituare e cominci anche a divertirti”. (II Media)

“Mi ricordo che abbiamo giocato a fare i samurai, poi a trovare la nostra bolla e di che colore era e ancora che facevamo finta che la nostra testa era un pennello e scrivevamo in aria i nostri segreti”. (III El.)

“All’inizio pensavo fosse una stupidaggine, mentre invece si è rivelato bellissimo, perché abbiamo fatto delle cose che io sinceramente non avevo mai visto e divertentissimo, perché ognuno faceva queste cose in modi diversi...” (III Media)

“Questo progetto è stato molto divertente e questo era lo scopo, di farci stare uniti e di avere il contatto con il terreno”. (V El.)

“In palestra dobbiamo portare i calzini anti-scivolo, che servivano per adattare di più i nostri piedi al pavimento.” (V El.)

“Le attività che facciamo lì ci aiutano a imparare a controllare meglio il nostro corpo”. (I Media)

“Il primo giorno che aprimmo la porta della palestra eravamo un po’ imbarazzati... il modo di fare ginnastica con i calzini e non con le scarpe...alla fine mi spiegarono che usavamo i calzini, perché con i calzini eravamo più liberi”. (V El.)

“Mi è piaciuto di più il gioco del mare, quando abbiamo preso un telo e facevamo le onde e anche il gioco in cui ci siamo inventati una lingua ed anche il nostro compagno ci doveva rispondere con la stessa lingua inventata”. (III El.)

“Ci interessa questo progetto, perché oltre a divertirci abbiamo imparato molte tematiche sul corpo, per farlo stare bene e anche sentirlo”. (II Media)

“Il primo giorno pensavo che dovevamo fare chissà che cosa, tipo la spaccata, invece dovevamo fare le cose per il corpo, infatti poi il secondo giorno abbiamo mosso le parti del corpo, io non ci riuscivo, poi però ho imparato ed era divertente”. (V El.)

“Di questo progetto mi è piaciuto molto il ponte, gli alberi che dovevano nascere, gli esercizi del respiro, con la pancia che si gonfiava e sgonfiava”. (III El.)

“Questo laboratorio mi è piaciuto, perché è un’attività originale, divertente e soprattutto insegna molte cose, un’attività in cui magari anche la persona più timida e introversa può sciogliersi e partecipare con entusiasmo ed allegria. Questi giochi che abbiamo fatto

quest'anno mi hanno aiutato ad esprimermi di più e ad unire ancora di più la nostra classe". (III Media)

"Questa attività è servita soprattutto a conoscerci meglio l'uno con l'altro e a stare meglio insieme". (III Media)

TIZIANA FRANCESCHINI: Danzatrice, Psicologa dell'Età Evolutiva, Psicoterapeuta Clinica.

SABINA PARISI: Danzatrice, Ortottista, Assistente didattica per l'integrazione scolastica.

Organizzazione di Volontariato "NAMASTE", presente sul territorio dal 1994, dal 2007 fa parte dell'accordo di rete del VII Municipio del Comune di Roma per la prevenzione della dispersione scolastica.

BIBLIOGRAFIA

BELLIA V., *Dove danzavano gli sciamani*, Franco Angeli Editore, Roma, 2001.

GAMBIRASIO L., *Danzando s'impara*, Edizioni Erikson, Gardarolo, 2007.

GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1996.

NADEAU M., *Quaranta giochi di rilassamento*, Edizioni Punto d'Incontro, Vicenza, 2003.

OLIVERIO A., OLIVERIO FERRARIS A., *Le età della mente*, Rizzoli Editrice, Milano, 2004.

PERELLI S., *Insegnare danza ai bambini*, Dino Audino Editore, Roma, 2007.

PIAGET J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1936, trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze, 1968.

QUAGLIA R. e SAGLIONE G., *Il test del disegno della classe*, Ed. Bollati Boringhieri, 1990.

ZOCCA D., *Laboratorio danza*, Edizioni Erickson, Gardarolo, 2004.