



Giovanna Maia Crivano

**Práticas, crenças parentais e metas de socialização
da emoção: uma investigação através da arte**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do
Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Luciana Fontes Pessoa

Rio de Janeiro,
Março de 2023



Giovanna Maia Crivano

**Práticas, crenças parentais e metas de socialização
da emoção: uma investigação através da arte**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Luciana Fontes Pessoa

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof. Raphael Sacchi Zarembo

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Ana Carolina Monnerat Fioravanti

UFF

Rio de Janeiro, 20 de março de 2023.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Giovanna Maia Crivano

Graduou-se em Psicologia na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2019. Tem pós-graduação em Terapia Narrativa pela Evanston Family Therapy Center. Participou do grupo Desenvolvimento, Biologia e Cultura, da PUC-Rio, coordenado pela Profa. Luciana Fontes Pessoa.

Ficha Catalográfica

Crivano, Giovanna Maia

Práticas, crenças parentais e metas de socialização da emoção : uma investigação através da arte / Giovanna Maia Crivano ; orientadora: Luciana Fontes Pessoa. – 2023.

109 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2023.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Crenças parentais. 3. Práticas parentais. 4. Socialização da emoção. 5. Arte. I. Pessoa, Luciana Fontes. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

“1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade.”

(Assembleia Geral da ONU, 1989).

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais que sempre apostaram em mim, de todas as formas possíveis, tanto em nível acadêmico como pessoal, além de terem promovido o meu contato com a arte de forma importante. Acredito que só estudo crenças parentais hoje porque tive pais muito empenhados em promover minha própria socialização. Além disso, é o afeto sempre marcante promovido por eles durante todo meu desenvolvimento que me possibilita ser sensível aos processos emocionais - meus e de outros. Agradeço por todos os teatros que me levaram, por todas as apresentações que assistiram, por todas as músicas que cantaram, por todos os livros que leram para mim, por todos os filmes que viram em demasia. Hoje, concluo um trabalho sobre arte porque vocês me possibilitaram esse contato que muda minha vida todos os dias. Agradeço sempre pelo privilégio de ser filha de vocês.

Agradeço aos meus avós Leni e Hilário por serem meu maior porto seguro e me ensinarem diariamente o que é o maior amor do mundo. Além de me darem casa - e serem casa - para me profissionalizar em Psicologia e para explorar o mundo das artes.

Agradeço a professora Luciana Fontes Pessôa por toda a ajuda e companhia durante meu percurso acadêmico, desde a iniciação científica, passando pela monografia e, agora, a defesa de Mestrado. Sinto profundo agradecimento por ter tido do meu lado uma profissional tão afetuosa e interessada em promover à academia um espaço de colaboração e parceria.

Agradeço ao Caio, meu namorado, pelo suporte que recebi durante todo esse tempo de mestrado. Por dividir comigo a vida e a rotina com muita parceria, por acreditar em meus potenciais acadêmicos e pessoais, por me dar conforto para experimentar novas realidades e por me ensinar sobre sensibilidade e amor.

Agradeço aos meus amigos que já dividiram comigo muito de seus próprios processos emocionais, assim como os palcos, e que são fundamentais para meu desenvolvimento.

Agradeço ao teatro O Tablado por ser um lugar de experimentação que sempre me acolheu com muito afeto e possibilitou à minha vida muito contato com a arte. Pelo mesmo motivo, agradeço a todos os meus professores de teatro,

em especial Jeanette Albuquerque, Ernesto Piccolo, Janser Barreto, Cico Caseira e Fernando Caruso.

Agradeço à minha avó Helena por todos os livros lidos e escritos sobre a minha vida na infância e por ter arte nas veias e passá-la adiante. Ao meu avô Roberto pela descoberta de como através da arte, as pessoas transformam-se.

Agradeço a todas as participantes da pesquisa que possibilitaram a realização deste trabalho.

À PUC-Rio e a CAPES, agradeço por terem proporcionado auxílios financeiros para a realização deste trabalho, sem os quais não poderia ter sido realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Crivano, Giovanna Maia; Pessôa, Luciana Fontes. **Práticas, crenças parentais e metas de socialização da emoção: uma investigação através da arte.** Rio de Janeiro, 2023. 109p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Devido a necessidade intrínseca ao ser humano de interação social, os cuidadores precisam traçar metas para socializar seus filhos. Uma vez que compreende-se que habilidades emocionais são essenciais para inserção e interação social, dentre as metas de socialização estabelecidas pelos pais, temos as metas de socialização da emoção. Ao mesmo tempo, na teoria de Vygotsky, a arte surge como ferramenta importante para a experimentação emocional, levando a melhor compreensão das emoções e maior facilidade de expressão das mesmas. Este trabalho buscou investigar como a arte está sendo pensada e incluída por mães no contexto das crenças e metas de socialização da emoção. Participaram do estudo 20 mães moradoras do Rio de Janeiro e proximidades com pelo menos um filho de até três anos de idade. Foi aplicado o instrumento Questionário de Metas de Socialização da Emoção (QMSE) e foi realizada uma entrevista online, de roteiro semi-estruturado, com cada uma das participantes. As entrevistas foram transcritas e analisadas utilizando o Software IraMuteq. A partir das análises realizadas, foi possível perceber que no que diz respeito à arte enquanto facilitadora de processos de socialização e emocionais, todas as mães tiveram respostas afirmativas ao serem questionadas sobre a crença de correlação entre a arte e o impacto no desenvolvimento global de seus filhos; o impacto em processos emocionais de seus filhos, incluindo ensinar e compreender sobre emoções; o impacto em processos de socialização de seus filhos. Além disso, segundo relato das mesmas, a arte tem potencial para afetar na criatividade e autoestima de seus filhos, além de promover estimulação corporal e novas possibilidades de campos de trabalho no futuro, pode ser mobilizadora de questões referentes à comunicação com seus filhos e mediadora para traduzir acontecimentos. Acredita-se que o presente trabalho pode contribuir para a compreensão de temas relevantes referentes à parentalidade, tão preciosa para a Psicologia do Desenvolvimento e para a área das artes, principalmente as dirigidas ao público infantil.

Palavras-chaves

crenças parentais; práticas parentais; socialização da emoção; arte

Abstract

Crivano, Giovanna Maia; Pessôa, Luciana Fontes (Advisor). **Practices, parental beliefs and goals of socialization of emotion: an investigation through art.** Rio de Janeiro, 2023. 109p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Due to the intrinsic human need for social interaction, caregivers need to set goals to socialize their children. Since it is understood that emotional abilities are essential for insertion and social interaction, among the socialization goals established by parents, the goals of socialization of emotion emerge. At the same time, in Vygotsky's theory, art emerges as an important tool for emotional experimentation, leading to a better understanding of emotions and ease in expressing them. This work sought to investigate how art is being thought of and included by mothers in the context of beliefs and goals of emotional socialization. Participated in this study 20 mothers living in Rio de Janeiro and nearby with at least one child up to three years old. The Emotion Socialization Goals Questionnaire (QMSE) instrument was applied and an online semi-structured interview was conducted with each of the participants. The interviews were transcribed and analyzed using the IraMuteq Software. From the analysis carried out, it was possible to perceive that with regard to art as a facilitator of socialization and emotional processes, all mothers had affirmative answers when asked about the belief in the correlation between art and the impact on the global development of their children; the impact on their children's emotional processes, including teaching and understanding about emotions; the impact on their children's socialization processes. In addition, according to their reports, art has the potential to affect their children's creativity and self-esteem, in addition to promoting bodily stimulation and new possibilities for future work fields, it can mobilize issues related to communication with their children and mediate to translate events. It is believed that the present work can contribute to the understanding of relevant themes related to parenting, which is so precious for Developmental Psychology and for the arts, especially those aimed at children.

Keywords

parental beliefs; parenting practices; emotion socialization; art

Sumário

I. Apresentação	p. 1
II. Introdução	p. 3
III. Fundamentação Teórica	p. 6
1. O Processo de Socialização da Emoção	p. 6
1.2. Metas de socialização das emoções	p. 13
1.2. A importância da cultura nas crenças, metas e práticas parentais	p. 16
2. Arte e psicologia	p. 19
2.1 O que é arte? - uma breve revisão histórica	p.19
2.2 A arte como aparato cultural e dispositivo socioemocional na infância	p. 24
3. Arte e infância	p. 29
3.1 - Revisão de literatura brasileira: arte e desenvolvimento socioemocional	p. 29
3.2 Público infantil e espaços culturais	p. 37
IV. Objetivos	p. 41
V. Justificativa	p. 42
VI. Metodologia	p. 43
VII. Resultados e discussões	p. 49
VIII. Considerações finais	p. 85
IX. Referências Bibliográficas	p. 88
X. Anexos	p. 93

Lista de ilustrações

Figura 1	p. 44
Figura 2	p. 45
Figura 3	p. 45
Figura 4	p. 50
Figura 5	p. 50
Figura 7	p. 51
Figura 7	p. 58
Figura 8	p. 61
Figura 9	p. 61
Figura 10	p. 62
Figura 11	p. 70
Figura 12	p. 70
Figura 13	p. 71
Figura 14	p. 73
Figura 15	p. 74
Figura 16	p. 75

I. Apresentação

Sempre achei pertinente o tema do estudo da arte em junção com o estudo da psicologia. Principalmente porque acredito no potencial de movimentos artísticos para transformação subjetiva e em todas as pesquisas que promovem tais práticas. Considero que a arte em si é muito difícil de ser definida e deve ser, portanto, experimentada. Minha própria história foi construída a partir desse contato com a arte de diferentes formas.

Quando eu era bebê, minha mãe cantava Bossa Nova para que eu dormisse. Passei anos achando que João Gilberto era a voz da minha mãe. Aos dois anos, pintei um quadro com tinta e um rolo de espuma. O resultado foi um borrão que decora a parede da casa da minha mãe até hoje. Para todos que entravam na casa eu apresentava meu quadro e dizia “fiz com o rolinho!”. Ainda falo isso para os visitantes da casa que não conhecem minha obra prima. Aos cinco anos, assisti várias vezes à peça de teatro de um amigo da família e em uma das inúmeras apresentações que vi, reparei que ele tinha errado a fala - eu já havia decorado o texto. Meu pai me levava ao teatro todos os finais de semana em que estávamos juntos. E víamos mais de uma peça por dia. Minha avó paterna criou livros sobre a minha vida, os ilustrava e os lia para mim. Minha avó materna é bailarina e sempre me contou sobre os palcos. Assisti a tantos filmes que sempre pude comparar os acontecimentos da vida com os feitos heróicos de algum personagem. Aos quatorze anos, descobri a música e entendi que só através dela eu poderia elaborar todos os meus dramas adolescentes. Comecei a compor músicas só para mim mesma. Sempre vi nos livros um refúgio. Escrevo poesias quase todos os dias.

O início no teatro é um caso à parte. Comecei a fazer aulas de teatro com seis anos, mas já fazia teatro antes. Já nasci fazendo teatro. E se tem uma coisa que aprendi no teatro foi a experimentar. Vivi muitas outras vidas em cima do palco - ainda vivo. Quando me deparei com o pensamento de Vygotsky, de que a arte é capaz de ser um legado da humanidade e através dela podemos vivenciar experiências alheias e enriquecer nossa visão de mundo, fui obrigada a concordar por experiência própria.

O tema surge como questão: como a arte, enquanto objeto cultural e social, pode ajudar no desenvolvimento humano? As pesquisas começaram a ser feitas e

muitas delas apontavam para o uso da arte nas escolas, como forma de potencializar o desenvolvimento socioemocional. Não tenho dúvidas de que grande parte do meu desenvolvimento socioemocional se deu através da arte. Porém, não acredito que tenha se dado, em sua maioria, em ambiente escolar. Pelo contrário, sinto que minha família, em especial meus pais, tinham fortes crenças sobre a importância da arte.

Em paralelo a isso, trilhei a carreira acadêmica na graduação imersa no grupo de pesquisa “Desenvolvimento, Biologia e Cultura”, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Pessôa. Nele, pude estar em contato com inúmeras pesquisas envolvendo crenças parentais. Tenho verdadeiro fascínio pela parentalidade, principalmente pelo estudo de como os pais acreditam que é a melhor forma de educar seus filhos e o quais caminhos escolhem para o fazer. Assim, nasceu a junção do questionamento anterior embasado pelo estudo da psicologia do desenvolvimento e das crenças e metas parentais: como os pais incluem a arte na criação de seus filhos para ajudar em seu desenvolvimento socioemocional?

Ainda hoje não sei o que todos os pais pensam sobre o assunto, mas com esta pesquisa consigo observar um recorte, apresentado pelas 20 mães participantes deste projeto. Ao mesmo tempo, perguntei aos meus pais se suas respostas foram de que a arte expande os limites da imaginação e proporciona catarse. Esse mergulho temático também expande meus limites e proporciona catarse, uma vez que ela é capaz de produzir conhecimento e identificação.

II. Introdução

A interação está intimamente ligada ao desenvolvimento. As relações sociais ocorrem já no início da vida dos indivíduos e têm papel fundamental na inserção da criança na cultura e sociedade (Seidl-de-Moura, 2009). São os pais que primeiro apresentam socialmente o mundo aos seus filhos, fazendo com que os mesmos possam colocar-se enquanto sujeitos sociais (Vicente, 2009). Desde o nascimento, temos, portanto, o ser humano sendo apresentado e inserido na cultura pelos pais, que para isso formulam metas de socialização.

A influência que as metas de socialização, crenças e práticas parentais exercem no que tange o desenvolvimento dos filhos vem sendo amplamente estudada nas últimas décadas (Keller, 2012; Harkness & Super, 1992; Keller, 1988; Seidl-de-Moura, Ramos, Pessôa, Carvalho, Victor & Mendes 2016; entre outros) e são de imensa importância para o conhecimento de diferentes contextos socioculturais e os efeitos que causam no desenvolvimento das crianças. As crenças, práticas e metas voltadas para a socialização da emoção, porém, ainda são pouco investigadas e reconhecidas (Mendes, Sant'Anna & Ramos, 2019).

Dentre as metas criadas pelos pais para a socialização de seus filhos, temos as metas de socialização da emoção. Estas abordam os valores e as concepções que os pais têm acerca da emoção e que são objetificadas, a partir de práticas e estratégias de socialização durante o desenvolvimento de seus filhos (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017). Todos os planejamentos e intenções estabelecidos pelos cuidadores, estão de acordo com o que está dado no contexto em que vivem, permeado e mediado pela cultura (Mendes & Ramos, 2020).

São os pais que primeiro ensinam as crianças a expressar suas emoções e também a reconhecê-las em outras pessoas (Mendes & Ramos, 2020). Assim como toda a construção da parentalidade, é dentro da cultura e do contexto familiar em que a criança é inserida que a experiência emocional e o conhecimento acerca das emoções será desenvolvido (Mendes, Pessôa & Cavalcante, 2016). Tendo em vista que as emoções são competências importantes para que as crianças possam compreender a si mesmas e também ao mundo que as cerca, inclusive antes mesmo da linguagem (Mendes, Pessôa & Cavalcante, 2016), as metas de socialização da emoção devem ser amplamente estudadas.

Paralelamente a isto, temos Vygotsky (1999) confirmando a importância de aspectos culturais, contextuais e históricos para o desenvolvimento do sujeito, pois afirma que para além do biológico, é na cultura que o homem vai aprender a viver no mundo. Para o autor, porém, há algo que destaca-se no estudo social e cultural e que pode ter grande influência em como agimos em sociedade e também em como podemos estar em contato com a emoção: o estudo da arte. Por isso, declara que a arte é manifestação do social nos seres humanos (Vygotsky, 1999).

Segundo o autor, a arte objetifica os sentimentos humanos e permite que os indivíduos socializem esses sentimentos e ao mesmo tempo os tornem pessoais e parte do psiquismo. Além disso, a arte é capaz de nos fazer experimentar sentimentos que estão espalhados na cultura (Vygotsky, 1999). A importância dessa experimentação é fundamental pois segundo Keller e Otto (2009), as emoções estão intimamente ligadas com a experiência, e por isso, o social é capaz de dar sentido à expressão das emoções.

Deste modo, tem-se a arte como grande estimulador e como possível aparato importante para conhecer as emoções. Sabendo também que as práticas e cuidados parentais, assim como as metas de socialização da emoção, são influenciadas pela cultura, e estabelecem-se a partir de diferentes planejamentos que os pais utilizam para estruturar o ambiente e proporcionar estimulação à seus filhos, faz-se importante explorar o modo como os pais valorizam a arte dentro das crenças parentais e das metas de socialização da emoção que geram para seus filhos.

Este pretende ser um trabalho exploratório sobre como a arte está presente no dia-a-dia das crianças e a forma que seus cuidadores podem a utilizar como ferramenta nos processos de socialização da emoção. Assim, o primeiro capítulo apresenta os meios pelos quais se dá o processo de socialização da emoção e mais especificamente, como se constituem as metas parentais de socialização da emoção. Versa, ainda, sobre o impacto da cultura em que os pais estão inseridos para a criação de tal metas. O segundo capítulo, no entanto, tenta conceituar este conceito que permeia todo o trabalho: a arte. Para isso, realiza-se uma reflexão histórica do que é a arte e como a arte pode ser um dispositivo cultural e social, principalmente na infância. O terceiro capítulo aborda, justamente, a ligação entre o desenvolvimento infantil e a arte, apresentando uma revisão de literatura nacional sobre a temática e ideias sobre o impacto que espaços culturais podem ter

sobre o desenvolvimento emocional e social de uma criança. Após o estabelecimento da fundamentação teórica, segue a metodologia utilizada na pesquisa, assim como seus resultados e discussões.

I. Fundamentação Teórica

Capítulo 1 - O Processo de Socialização da Emoção

A interação está intimamente ligada ao desenvolvimento. É através dela que o homem pode desenvolver suas habilidades a ponto de conviver em sociedade. Durante a fase inicial do desenvolvimento de uma criança, uma de suas atribuições relaciona-se com a possibilidade de criar uma rede de relações sociais (Seidl-de-Moura, 2009). E essas ocorrem a partir dos primeiros vínculos entre os bebês e seus cuidadores. Ao longo da história humana, as interações têm suas origens nas primeiras trocas entre bebê e seu cuidador e são fundamentais para introduzir a criança na cultura (Seidl-de-Moura, 2009).

As interações iniciais têm como característica principal participação do bebê e de seu parceiro (díade) e aos poucos, ganham outras configurações, através da incorporação de objetos para a formação de uma tríade. Essa triangulação nas interações sociais pode ocorrer a partir do segundo semestre de vida do bebê, quando já é possível reconhecer novas competências motoras, sensoriais e perceptivas no bebê (Nogueira, 2009). Segundo Seidl-de-Moura et. al. (2004), a mãe e seu filho formam, então, díades bem organizadas e têm a reciprocidade como conceito inerente à interação. Esse tipo de relação reforça o papel ativo do bebê no mundo.

Os bebês são, portanto, espertos e mais proativos do que reativos, como presumiam outrora. A ideia dos bebês como seres ativos afirma suas capacidades de percepção, imitação e comunicação, sendo ambos, o bebê e o cuidador, sensíveis aos sinais um do outro e capazes de emitir respostas para esses sinais. Em relação às trocas, adultos e crianças podem ser considerados aliados. A criança age sobre o cuidador e o cuidador age sobre a criança de maneira equivalente, sendo que cabe ao cuidador, num primeiro momento, a atribuição intuitiva de significados para a comunicação emitida pelo bebê (Seidl-de-Moura, 2009).

Intimamente ligada às interações mãe-bebê temos o conceito de apego. O apego pode ser considerado como a vinculação do bebê com suas figuras significativas, que geralmente, num primeiro momento, é a mãe, e é uma relação

afetiva, formando um laço emocional significativo (Bowlby, 1984/1969). O apego é um sistema extremamente desenvolvido que se dá através da interação social e é capaz de possibilitar a regulação entre o bebê e sua mãe, podendo ser considerado um sistema de equilíbrio (Vicente, 2009).

O apego está diretamente relacionado aos investimentos parentais, já que é a partir dos comportamentos ativos do bebê e da resposta dos pais a esses comportamentos que o vínculo afetivo será constituído (Bandeira, 2009). O investimento parental, porém, se distingue dependendo do tipo de laço que é constituído pela díade. As figuras de apego geram diferentes tipos de responsabilidades na relação com as crianças, fazendo com que sejam gerados e consolidados modelos funcionais internos que podem ter por base a segurança ou insegurança na figura de apego (Ribas & Seidl de Moura, 2004). A criança faz representações de *scripts* de respostas dos cuidadores, o *script* é de segurança quando a base é segura e de insegurança quando a base é insegura, gerando um padrão de comportamento do bebê, que será mais tarde ampliado para outros relacionamentos durante o ciclo vital (Vicente, 2009).

A resposta que os cuidadores comunicam aos seus filhos geram diferentes padrões de apego. Ainsworth, Blwhar, Waters e Wall (1978) desenvolveram o estudo clássico sobre apego que pode ser chamado de procedimento da Situação Estranha. Tal estudo pretende expor as diferentes reações das crianças a partir de oito episódios distintos, em que as crianças são expostas a um ambiente estranho, a separação da figura de apego, a apresentação de uma pessoa estranha e ao posterior reencontro com a mãe (Vicente, 2009).

No primeiro episódio a criança é conduzida a uma sala desconhecida; no segundo episódio, na presença da mãe, ela pode explorar a sala e os itens que ela contém; no terceiro episódio, há a introdução de uma pessoa desconhecida à criança, que começa em silêncio e depois passa a conversar com a figura de apego para depois tentar interagir com a própria criança; no quarto episódio, a mãe retira-se, deixando a criança a sós com a pessoa desconhecida; no quinto episódio, a mãe retorna e a pessoa desconhecida ausentam-se; no sexto episódio, a mãe sai da sala e deixa a criança sozinha, no sétimo episódio, há o retorno da pessoa estranha, que busca relacionar-se com a criança; no oitavo e último episódio, a mãe retorna e a pessoa estranha deixa a sala (Vicente, 2009).

Ao observar estes episódios é possível obter grande variação de respostas das crianças, mas o estudo confirma preceitos de Bowlby (1984/1969) que afirmam que o comportamento de apego ocorre não só na reação das crianças sobre a ausência da mãe, mas também nas condutas a partir do retorno da mesma. A partir desse estudo, Aisworth e Bell (1970) apontaram a possibilidade de classificar o apego em três diferentes categorias, sendo elas: o apego seguro, o apego inseguro/evitante e o apego inseguro/resistente.

Os bebês que desenvolvem juntamente com suas mães uma relação de apego seguro protestam menos durante a separação e são mais receptivos no reencontro com a mãe, isso porque são mais capazes de construir um modelo forte de mãe disponível, que lhes confere segurança mesmo quando não podem vê-las (Pontes, Silva, Garotti & Magalhães, 2007). Os bebês apegados de maneira insegura/evitante evitam o contato com a mãe e apresentam baixa perturbação em sua ausência, e ao seu retorno demonstram indiferença ou uma continuidade da própria evitação (Vicente, 2009).

Os bebês categorizados como apegados inseguramente/resistentes demonstram limitado poder exploratório, altos níveis de perturbação diante da separação e também, no momento do reencontro, frequentemente apresentam mistura de sentimentos que os levam a buscar proximidade e ao mesmo tempo evitá-la, o que faz ser muito improvável o sucesso das mães de acalmá-los (Pontes, Silva, Garotti & Magalhães, 2007).

O apego e sua construção é, então, visto como um tipo de interação fundamental para o desenvolvimento da criança. Sua manutenção e desenvolvimento retoma ideias, que estão presentes na interação da criança com seu cuidador como um todo, de que o bebê é um ser ativo no mundo e busca seus cuidadores, influenciando ativamente no processo de elaboração do apego (Bowlby, 1984/1969).

As primeiras interações que ocorrem na vida do bebê retratam oportunidades de conhecer o mundo e seus objetos (Seidl-de-Moura, 2004). Por isso, o desenvolvimento do bebê se dá em um ambiente absolutamente humano (Winnicott, 2013/1988). Neste contexto, deve ser desenvolvida a segurança entre a díade, através das interações sociais, pois é em função da forma como foi estabelecida essa segurança que o bebê vai ser apresentado ao mundo para que então, possa se colocar enquanto sujeito (Vicente, 2009).

A partir dessas interações dos cuidadores com seus filhos, além do desenvolvimento do apego, outros processos também são iniciados, entre eles, o de socialização. A noção de socialização diz respeito a um movimento através do qual indivíduos menos experientes aprendem com os indivíduos mais experientes capacidades, padrões de comportamento, habilidades e valores necessários e compatíveis com o contexto cultural no qual os sujeitos estão inseridos (Maccoby, 2015). No entanto, apesar de termos uma criança sendo instruída, não quer dizer que ela não será ativa nesse processo. O movimento de socialização é um exercício de coprodução, em que os indivíduos experientes e inexperientes produzem e constroem o desenvolvimento em conjunto (Mendes, 2018). Nessa operação, comportamentos, crenças e práticas parentais são entendidos como potências que moldam o desenvolvimento da criança e colaboram com a formação de capacidades e compreensões sociais necessárias para a interação em sociedade (Maccoby, 2015). Dessa forma, o modo como os pais socializam seus filhos corrobora com a ideia de que as crianças são ativas e contribuem com a forma com que são socializadas.

Assim como as interações sociais entre filhos e cuidadores, o processo de socialização das crianças também será concebido perpassando pelo contexto sociocultural (Seidl-de-Moura et. al., 2004). Uma mãe ao interagir com seu bebê se utiliza de todas as representações e expectativas, sobre o mundo e sobre o próprio bebê, que são criadas a partir de toda uma existência que é permeada pelo contexto sociocultural em que vive (Seidl-de-Moura, 2004). O investimento parental e o cuidado desenvolvido pelos pais com seus filhos têm grande influência da cultura em que os pais estão inseridos. Faz-se necessário compreender que o significado de investimento e, por conseguinte, de cuidado, difere-se em populações distintas, sendo valorizado por elas e seus contextos de formas diferentes (Bandeira & Seidl-de-Moura, 2012).

Harkness e Super (1996) trabalham com o conceito de *modelos culturais*, que podem ser descritos como entendimentos compartilhados por determinado grupo de indivíduos, que envolvem as experiências do sujeito gerando interpretações, deduções e propósitos para ações do mesmo. Além disso, Harkness e Super (1992, 1996) elaboraram também o modelo de *Nicho de Desenvolvimento*, admitindo que o desenvolvimento se dá a partir de uma interação entre três elementos: o ambiente físico e social em que a criança está

inserida, os costumes implícitos na cultura e a psicologia dos que cuidam (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017).

O primeiro nicho diz respeito às pessoas que convivem com a criança e o modo como ela vive (Harkness & Super, 1992; 1996). De acordo com o modelo, a influência da cultura está relacionada ao modo como o ambiente é construído pelos pais e organizado no cotidiano para a criança (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017). A partir dessa configuração, a criança terá mais ou menos disponibilidade para compor diferentes tipos de interações (Mendes, 2018). Enquanto isso, o segundo nicho representa as práticas de cuidado comuns aos membros de um contexto próximo (Harkness & Super, 1992; 1996). As práticas de cuidado são compartilhadas pela sociedade e fazem inferências ao modo como os pais pensam seus próprios cuidados com seus filhos (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017). Esse nicho engloba práticas que, muitas vezes, podem ser tidas como intuitivas, uma vez que estão dadas de maneira intrínseca na cultura dos indivíduos (Mendes, 2018).

O terceiro nicho é o que inclui todas as expectativas e crenças dos pais acerca do desenvolvimento de seus filhos (Harkness & Super, 1992; 1996). As práticas parentais serão também construídas com noções acerca dos entendimentos e valores dos cuidadores sobre infância, desenvolvimento infantil e até mesmo conceitos de certo e errado, por isso, é necessário voltar os estudos para o que foi definido por Harkness & Super (1992, 1996) como a psicologia dos cuidadores. São as expectativas e crenças acerca do desenvolvimento dos filhos e que gerarão estratégias para a concretização dessas expectativas (Harkness & Super, 1992; 1996). Essas crenças e valores, juntamente com o que foi chamado de modelos culturais, segundo os autores, são ainda organizados em categorias correlacionadas, nomeadas como *etnoteorias parentais* (Harkness & Super, 1992).

Estas, por sua vez, são definidas como modelos culturais ou um conjunto organizado de ideias dos pais para a compreensão da personalidade e inteligência de seus filhos, dispendo de característica motivacionais que funcionam como metas e formas dos pais de interpretar a realidade (Harkness & Super, 1992). As etnoteorias decorrem das interações entre pais e filhos, além da própria cultura acumulada na comunidade ou grupo em que estão inseridos, e estão implícitas nas experiências cotidianas que os pais têm com seus filhos. É a partir desta estrutura que os pais tomam, individualmente, decisões sobre como socializar seu filho

(Harkness & Super, 1992). Neste sentido, as etnoteorias parentais são expressas nos diferentes ambientes físicos e sociais que os pais selecionam e organizam para sua criança.

Além disso, segundo Keller (2012), além das metas de socialização estarem relacionadas às práticas de cuidado, nos dois primeiros anos de vida da criança, os pais têm distintos tipos de cuidados e interações, que são organizados valorizando diferentes tipos de sistemas parentais. Há, portanto, seis sistemas parentais ditos por Keller como universais em nossa espécie. O primeiro deles seria o sistema de “cuidados básicos”, tendo função de reduzir o estresse do bebê, e gerando um sentimento de proteção e confiança (Keller, 1988). Segundo Winnicott (2013/1988), o desenvolvimento do bebê só pode se dar em um contexto de confiança, por isso a importância desse sistema, gerando toda a segurança que o bebê precisa para se desenvolver e conseqüentemente, explorar o mundo. Esse sistema, além de proteger, é também o responsável por atividades de cuidado com o bebê ligadas à higiene e alimentação, como troca de fraldas e amamentação (Keller, 1988).

Outro sistema é o de “contato corporal”, compreendido por todas as posições de contato entre o bebê e seu cuidador, que permitam a proteção do bebê, influenciando diretamente na geração de vínculo entre a díade. As atividades de carregar o bebê no colo, nas costas ou quadril podem ser identificadas no referido sistema (Keller, 1988). As ideias de Winnicott (2013/1988) referentes ao *holding* podem ajudar na compreensão das bases deste sistema, já que estaria ligado ao segurar junto ao corpo feito pela mãe, e dar ao bebê contorno corporal. Também relacionado ao corpo temos o sistema de “estimulação corporal”, envolvendo práticas de estimulação motora e de equilíbrio (Keller, 1988). Esse sistema tem como função estimular o desenvolvimento motor do bebê e dar a ele noções de percepção corporal e a ajudá-lo a entender seu corpo como próprio, gerando um *self* corporal (Pessoa, Seidl-de-Moura, Ramos & Mendes, 2016).

Assim como a estimulação é feita através de manejos corporais, ela também é feita através de objetos, que é exatamente o próximo sistema descrito por Keller, o sistema de “estimulação por objetos” (Keller, 1988). Esse sistema é posto em prática quando a mãe tenta atrair a atenção do bebê com objetos. É desta forma que o cuidador introduz os objetos na vida do bebê e o estimula cognitivamente e sensorialmente (Pessoa et. al, 2016). A estimulação por objetos

é importante também para apresentar o ambiente ao bebê e estimular sua autonomia, pois a introdução de objetos nas relações faz com que o bebê entenda que existe algo além das relações e da dependência, gerando assim, também a autonomia na criança (Pessôa et. al, 2016).

Referente ao olhar, que é tido como importante viabilizador das interações sociais e do cuidado, temos o sistema “face-a-face” (Keller, 1988). É um sistema permeado por atividades de olhar para o bebê, de modo que o cuidador faça ajustes para que seus rostos fiquem próximos e sejam capazes de manter o contato visual (Keller, 1988). O último sistema é o atravessado pela linguagem, denominado “envelope narrativo” (Keller, 1988). Nele, tudo que consiste em fala como representação e mediação simbólica é contemplado (Keller, 1988). É importante pontuar que o tom da conversação entre mães e filhos modificou-se ao longo do tempo, pela entonação e também pela simplificação da fala, o que é conhecido como *motherese* (Seidl-de-Moura, 2004). A fala voltada para o bebê é simplificada e possui entonação diferenciada, deixando o bebê fascinado pelos traços prosódicos da fala da mãe, mais do que pelo seu conteúdo (Seidl-de-Moura, 2004).

A partir da valorização desses sistemas e das interações entre as diferentes díades, os tipos de *self* são constituídos (Pessôa et. al, 2016). Segundo Keller (1988), os pais que valorizam metas de socialização voltadas para a autonomia e a independência, exercem cuidados com os filhos que perpassam essas metas. Tais valorizações podem gerar diferentes trajetórias de socialização e diferentes tipos de *self*, que seriam um *self* autônomo, privilegiando a independência, com um relacionamento distal entre os cuidadores; um *self* interdependente, com ênfase na relação e no relacionamento proximal e um *self* autônomo-relacional, priorizando tanto a autonomia quanto a relação (Keller, 2012). Ligados ao sistema de cuidados básicos, por exemplo, tem-se o desenvolvimento de um *self* seguro, assim como baseado no sistema de contato corporal emerge-se um *self* corporal e um *self* mental relacionado aos sistemas de estimulação por objeto e trocas face-a-face (Keller, 1988).

É a partir dessas valorizações dos sistemas, acrescidas as ideias de crenças e metas de socialização (Keller, 1988), que o *self* do bebê será direcionado para a independência, a interdependência e a autonomia (Pessôa et. al, 2016). Sendo o *self* independente enfatizado nos sistemas face-a-face e estimulação por objetos; o

self interdependente priorizado nos sistemas de contato corporal e estimulação corporal; e o *self* autônomo-relacional evidenciado tanto na relação quanto na autonomia, em que ambos os sistemas são valorizados de maneira variada (Pessoa et. al., 2016).

Assim, o *self* do bebê vai se constituindo e sendo permeado pela cultura em que a criança e seus pais estão inseridos. Além disso, intrínseco a este processo, o conhecimento acerca das emoções aparece como uma importante ferramenta de autoconhecimento e de socialização, uma vez que a forma pelas quais é possível reconhecer emoções em si mesmo e nos outros pode impactar o processo de socialização (Mendes 2018). Desta forma, o desenvolvimento emocional das crianças pode unir-se a processos sociais e os cuidadores vão também ter a tarefa de pensar sobre como compreender tal interação.

1.2. Metas de socialização das emoções

No universo das metas de socialização e cuidado parentais valorizadas pelos cuidadores, temos aquelas que são voltadas para a emoção e que estão relacionadas ao desenvolvimento emocional das crianças. Essas abordam os valores e as concepções que os pais têm acerca da emoção e são objetificadas a partir de práticas e estratégias de socialização durante o desenvolvimento de seus filhos (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017). Todos os planejamentos e objetivos estabelecidos pelos cuidadores estão de acordo com o que está dado no contexto em que vivem, permeado e mediado pela cultura (Mendes & Ramos, 2020). Assim, as emoções vão obter seus significados na cultura (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017).

A socialização da emoção, portanto, é também um processo de desenvolvimento realizado em coprodução. Segundo autoras como Eisenberg, Spinrad e Cumberland (1998), os agentes da socialização apresentam comportamentos de forma a influenciar a aprendizagem sobre emoções, no sentido de colaborar com atividades de expressão emocional, experiência emocional e regulação emocional. Essa aprendizagem será constituída a partir de crenças e valores dos agentes de socialização acerca das emoções (Mendes, 2018). Além disso, espera-se que tais aprendizados acerca das emoções possam ajudar as crianças a compreenderem as relações entre as emoções e funcionamento dos indivíduos em sociedade (Eisenberg et al., 1998).

Os pais são tidos como os principais agentes de socialização, já que comumente são os primeiros a ensinar às crianças a expressarem suas emoções e também a reconhecê-las em outras pessoas (Mendes & Ramos, 2020). Assim como toda a construção da parentalidade, acredita-se que é na presença da cultura e no contexto familiar que a criança tem suas primeiras experiências emocionais e desenvolve seu conhecimento acerca das emoções (Mendes, Pessoa & Cavalcante, 2016). Os cuidadores são considerados os principais agentes nesse processo de expressão e reconhecimento de emoções desde suas primeiras interações sociais. O próprio desenvolvimento do apego de pais com seus filhos pode influenciar em competências emocionais.

Segundo a revisão de literatura proposta por Muñoz-Muñoz (2017), crianças que apresentam um padrão de apego inseguro, apresentam maior probabilidade de demonstrar emoções tidas como negativas, ao mesmo tempo em que bebês que manifestam um padrão de apego seguro devem experimentar menos angústias ou emoções consideradas negativas. Os estudos indicam, ainda, que crianças que desenvolvem apego seguro demonstram mais facilidade para estabelecer competências sociais para reconhecer emoções nos indivíduos presentes em seu contexto (Muñoz-Muñoz, 2017).

No entanto, essas crenças e metas propostas e apresentadas pelos pais nem sempre podem ser consideradas conscientes. De acordo com Mendes (2018), as crianças podem experienciar e aprender sobre emoções mesmo quando não há intenção de socialização, ou seja, esse processo ocorre mesmo quando os cuidadores não estão atentos à ensinar ou transmitir valores diretamente sobre emoções.

Há, portanto, modos diretos e indiretos de compor o processo de socialização da emoção (Eisenberg et al., 1998). A primeira forma, tida como um modo direto, estão incluídas todas as manifestações comportamentais relacionadas às emoções tidas por adultos e em direção às crianças (Eisenberg et al., 1998). No segundo modo, o tipo como indireto, estão presentes todas as vivências e experiências que são compreendidas em situações comuns do cotidiano, nas quais as crianças podem observar comportamentos acerca das emoções e experimentar manifestações emocionais (Eisenberg et al., 1998). Assim, pode-se concluir que os indivíduos estão constantemente expostos a situações com potencial para impactar suas experiências, expressões ou regulação emocional, o que indica que

as capacidades relacionadas às emoções são fundamentais para a fundamentação de competências sociais de forma generalizada (Mendes, 2018).

As metas de socialização relacionam-se com as crenças parentais assim como às práticas parentais que os pais terão com os seus filhos, isto porque a forma como os pais pensam o desenvolvimento de seus filhos, terá importante impacto na forma como será exercido o cuidado com o mesmo. Nas metas de socialização ligadas às emoções, Eisenberg et al. (1998) apontam três principais temáticas para a compreensão das práticas parentais. A primeira delas diz respeito às reações dos pais às expressões emocionais de seus filhos. A segunda estuda as expressões emocionais dos próprios pais diante das situações e experiências de vida. O terceiro tema compreende os diferentes modos de narrativas acerca das emoções que as crianças têm acesso. Os estudos de Denham e Burton (2003) também trabalham seguindo o mesmo raciocínio de temas para compreender como são formadas as metas de socialização voltadas para a emoção: a forma como os adultos se expressam emocionalmente; as reações que os mesmos possuem acerca das emoções expressas pelas crianças; a forma e conteúdo envolvidos no ensinar sobre as emoções.

Na primeira fonte de compreensão, tem-se o comportamento de adultos em suas próprias expressões emocionais impactando a aprendizagem das crianças. Uma vez que a criança observa um comportamento emocional, esse registro entrará para seus conhecimentos em relação às emoções e tem capacidade, ainda, de colaborar para indicar para si mesma emoções que podem estar relacionadas a determinados comportamentos, assim como ajudá-la a compreender reações de outros indivíduos (Mendes, 2018). Dessa forma, as crianças tendem a reproduzir padrões de respostas emocionais que os pais apresentam. Por exemplo, se pais demonstram afetividade, os filhos têm maior probabilidade de apresentar comportamentos afetivos com os colegas, o mesmo pode ocorrer em relação a falta de demonstração da afetividade (Denham & Burton, 2003).

No segundo componente do modelo tem-se as respostas parentais para expressões emocionais dos filhos. A forma como os pais recebem e reagem às expressões emocionais das crianças influenciam o modo como as mesmas desenvolvem capacidades de compreensão da emoção, como serão suas expressões futuras das emoções e como aprendem e tornam-se aptas a realizar sua regulação emocional (Mendes, 2003). Além de incentivar o modo pelo qual as

crianças constroem seus comportamentos emocionais, a reação de indivíduos acerca das expressões das crianças pode, ainda, gerar competências sociais de forma generalizada, como por exemplo amizades (Mendes, 2018). Faz-se importante destacar, ainda, que o gênero - tanto dos pais quanto das crianças - podem influenciar e diferenciar-se na forma com a qual as respostas às expressões emocionais dos filhos serão desenvolvidas (Mendes, 2018).

No terceiro tema de investigação tem-se o ensinar sobre as emoções. Esse ensino pode ocorrer de diversas formas, no entanto, é o instruir através de palavras que caracteriza de forma mais geral este componente (Denham & Burton, 2003). Ao explicar verbalmente para as crianças o que caracteriza determinada emoção, elas podem compreender suas respostas emocionais e também a de outras pessoas em seu contexto social, colaborando para a inserção das mesmas na sociedade (Denham & Burton, 2003). Os adultos que abordam temas de manifestação emocional ajudam as crianças a identificar, experienciar e também regular as suas próprias (Mendes, 2018).

A partir desse modelo de compreensão acerca da aprendizagem das crianças sobre as emoções, pode-se identificar a importância que as emoções apresentam no que diz respeito a socialização, a geração de competências sociais e, por conseguinte, a inserção das crianças na sociedade (Mendes, 2018). No entanto, o entendimento no que concerne às emoções ou a forma como a inserção social será pensada pelos pais, é intimamente ligada ao contexto social no qual os indivíduos estão inseridos e diferem-se em relação à cultura (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017).

1.3. A importância da cultura nas crenças, metas e práticas parentais

Segundo Keller (2007), os pais visam transmitir aos seus filhos métodos possíveis de ajudar sua sobrevivência, o que inclui a competência cultural e aspectos emocionais. Essas estratégias, no entanto, são compreendidas de forma diferente por cuidadores no que diz respeito ao contexto em que estão inseridos. É na cultura que estará disposto entendimentos e orientações acerca de como criar filhos e de modelos para decifrar e exibir emoções (Mendes, 2018). Dessa forma, diferentes culturas vão gerar diferentes padrões de comportamento no que tange a socialização da emoção em crianças.

Estudos de Trommsdorff e Cole (2011) mostram que mães japonesas compreendem as emoções tipicamente observadas como negativas em seus filhos como sinal de falta de maturidade, o que leva as mesmas a não expressarem tais emoções com frequência, para não gerar um mau exemplo aos seus filhos. Enquanto isso, na cultura hindu (Raval & Martini, 2011), as mesmas emoções são desencorajadas, não por serem consideradas imaturas, mas por acreditarem que tais expressões emocionais poderiam provocar desconfortos sociais, gerando falta de harmonia social. Ao mesmo tempo, pesquisa realizada com pais dos EUA (Lozada, Halberstadt, Craig, Dennis & Dunsmore 2016), mostrou que existe uma variação na valorização das emoções tidas como negativas ou positivas, na qual os pais incentivam com maior frequência as emoções nas quais acreditam em seus valores e importância para o desenvolvimento emocional da criança.

No Brasil, estudos apontam que os pais de crianças de até os três anos de idade, incentivam expressões emocionais de alegria, enquanto as demais emoções não apresentam valorização semelhante (Mendes & Ramos, 2020). O mesmo estudo entende que os diferentes modelos de *self* impactam as formas como os pais compreendem e valorizam as emoções. Mães que valorizam mais o modelo autônomo-relacional ou relacional também valorizam mais a manifestação da alegria, enquanto mães que valorizam o equilíbrio do sistema autonomia e relação incentivam a expressão de todas as emoções (Mendes & Ramos, 2020).

O contexto cultural no qual estamos inseridos, portanto, tem impacto importante no desenvolvimento das crianças. É a partir do que está posto na cultura que os pais podem adquirir conhecimentos para pensar e elaborar suas próprias práticas com seus filhos (Keller, 1988). Há uma vasta gama de autores que expressam tal influência cultural no desenvolvimento dos indivíduos, entre eles, L. S Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), o sujeito não é constituído a priori, pelo contrário, ele é constituído por estar imerso na cultura. Ao mesmo tempo que o sujeito constrói a cultura, é por ela constituído. Vygotsky (1991) propõe sua teoria a partir da compreensão de diferentes planos, dentre eles o filogenético, que descreve sobre a biologia/história da espécie da qual pertencemos; o cultural e histórico, que diz respeito ao meio em que estamos inseridos; o ontogenético que versa sobre a importância do desenvolvimento ser estudado a partir de um

entendimento do ciclo vital e o microgenético que tenta compreender as interações e experiências particulares de cada indivíduo.

Além disso, a teoria de Vygotsky (1991) aponta para duas linhas distintas de desenvolvimento: a linha de desenvolvimento natural e a linha de desenvolvimento cultural. A primeira diz respeito aos processos mentais, enquanto a linha cultural versa sobre a apropriação de várias ferramentas de mediação ou meios culturais que possibilitam a interação. Portanto, é por meio da cultura e dessas ferramentas que os processos mentais ocorrerão. O que nasce com a criança na linha de desenvolvimento natural como um processo mental inferior, na cultura a partir do uso de ferramentas, será transformado em processos mentais superiores.

Vygotsky (1989) acredita que a linguagem ocorre antes mesmo do pensamento. É a linguagem, quando internalizada, que vai ajudar a construir o pensamento. Isso porque o bebê mesmo antes de nascer, já é inserido em um contexto cultural linguístico, ou seja, já tem contato com a linguagem desde o princípio. Essa linguagem passa, então, a ser mediadora dos processos de desenvolvimento da criança. As ideias de Vygotsky (1991) enfatizam de maneira plena a importância da mediação pela linguagem e pelo uso de instrumentos. Segundo o autor, antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, o que produz novas relações com o ambiente. Além disso, é a habilidade para a linguagem que vai possibilitar às crianças o uso de instrumentos.

Segundo Vygotsky (1999), existe um instrumento que pode ser compreendido como instrumento cultural, e que também possui características comunicativas e de linguagem, que é a arte. Apesar de ser difícil conceituá-la, percebe-se que ela está intrínseca ao meio cultural em que está inserida, além de impactar e ser impactada diretamente pelo social. Assim, a arte está em constante processo de transformação. Todavia, é impossível negar que a mesma é intrínseca à sociedade desde os primórdios da espécie humana.

Capítulo 2 - Arte e psicologia

2.1 O que é arte? - uma breve revisão histórica

Segundo o dicionário Oxford (2021) existem duas definições para arte. A primeira seria “habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional”. A segunda se dispõe da seguinte definição: “conjunto de meios e procedimentos através dos quais é possível a obtenção de finalidades práticas ou a produção de objetos; técnica”. No entanto, acredita-se que definir o que é arte seja uma tarefa extremamente difícil. Para Kowalski (1977), “a arte é um conceito estatístico. Se há gente suficiente que decide que uma coisa é arte, então é arte”. Segundo Gombrich (1997), existem inúmeras atividades distintas que podem ser consideradas artísticas, no entanto, é importante atentar-se para o fato de que sua definição e prática diferem-se em detrimento do tempo e contexto em que esteja situada.

A arte teria início junto com os povos pré-históricos e primitivos (Gombrich, 1997). Nesta época, a arte surge como descobrimento de como representar-se, pois a estes povos começou a ser possível criar suas próprias figuras ou rostos, geralmente construídas a partir de formas geométricas (Gombrich, 1997). Além disso, é possível encontrar, nas imagens de mais de 15.000 anos, muitas representações de animais, o que indica algum tipo de celebração para estes animais (Gombrich, 1997). Dessa forma, pode-se compreender que a arte já é utilizada como mecanismo de celebração e está inclusa como parte de rituais desde os povos mais primitivos, o que demonstra o impacto direto do contexto em que os sujeitos estão inseridos na arte que produzem (Gombrich, 1997).

Posteriormente aos chamados povos pré-históricos e primitivos, têm-se os marcos da Idade Antiga, datados de 3500 a.C a 476 d.C, dentre eles os dos povos do Egito, Mesopotâmia e Creta (Gombrich, 1997). A partir das pirâmides, símbolo indiscutível desta época, é possível perceber que a sociedade egípcia era organizada e possuía reis muito ricos que possibilitaram o trabalho de muitos trabalhadores e escravos para a construção de tais monumentos (Gombrich, 1997). Além das próprias construções poderem ser consideradas obras de arte, havia, ainda, muitas peças artísticas dentro das pirâmides. Isto ocorria pois o rei era

considerado divino e, portanto, deveria ascender para junto dos deuses de onde viera, levando aos súditos a preservarem não só o corpo do rei, mas também sua fiel imagem em forma de escultura da cabeça (Gombrich, 1997). Dessa forma, é possível reafirmar a conexão existente acerca da arte e a influência das crenças inerentes à cultura.

A Grécia, também conhecida como grande fonte cultural da Idade Antiga (temporalmente situada entre os séculos VII a.C. a I d.C.), nos permite conhecer diferentes formas de arte. É na Grécia que a ciência, tal qual é discutida hoje, a filosofia e o teatro ganham força (Gombrich, 1997). Os artistas, no entanto, trabalhavam de maneira braçal com o intuito de ganhar dinheiro para viver, não sendo considerados, portanto, parte integrante da classe intelectual da sociedade da época (Gombrich, 1997). Somente a partir do fim do século V, a arte começa a encontrar admiradores que estão interessados em seu valor artístico e não apenas por suas funções religiosas ou políticas (Gombrich, 1997). As diferentes escolas artísticas e, principalmente, a competição e comparação entre elas ganham força, gerando uma extensa variedade de estilos artísticos, os quais podem ser admirados na arte grega até os dias atuais (Gombrich, 1997).

Dessa forma, a partir do interesse crescente da sociedade, a arte grega ganhou novas intenções, dentre elas o belo surge como uma de suas principais características. As realidades de perspectivas e método de criar beleza através da realização de uma figura geral e esquemática tornam-se marcas intrínsecas à arte na Grécia (Gombrich, 1997). Segundo Rosário Fusco (1952), a finalidade da arte é a beleza, no entanto, todos os aspectos presentes nesta frase podem ser questionados uma vez que definir arte, beleza e a própria finalidade torna-se uma tarefa difícil. Na Grécia Antiga, a arte, assim como a religião, era vista como uma idealização da natureza e em especial do homem como ser pensante e ponto culminante desse processo, o que exprimia essa idealização era considerado beleza (Read, 1951).

O Império Romano, antes da conquista da Grécia, utilizava a arte como forma de proclamar suas vitórias e contar a história de suas campanhas militares (Gombrich, 1997). No entanto, Roma herda essa noção de belo e beleza grega, o que influencia diretamente em suas obras artísticas (Read, 1951). Além disso, concomitantemente com o avanço do cristianismo, a arte romana ainda carregava a beleza da representação humana grega e a forte conexão religiosa (Gombrich,

1997). Não só na Europa temos a história da arte marcada pela religiosidade e beleza, o mesmo ocorreu de forma intensa no Oriente (Gombrich, 1997). Na China, por exemplo, temos o budismo influenciando obras de arte como esculturas e pinturas.

Esta conexão ocorre pois a religião é parte intrínseca da sociedade. O mesmo acontece com outras questões que cercam a arte imersa no contexto social. O fortalecimento do comércio e economia, por exemplo, impactam diretamente a pintura e a arquitetura (Gombrich, 1997). A arte, antes considerada em seu aspecto manual e o artista apenas como fabricante da mesma, com o estabelecimento de uma economia monetária e uma cultura urbana, em meados do século II a. C., passa a compreender o artista como um membro da classe intelectual (Hauser, 1982). Tal ideia transforma a forma como a arte é compreendida.

Seguindo o pensamento cronológico, temos o surgimento da Idade Média (do século X ao século XV) e seus novos conhecimentos como novas contribuições para a forma como era possível enxergar a arte (Hauser, 1982). Na chamada Baixa Idade Média (compreendida no período dos séculos XI ao XV), foi possível observar uma revolução que combinava o renascimento comercial e urbano, a ampliação de culturas e fronteiras agrícolas, o crescimento econômico e o desenvolvimento intelectual e tecnológico, além do surgimento das primeiras universidades (Gombrich, 1997). Ao mesmo tempo, a Idade Média possuía uma sociedade feudal em que o clero era considerado a classe mais importante pela crença de que poderiam comunicar-se com Deus, sendo um período marcado pelo teocentrismo (Gombrich, 1997). Unindo tais ideias, é possível perceber que os artistas medievais voltam suas artes para a religiosidade, sendo considerados como principais artistas os trovadores, os menestréis, os jograis e os segréis (Hauser, 1982).

No século XV, o surgimento da burguesia faz com que o comércio avance e também avancem as grandes navegações (Gombrich, 1997). Nesta época, o teocentrismo começa a ruir pois apesar de ainda existir muita religiosidade, a figura humana é colocada com grande importância, tendo o homem como um ser ligado a natureza material e física (Hauser, 1982). Dessa forma, a arte ainda continha muita conexão religiosa porém era possível identificar, também,

temáticas de cunho bastante humanístico, como sentimentos dos homens e retratos de vidas privadas (Hauser, 1982).

O movimento conhecido como Renascimento (séculos XIV a XVI), incentiva o antropocentrismo na ideia de que o homem é a suprema criação de Deus e portanto o centro do universo (Gombrich, 1997). Ao mesmo tempo, o período renascentista traz ideias de racionalismo, compreendendo que a razão e a ciência eram o único modo de chegar a conclusões (Gombrich, 1997). Devido a tais mudanças e ao enriquecimento da burguesia, a arte passou a ser patrocinada por comerciantes (Hauser, 1982). A arte renascentista resgata valores da arte greco-romana, no entanto, a beleza é compreendida como a felicidade do homem no centro da obra e não mais apenas para representar o divino (Hauser, 1982). É durante o Renascimento com o avanço das grandes navegações que começa também a história do Brasil como estuda-se atualmente (Oliveira, Pereira & Luz, 2013).

O final do século XVI foi marcado por tensões religiosas devido a Reforma Protestante, o que gerou, no campo das artes, o período que seria conhecido como a arte barroca (Gombrich, 1997). Por isso, a arte abre mão dos valores da arte greco-romana e passa a incorporar o período de angústia que encontrava-se na sociedade da época, com a representação de um mundo instável, traduzindo contradições, como a tensão entre a felicidade e a beleza eterna e a luta e o sofrimento humano (Hauser, 1982). A arte barroca é representada pela angústia e pelos excessos, e por ser encontrada em um período marcado por instabilidade de questões religiosas, volta a pensar em um mundo baseado no teocentrismo (Hauser, 1982). No Brasil, os principais representantes da arte barroca são Padre Antonio Vieira e Gregório de Matos (Oliveira *et al*, 2013).

A Revolução Francesa (1787- 1791) traz consigo muito do movimento iluminista, ajudando a transmitir os ideais do domínio da razão em detrimento da visão teocêntrica (Gombrich, 1997). No Brasil, o movimento da Inconfidência Mineira (1789-1792) também era marcado pelas ideias iluministas (Oliveira *et al*, 2013). A arte manifestada em conjunto com as ideias iluministas era representada pela busca da simplicidade, uma vez que a razão dominava como principal forma de pensamento e buscava a simplicidade (Hauser, 1982). Além disso, as obras deste período buscavam refutar o excesso do barroco e, portanto, procuravam representar equilíbrio e sabedoria (Hauser, 1982).

No século XVIII inicia-se um movimento artístico compreendido como Romantismo (Hauser, 1982). Seguido pelo iluminismo e pela Revolução Francesa, no início do século XVIII, a Europa encontrava-se em um cenário que dava o protagonismo ao próprio povo (Gombrich, 1997). A arte, então, passa a novamente seguir um caminho antropocêntrico, desta vez, porém, com as emoções e o subjetivismo ganhando destaque, sendo a nova arte enfatizando o esforço individual, a sinceridade e o trabalho, além de apresentar os valores burgueses de forma intrínseca a obra de arte (Hauser, 1982). No Brasil, o livro “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo, de 1844, é considerado o primeiro romance romântico e um dos principais representantes do movimento no país é José de Alencar (Oliveira *et al*, 2013).

O século XIX foi marcado por grande desenvolvimento tecnológico, em especial, pela publicação do livro “A origem das espécies”, de Charles Darwin, em 1859, que continha ideias que afastam o domínio da sociedade voltada para a religiosidade (Gombrich, 1997). Dessa vez, novamente a razão entra em cena para contrapor a religião e a arte segue o mesmo caminho (Hauser, 1982). É importante observar que tal contraponto ocorre de forma sistemática, quando tem-se uma época marcada pela religiosidade é comum que a próxima geração seja marcada pela razão e ciência (Gombrich, 1997).

Em 1922, a arte no Brasil é fortemente marcada pelo que ficou conhecido como a “Semana de Arte Moderna”, evidenciando a revolução estética e o modernismo no país (Oliveira *et al*, 2013). Movimentos artísticos como o cubismo, o dadaísmo, o expressionismo e o surrealismo faziam parte do que era conhecido como arte moderna em meados do século XX (Oliveira *et al*, 2013). Nesta época, os artistas com melhores condições financeiras e que embarcavam para estudar no exterior voltavam para organizar um tipo de arte nova e brasileira, compreendendo que era necessário ter diferentes referências para então poder criar algo único (Oliveira *et al*, 2013). O Modernismo mudou as referências artísticas e, já que os estudos são feitos a partir dos fatos ocorridos no passado, até hoje a época moderna está instaurada, pois ainda não é possível saber ao certo como será, em um futuro, descrever a arte contemporânea (Oliveira *et al*, 2013).

Dessa forma, pode-se compreender que apesar de ser difícil chegar a uma única definição do conceito, segundo estudiosos (Oliveira *et al*, 2013; Gombrich, 1997, Hauser, 1982), a arte está sempre conectada com os aspectos históricos,

sociais, políticos e econômicos que cercam a obra. Além disso, visam responder algumas perguntas essenciais da vida em polos que diferem-se entre mais voltados para a razão ou mais voltados para a religião (Hauser, 1982). Assim, a arte encontra-se indissociável da cultura em que está inserida e, portanto, tem potencial para transmitir valores da própria. As emoções que permeiam contatos sociais não estão obstantes a isto e podem, conseqüentemente, estar presentes em uma obra de arte e ser transmitidas para o público, inclusive infantil.

2.2. A arte como aparato cultural e dispositivo socioemocional na infância

O contexto cultural no qual estamos inseridos tem impacto importante no desenvolvimento das crianças. É a partir do que está posto na cultura em que as crianças estão inseridas que, inclusive, os pais podem adquirir conhecimentos para pensar e elaborar suas próprias práticas com seus filhos e pensar sobre suas trajetórias de desenvolvimento (Keller, 1988). Há uma vasta gama de autores que expressam tal influência cultural no desenvolvimento dos indivíduos, entre eles, L. S. Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1999), a arte somente poderá ser considerada objeto de estudo científico quando for possível compreender seu papel enquanto função vital da sociedade (1999). Para o autor, a arte destaca-se no estudo social e cultural e pode ter grande influência no modo como age a sociedade. A arte pode ser entendida como um produto cultural e também como mediadora entre o sujeito e o gênero humano, e é, então, intrínseca a cultura, funcionando como um instrumento da sociedade, pois é na representação artística que mora a história da humanidade (Barroco & Superti, 2014).

As crianças, em especial, têm uma predileção espontânea por diferentes formas artísticas, como música, dança ou poesia e rima (Dissanayake, 1992). Desde pequenas têm comportamentos facilmente detectados neste sentido, como por exemplo quando são capazes de se mover espontaneamente ao som da música, cantar em conjunto ou sozinhas, brincar com palavras, encontrar prazer no ritmo e na rima, ou brincar de faz de conta (Dissanayake, 1992). As crianças têm a capacidade de perceber as atmosferas em que estão inseridas e que moldam as interações das pessoas (Gratier, 2021). Crianças não são indiferentes à percepção

da estética que as cercam e que geram diferentes humores, memórias e imagens através de uma comunicação subjetiva (Gratier, 2021). Essa capacidade as conectam com a sociedade e as situam tanto em um quadro histórico quanto em um espaço cultural (Gratier, 2021).

Uma quantidade substancial de pesquisas foi realizada sobre a percepção e apreciação musical dos bebês e aprendemos que algumas obras de música são igualmente atraentes para bebês e adultos (Lamont & Hargreaves, 2021). De acordo com Cacchione et al. (2011), bebês de um ano apresentam preferências estéticas no campo visual e podem discriminar entre versões originais e modificadas de pinturas. Especialmente nas áreas de literatura infantil e artes cênicas, artistas de todo o mundo adquiriram experiência na comunicação com o público infantil. As artes cênicas da primeira infância cresceram nas últimas décadas e envolvem a criação de espaços atmosféricos que chamam a atenção dos bebês para que eles possam experimentar uma performance não apenas como observadores silenciosos, mas também como participantes ativos (Drury & Fletcher-Watson, 2017).

Dissanayake (1992) propõe que a experiência humana de busca por beleza e arte deve ser compreendida como um processo adaptativo, uma vez que incentiva resolução de problemas, aumenta cooperação e coesão social e promove interação social desde os primeiros meses de vida. Além disso, segundo a autora, a humanidade tem predileção pelo ato de "tornar especial". Dessa forma, momentos, objetos, lugares e tudo o mais que seja possível será transformado em especial, e tal teoria aponta também para questões adaptativas (Dissanayake, 1992). A arte, no entanto, também corrobora para essa filosofia adaptativa de 'tornar especial' (Dissanayake, 1992). Ao mesmo tempo em que a arte é determinada pelo homem social, é capaz de moldar o psiquismo do mesmo (Vygotsky, 1999). Por isso, Vygotsky (1999) declara que "a arte é o social em nós".

Há, ainda, um campo específico e inerente ao homem que pode ser impactado pela arte: o campo das emoções (Vygotsky, 1999). Segundo Vygotsky (1999), a obra de arte é capaz de criar imagem para as emoções fazendo com que seja possível enxergar os sentimentos de forma mais clara e aperceber-se dos mesmos. Dessa forma, a arte torna possível uma vivência acerca das emoções (Vygotsky, 1999). Essa experimentação vivencial será feita, portanto, através do

contexto histórico, social, cultural e geracional em que o sujeito está inserido (1999).

Em diferentes épocas e contextos os sujeitos terão diferentes leituras das obras de arte. Mesmo que o indivíduo possua as mesmas competências emocionais que sujeitos de diferentes tempos e contextos históricos, a forma como a arte será vivenciada pelo mesmo é indiscutivelmente distinta (Vygotsky, 1999). Isso ocorre, pois a experiência a partir do contato com uma obra de arte é singular, dado que o próprio ser humano, imerso em sua cultura - que inclui o modo como foi apresentado ao mundo e incluído ao mesmo por seus pais - é singular. Dessa forma, não é possível garantir o modo como uma obra de arte será capaz de impactar emocionalmente os indivíduos.

Segundo Barroco e Superti (2014), tem-se a ideia de que a arte é capaz de fazer experimentar sentimentos que estão espalhados na cultura. Para Vygotsky (1999), a ideia central da arte seria justamente esta vivência da obra, superando o material da forma artística para dar início a um processo experimental que para o autor poderia ser chamado de técnica social do sentimento. Tal experiência é proposta como técnica social uma vez que o ser humano pode, através da arte, expressar-se e apropriar-se do que está dado, que é na realidade uma vivência de outra pessoa (Vygotsky, 1999). Desta forma, o ser humano pode conhecer a si mesmo e também o mundo que o cerca (Barroco & Superti, 2014).

Segundo Charles e Dauphne Maurer (2019), a experiência artística e da beleza se dá através de percepções sensoriais. Os bebês nascem com sentidos funcionais, todos desenvolvidos já no útero (Maurer & Maurer, 2019). Os sentidos são geralmente pensados como sendo divididos de acordo com características específicas, ou seja, químicas (sabor e olfato) ou físicas (audição, visão, tato e temperatura) (Drury & Fletcher-Watson, 2017). A capacidade de coordenar os sentidos foi recentemente descoberta como presente já no nascimento, permitindo que os recém-nascidos percebam as ações e expressões de outras pessoas como multimodais (Guellai et al., 2019).

Maurer e Mondloch (2005) sugerem que os bebês são equipados com uma sinestesia inata que eles definem como um fenômeno no qual um estímulo produz mais de uma experiência sensorial. Embora de origem desconhecida, a sinestesia também pode ser resultado de conexões aprendidas na infância por meio de experiências envolvendo múltiplos sentidos simultaneamente. Esse aprendizado

está associadas à experiência estética e à criatividade (Maurer, Ghloum, Gibson, Watson, Chen, Akins, Enns, Hensch & Werker, 2020). A correspondência sensorial cruzada facilita a percepção de eventos coerentes e integrados e é uma condição para a atenção social coordenada (Guellai et al., 2019), também necessária para acessar obras de arte.

Segundo Vygotsky (1999), porém, ainda que o contato com a arte esteja primeiramente relacionado ao sensorial, posteriormente o mesmo é capaz de promover o exercício do pensamento. Ligada à prática do pensar, ao entrarmos em interação com uma obra de arte, também estamos possibilitados a processos de imaginação. A imaginação funciona como uma descarga de sentimentos intensificada pela atividade do pensamento (Vygotsky, 1999). Para o autor, a imaginação faz-se importante junto à uma obra de arte pela intensificação dos pensamentos e sentimentos que a mesma é capaz de gerar. As emoções são fortemente apresentadas durante a imaginação e, ao mesmo tempo, podem resolver-se na própria imaginação, não necessitando apresentar-se fisicamente de forma regular (Vygotsky, 1999).

Além disso, o contato com uma obra de arte pode provocar uma contradição emocional, com sentimentos opostos entre si e neste processo fazer uma liberação de energia que Vygotsky (1999) atribui ao conceito de *catarse*, utilizado para definir um processo de experimentação e liberação de sentimentos.

Segundo Vygotsky (1999), “a arte é o social em nós”, ou seja, mesmo que as emoções experienciadas a partir do contato com uma obra de arte sejam individuais, o social aparece como forma de compreensão desta emoção e do contexto que circunda a obra. Para o autor, a arte não torna-se social devido a um efeito de contágio em que as emoções passam de uns indivíduos para outros e sim ao contrário, a própria obra de arte contém em si a materialização da função das emoções expressas na sociedade. Além disso, o contato com a obra de arte pode ajudar a estruturar e ordenar os sentimentos que estão sendo experimentados, funcionando como uma mediação para equilíbrio socioemocional. Desta forma, é possível que a arte seja compreendida como um instrumento social que permite experimentação socioemocional (Vygotsky, 1999).

A importância dessa experimentação é fundamental pois segundo Keller e Otto (2009), as emoções estão intimamente ligadas com a experiência, e por isso, o social é capaz de dar sentido à expressão das emoções. Além disso, ambos os

autores acreditam que não se pode compreender a arte como produto de uma única pessoa e sim, como um objeto cultural concebido a partir de uma determinada técnica que foi construída socialmente (Barroco & Superti, 2014; Hauser, 1982, Vygotsky, 1999).

Faz-se importante pontuar que, segundo Denham e Burton (2003), a socialização emocional está intimamente ligada ao conhecer e ensinar sobre as emoções. Se a arte apresenta-se como experimentação e possibilidade de conhecer a si próprio e ao mundo que cerca o indivíduo, pode então ser compreendida como colaboradora para a socialização emocional. Além disso, é importante enfatizar que a arte faz parte do plano cultural e histórico proposto por Vygotsky (1991), uma vez que é intrínseca e também resulta do contexto cultural em que o sujeito está inserido. Ademais, a produção artística presente no ambiente pode funcionar como um instrumento, que possui notável importância na teoria de Vygotsky, visando colaborar com o desenvolvimento ontogenético do indivíduo. Assim, é possível observar como a arte pode impactar o desenvolvimento infantil e também, a forma como os cuidadores compreendem seu uso para amparar processos emocionais e sociais nas crianças. Faz-se necessário, portanto, explorar como a temática é abordada e divulgada pela academia nacional.

Capítulo 3 - Arte e infância

3.1 - Revisão de literatura brasileira: arte e desenvolvimento socioemocional

Com o objetivo de compreender o material disposto na literatura acerca das crenças e metas parentais no que tange a inclusão da arte como ferramenta para ajudar no desenvolvimento socioemocional de seus filhos, procedeu-se a um levantamento bibliográfico para a identificação e a análise das publicações. As buscas foram realizadas entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022, por meio das bases de dados PEPsic e Lilacs e Scientific Electronic Library Online (Scielo). A primeira busca teve como palavras-chave CRENÇAS PARENTAIS (AND) ARTE e nenhum artigo foi encontrado. Desta forma, para cumprir a proposta de realização da revisão de literatura, a busca foi feita com as palavras-chave CRIANÇAS (AND) ARTE, com as quais foram encontrados 32 artigos; DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL (AND) ARTE, com as quais foram encontradas 2 artigos. A partir dos resultados, foi estabelecido o critério de inclusão apenas de artigos que versassem sobre crianças, independente da faixa etária. Como critério de exclusão temos os artigos que discutem crianças em desenvolvimento atípico ou em contexto de hospitalização. Com o intuito de coletar a maior quantidade possível de material, a data das publicações não foi restrita, no entanto, a grande maioria dos artigos referem-se a publicações de menos de 10 anos. Assim, seguindo todos os critérios foram selecionados 13 artigos que compõem a presente revisão de literatura.

Segundo Carvalho e Santos (2019), já nos primeiros meses de vida, os bebês possuem trocas e interações com o meio. As autoras apontam que a criança desde o nascimento tem a tendência de buscar o aprendizado, sendo este disponível em seu meio social e capaz de enriquecer a experiência infantil. O bebê é, portanto, integrante do contexto e cultura que o cerca, não apresentando-se como alheio ao meio social apenas pela sua imaturidade (Carvalho & Santos, 2019). Além disso, as crianças não buscam apenas a imitação de ações de pessoas experientes, mas também possuem habilidades sociais que as tornam parte de uma comunidade culturalmente formada. Dessa forma, buscam aprendizados e formas de comunicar seus aprendizados.

No artigo de Carvalho e Santos (2019), as autoras descrevem o projeto No Colo, realizado no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. O projeto, segundo as autoras, deriva-se de um outro projeto chamado Manhãs de Histórias, que visava a leitura de histórias para crianças com algum nível de comprometimento visual. Como posto pelo diretor do Instituto, os bebês também deveriam ser considerados enquanto público em museus, uma vez que o espaço para estes frequentarem não é comumente incentivado. Assim, o No Colo surge com a intenção de receber bebês e seus cuidadores no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. Foi então produzida uma exposição interativa e desenvolvida inteiramente para contemplar este público. Como resultado do projeto, tem-se que o ambiente artístico promoveu oportunidades para interação social tanto dos bebês com seus cuidadores quanto dos bebês com outros bebês ou com outros adultos, além da interação com os objetos disponíveis na exposição. Faz-se importante pontuar a importância que a relação com objetos têm no desenvolvimento das crianças. Segundo Keller (2007), os objetos estimulam o bebê cognitivamente e sensorialmente. A estimulação por objetos é importante também para apresentar o ambiente ao bebê e estimular sua autonomia, pois a introdução de objetos nas relações faz com que o bebê entenda que existe algo além das relações e da dependência, gerando assim também a autonomia na criança (Pessoa et. al, 2016).

Carvalho, Lopes e Cancela (2015) discute, ainda, sobre a importância de ambientes artísticos como museus abrangerem o público infantil quando apontam para a exposição e o livro "História em Quadrões com a Turma da Mônica", que foram lançados em 2001 por Maurício de Souza. No projeto, o desenhista ilustra pinturas famosas com a presença de personagens da Turma da Mônica. Segundo as autoras, com o projeto as crianças podem ser introduzidas à história da arte e aponta para a necessidade de incentivar projetos socioeducativos para a formação de público infantil nos museus, com o intuito de estimular a capacidade de observação, cognição e criação.

Na cultura e no contexto social, que cercam as crianças desde o nascimento, existem modos de pensar e socializar encontrados em gestos, sonoridades, ritmos, olfato, paladar, contato físico e visual que enriquecem a experiência humana e aos quais utilizam-se para conectar-se socialmente (Carvalho & Santos, 2019). É a partir da troca com tais dimensões que é possível

a interação e a promoção do acesso ao universo simbólico da cultura (Carvalho, Lopes & Cancela, 2015). Dentro deste contexto, a arte destaca-se como inerente ao meio social e ao universo simbólico da cultura.

Segundo Leite (2006), a arte é "um sistema de manifestações e códigos que se interpenetram e se recodificam a cada momento; uma forma particular de ver e expressar o mundo, que atua como uma reação emocional e conceitual à vida". Desta forma, os espaços de cultura retêm a memória de um povo e por isso são encarregados de preservar as obras de arte. Tais espaços devem funcionar como locação de dispositivos e memórias que possam ser acionados em diferentes tempos (Leite, 2006). Segundo artigo da autora, um ambiente artístico é um ambiente que cruza tempo e espaço e por isso, deveria ser incentivado de forma a ser também um local de partilha de conhecimento e de interação entre gerações, como uma tentativa de renovar o ambiente artístico e trazendo novas possibilidades de contato para a própria arte e para os frequentadores, que em geral, são pessoas mais velhas.

Além disso, é através da obra de arte que a humanidade, em seu percurso histórico, busca disseminar ideias e novos conhecimentos (Araújo, 2018). Na vinculação do sujeito com o objeto de arte, ainda, é possível explorar e desenvolver sensibilidades e a própria subjetividade humana (Martineli & Almeida, 2017). Para Martineli e Almeida (2017), o contato com a arte na infância facilita processos de estimulação corporal, uma vez que as crianças são capazes de transformar a realidade objetiva a partir da criatividade e imaginação, podendo imitar usar seu próprio corpo para realizar imitações e fazer referências à realidade, como por exemplo quando brincam de ser animais. As autoras apontam ainda para o entendimento de que um elemento corporal artístico, como uma apresentação de dança ou uma série de ginástica rítmica é uma obra cultural e apresenta em si a história artística daquela modalidade.

Os espaços de cultura que permitem o contato com a arte apresentam-se também como ambientes disponíveis para trocas emocionais (Carvalho & Santos, 2019). Isto ocorre pois no contato com a obra de arte é possível observar processos cognitivos e de aquisição de conceitos que são gerados pela emoção experimentada diante de um produto artístico (Carvalho, Lopes & Cancela, 2015).

A obra de arte traz em si expressão de sentimentos pessoais, fazendo com que ela seja um produto de emoção, gerando trocas emocionais (Ashbar, 2019). Especificamente no que tange o desenvolvimento infantil, é possível verificar que no contato com obras de arte, as crianças são instigadas a experienciar trocas em grupo e interações sensoriais, apontando para contribuições significativas em seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo (Carvalho & Santos, 2019).

Além disso, segundo Carvalho e Santos (2019), na infância, as relações afetivas e as trocas emocionais mostram-se intensamente perpassadas pela dimensão estética. Bebês recém-nascidos já apresentam trocas afetivas com seus cuidadores que são acompanhadas muitas das vezes pela musicalidade (Carvalho & Santos, 2019). Dessa forma, munidos de habilidades de compreensão estética aprendem e desenvolvem-se através da experiência de estar presente com que está posto na cultura (Carvalho & Santos, 2019). Essa vivência gera também a experiência emocional e é base constituinte para o desenvolvimento que segue a ontogênese da criança (Oliveira & Stoltz, 2010). Assim, o ambiente em que a criança vai desenvolver suas características socioemocionais deve ser pensado e cuidado para que ela tenha diferentes recursos experienciais. Se neste ambiente ela encontra produtos que ajudam a contar a história de emoções experimentadas na história humana (Leite, 2006), isto pode ajudá-la a desenvolver-se de maneira mais ampla social e emocionalmente.

Em adição ao desenvolvimento socioemocional, Ashbar (2019), em seu artigo, descreve como foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola municipal do interior de São Paulo, com o intuito de observar aulas de educação artística e obter informações sobre o impacto que as mesmas têm nas crianças. Assim, 22 crianças foram observadas. O estudo revelou que algumas crianças entendem que a arte tem um caráter utilitário, mas também reafirmam sua vinculação com a liberdade de expressão e referem-se às aulas de arte como espaços que abrangem a possibilidade de expressão e fazem referência a arte enquanto mediadora de entrar em contato com as emoções, em especial, emoções positivas. Assim, o contato com a arte destaca-se particularmente pelo o processo de humanização e sensibilidade, uma vez que tem potencial de gerar experiências emocionais não cotidianas, provocando a constituição de uma organização psíquica mais elaborada. Tais organizações desenvolvidas criam conteúdos

também elevados, dentre eles a imaginação. A imaginação torna-se, no desenvolvimento infantil, elemento fundamental para o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento, inclusive no que diz respeito à compreensão das emoções (Carvalho & Santos, 2019).

Segundo Martineli e Almeida (2017), o cérebro humano não se limita a ser um órgão apenas repetidor de observação e experiências, mas também é capaz de elaborar processos de criação. Esta atividade criadora do cérebro, nomeada como imaginação, é percebida desde os primórdios da vida do ser humano, sendo parte integrante do desenvolvimento na infância do mesmo. Durante a infância, a brincadeira pode ser entendida como uma reelaboração criativa combinada com aspirações da criança, resultando em processos de atividade da imaginação (Schlindwein, Martins & Oliveira, 2019). Além disso, a imaginação tem como base principal a associação de elementos que ajudam a modificar o presente e projetar o futuro. Com o intuito de ampliar a atividade criadora e imaginativa das crianças é necessário alastrar a experiência vivencial das mesmas. Desta forma, quanto mais a criança encontra-se cercada de experiências consideradas estimulantes para sua criatividade - isto é, mais estimulada a ver, ouvir e experimentar coisas novas e disponíveis em sua realidade - mais fortalecida será a sua base para processos imaginativos (Martineli & Almeida, 2017).

Segundo Schlindwein, Martins e Oliveira (2019), o desenvolvimento do homem - inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional - constitui-se a partir das experiências vivenciadas pelo mesmo. Assim, desenvolveram seu projeto para investigar arte, imaginação e processos de criação em escolas e turmas dos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo descrito no artigo, os professores de música e teatro elaboraram um plano de trabalho pedagógico para a realização de atividades em que as crianças foram incentivadas a imaginar o planeta 'Plunct, Plact Zum'. As vivências dividiram-se em três grupos de atividades, sendo elas: Brincando com o corpo na sombra: som e movimento; Canção da natureza e a sombra dos animais e Histórias e sons no planeta. Em cada um dos grupos de atividades, diferentes exercícios eram praticados pela turma, como a brincadeira com sombras, contação de histórias e aprendizado de músicas. Assim, ao observar os documentos referentes a análise dos dados da pesquisa, Schlindwein, Martins e Oliveira (2019), notam que durante as atividades, as

crianças estavam experimentando a arte de forma individual e grupal mas não demonstravam preocupações em relação a apresentação e sim divertimento pela experiência. Os mesmos autores chamam a atenção para o brincar infantil enquanto forma de aprendizado e corroboram com a ideia de Vygotsky (1999) de que a vivência de uma criança, conjuntamente com a influência do meio social em que esta está inserida, é fator de extrema importância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

De acordo com os pressupostos de Carvalho e Santos (2019), as experiências vivenciais das crianças são fortemente impactadas pelos acontecimentos e manifestações presentes na cultura em que esta criança está inserida. Desta forma, as autoras reforçam o papel da criança como ser ativo em seu meio social e cultural ao afirmarem que o movimento de considerar as experiências das crianças apenas no que está circunscrito e socialmente denominado como experiências da infância é um movimento simplório e ingênuo. Uma vez que não são alheias à cultura dita como adulta, também não estão alheios aos atravessamentos que a mesma causa em seu desenvolvimento.

Ainda incluídas no meio social e cultural que as cercam, tem-se as crianças sendo impactadas por experiências também coletivas, pois como aponta Araujo (2018), vivências não são apenas acontecimentos individuais. Segundo o autor, as experiências são interações constantes com o meio social que as cercam. Ao mesmo tempo, o autor versa sobre a linguagem expressiva da arte como diálogo entre ideias presentes no mundo (Araujo, 2018). Segundo Oliveira e Stoltz (2010), as experiências que envolvem o contato com a arte são consideradas eventos significativos, pois o espectador pode experimentar diferentes mundos ficcionais e ter o contato com distintos acontecimentos da história real da humanidade. Além disso, a vivência proporcionada pelo contato com uma obra de arte é capaz de possibilitar que o sujeito repense seu próprio meio social e amplie processos criativos.

Carvalho e Santos (2019), chamam atenção para as habilidades sociais e a sensibilidade estética dos bebês. Para as autoras, nos primeiros anos de vida dos bebês, a atenção disposta aos mesmos envolve seus cuidados básicos e protetivos, mas já é possível perceber que apesar de não conceituarem a arte, têm a

possibilidade de serem atraídos pela dimensão estética da mesma. Desta forma, ainda que não realizem processos de pensamento acerca do objetivo ou do significado da obra de arte, conseguem prontamente estar em contato com experiências anteriores da humanidade que são recuperadas através da arte, ampliando seu repertório social, cultural e emocional.

Além disso, segundo Eça (2010), o contato com a arte, desde a primeira infância, é capaz de gerar um desenvolvimento vasto de capacidades criativas e competências críticas. Segundo o autor, a escola encontra-se como ambiente propício para o uso de arte, uma vez que a educação através da arte pode ajudar a construir alunos mais dispostos academicamente, mais persistentes, ousados, críticos, justos em relação a suas opiniões, com mais amplas habilidades inter e intrapessoais e entre outros. Em comparação com os alunos que não foram expostos à educação artística na escola, para aqueles sem contato com a arte em ambiente escolar não foi possível observar tais desempenhos acima citados.

Araújo (2018) propõe uma pesquisa com estudantes do nono ano da rede pública de ensino de uma escola em Minas Gerais - Uberlândia. A pesquisa proposta tinha o objetivo de entrar em um museu e estar em contato com as obras de arte presentes no mesmo. Segundo o autor, a pesquisa partia do princípio de que instituições culturais como um museu de arte podem ampliar e diversificar interpretações da realidade, fazendo com que os alunos tornem-se mais críticos e possíveis de modificar leituras de mundo. Como resultado prático nas aulas, após a visita ao museu, o autor identificou alunos mais participativos em suas aulas. Além disso, o estudo aponta para a percepção de que a vivência artística pode ajudar a elaborar emoções e tornar nítidas suas percepções. Atenta-se, ainda, para o fato de que a educação artística tem a capacidade de, através de um aluno, impactar toda sua família, pois obteve respostas significativas dos estudantes com o desejo de retornar ao ambiente do museu com seus familiares, que poderão, então, passar pelo mesmo processo de vivência artística e constituir apreensões próprias desta experiência.

No entanto, é preciso que ambientes artísticos também sejam pensados para incluir as crianças. Em museus, por exemplo, Carvalho, Lopes e Cancela (2015) apontam para a necessidade de promoção de atividades educativas

destinadas às crianças para que sejam estimuladas capacidades cognitivas, de observação e imaginativas. Este espaço, contudo, deve ser construído para coabitar adultos e crianças de maneira significativa (Carvalho & Santos, 2019). Por vezes, a infância encontra-se em um recorte de mercado, gerando ambientes e produções específicas voltados para este público: cinemas, teatros, literatura que abrange somente o público infantil (Leite, 2006). Segundo Leite (2006) e Carvalho e Santos (2019), essas práticas possuem sua relevância, no entanto, dificultam a possibilidade das crianças de estarem em contato com vivências geracionais e que dizem respeito à história da humanidade.

Para Marques (2018), a sociedade constrói a arte voltada para o público infantil de forma a demonstrar-se frequentemente como limitada e ingênua pois supõe que é a única forma de compreensão na infância, uma vez que outros temas considerados mais sérios são tidos como inacessíveis às crianças. Isso ocorre pois a infância é amplamente definida como período de falta de responsabilidade, porém é preciso compreender que o período da infância e sua definição muda durante as décadas e é diretamente influenciado pela cultura em que a criança está inserida (Silvestre & Martha, 2015). Carvalho e Santos (2019) apontam a ideia de que nenhuma manifestação artística é compreendida como complexa demais para uma criança, uma vez que cada sujeito é capaz de elaborar seu contato com a obra de arte a partir de suas percepções e experiências vividas.

Estudos indicam a necessidade da escola de apresentar-se como lugar de aprendizagem e incentivar o contato com a arte e ainda; a necessidade dos educadores de tornar visível os benefícios que a experiência artística é capaz de trazer para o processo educativo dos estudantes (Oliveira & Stoltz, 2010; Eça, 2010; Carvalho & Santos, 2019). Eça (2010) aponta, ainda, para questões sociais quando afirma que a educação através da arte é privilegiada pelas famílias mais ricas que, com frequência, providenciam à seus filhos aulas extracurriculares de teatro, dança ou música, além de costume maior de levá-los a ambientes culturais enquanto pais de diferentes classes sociais têm maior predisposição a incentivar o contato de seus filhos com disciplinas mais exatas como a matemática.

Dessa forma, a concepção de arte para a infância também vai ser modificada através do tempo e do contexto sociocultural. No entanto, faz-se

importante pontuar que expressões artísticas ou estéticas são amplamente compreendidas pelas crianças, por isso, não deve ser suposto que algumas dessas expressões são demasiadamente complexas para o entendimento delas. Assim, além de produções específicas para cada público, os espaços e produtos artísticos devem também coexistir para adultos e crianças (Carvalho & Santos, 2019).

3.2 - Público infantil em espaços culturais

O campo das artes é bastante vasto e, como é parte intrínseca da sociedade, não deve ser alheio a nenhum indivíduo, inclusive as crianças. O artigo 31 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU e que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990 versa sobre o direito da criança no que diz respeito à participação em uma vida cultural:

“1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade.” (Assembleia Geral da ONU, 1989).

No entanto, essa não é uma realidade para todas as crianças, principalmente quando refere-se à inclusão em espaços culturais. Chavepeyer e Fallon (2013), abrem o Manifesto “Museus de Arte Amigos dos Pequenos”, organizado pela Fraje, em Bruxellas, com a importante reflexão sobre o local das crianças pequenas em espaços culturais, uma vez que um museu e suas obras estão repletos de crianças e bebês, mas os mesmos não são vistos com frequência enquanto visitantes e público alvo de tais ambiente. As autoras acreditam que o museu pode estimular o bebê e também sua curiosidade e que as lembranças de nossas experiências se instalam em nossa memória e no corpo, incluindo sensações e emoções vivenciadas em uma visita ao museu. Defendem que os artistas oferecem diferentes linguagens e que as crianças pequenas têm uma curiosidade natural para descobrir as mesmas. Afirmam, ainda, que a emoção estética, aquela que acontece ao contato com uma imagem, não é reservada apenas

à uma elite culta e estudada, mas sim capacidade intrínseca a todos os seres humanos, assim, possível também aos bebês e crianças pequenas.

Além disso, apontam para a função do museu enquanto apoiador das diferentes formas de parentalidade através da transmissão cultural. De acordo com Chavepeyer e Fallon (2013), permitir que a parentalidade exista nos museus significa reconhecer tanto o valor da família como do nicho cultural no qual a criança nasce. Assim, atenta para a importância de ir ao museu em família. Segundo as autoras, em família, as crianças e seus pais podem compartilhar histórias, podendo conversar, trocar, se conhecerem e reconhecerem. Assim, a visita deve ser conjunta. É necessário, portanto, que a arte seja apresentada para as crianças de forma com que seja mais prazerosa para as mesmas e que as façam sentir participantes de tal ambiente.

A historiadora da arte e escritora francesa Françoise Barbe-Gall, publicou, em 2002, um livro específico sobre crianças e os espaços artísticos intitulado "Como falar de arte com as crianças". Nesta publicação, a autora traz importantes contribuições sobre a temática de visitação de crianças a espaços culturais e sobre como adereçar os ambientes artísticos para as crianças, principalmente no que tange a visitação de ambientes como museus e exposições.

Apesar da ideia de que as crianças podem ter uma predisposição estética pelo material artístico que lhes é apresentado (Dissanayake, 1992), Françoise Barbe-Gall (2002) postula que o interesse pode não ser automático. Assim, no contato com alguma obra de arte, ela aconselha a abandonar o viés reflexivo. Segundo a autora, os argumentos de beleza ou que trazem profunda reflexão não convencem as crianças a dar atenção para uma obra de arte, ao contrário, as faz sentir desinteresse. Assim, é mais aconselhável deixar as crianças criarem seu próprio olhar sobre o que lhes é apresentado. O mesmo acontece com o viés teórico da arte, é necessário abandoná-lo para dar mais enfoque a primeira impressão que a criança pode ter daquela obra e explorar tal impressão (Barbe-Gall, 2002).

Segundo a autora, é aconselhável que quando acompanhadas por adultos em ambientes artísticos, os adultos possam falar com clareza para as crianças sobre as características que mais gostam ou mais chamam sua atenção dentro da obra de arte, para que isso gere uma situação instigante e abra espaço para que as crianças também possam falar sobre suas próprias observações. Uma vez que

estão falando sobre suas impressões pessoais, já estão pensando e consumindo arte. Além disso, é importante que, além das características mais chamativas, seja possível falar sobre a sua experiência emocional no contato com a obra de arte. Dessa forma, as crianças não só poderão sentir-se mais livres para se expressarem, mas também para efetivamente se abrirem para estarem em contato com as emoções que são despertadas a partir de uma obra.

Barbe-Gall (2002) aponta para a necessidade dos adultos de conter o entusiasmo e a expectativa de como a criança vai se portar frente a obra de arte, pois isso pode atrapalhar seu próprio processo de observação e contato com as obras. Além disso, é importante deixar a criança fazer suas próprias escolhas, e isso envolve apresentar a obra de arte e deixar a criança escolher ter interesse ou não pela mesma. Não é indicado forçar ou determinar os lugares aos quais as crianças devem ir durante uma exposição. Assim como é importante poder abandonar a cronologia organizada pelo estabelecimento e deixar a criança livre para ir ao encontro do que lhe chama a atenção e/ou sente prazer em apreciar.

Para uma visita em um ambiente artístico é indicado que a escolha do dia de visita já seja dada pensando um padrão, por exemplo, é recomendável que não seja um dia de tempo muito bonito, muito cedo ou muito tarde ou que instigue a criança a querer fazer outro tipo de passeio. Talvez tardes um pouco nubladas possam ser os melhores dias para tal visita (Barbe-Gall, 2002). Para que a visita funcione de maneira interessante, também é sugerido que as regras do local sejam conversadas com a criança com antecedência, e que ela seja alertada dos motivos pelos quais deve se portar de determinada maneira. Assim, faz-se importante conversar sobre a fragilidade das obras, sobre seus valores de produção única e sobre como é importante respeitar os ambientes artísticos. É aconselhável, ainda, que a visita em si não seja longa. Ficar muito tempo com a impossibilidade de tocar nos objetos ou não falar muito alto pode ser um esforço muito grande para a criança e isso pode levar ao desinteresse pelo ambiente artístico. É mais válido que a criança passe cinco minutos observando atentamente uma obra de arte do que ficar por uma hora andando sem atenção (Barbe-Gall, 2002).

É importante que a visita a um ambiente artístico seja feita de forma livre para a criança, por isso, é aconselhável que não se exite em retornar diversas vezes para contemplar a mesma obra, se isso é o que a criança deseja. Além disso, Barbe-Gall (2002) aponta para o fato de ser interessante pensar em comprar uma

lembrança da visita, especialmente se há algo referente à obra que mais destacou-se para a criança, pois dessa forma, ela poderá ter uma completa liberdade de manipulação da obra, através de sua representação. Por fim, a autora aconselha sempre que necessário parar para descansar ou ir à cafeteria para comer e beber.

Como é possível observar, é de extrema importância a mediação dos adultos na introdução das crianças a ambientes artísticos, por isso, faz-se necessário que os adultos possam implicar-se em tarefas como levar crianças a museus e incentivar o contato das mesmas com a arte. Frequentar ambientes artísticos podem gerar excelentes oportunidades de criação de uma rede de desenvolvimento e aprendizagem social, emocional, histórica e cultural de adultos e crianças.

II. Objetivos

Objetivo geral

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as crenças dos pais acerca do papel da arte como estratégia de inserção social e ferramenta para construção de metas de socialização da emoção.

Objetivos específicos

- 1) Identificar o conceito de arte para as participantes;
- 2) Investigar a valorização da arte dentro do contexto da parentalidade e na criação de metas de socialização da emoção;
- 3) Identificar a disponibilidade de acesso à arte;
- 4) Relacionar escolaridade e a valorização da arte nas crenças e metas de socialização da emoção.

III. Justificativa

O interesse em conhecer sobre a parentalidade deve ser entendido também como o interesse em conhecer sobre as crenças que os pais têm sobre a criação de seus filhos. Essas crenças geram não só ideias sobre como inseri-los em sociedade mas também metas de socialização e trajetórias de desenvolvimento do *self*. Entendemos tais crenças e as metas de socialização como permeadas pela cultura e dependentes do contexto social e histórico em que os pais e filhos estão incluídos (Harkenness & Supper 1992, 1994).

Dentro das metas de socialização, temos as voltadas para a emoção. Em seus modelos (Denham & Burton, 2003; Eisenberg et al., 1998) destacam-se a reação que os pais têm à expressão emocional dos filhos; a forma como os pais se expressam emocionalmente; e o ensinar sobre as emoções. Todas elas são permeadas pelos conhecimentos adquiridos na cultura. Na última delas, temos, portanto, a cultura sendo usada como instrumento para aprendizagem.

Ao mesmo tempo, segundo Vygotsky (1971), a arte exprime a história da humanidade, então, se temos a arte como parte intrínseca da sociedade, quando estudamos metas de socialização, devemos também estar olhando para a arte. Para o autor, “a arte é o social em nós”(Vygostky, 1971, p.). Mais do que somente estar presente no social, a arte é definida por ser uma mediadora da experimentação de sentimentos. A partir desta definição pode-se pensar não somente as metas de socialização, mas especificamente as metas que dizem respeito à emoção. Assim, pode-se ter a arte como instrumento importante para conhecer emoções e se apropriar delas, pois uma obra de arte pode funcionar como testemunha dos sentimentos expostos na história da humanidade (Vygotsky, 1971).

Os estudos voltados para a pesquisa conjunta entre arte e psicologia são escassos. Dentro desse número reduzido de literatura, há trabalhos voltados para a arte e desenvolvimento dentro do contexto escolar, no entanto, pouco é investigado sobre a valorização que a arte ocupa no que tange a construção da parentalidade e das expectativas acerca do desenvolvimento dos filhos. Dessa forma, este trabalho se mostra relevante na tentativa de compreender como os pais utilizam a arte como dispositivo para ajudar em suas metas de socialização da emoção e o quais são suas crenças acerca desta utilização.

IV. Metodologia

A fim de atingir seu objetivo, este pretendeu ser um estudo descritivo com caráter exploratório de pesquisa qualitativa.

- **Participantes**

Participaram deste estudo 20 mães, residentes da cidade do Rio de Janeiro e proximidades, com pelo menos um filho de até três anos de idade, independente do sexo. Na tentativa de investigar o período em que os cuidadores da criança apresentam conteúdos artísticos sem que esta seja uma demanda explícita da própria, a faixa etária das crianças foi escolhida. Além disso, a faixa etária permite ainda comparação com estudos anteriores (Mendes, Sant'Anna & Ramos, 2019; Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017; Mendes & Ramos, 2020) referentes ao tema de exploração de metas de socialização da emoção. A amostra foi de conveniência e a pesquisadora chegou até os participantes por meio de indicação, divulgação da pesquisa ou através de grupos virtuais de pais. A amostra foi distribuída da seguinte maneira:

PARTICIPANTE	ZONA DE MORADIA	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
Ind 01	Zona Sul	25	Ensino médio completo
Ind 02	Zona Oeste	27	Superior completo
Ind 03	Zona Sul	41	Pós-graduação
Ind 04	Cidade próxima ao Rio de Janeiro	25	Pós-graduação
Ind 05	Cidade próxima ao Rio de Janeiro	34	Pós-graduação
Ind 06	Zona Sul	34	Pós-graduação
Ind 07	Zona Norte	32	Pós-graduação
Ind 08	Zona Oeste	25	Superior completo
Ind 09	Centro	36	Pós-graduação
Ind 10	Cidade próxima ao Rio de Janeiro	32	Superior incompleto
Ind 11	Zona Norte	38	Pós-graduação
Ind 12	Zona Norte	39	Ensino médio completo
Ind 13	Zona Oeste	32	Pós-graduação
Ind 14	Zona Norte	36	Pós-graduação
Ind 15	Cidade próxima ao Rio de Janeiro	36	Pós-graduação
Ind 16	Cidade próxima ao Rio de Janeiro	31	Superior completo
Ind 17	Zona Oeste	31	Superior completo
Ind 19	Cidade próxima ao Rio de Janeiro	40	Pós-graduação
Ind 19	Zona Norte	32	Pós-graduação
Ind 20	Zona Oeste	38	Superior completo

Escolaridade

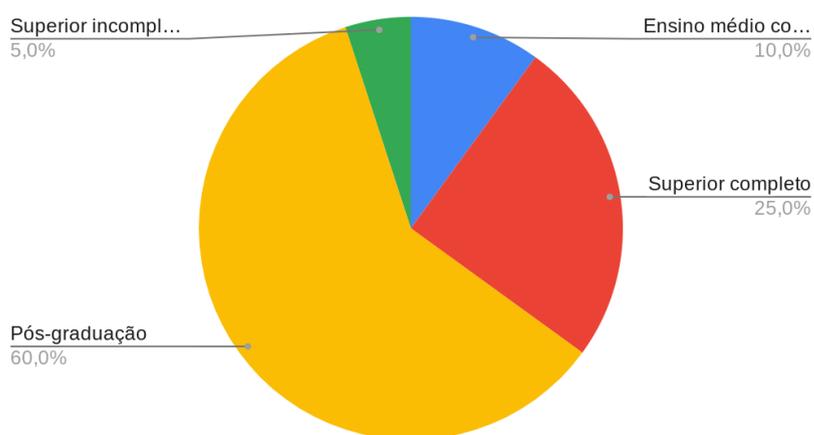


Figura 1. Escolaridade das participantes.

Faixa de idade

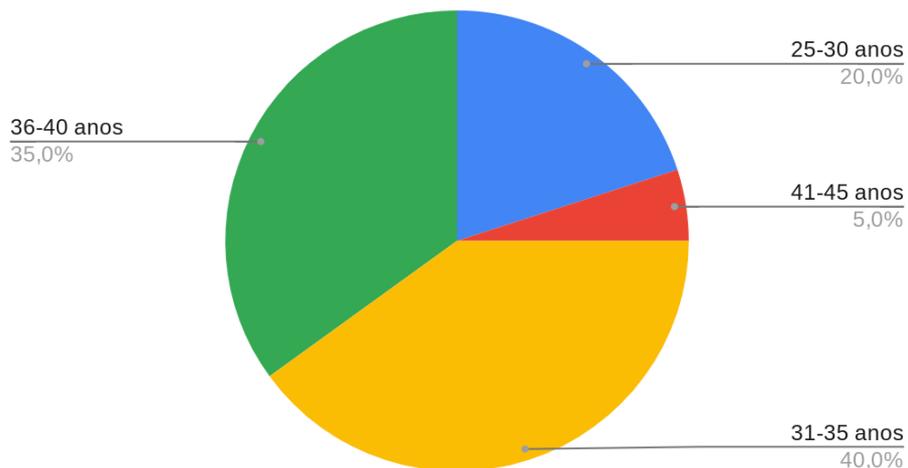


Figura 2. Faixa de idade das participantes.

Distribuição por Zonas do Rio de Janeiro e proximidades

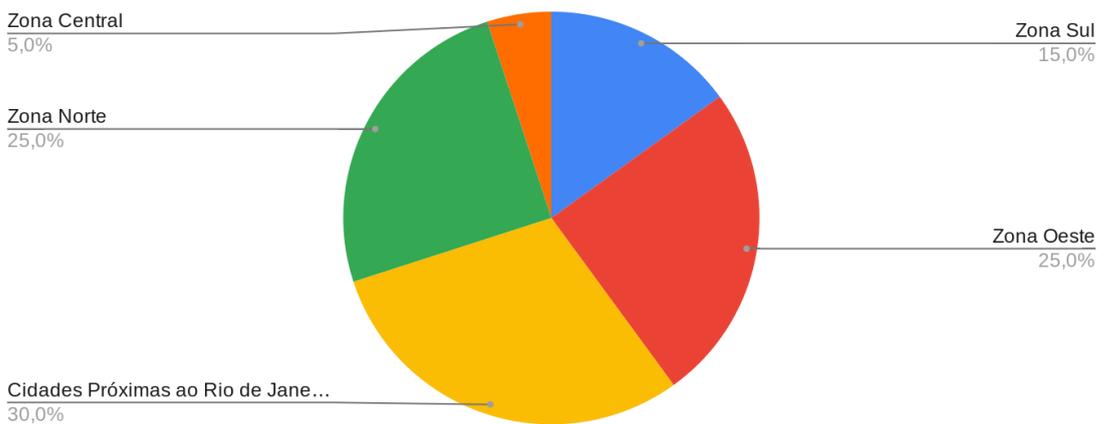


Figura 3. Distribuição de moradia das participantes.

- Documentos e Entrevistas
 - a) Formulário de Dados Sociodemográficos, para entender informações referentes à escolaridade dos pais e modo como interagem com seus filhos.
 - b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

c) Questionário de Metas de Socialização da Emoção (Mendes, 2017) - O QMSE, utiliza quatro perguntas abertas sobre quais os atributos emocionais são aspirados por seus pais para o futuro de seus filhos e quais condições são necessárias para o desenvolvimento de tais características. Além disso, inclui pensamentos sobre como os pais entendem que podem participar na promoção do desenvolvimento destes traços e em que fase da vida eles surgem. A escolha de tal questionário deu-se devido à robustez e confiabilidade de dados encontrados com a utilização do mesmo em trabalhos anteriores (Fonseca, Cavalcante & Mendes, 2017; Mendes & Ramos, 2020).

d) Entrevista online com os pais que seguiu um roteiro próprio e semi-estruturado sobre como os pais entendem a arte na construção de metas de socialização da emoção.

- Procedimento de coleta de dados:

A pesquisa foi realizada de forma online. Portanto, os dados foram coletados de forma digital: os instrumentos, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram disponibilizados de forma automatizada, através da plataforma “Formulários Google”. Nesta plataforma, antes de iniciar o preenchimento das respostas aos questionários, foram apresentados aos participantes todos os passos da pesquisa, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes que preenchessem a resposta correspondente ao aceite de participar da pesquisa, foram diretamente encaminhados para os questionários, também à disposição de forma digital. Posteriormente o envio das respostas automatizadas, foi realizado o contato a partir de uma ligação telefônica ou mensagem de Whatsapp para agendar uma entrevista online, através da plataforma Zoom, com as mães, para que os aspectos voltados para a incorporação artística nas metas de socialização da emoção fossem verificados, em uma entrevista com roteiro semi-estruturado. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

- Procedimento de Análise de dados

As informações obtidas a partir do Formulário de Identificação dos Participantes foram armazenadas em um banco de dados. As questões abertas referentes ao Questionário sobre metas de socialização da emoção (QMSE) foram integradas à entrevista online e transcritas na íntegra, assim como a entrevista acerca dos pensamentos sobre a arte.

O presente estudo contou com a análise de conteúdo tal qual proposta por Bardin (2016). Incluindo suas três etapas: pré-análise, o levantamento de dados e a leitura geral das entrevistas transcritas e a sistematização das ideias junto ao referencial teórico escolhido; a exploração do material, com os recortes das entrevistas em diferentes categorias de conteúdo; e a última fase a de interpretação dos conteúdos, manifestos e latentes, embasada na teoria.

Com o objetivo de avaliar a frequência das palavras apresentadas no discurso das participantes, foi utilizado o software IRaMuTeQ. Este possibilita a realização de diferentes tipos de análises estatísticas sobre corpus textuais e tabelas indivíduos/palavras (Camargo & Justo, 2013).

Inicialmente, o corpus textual foi preparado para a análise no programa. Após preparação do corpus, foi realizada uma análise lexicográfica para calcular a frequência das palavras e uma classificação hierárquica descendente (CHD), obtendo classes que apresentam vocabulários semelhantes entre si. A partir dessas classes, foi possível identificar a presença de determinados vocabulários utilizados para descrição do processo de socialização da emoção através da arte. Por fim, foi gerada uma nuvem de palavras, que agrupa e organiza, graficamente, as palavras em função de sua frequência (Camargo & Justo, 2013).

- Aspectos Éticos

A pesquisa seguiu as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, Conselho Nacional de Saúde, Ministérios da Saúde, Brasil) e do Código de Ética Profissional dos Psicólogos e atendeu as exigências estabelecidas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Por fim, foi aprovada pela Câmara de Ética da PUC-Rio, sob o protocolo 18-2022.

Aos participantes foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II), informando os objetivos da pesquisa, bem como a relevância da mesma. A participação nesta pesquisa não apresentou custos ao participante, nem vantagens financeiras. Quanto a possíveis danos, foi ressaltado o risco mínimo do estudo, que poderia ser reduzido pela possibilidade de o participante não responder a pesquisa, ou mesmo solicitar o encerramento da entrevista e aplicação do instrumento. Utilizou-se somente dados dos participantes que assinaram o referido Termo para a construção da dissertação de mestrado. Coube ressaltar que todas as informações que poderiam identificar os participantes foram mantidas em sigilo a fim de conservar a privacidade dos mesmos.

V. Resultados e Discussões

Análise do Questionário de Metas de Socialização da Emoção (Mendes, 2017) - QMSE

Através da análise do Questionário de Metas de Socialização da Emoção (Mendes, 2017) - QMSE, foi possível observar que as mães acreditam na importância que as emoções têm no desenvolvimento de seus filhos e apresentam o desejo de que seus filhos desenvolvam empatia, inteligência emocional e segurança. Apontam, ainda, que o ambiente social em que a criança está inserida pode impactar seu desenvolvimento e entendem o processo de desenvolvimento de seus filhos como um desafio para a parentalidade. Todas as temáticas podem ser observadas na análise do material transcrito realizada pelo software IraMuteq.

O corpus geral foi constituído por vinte textos separados por 123 segmentos de texto com aproveitamento de 91 St, representando 73,98% de aproveitamento. Emergiram 4315 ocorrências (proposições, palavras, formas ou vocabulários). O conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: classe 1 com 13 segmentos de texto (14,29%); classe 2 com 13 segmentos de texto (14,29%) e classe 3 com 21 segmentos de texto (23,08%), classe 4 com 12 segmentos de texto (13,91%), classe 5 com 12 segmentos de texto (13,91%) e classe 6 com 20 segmentos de texto (21,98%).

As seis classes se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do corpus total em análise. O subcorpus A, “Família e desenvolvimento”, composto pela Classe 3 (“Desafios da parentalidade”) e Classe 6 (“Influência do ambiente da criança no desenvolvimento socioemocional”), que se referem às falas que enfatizam o desenvolvimento infantil como resultado de um contexto familiar. O subcorpus B, denominado “Crenças e metas parentais”, contém os discursos correspondentes a Classe 5 (“Empatia como importante característica desejada pelas mães”), Classe 4 (“A importância de entrar em contato com as emoções”), Classe 1 (“Desejo das mães de que as crianças desenvolvam Inteligência emocional”) e Classe 2 (“Segurança: meta e necessidade”), que contempla as informações coletadas a respeito das crenças e metas parentais voltadas para socialização da emoção.

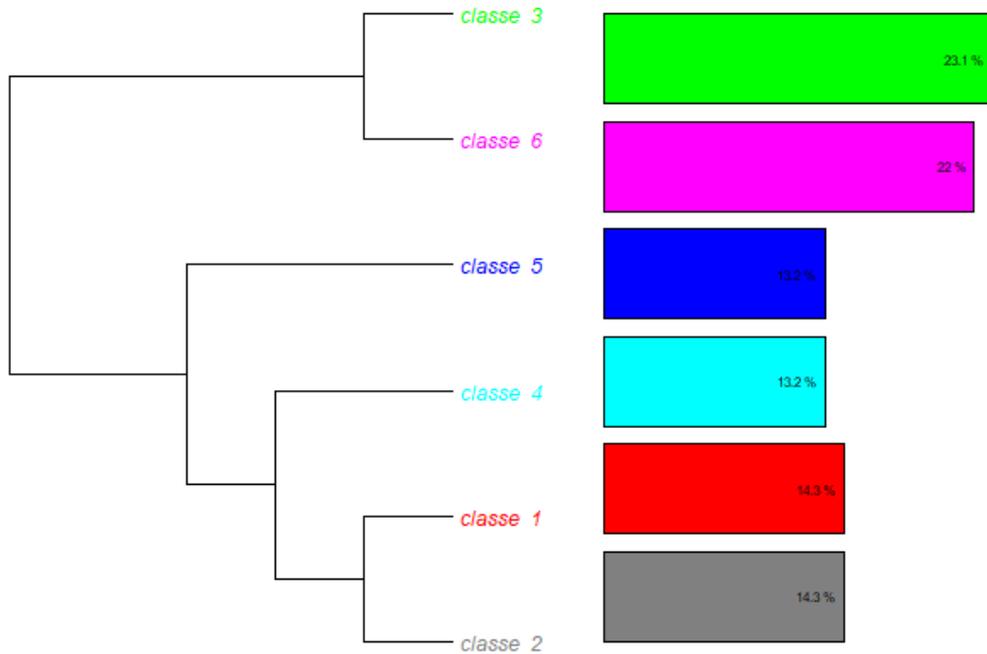


Figura 4. Dendrograma por classes - QMSE

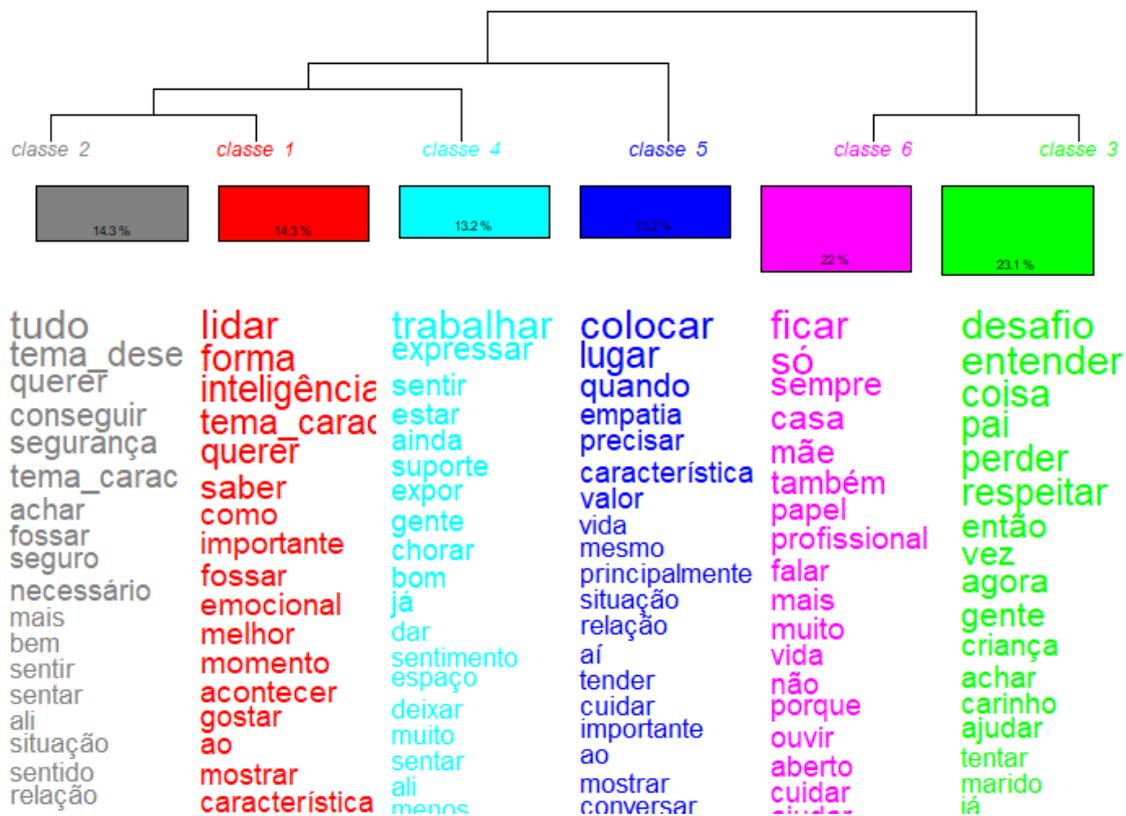


Figura 5. Dendrograma por classes e palavras. - QMSE

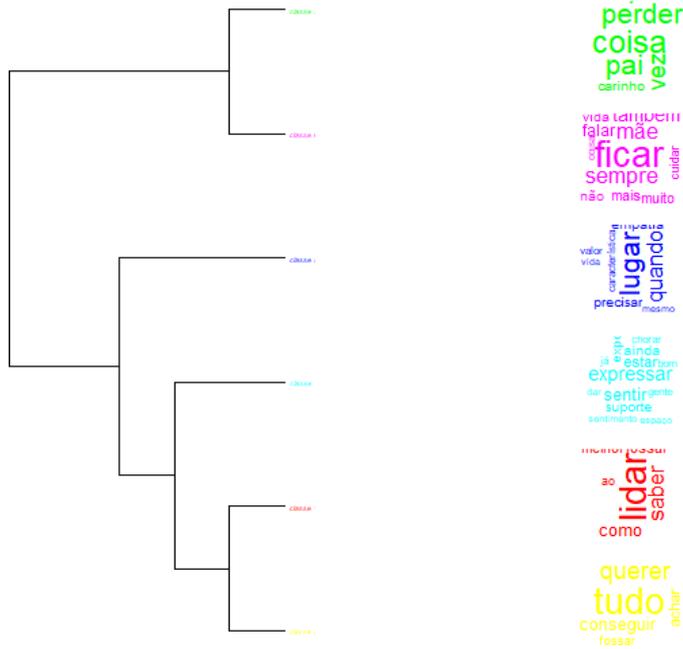
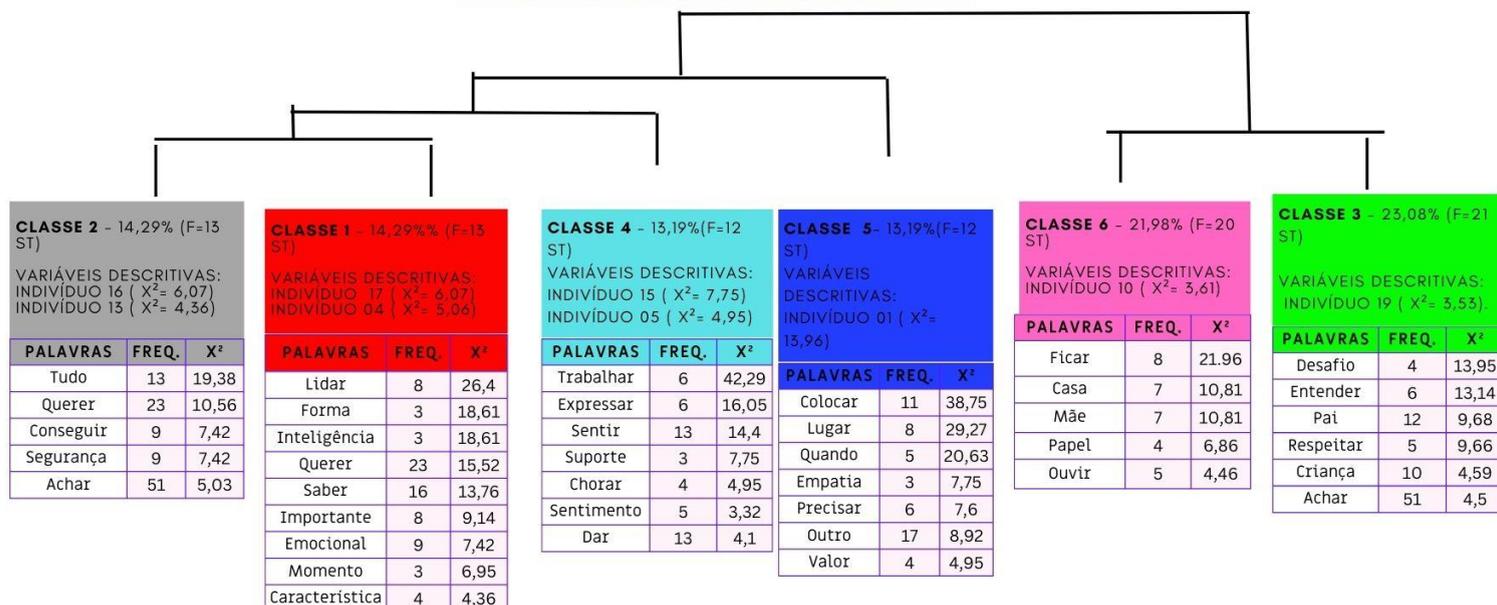


Figura 6 – Dendrograma nuvem de palavras por classe - QMSE

Elaborou-se um organograma com a lista das palavras geradas pelas classes, a partir do teste do *qui-quadrado* e frequência das palavras. Esse organograma apresenta os vocabulários semelhantes entre si e os diferentes das outras classes. A seguir serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes de acordo com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Corpus do Texto
91 st aproveitamento 73.98%



Subcorpus A: Família e desenvolvimento

Classe 3 - Desafios da parentalidade

Compreende 23,08% (f=21 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Desafio” (x²=13,95) e “Achar” (x²=4,5). Essa classe é composta por palavras, como: “Entender” (x² > 13,14); “Pai” (x² > 9,68); “Respeitar” (x² > 9,66); “Criança” (x² > 4,59). Predominaram evocações do indivíduo 19 (x²= 3,53).

Pode-se constatar nesta classe as respostas das mães em relação aos desafios impostos pela parentalidade no contexto do desenvolvimento de seus filhos, incluindo os pais como um exemplo para criança e como o desenvolvimento se dá no dia-a-dia. Os trechos, a seguir, permitem exemplificar tais achados:

“... acho que ser pai e mãe é difícil pra caramba, mas idealmente é preciso ter paciência pra respeitar o tempo dela e as questões dela, os sentimentos dela,

não cobrar ela e poder respeitar o que e quem ela quer ser naquele momento. Mas acho que isso é um super desafio no dia-a-dia porque nem sempre a gente está com paciência, nem sempre dá pra respeitar, porque muitas vezes isso invade a gente, as demandas do tempo e espaço então isso é um mega desafio.” (Ind. 19)

“... eu costumo dizer que depois que a gente vira mãe a gente se culpa muito, a gente dá o melhor e sempre acha que está faltando alguma coisa.” (Ind. 10)

“... o nosso desafio é esse, não projetar, isso é muito difícil, qualquer coisa que a gente acha sobre também é uma projeção do que eu gostaria que ela fosse e fazendo tudo isso é importante também deixar espaço para ela ser...”. (Ind. 20)

“... então primeiro eu tô me entendendo de novo, após essa loucura toda que a gente viveu, pra que eu possa dar suporte para ele, e meu marido também lê, estuda muito para que a gente possa dar suporte pra ele.” (Ind. 06)

“... que ela seja estimulada desde agora, desde bebê a respeitar e observar tendo em casa esses padrões, esses espelhos para que ela possa ver a gente fazendo, então que ela tenha exemplo dos pais e da família desses valores”. (Ind. 18)

Classe 6 - Influência do ambiente da criança no desenvolvimento socioemocional

Compreende 21,98% (f=20 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Ficar” ($x^2=21,96$) e “Ouvir” ($x^2=4,46$). Essa classe é composta por palavras, como: “Casa” ($x^2 > 10,81$); “Mãe” ($x^2 > 10,81$) e “Papel” ($x^2 > 6,86$). Predominaram evocações dos indivíduos 10 ($x^2=3,61$) e 18 ($x^2=2,94$).

A partir da análise realizada, pode-se constatar que estão presentes nesta classe as respostas que entendem que o desenvolvimento socioemocional de seus filhos é impactado diretamente pelo ambiente em que a criança está inserida, em casa, em um ambiente familiar ou na escola. Observa-se tal temática nos exemplos a seguir:

“... eu acho que a escola também desempenha um papel muito grande mas a base está em casa, com os pais, os avós, as pessoas que estão mais perto.” (Ind. 04)

“... escolher uma escola que tenha esses valores também porque senão não adianta nada um monte de coisa bacana em casa e a escola desandar tudo.” (Ind. 19)

“... que eu esteja sempre aberta para ouvir ela, aconselhando, em certa medida, mas sempre lembrando que o meu papel é de mãe.” (Ind. 07)

Estes resultados dialogam com o conceito de Nichos de Desenvolvimento, proposto por Harkness e Supper (1994), principalmente no subsistema que engloba o ambiente físico e social da criança. Estes ambientes são modificados a partir das práticas de cuidado e das crenças dos cuidadores, gerando diferentes oportunidades de interação, socialização e vivências emocionais (1994). Os lugares que as crianças frequentam são geralmente escolhidos por seus cuidadores, no entanto, é necessário alertar para o fato de que as práticas de cuidado podem diferenciar-se.

Segundo Pessoa et. al. (2016), em pesquisa comparativa sobre as diferenças de crenças de cuidado entre diferentes díades que praticam cuidados com as crianças (mães/avós; mães/babás; mães/cuidadoras de creche), observaram que a valorização das práticas de cuidado mudam, tendo, de forma geral, as mães evocado mais a importância do afeto e babás e cuidadoras de creche referenciando mais importância às categorias compreendidas como higiene e saúde, entre outras. Essa pesquisa evidencia a influência do ambiente social em que a criança está inserida e das práticas de cuidado que são utilizadas com as mesmas. Tais evidências podem também ser observadas nas falas das mães categorizadas nesta classe, uma vez que enfatizam a importância de escolher uma escola que tenha valores similares aos dos cuidadores da família.

Subcorpus B: Crenças e metas parentais

Classe 5 - Empatia como importante característica desejada pelas mães

Compreende 13,19% (f=12 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Colocar” ($x^2=38,75$) e “Outro” ($x^2=8,92$). Essa classe é composta por palavras, como: “Lugar” ($x^2 > 29,27$); “Quando” ($x^2 > 20,63$); “Empatia” ($x^2 > 7,75$); “Precisar” ($x^2 > 7,6$) e “Valor” ($x^2 > 4,95$). Predominaram evocações dos indivíduos 01 ($x^2= 13,96$); 11 ($x^2 > 3,32$) e 02 ($x^2= 2,28$).

Segundo a análise, essa classe aponta para a empatia como uma das principais características emocionais desejadas pelas mães que seus filhos tenham enquanto adultos, citadas durante a aplicação do QMSE. Tal análise pode ser compreendida a partir dos seguintes exemplos:

“...acho que empatia, quando você fala características emocionais são esses tipos de valores que eu gostaria que ele tivesse, empatia, que se coloque no lugar do outro.” (Ind. 01)

“...ele precisa saber se colocar no lugar do outro, ter empatia com o outro.” (Ind. 14)

“... acho que é importante que ela seja empática ao outro, mas ao mesmo tempo, não se anule nas relações.” (Ind. 19)

Os resultados colaboram com Mendes, Sant'Anna e Ramos (2019) que, ao utilizarem o Questionário sobre metas parentais de socialização da emoção - QMSE, ressaltaram a preocupação dos cuidadores de que as crianças desenvolvessem a capacidade para a intimidade emocional com outras pessoas, incluindo falas como “que seja amável, meigo, empático”.

Classe 4 - Importância de entrar em contato com as emoções

Compreende 13,19% (f=12 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Trabalhar” ($x^2=42,29$) e “Dar” ($x^2=4,1$). Essa classe é composta por palavras, como: “Expressar” ($x^2 > 16,05$); “Sentir” ($x^2 > 14,4$); “Suporte” ($x^2 > 7,75$); “Expor” ($x^2 > 7,75$); “Chorar” ($x^2 > 4,95$) e “Sentimento” ($x^2 > 3,32$). Predominaram evocações dos indivíduos 15 ($x^2= 7,75$) e 05 ($x^2= 4,95$).

Tal categoria evidencia a crença das mães na importância das emoções para o desenvolvimento de seus filhos. Aponta, ainda, para a necessidade das emoções serem compartilhadas, expostas e trabalhadas junto aos pais para que sejam discutidas e incluídas no processo de construção do desenvolvimento social e emocional das crianças. É possível observar tal temática nos fragmentos a seguir:

“... eu acho que isso tem que ser trabalhado desde criança para ele já ir, pelo menos nesse início, sabendo identificar o que ele está sentindo.” (Ind. 02)

“... a gente trabalha muito isso nele, ele pode ter todas as emoções, chorar, rir, ele é muito novo ainda mas a gente sempre nomeia o que provavelmente ele está sentindo.” (Ind. 06)

“...desenvolver com ele a criação do apego, para ele saber que não está sozinho, que estamos ali, saber que perto da gente ele pode se expressar.” (Ind. 05)

“... é necessário deixar que ele se expresse apesar do caminho que eu preciso fazer para ele seguir.” (Ind. 15)

A classe analisada corrobora com os estudos de Eisenberg et al. (1998), principalmente no que diz respeito a importância das emoções enquanto fator de colaboração para leitura do contexto social e das relações, portanto, para a socialização. As falas das participantes expressam, ainda, modos diretos de processos de socialização da emoção (Eisenberg et al., 1998), que compreendem as manifestações emocionais de adultos em relação às crianças, como na frase citada pelo Indivíduo 06.

Classe 1 - Desejo das mães de que os filhos desenvolvam inteligência emocional

Compreende 14,29% (f=13 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Lidar” ($x^2=26,4$) e “Característica” ($x^2=4,36$). Essa classe é composta por palavras, como: “Forma” ($x^2 > 18,61$); “Inteligência” ($x^2 > 18,61$); “Querer” ($x^2 > 15,52$); “Saber” ($x^2 > 13,76$); “Importante” ($x^2 > 9,14$); “Emocional” ($x^2 > 7,42$) e “Momento” ($x^2 > 6,95$). Predominaram evocações dos indivíduos 17 ($x^2= 6,07$) e 04 ($x^2= 5,06$).

A partir das análises das respostas, a classe foi criada para contemplar a frequência com a qual as participantes emitiram falas que exprimem o desejo de que seus filhos desenvolvam o que chamam de inteligência emocional. Tal conceito está nomeado a partir das falas das participantes, mas engloba o processo de identificar uma emoção ou sentimento e poder saber lidar com as mesmas, como pode ser observado a seguir:

“...eu queria que ele tivesse um desenvolvimento da inteligência emocional como um todo, que ele fosse uma pessoa tranquila, calma, que ele soubesse lidar com as coisas da vida, que ele não fosse tão ansioso quanto eu e o pai dele somos.” (Ind. 05)

“... eu gostaria que ela tivesse uma inteligência emocional, saber lidar com as próprias emoções é muito importante.” (Ind. 07)

“... eu gostaria que ele soubesse lidar com os sentimentos dele, que ele soubesse identificar os sentimentos, entender os motivos que fazem ele se sentir de um jeito ou de outro, e inteligência emocional também para saber lidar com os sentimentos depois.” (Ind. 02)

“... eu acho que responsabilidade afetiva, equilíbrio emocional no sentido de ter resiliência nas relações” (Ind. 20)

Tais resultados corroboram com as pesquisas de Mendes, Sant'Anna e Ramos (2019) que, ao utilizarem o Questionário sobre metas parentais de socialização da emoção - QMSE, observaram grande evocação de palavras que encontram-se do que nomearam como automatização e compreendem metas de que as crianças possam experimentar seus sentimentos com autonomia para lidar com os mesmos, com evocação de palavras ou frases que assemelha-se ao conceito nomeado neste trabalho pelas participantes como inteligência emocional, como “que saiba lidar com as emoções”.

Classe 2 - Desejo das mães de que os filhos desenvolvam segurança

Compreende 14,29% (f=13 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Tudo” ($x^2=19,38$) e “Achar” ($x^2=5,03$). Essa classe é composta por palavras, como: “Querer” ($x^2 > 10,56$); “Conseguir” ($x^2 > 7,42$) e “Segurança” ($x^2 > 7,42$). Predominaram evocações dos indivíduos 16 ($x^2= 6,07$) e 13 ($x^2= 4,36$).

A partir das análises do software, a classe foi criada e nomeada a fim de contemplar a frequência com a qual as participantes emitiram falas que exprimem o desejo de que seus filhos desenvolvam o que chamam de segurança. Tal conceito foi nomeado pelas próprias participantes e pode ser observado a seguir:

“...segurança de quem ela é, eu queria que ela tivesse esse entendimento, essa fortaleza de essa sou eu, a ponto de não se abalar com as críticas.” (Ind. 20)

“...eu acho que é segurança, acho que segurança para ser quem eles querem ser, para falar o que eles tem que falar.” (Ind. 04)

“... queria que ela fosse mais segura mesmo, em relação a tudo.” (Ind. 07)

Os resultados também corroboram com as pesquisas de Mendes, Sant'Anna e Ramos (2019) que, ao utilizarem o Questionário sobre metas

parentais de socialização da emoção - QMSE, observaram grande evocação de palavras que encontram-se do que nomearam como automatização e compreendem metas de que as crianças tornem-se emocionalmente autoconfiantes e independentes, com evocação de palavras ou frases que assemelha-se ao conceito de segurança, como “que seja emocionalmente segura de si”.

Além disso, por meio da Análise Fatorial de Correspondência foi possível comparar as diferentes evocações dos participantes, para além das classes que foram mencionadas, referindo a diferentes dados sociodemográficos. Nas análises, observa-se que as mães com maior nível de escolaridade (pós graduação) apresentaram maior frequência de palavras na classe 4, representando maior crença no papel de importância que as emoções apresentam para o desenvolvimento de seus filhos como um todo e preocupando-se mais com a necessidade de explorar os sentimentos. Dessa forma, evocaram mais palavras como “Expressar”, “Sentir”, “Suporte” e “Sentimento”.

Foi possível observar que 80% das participantes afirmam acreditar que as características emocionais que desejam que seus filhos tenham como adultos e que foram citadas pelas mesmas durante a entrevista são resultados de um processo.

Como você pensa que essas características surgem, de forma repentina ou como resultado de um processo?

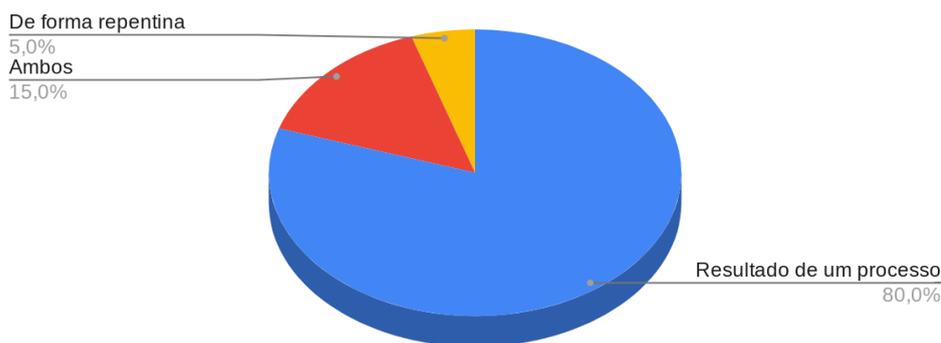


Figura 7. Análise QMSE.

Segundo as mães entrevistadas, as características surgem majoritariamente a partir de um processo que envolve, inclusive, a própria parentalidade e caracteriza-se como um desafio, como pode ser observado nos trechos a seguir:

"Diretamente eu acho que é o contexto familiar que eles estão inseridos que tem a ver com esse processo." (Ind. 04).

"Eu acho que é um processo, é no dia-a-dia, né. Mas é importante que a gente tenha paciência e escute ele nesse processo." (Ind. 05)

"Então, eu costumo dizer que depois que a gente vira mãe a gente se culpa muito, a gente dá o melhor e sempre acha que tá faltando alguma coisa. [...] Mas assim, acho que é gradativo. E é nisso que a gente vai ajustando que ele precisa, mostrando pra ela como é a vida e lapidando, né, como se fosse uma pedra bruta que a gente vai lapidando mesmo." (Ind. 10)

"Eu acho que é o resultado de um processo. E é um processo que ainda é longo. Porque é isso, a gente fala pra ele, ele caiu, machucou, a gente acolhe, a gente fala "nossa, é isso, tá doendo mesmo, a gente chora mesmo quando doi". Mas se é a avó que tá ali já é logo "pronto, pronto, já passou, não foi nada". [...] Então é difícil porque somos dois contra uma sociedade ainda." (Ind. 06)

Análise das entrevistas em roteiro semiestruturado 1 - Arte: definição e exploração

As análises das entrevistas de roteiro semiestruturado foram divididas em duas partes, a primeira apresenta as respostas referentes às perguntas 1 (*O que é arte para você?*) e 2 (*Quais suas lembranças sobre como a arte foi introduzida na sua vida?*) do documento, compreendendo, portanto, respostas acerca da definição do conceito de arte e a exploração de como esse contato foi estabelecido na vida das próprias mães. A partir desta investigação é possível observar que as mães caracterizam a arte como música, dança, teatro, pintura, desenho, algo bonito, literatura, natureza e principalmente, formas de expressão e comunicação. Além disso, as participantes evocaram lembranças da infância, familiares e escolares

para responderem como a arte foi introduzida em suas vidas, apontando para a necessidade de movimento de apresentação das crianças às artes.

A análise do material transcrito foi realizada utilizando o software IraMuteq. O corpus geral foi constituído por vinte textos separados por 98 segmentos de texto com aproveitamento de 72 St, representando 73,47%. Emergiram 3410 ocorrências (proposições, palavras, formas ou vocabulários). O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes: classe 1 com 10 segmentos de texto (13,89%); classe 2 com 11 segmentos de texto (15,28%), classe 3 com 14 segmentos de texto (19,44%); classe 4 com 11 segmentos de texto (15,28%) e classe 5 com 14 segmentos de texto (19,44%).

As cinco classes se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do corpus total da análise. O subcorpus A, “Definição”, composto pelas classes: Classe 3 (“Definição da arte”), que se refere aos fragmentos da entrevista em que as participantes definem o que compreendem como o conceito arte; Classe 4 (“Arte enquanto forma de comunicação”), em que está contida as falas das mães que revelam acreditar que a arte é um meio de comunicação e Classe 5, que foi descartada durante a análise por não representar uma subcategoria com evocação de fragmentos significativos. O subcorpus B, denominado “Compreendendo contato das mães com arte”, contém os discursos correspondentes a Classe 1 (“Lembranças familiares da infância”) que evoca lembranças familiares e expõe o quanto o contato com a arte está atrelada aos cuidadores da criança, Classe 2 (“Arte e movimento para contato”), que afirma que para as crianças terem contato com a arte é necessário um movimento de seus cuidadores para tal e Classe 6 (“Infância, arte e escola”), que contempla o papel da escola como mediadora do contato das crianças com a arte.

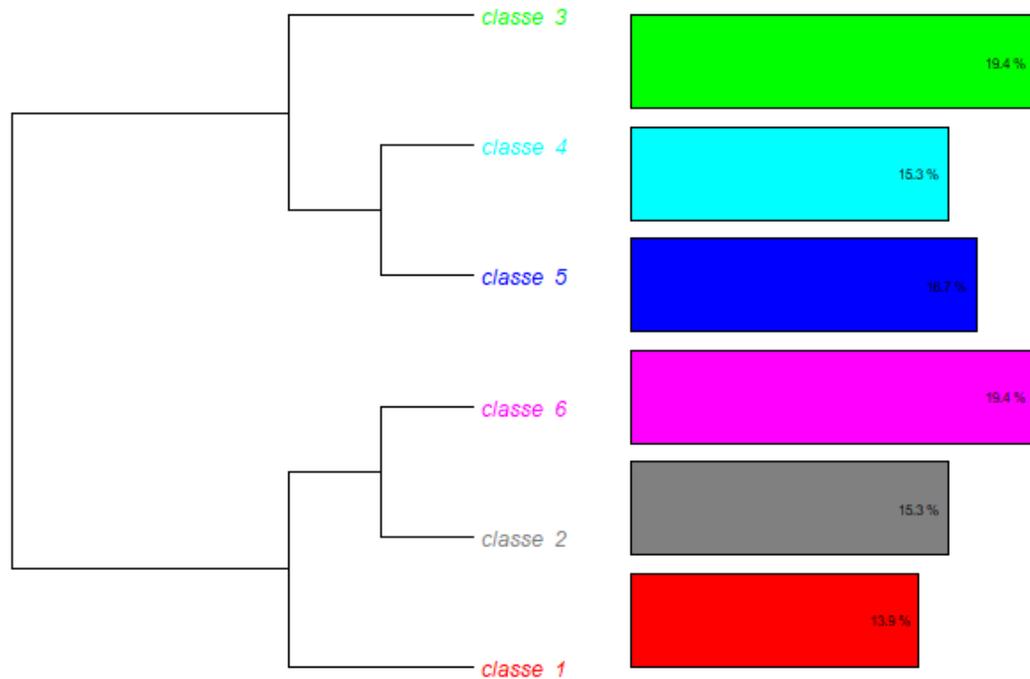


Figura 8. Dendrograma por classes - Arte: definição e exploração

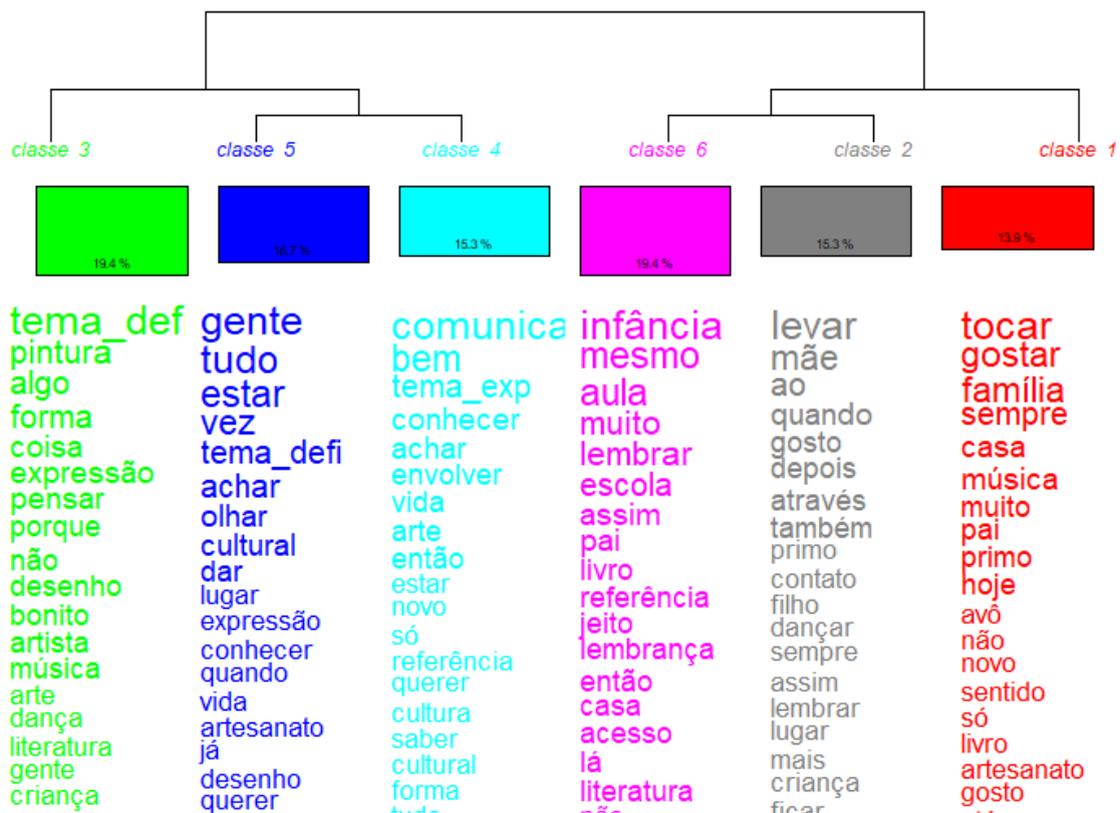


Figura 9. Dendrograma por classes e palavras. - Arte: definição e exploração

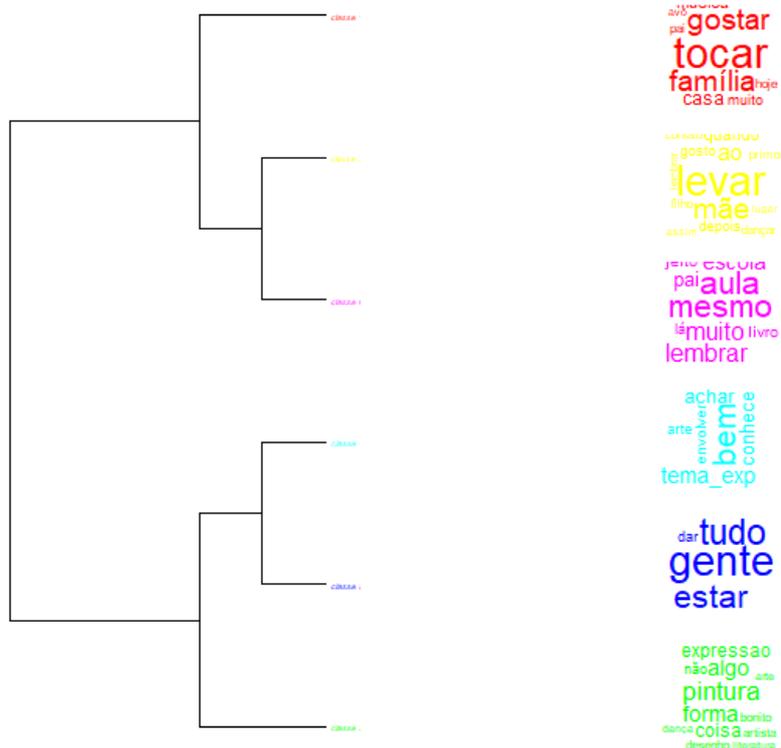


Figura 10. Dendrograma nuvem de palavras por classe. - Arte: definição e exploração

Elaborou-se um organograma com a lista das palavras geradas pelas classes a partir do teste do qui-quadrado e frequência das palavras. Esse organograma mostra os vocabulários semelhantes entre si e os diferentes das outras classes. A seguir foram descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes de acordo com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Corpus do Texto
72 st aproveitamento 73,47%

CLASSE 3 - 19,44% (F=14 ST)			CLASSE 5 (NÃO UTILIZADA)			CLASSE 4 - 15,28% (F=11 ST)			CLASSE 6 - 15,28% (F=11 ST)			CLASSE 2 - 15,28% (F=11 ST)			CLASSE 1 - 13,89% (F=10 ST)		
VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 19 (X ² = 2,71).						VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 15 (X ² = 3, 94) INDIVÍDUO 10 (X ² = 3, 94)			VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 11 (X ² = 12,58)			VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 18 (X ² = 5,48)			VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 06 (X ² = 19,64) INDIVÍDUO 08 (X ² = 2,24) INDIVÍDUO 05 (X ² = 2,24).		
PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²
Pintura	6	17,06				Infância	4	17,55				Levar	10	37,58	Tocar	6	40,58
Algo	3	12,97				Aula	5	12,58				Mãe	14	23,53	Gostar	6	26,39
Forma	13	11,99				Lembrar	9	8,56				Contato	4	3,94	Família	4	26,39
Expressão	6	9,32				Escola	7	7,04				Filho	4	3,94	Sempre	17	13,86
Pensar	4	8,35				Pai	11	5,61				Dançar	4	3,94	Casa	7	12,13
Desenho	3	4,46				Referência	3	4,46				Primo	4	3,94	Música	20	10,32
Bonito	3	4,46				Livro	3	4,46				Sempre	17	3,43	Muito	26	5,78
Artista	3	4,46				Jeito	3	4,46							Pai	11	5,48
Música	20	4,28				Lembrança	6	3,9							Hoje	4	4,62

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 2112441/CA

Subcorpus A: Definição

Classe 3 - Definição da arte

Compreende 19,44% (f=14 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Pintura” (x²=17,06) e “Música” (x²=4,28). Essa classe é composta por palavras, como: “Algo” (x² > 12,97); “Forma” (x² > 11,99); “Expressão” (x² > 9,32); “Pensar” (x² > 8,35); “Desenho” (x² > 4,46); “Bonito” (x² > 4,46); “Artista” (x² > 4,46) e “Música” (x² > 4,28). Predominaram evocações do indivíduo 19 (x²= 2,71).

A partir da análise realizada, pode-se constatar que estão elencadas nesta classe as respostas que dizem respeito à definição da arte, contendo informações que ajudam a definir e limitar o que será chamado de arte neste trabalho. De forma geral, para as mães, o conceito de arte engloba: música, dança, teatro,

pintura, desenho, algo bonito, literatura e até mesmo natureza. No entanto, o que mais destaca-se nas colocações é a noção de que a arte é uma forma de expressão. Essas definições podem ser observadas nos exemplos a seguir:

“...pra mim, arte é muita coisa, envolve música, envolve dança, envolve o teatro...” (Ind. 08)

“...arte pra mim é qualquer forma de expressão, de forma subjetiva ou não até, mas qualquer forma de expressão que você consiga externalizar.” (Ind. 09)

“...arte é expressão do ser, arte é a alma do artista, é transparecendo de algum jeito, seja na poética, na música, desenho, escultura, é forma de expressão do mais profundo que a gente tem.” (Ind. 12)

“...pra mim é pintura, eu acho que essas coisas artísticas, apresentações de ballet, capoeira, pra mim que eu acho bonito, é uma arte, só não tá na parede.” (Ind. 17)

“... literatura é arte, pintura é arte, acho que música é arte, mas eu fiquei pensando, será que natureza é arte? Eu acho que em alguma medida sim porque não é algo que a gente produz.” (Ind.19)

“eu acho que é pintura, telas, pintura, quadros, isso é arte. Música também.” (Ind. 16)

“é a música, é o teatro, são essas coisas, é uma forma que a criança utiliza para se expressar, é o desenho, é a pintura...” (Ind. 14)

Além disso, a utilização das palavras “Forma” ($x^2 > 11,99$), “Algo” ($x^2 > 12,97$) e “Coisa” ($x^2 > 9,58$) parecem expressar a dificuldade de definir o conceito de arte. Demonstram, ainda, a subjetividade intrínseca a tal conceito, como pode-se observar nos exemplo a seguir:

“...é um conjunto de técnicas que nos ajuda de alguma forma, porque elas fazem florescer algo dentro da gente.” (Ind. 13)

“... não dá pra definir, mas eu acho que a arte é a forma mais bruta, bruta assim no sentido de original, do que é da pessoa, é a forma mais original da expressão de alguém.” (Ind. 11)

“...é um conjunto de coisas que pode ser tanto da música quanto de pinturas...” (Ind. 13)

As mães entrevistadas apresentaram dificuldade, ao menos de forma inicial, para responder a pergunta “O que é arte para você?”. Tal dificuldade remete-se à penosa tarefa que é definir o conceito, o que já foi verificado por

Oliveira et al (2013), Gombrich (1997), Hauser (1982) entre outros. Ao mesmo tempo, conceituar a arte para esse conjunto de indivíduos faz-se importante para o andamento deste trabalho.

Compreender a arte enquanto forma de expressão é algo que relaciona-se aos pensamentos de Vygotsky (1999), uma vez que o autor afirma a ligação entre os processos e obras artísticas e a emoção e o conceito de catarse, processo de experimentação e liberação de sentimentos. Para o autor, o contato com a arte é capaz de criar formas para as emoções fazendo com que seja possível observar os sentimentos de forma mais clara e aperceber-se dos mesmos. Assim, a arte torna possível uma vivência acerca das emoções.

Classe 4 - Arte enquanto forma de comunicação

Compreende 15,28% (f=11 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Comunicar” ($x^2=17,39$) e “Vida” ($x^2=3,63$). Essa classe é composta por palavras, como: “Bem” ($x^2 > 11,67$); “Conhecer” ($x^2 > 6,1$); “Achar” ($x^2 > 5,73$) e “Envolver” ($x^2 > 3,94$). Predominaram evocações do indivíduo 15 ($x^2= 3, 94$) e 10 ($x^2= 3, 94$).

A partir da análise realizada, pode-se constatar que esta classe compreende as respostas que versam sobre a arte não só enquanto forma de expressão mas também como forma de comunicação, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

“...você faz arte, se percebe, se conhece, se manifesta e você comunica ou você desafoga o que precisa botar pra fora...” (Ind. 18)

“...arte pra mim é tudo, é liberdade, é se libertar, é comunicar, acho que a arte é uma ferramenta extremamente importante de comunicação.” (Ind. 18)

“... eu acho que é isso, é uma forma da gente se comunicar com o outro, uma forma da gente dividir essa experiência na terra.” (Ind. 20)

Tais resultados, corroboram com pesquisas já discutidas neste trabalho. Assim como já citado por Vygotsky (1999) e Barroco e Superti (2014), estar em contato com uma obra de arte é poder comunicar-se de forma histórica e cultural. Além disso, os autores vão sustentar a ideia de que a arte colabora para vivências sociais, uma vez que Vygotsky (1999) afirma que "a arte é o social em nós". Tal declaração, no entanto, tem relação bastante próxima às emoções, já que o desenvolvimento social está intimamente ligado ao conhecer sobre as emoções,

uma vez que faz-se necessário tal conhecimento para uma melhor leitura das relações sociais (Denham & Burton, 2003).

Subcorpus B: Compreendendo contato das mães com arte

Classe 6 - Infância, arte e escola

Compreende 15,28% (f=11 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Infância” ($x^2=17,55$) e “Lembrança” ($x^2=3,9$). Essa classe é composta por palavras, como: “Aula” ($x^2 > 12,58$); “Lembrar” ($x^2 > 8,56$); “Escola” ($x^2 > 7,04$); “Pai” ($x^2 > 5,61$); “Referência” ($x^2 > 4,46$); “Livro” ($x^2 > 4,46$) e “Jeito” ($x^2 > 4,46$). Predominaram evocações do indivíduo 11 ($x^2=12,58$).

A partir da análise realizada, pode-se observar que quando questionadas sobre como a arte foi introduzida em suas próprias vidas, as mães evocaram palavras que dizem respeito à lembranças de infância, incluindo o contato com a arte nas escolas e também com seus pais (uma vez que o radical “Pai” ($x^2 > 5,61$) engloba todas as evocações correspondentes a pais, ou seja, parentalidade). Tal temática é exposta a seguir:

“... o meu pai me levava muito em museus, no circo, que é uma arte, os artistas estão lá, presente, aprendi na escola artes plásticas, na igreja, no coro infantil que eu cantava... então essas são as lembranças que eu tenho na minha infância.” (Ind. 14)

“... eu não tinha acesso a muitas coisas na infância, assim dentro de casa, mas acho que a dança sempre teve na vida, eu sempre tive dança na vida.” (Ind. 15)

“... as minhas primeiras lembranças do que é arte veio muito na infância, assim, em uma aula, eu lembro disso, do encantamento que eu tive com uma aula de literatura no ensino médio.” (Ind. 11)

“... eu conheci o teatro e me apaixonei pelo teatro e na escola eu tinha aulas de teatro, então eu acho que fui introduzida mesmo pela escola.” (Ind. 13)

“... de artes mesmo eu acho que foi o meu pai, assim de referências lúdicas ele fazia personagens, ele passava muitos filmes pra gente ver.” (Ind. 20)

“... meus pais moraram fora muito tempo, então eu acho que a arte era a forma deles de conexão com o Brasil, e eles tinham alguns livros de pintores, eu lembro de um monte de quadros na minha casa.” (Ind. 02)

No que tange o papel da escola como mediadora do contato com a arte nas lembranças das mães, é possível lembrar os estudos que afirmam a necessidade da escola de entender-se como lugar de aprendizagem e incentivo do contato com a arte, assim como a existência importante da necessidade dos educadores de tornar visível os benefícios que a experiência artística é capaz de trazer para o processo educativo de seus alunos (Oliveira & Stoltz, 2010; Eça, 2010; Carvalho & Santos, 2019, entre outros). Já sobre o papel da família na mediação deste contato, faz-se importante pensar sobre o contato com a obra de arte em família ser um mecanismo facilitador para as crianças e seus pais podem compartilhar histórias, podendo conversar, trocar, se conhecerem e reconhecerem (Chavepeyer & Fallon, 2013). Além disso, ao evocar lembranças da arte em família e mais precisamente com seus pais, as participantes atingem o tema específico do presente trabalho e asseguram a necessidade do estudo do mesmo.

Classe 2 - Arte e movimento para contato

Compreende 15,28% (f=11 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Levar” ($x^2=37,58$) e “Primo” ($x^2= 3,94$). Essa classe é composta por palavras, como: “Mãe” ($x^2 > 23,53$); “Através” ($x^2 > 6,39$); “Contato” ($x^2 > 3,94$); “Filho” ($x^2 > 3,94$); “Dançar” ($x^2 > 3,94$) e “Sempre” ($x^2 > 3,43$). Predominaram evocações do indivíduo 18 ($x^2= 5,48$).

A partir da análise realizada, foi possível observar que segundo relato das participantes, para existir um contato com a arte na infância, é necessário também que haja um movimento que estabeleça esse contato. O que chama a atenção, nas entrevistas, é o quanto esse movimento está conectado com a figura da mãe, como podemos identificar nos fragmentos a seguir:

“... eu lembro da minha mãe me levando a alguns museus.” (Ind. 07)

“... o que eu tenho mais de arte na minha vida era quando a minha mãe me levava no teatro ou colocava alguma música, eu tenho muito isso, era uma coisa que me chamava muita atenção e é uma coisa que eu gosto até hoje, então é uma lembrança boa.” (Ind. 01)

“... minha mãe também me levou ao teatro quando a gente viajava para fora.” (Ind. 20)

“... já falei com a minha mãe, quando aparecer uma coisa de arte assim, vou levar minha filha.” (Ind. 18)

“... minha mãe me levava muito, até eu e minha prima, a gente ia bastante, frequentava bastante esses lugares.” (Ind. 04)

Tal classe demonstra a necessidade da arte ser apresentada às crianças, fazendo com que seja ainda mais nítida a necessidade de abordá-la enquanto parte do processo de crenças parentais, uma vez que será necessário também incluí-la no dia-a-dia da criança.

Classe 1 - Lembranças familiares da infância

Compreende 13,89% (f=10 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Tocar” ($x^2=40,58$) e “Hoje” ($x^2= 4,62$). Essa classe é composta por palavras, como: “Gostar” ($x^2 > 26,39$); “Família” ($x^2 > 26,39$); “Sempre” ($x^2 > 13,86$); “Casa” ($x^2 > 12,13$); “Música” ($x^2 > 10,32$); “Muito” ($x^2 > 5,78$) e “Pai” ($x^2 > 5,48$). Predominaram evocações do indivíduo 06 ($x^2= 19,64$), 08 ($x^2= 2,24$) e 05 ($x^2= 2,24$).

A partir da análise realizada, observa-se que esta classe compreende a resposta das participantes no que diz respeito ao contato com a arte através da família. Destaca-se, ainda, o modo como as lembranças da arte na família estão associadas a música, como pode ser exemplificado nos fragmentos das entrevistas a seguir:

“... as minhas primeiras lembranças com arte são com música, porque eu sempre escutei música com a minha mãe, e não eram músicas infantis, eram músicas que ela escutava e a nossa casa sempre tocou muita música.” (Ind. 08)

“...eu tenho a sorte de ter uma família muito musical, então a família do meu pai toda e de músicos, os primos assim, todos tocam algum instrumento, eu comecei a estudar música pequena...” (Ind. 06)

“sempre teve muita música lá em casa, meu pai toca piano, então sempre teve acesso a arte nesse sentido, também minha mãe e meu avô particularmente gostam muito do lado manual...” (Ind. 19)

“... eles gostam muito de música e sempre teve muita música na minha casa, de diferentes estilos” (Ind. 18)

“... isso sempre continuou em casa, a coisa dos livros, a coisa da música e é isso.” (Ind. 19)

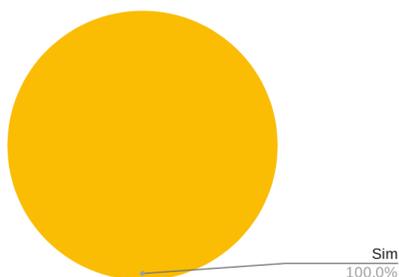
Na medida que consideraram os pais fundamentais nesta classe, as participantes mais uma vez atingem o tema específico deste trabalho e asseguram a sua importância. Com isso, é possível perceber que a arte encontra-se presente na vida das pessoas desde a infância e pode ser apresentada nos diversos ambientes em que o indivíduos fazem parte, incluindo o contexto familiar. É necessário, ainda, mencionar que o fato da música aparecer nos fragmentos de forma substancial, pode estar correlacionado ao estudo sobre a percepção e apreciação musical dos bebês (Lamont & Hargreaves, 2021), ao estudo que sinaliza que as crianças têm uma predileção espontânea por diferentes formas artísticas como a música, dança ou poesia e rima, tudo que envolve musicalidade (Dissanayake, 1992). Além disso, não pode-se deixar de mencionar, como pontuam Carvalho e Santos (2019), que os bebês recém-nascidos já apresentam trocas afetivas com seus cuidadores e que tais trocas são acompanhadas pela musicalidade.

Além disso, por meio da Análise Fatorial de Correspondência foi possível comparar as diferentes evocações dos participantes, referindo a diferentes dados sociodemográficos. Neste tipo de análise, observa-se que as participantes com maior destaque na classe 4, possuem maior nível de escolaridade, indicando possível correlação entre maior facilidade para nomear e elaborar o conceito de arte e nível de escolaridade. Além disso, as entrevistadas que mais destacaram-se na classe 1 tem menor faixa etária e as que mais se destacaram na classe 6 tem maior faixa etária. Este dado aponta para possível relação entre a idade das mães e seus relatos sobre contato com arte na infância, demonstrando tendências das mães mais jovens evocarem mais lembranças familiares do contato com a arte enquanto as mães de maior faixa etária apresentaram mais lembranças escolares do mesmo contato.

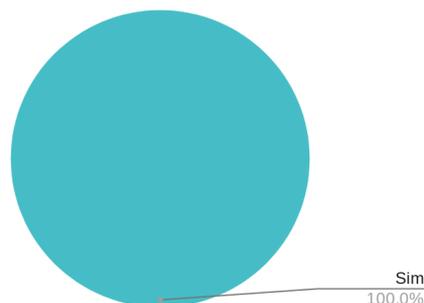
Análise das entrevistas em roteiro semiestruturado 2 - Arte e desenvolvimento socioemocional

A segunda parte das análises das entrevistas em roteiro semiestruturado versam sobre as perguntas 3 a 9 do roteiro, englobando a exploração de quais são os tipos de arte que as crianças mais tem contato e as crenças acerca da utilização da mesma para processos de desenvolvimento, incluindo emoção e socialização. As perguntas 3 (*Você considera que a arte está presente no dia-a-dia do(s) seu(s) filho(s)?*), 4 (*Quais as formas de arte que você acha que seu(s) filho(s) tem mais contato?*) e 5 (*Você incentiva o contato de seu(s) filho(s) com a arte?*) foram analisadas de forma quantitativa, uma vez que tiveram perguntas e respostas fechadas e diretas. Assim, obtiveram-se os seguintes resultados:

Você considera que a arte está presente no dia-a-dia do seu filho?



Você incentiva o contato do seu filho com a arte?



Figuras 11 e 12. A arte no contexto dos filhos, segundo discurso das participantes.

Quando confrontadas com a temática da presença da arte na rotina dos filhos, 100% das participantes afirmaram que a arte está presente no dia-a-dia de seus filhos e indicam que acreditam incentivar pessoalmente tal contato. Algumas apontam, ainda, para além do incentivo, um desejo grande de que os filhos, conforme forem crescendo, estejam ainda mais em contato com a arte.

"...considero [que a arte está presente]. Eu gostaria que tivesse mais presente, mas eu acho que ela ainda não presta atenção, sabe? Mas eu tô louca pra ela chegar numa idade que ela tenha mais atenção pra a gente ver mais filme com

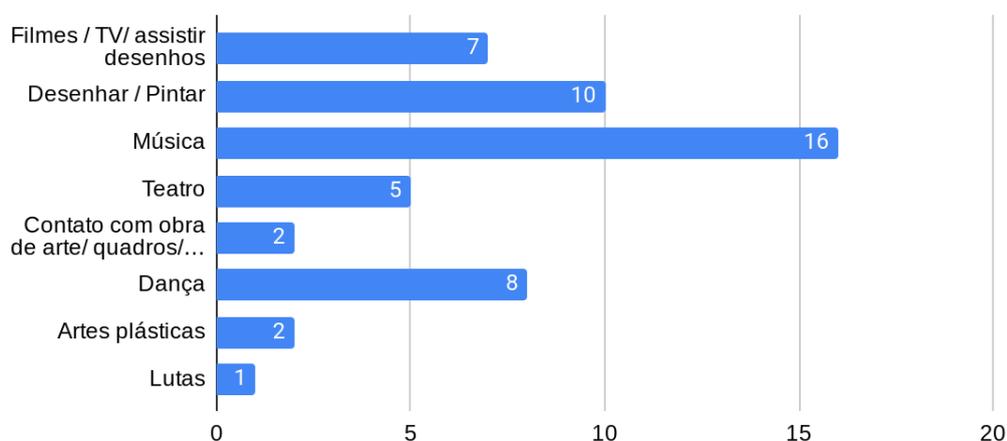
ela.[...] Eu adoraria que ela fosse ligada à música, teatro, dança...[...] eu incentivo sim! E quero incentivar bem mais!" (Ind. 20)

"Sim, incentivo! E quanto mais ele for crescendo, quanto mais ele for tendo consciência do entendimento das coisas, mais eu pretendo incentivá-lo." (Ind. 05)

"Sim [incentivo], e pretendo estimular ele muito. Eu acho que você usar a arte pra se expressar é um caminho super saudável, para além da terapia, então eu acho que faz parte de um caminho pra uma psique saudável fazer arte, né, não só ter contato com arte mas fazer arte." (Ind. 08)

Referente ao tipo de arte que assumem que seus filhos estão mais expostos, a partir da análise do discurso das participantes, foram determinadas 8 categorias diferentes, sendo elas: Filmes/Tv/Assistir desenhos; Desenhar/Pintar; Música; Teatro; Contato com obra de arte/Quadros/ Museus; Dança; Artes plásticas; Lutas. A música encontra-se como principal resultado, tendo 80% de frequência das respostas (16 menções nos discursos), seguido pelo desenho e pintura, com 50% da frequência das respostas (10 menções nos discursos) e Filmes/tv/assistir desenhos, com 35% da frequência das respostas (7 menções no discurso), como pode ser observado no gráfico a seguir:

Quais formas de arte você acha que seu filho tem mais contato?



Número total de participantes da pesquisa

Figura 13. Frequência do contato das crianças com diferentes formas de arte no discurso das participantes.

Já as perguntas 7 (*Na sua opinião, existe alguma relação entre arte e o ensinar sobre as emoções? Como você explicaria essa relação?*), 8 (*Na sua opinião, existe alguma relação entre arte e a compreensão das emoções? Como você explicaria essa relação?*) e 9 (*Na sua opinião, existe alguma relação entre arte e o processo de socialização de seu(s) filho(s)? Como você explicaria essa relação?*), cujas respostas continham elaborações mais abertas e indiretas, foram analisadas utilizando o software IraMuteq. Dentro desta investigação, é possível observar que as participantes acreditam que a arte tem impacto no desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à criatividade, processos emocionais, socialização e autoestima de seus filhos. Há ênfase nas crenças acerca da arte como potencializadora de expressões emocionais e socialização.

O restante da análise do material, que compreende as as respostas abertas, foi realizado utilizando o software IraMuteq. O corpus geral foi constituído por vinte textos separados por 187 segmentos de texto com aproveitamento de 140 St, representando 74,87%. Emergiram 6484 ocorrências (proposições, palavras, formas ou vocabulários). O conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: classe 1 com 26 segmentos de texto (18,57%); classe 2 com 19 segmentos de texto (13,57%), classe 3 com 30 segmentos de texto (21,43%); classe 4 com 21 segmentos de texto (15%) e classe 5 com 19 segmentos de texto (13,57%) e classe 6 com 25 segmentos de texto (17,86%).

As seis classes se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do corpus total em análise. O subcorpus A, denominado “Arte e desenvolvimento infantil”, contém os discursos correspondentes a Classe 3 (“Impacto da arte no desenvolvimento infantil”) que evoca discursos da mãe sobre as diferentes potências de desenvolvimento na ontogênese de seus filhos que podem ser provocadas a partir do contato com a arte; e a Classe 2 (“Arte e processos”), que afirma a posição da arte enquanto ajudante de processos infantis. O subcorpus B, “Arte: emoção e socialização”, composto pelas classes: Classe 4 (“Conhecendo emoções para desenvolver processos sociais”), que se refere aos fragmentos em

que as mães dissertam sobre como é necessário reconhecer os sentimentos para conseguir expor os mesmos e relacionar-se então em sociedade; Classe 5 (“Arte para expressar sentimentos”), em que está contida as falas das mães que expressam a potência que a arte tem para ajudar seus filhos a expressar seus sentimentos; Classe 1 (“Socialização: a arte compartilhada”), que versa sobre a necessidade da arte ser compartilhada também entre pais e filhos e Classe 6 (Arte para ensinar sobre emoções), que coloca a arte enquanto mediadora importante no processo de ensinar às crianças sobre emoções.

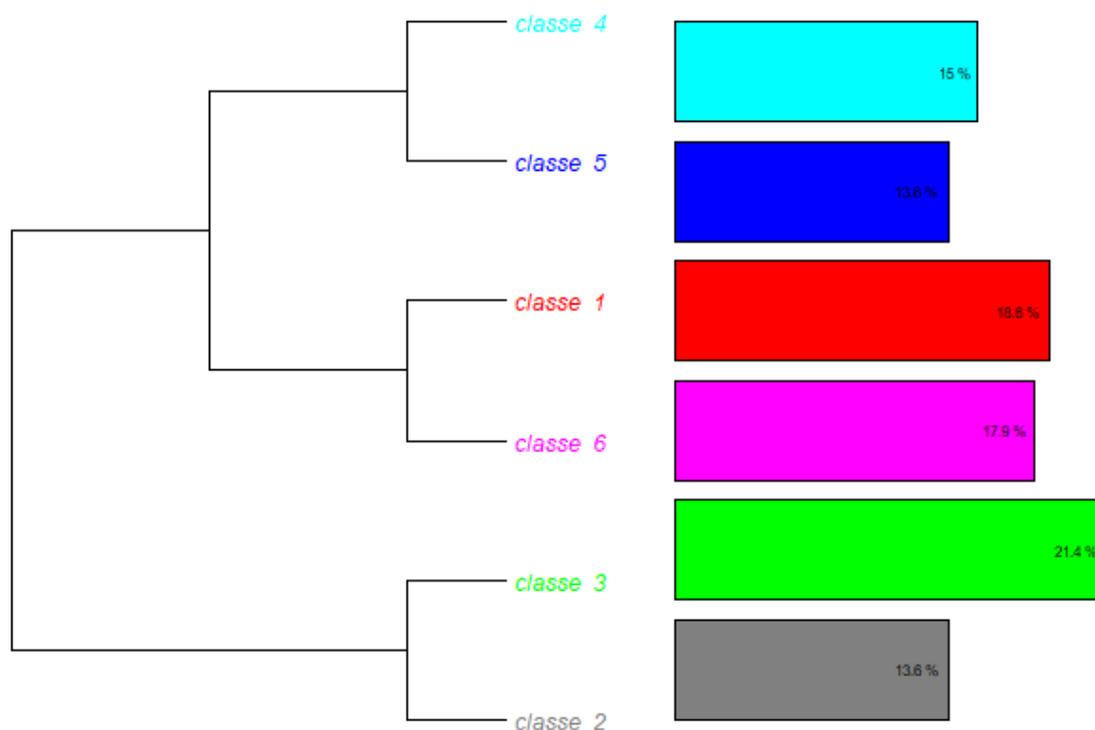


Figura 14. Dendrograma por classes - Arte e desenvolvimento socioemocional

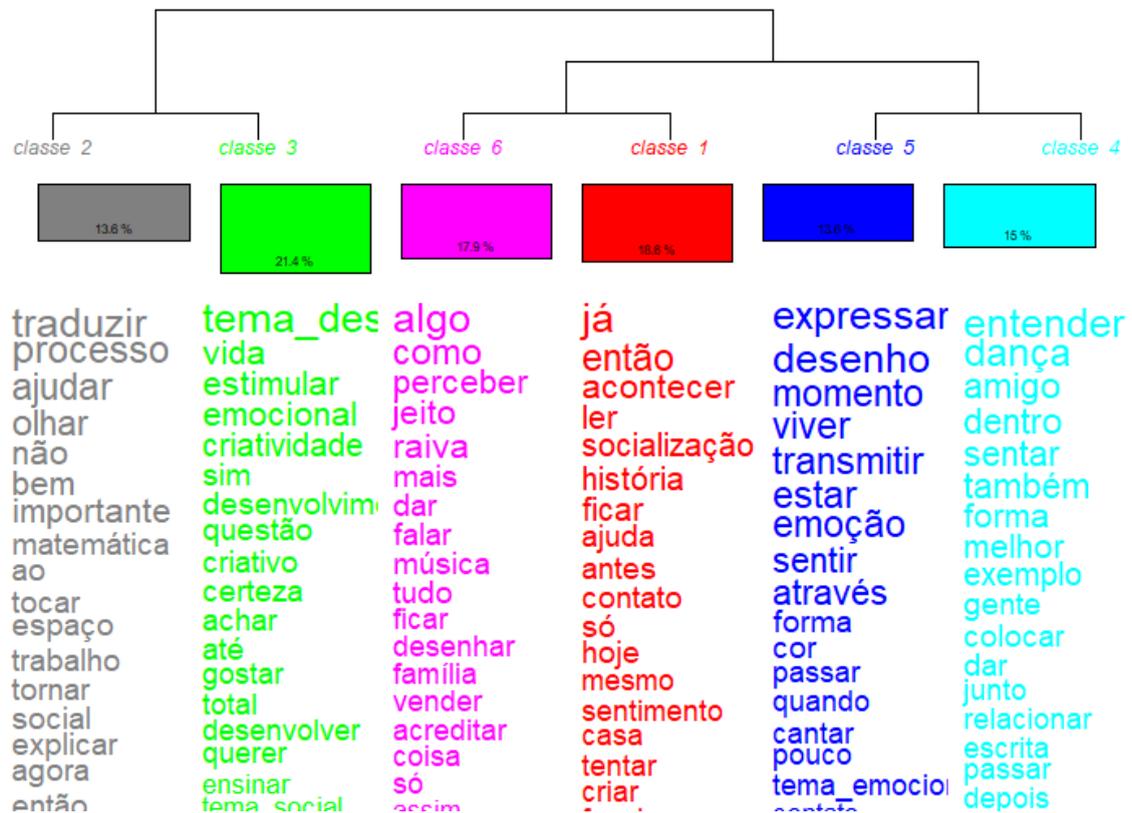


Figura 15. Dendrograma por classes e palavras. - Arte e desenvolvimento sociemocional

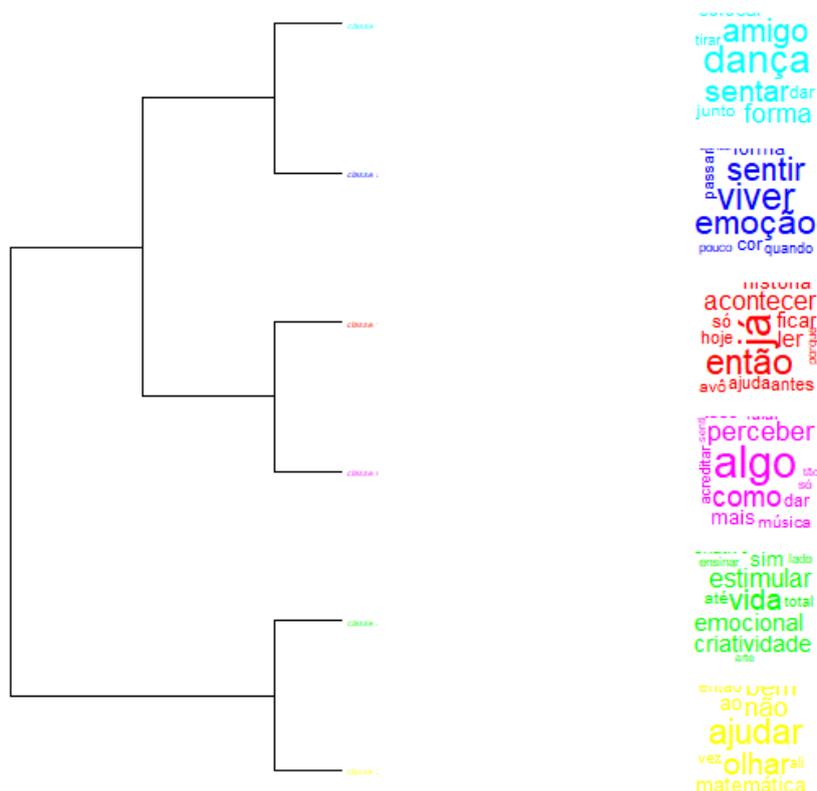


Figura 16. – Dendrograma nuvem de palavras por classe - Arte e desenvolvimento socioemocional

Elaborou-se um organograma com a lista das palavras geradas pelas classes a partir do teste *qui-quadrado* e frequência das palavras. Esse organograma mostra os vocabulários semelhantes entre si e os diferentes das outras classes. A seguir foram descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes de acordo com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Corpus do Texto
91 st aproveitamento 73.98%

CLASSE 2 - 15,57% (F=19 ST)			CLASSE 3 - 23,08% (F=21 ST)			CLASSE 6 - 17,86% (F=25 ST)			CLASSE 1 - 18,57% (F=26 ST)			CLASSE 5 - 15,57% (F=19 ST)			CLASSE 4 - 15% (F=21 ST)		
VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 11 (X ² = 5,29)			PALAVRAS FREQ. X ²			PALAVRAS FREQ. X ²			PALAVRAS FREQ. X ²			VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 04 (X ² = 15,07) INDIVÍDUO 14 (X ² = 9,6)			VARIÁVEIS DESCRITIVAS: INDIVÍDUO 20 (X ² = 10,91) INDIVÍDUO 16 (X ² = 6,42).		
PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²	PALAVRAS	FREQ.	X ²
Traduzir	3	19,52	Vida	7	22	Algo	7	33,89	Já	11	24,72	Expressar	8	26,18	Entender	9	26,68
Processo	5	17,32	Estimular	5	19,1	Perceber	4	18,94	Acontecer	6	12,22	Desenho	6	23,12	Dança	5	22,96
Ajudar	4	15,07	Emocional	6	18,09	Jeito	4	18,94	Ler	4	9,59	Desenvolvimento	6	19,79	Amigo	5	18,4
Olhar	3	13,25	Criatividade	4	15,01	Raiva	5	18,32	Socialização	4	9,59	Momento	6	19,79	Dentro	4	17,18
Importante	3	9,53	Sim	16	12,33	Música	8	7,8	História	3	8,67	Viver	3	19,52	Sentar	4	17,18
Tocar	2	7,37	Desenvolvimento	3	11,24	Desenhar	2	4,98	Ajuda	4	7,25	Transmitir	3	19,52	Melhor	6	14,64
Espaço	2	7,37	Certeza	7	10,62	Família	2	4,98	Contato	5	7,03	Emoção	7	17,6	Exemplo	6	10,91
Trabalho	2	7,37	Gostar	4	7,62	Acreditar	4	4,64	Sentimento	2	4,69	Sentir	6	17,09	Gente	12	9,26
Social	2	7,37	Desenvolver	3	7,02	Só	6	4,01	Criar	2	4,69	Através	8	16,78	Junto	2	6,42
Então	10	5,36	Querer	6	5,2				Aprender	4	4,26	Forma	7	8,23	Relacionar	2	6,42
Quadro	2	4,66	Ensinar	4	4,11				Adulto	3	4,09	Cor	2	7,32	Escrita	2	6,42
												Passar	3	5,39	Tirar	2	3,96

Subcorpus A - Arte e desenvolvimento infantil

Classe 3 - Impacto da arte no desenvolvimento infantil

Compreende 21,43% (f=30 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Vida” ($x^2=22$) e “Ensinar” ($x^2=4,11$). Essa classe é composta por palavras, como: “Estimular” ($x^2 > 19,1$); “Emocional” ($x^2 > 18,09$); “Criatividade” ($x^2 > 15,01$); “Sim” ($x^2 > 12,33$); “Desenvolvimento” ($x^2 > 11,24$); “Certeza” ($x^2 > 10,62$); “Gostar” ($x^2 > 7,62$); “Desenvolver” ($x^2 > 7,02$) e “Querer” ($x^2 > 5,2$). A classe não apresenta predominância de evocações significativas de indivíduos.

A partir das análises oferecidas pelo Software Iramuteq, é possível observar que esta classe representa o discurso das mães acerca das possibilidades de impacto que a arte pode ter no desenvolvimento infantil. Percebe-se, ainda, que a classe apresenta mais especificamente as respostas da pergunta "Na sua opinião, você acredita que a arte pode impactar o desenvolvimento do(s) seu(s) filho(s)? De qual maneira?" realizada dentro do roteiro do questionário semi-estruturado. Com as respostas, é possível deduzir que as mães acreditam que a arte pode impactar na criatividade de seus filhos, em processos emocionais, na socialização,

na autoestima, em estímulos corporais e até mesmo em planos profissionais para o futuro. Tal dedução pode ser observada nos trechos a seguir:

"sim, com certeza, principalmente na questão da criatividade." (Ind. 05)

"eu acho que sim porque acaba se tornando uma criança mais divertida, interage mais através das musiquinhas..." (Ind. 04)

"Com certeza. Eu falei no início que gostaria que ela desenvolvesse inteligência emocional e eu acho que uma das melhores maneiras dela fazer isso é através da arte." (Ind. 07)

"Com certeza. Acho que impacta tanto na parte criativa quanto na parte emocional." (Ind. 02)

"Eu acho que sim. Espero que sim. Espero que impacte positivamente no sentido que ela seja criativa inclusive para pensar soluções criativas na vida dela." (Ind. 19)

"Eu acho que ela ensina e estimula esse processo criativo, esse lado emocional da criança, de ser quem eles querem ser..." (Ind. 04)

"... sim, a arte estimula tanto a parte corporal dela, com estímulos, quanto parte emocional com estímulos de observação..." (Ind. 18)

"... acho que em questão de autoestima também, talvez tivesse sido diferente pra mim também. Eu estudava num colégio mega rigoroso que só valorizava as coisas que não tinham a ver com a arte, era difícil." (Ind. 20)

"... sim, totalmente, porque ela pode querer virar uma tecladista, violinista, sei lá, a partir do que eu tô apresentando pra ela, até mesmo seguir as artes cênicas, as artes plásticas..." (Ind. 14)

"Acho que sim. O meu filho mais velho diz que quer ser desenhista, ele fala que quer ser desenhista igual aos quadros que tem na escola. Acho que pode incentivar o desenvolvimento e a vida dele sim." (Ind. 16).

Tais resultados corroboram os estudos da revisão de literatura nacional realizada para esta dissertação, uma vez que destacam que o contato da criança com a arte pode estimular capacidades de observação, cognição e criatividade, além de incentivar processos sociais e de desenvolvimento emocional (Martineli & Almeida, 2017; Carvalho & Santos, 2019; Leite, 2006).

Compreende 13,57% (f=19 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Traduzir” ($x^2=19,52$) e “Quadro” ($x^2=4,66$). Essa classe é composta por palavras, como: “Processo” ($x^2 > 17,32$); “Ajudar” ($x^2 > 15,07$); “Olhar” ($x^2 > 13,25$); “Importante” ($x^2 > 9,53$); “Tocar” ($x^2 > 7,37$); “Espaço” ($x^2 > 7,37$); “Trabalho” ($x^2 > 7,37$); “Social” ($x^2 > 7,37$) e “Então” ($x^2 > 5,36$). Predominaram evocações do indivíduo 11 ($x^2 = 5,29$).

As análises mostram que as mães acreditam que a arte pode ajudar processos de seus filhos, inclusive no que diz respeito à maternidade, como o facilitamento do processo de desmame noturno, lembranças de suas próprias histórias ou a crença de que a arte pode ajudar a traduzir acontecimentos. Isto pode ser observado nos fragmentos a seguir:

"...assim, a arte que ela tendo esse lado da gente subverter as lógicas, da gente transgredir, da gente pensar, traduzir as coisas de um modo que a gente não consegue colocar em palavras..." (Ind. 11)

"... eu acho que esse é um processo muito importante, assim, muito válido, ela tem uma mini biblioteca aqui e agora, por exemplo, ela está passando, nós todos estamos passando por um processo de desmame noturno, e é muito difícil, mas eu acho que a literatura está ajudando nesse processo porque a professora da escola já falou que um dia ela conversando com ela sobre esse assunto e ela conseguiu se expressar, falando sobre o dia e a noite, então esse livro está sendo fundamental nesse processo." (Ind. 07)

"... eu tenho esperança que a arte ajude elas a se tornarem seres humanos ainda mais humanos, ligados ao que é humano, essa é uma esperança." (Ind. 11)

"... eu fui através de uma carreira nas artes de um caminho torto, com muita culpa, pra mim fez toda a diferença não ter esse contato, então eu acho que é muito importante ela ter esse contato." (Ind. 20)

"... eu acho que a criança tem total a capacidade de compreender se alguém, um adulto, estiver ali traduzindo aquilo" (Ind. 11)

Segundo Gratier (2021), as crianças não são obstatas às características estéticas de uma obra de arte e, dessa forma, também não estão alheias às características subjetivas que a mesma transmite, como memórias da sociedade. A arte existe enquanto tradutora de processos e pode ser entendida como uma união

entre o sujeito e a história da humanidade, que já vivenciou experiências parecidas com a que podemos sentir no momento (Barroco & Superti, 2014).

Subcorpus B - Arte: emoção e socialização

Classe 4 - Conhecendo emoções para desenvolver processos sociais

Compreende 15% (f=21 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Entender” ($x^2=26,68$) e “Tirar” ($x^2=3,96$). Essa classe é composta por palavras, como: “Dança” ($x^2 > 22,96$); “Amigo” ($x^2 > 18,4$); “Dentro” ($x^2 > 17,18$); “Sentar” ($x^2 > 17,18$); “Melhor” ($x^2 > 14,64$); “Exemplo” ($x^2 > 10,91$); “Gente” ($x^2 > 9,26$); “Junto” ($x^2 > 6,42$); “Relacionar” ($x^2 > 6,42$) e “Escrita” ($x^2 > 6,42$). Predominaram evocações do indivíduo 20 ($x^2=10,91$) e 16 ($x^2=6,42$).

A partir das análises realizadas, foi possível indicar que esta classe compreende os fragmentos das entrevistas em que as mães apresentam falas sobre a necessidade das emoções serem reconhecidas para então poder haver uma socialização. E faz-se ainda importante pontuar, que as mesmas acreditam que esse conhecimento acerca das emoções pode se desenvolver através do contato com a arte, como ilustra as passagens a seguir:

“... pegar e aquilo vir para dentro dele e ele poder também pegar outra coisa e tirar e dar para o outro, acho que essa é a forma de comunicação e é a forma da gente se entender. Quantas músicas a gente já ouviu ou viu, peças de teatro, ou filmes, ou leu e que ajudaram a gente a passar por alguma coisa. A arte é a forma da gente se comunicar, se entender e colocar pra fora, ou colocar pra dentro, e processar...” (Ind. 20)

“...eu acho que por causa da pintura, das cores, da dança, dos livros, dá para eles entenderem melhor o que sentem.” (Ind. 16)

“...acho que se a gente for entender que a arte passa pela música e a arte poder agregar ali né, você dança junto com o amiguinho. Ela dança junto da gente [família], do amigo, se a gente considerar que brincadeira ã uma forma de arte, super ã uma forma de socialização também” (Ind. 19)

“não deixa de ser uma forma de exercitar a empatia, porque você pode ver uma figura triste e reconhecer a tristeza e isso também faz com que ela reconheça que, por exemplo, um amiguinho está triste.” (Ind. 19)

“...ela precisa dividir aquele momento com os amiguinhos da sala e a arte aproxima muito...” (Ind. 10)

“...quanto mais ela conseguir se entender, mais ela também pode se relacionar com o outro, e eu acho que a arte vai ser o instrumento para ela adquirir esse repertório emocional...” (Ind. 20)

Faz-se importante pontuar que tais descobertas dialogam com os pensamento de Eisenberg et al., 1998 quando coloca que é esperado que os aprendizados acerca das emoções possam ajudar as crianças a compreenderem as relações entre as emoções e funcionamento dos indivíduos em sociedade, colaborando, desta forma, para a socialização. Além disso, os dados vão ao encontro às ideias de Vygotsky (1999), que afirma que o contato com a obra de arte é capaz de fazer experimentar sentimentos que estão espalhados na cultura e que ainda que este contato esteja primeiramente relacionado ao sensorial, posteriormente o mesmo é capaz de promover o exercício do pensamento.

Classe 5 - Arte para expressar sentimentos

Compreende 13,57% (f=19 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Expressar” ($x^2=26,18$) e “Passar” ($x^2=5,39$). Essa classe é composta por palavras, como: “Desenho” ($x^2 > 23,12$); “Momento” ($x^2 > 19,79$); “Viver” ($x^2 > 19,52$); “Transmitir” ($x^2 > 19,52$); “Emoção” ($x^2 > 17,6$); “Sentir” ($x^2 > 17,09$); “Através” ($x^2 > 16,78$); “Forma” ($x^2 > 8,23$) e “Cor” ($x^2 > 7,32$). Predominaram evocações do indivíduo 04 ($x^2=15,07$) e 14 ($x^2=9,6$).

Segundo a análise proposta pelo Software Iramuteq, é possível perceber que esta classe caracteriza-se pela crença das participantes de que o contato com a arte é capaz de auxiliar na expressão dos sentimentos. Tais crenças podem ser observadas nos fragmentos a seguir:

“...acho que através da arte muitas pessoas se expressam e expressam o que estão sentindo, o que estão pensando.” (Ind. 04)

“... a forma que ela se expressa é de acordo com a emoção que ela está vivendo, que ela está sentindo e as cores que ela usa também...” (Ind. 13)

“... acho que tudo envolve um pouco sim porque a criança através de uma arte, através do desenho, ela expressa sim o que está sentindo, mesmo nas cores.” (Ind. 10)

“...ela consegue se expressar, se comunicar através de um desenho, de uma brincadeira, é o contato que ela tem com o outro...” (Ind. 14)

“... ela pode usar a literatura para isso, ela pode usar a música, se ela tiver dificuldade de falar alguma coisa ela tem esses caminhos para poder se expressar e entender melhor o mundo.” (Ind. 07)

Esses fragmentos das entrevistas com as participantes afirmam os pensamentos de Vygotsky (1999), de que a ideia central de uma arte seria a vivência da obra, processo experimental das próprias emoções provocadas pela mesma, que para o autor poderia ser chamado de técnica social do sentimento. Tal experiência é proposta como técnica social uma vez que o ser humano pode, através da arte, ao mesmo tempo expressar-se e apropriar-se de uma expressão - ou seja uma vivência emocional - de outra pessoa (Vygotsky, 1999). Dessa forma, o ser humano pode conhecer a si mesmo e também ao mundo que o cerca (Barroco & Superti, 2014).

Classe 1 - Socialização: a arte compartilhada

Compreende 18,57% (f=26 St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Já” ($x^2=24,72$) e “Adulto” ($x^2=4,09$). Essa classe é composta por palavras, como: “Acontecer” ($x^2 > 12,22$); “Ler” ($x^2 > 9,59$); “Socialização” ($x^2 > 9,59$); “História” ($x^2 > 8,67$); “Ajuda” ($x^2 > 7,25$); “Contato” ($x^2 > 7,03$); “Sentimento” ($x^2 > 4,69$); “Criar” ($x^2 > 4,69$) e “Aprender” ($x^2 > 4,26$). A classe não apresenta predominância de evocações significativas de indivíduos.

A partir da análise é possível perceber que esta classe contempla o discurso das participantes em que foi apresentado a crença de não só as emoções provocadas pelo contato com obras de artes ajudam na socialização, mas apenas o contato com alguma forma artística já pode ser um indício de socialização. Tal crença pode ser observada nos fragmentos a seguir:

“...a gente entrou num bloco de carnaval e fez muitas amizades através dessa arte, conseguimos criar um núcleo enorme, então com certeza com a minha filha vai acontecer a mesma coisa, já acontece...” (Ind. 07)

“... as crianças começam a brincar estando ali no meio daquela rodinha então acho que nesse sentido...” (Ind. 15)

“...todos os tipos de arte exigem muitas pessoas para que elas sejam executadas, então uma música, você vai ter que ter várias pessoas, então eu acho que a arte traz a socialização e que o artista só funciona se tem pessoas ali com ele.” (Ind. 06)

“...cadê o toucinho que tava aqui? Ela já começa a rir porque ela já sabe o que vai acontecer, então ajuda muito na socialização...” (Ind. 14)

“...acho que sim, e interpretar livro, ela interpreta incrivelmente, ela lê, ela conta a história inteira do livro para os avós, para um adulto mais próximo...” (Ind. 11)

Estes relatos correlacionam-se com os estudos apresentados na revisão de literatura da presente dissertação, especificamente nas ideias de Carvalho e Santos (2019) de que no contato com obras de arte é possível verificar que as crianças são instigadas a experienciar trocas em grupo e interações sensoriais, apontando para contribuições significativas em seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Além disso, Schindwein, Martins e Oliveira (2019), em seu trabalho de realização do projeto de realização de tarefas em que as crianças foram incentivadas a imaginar o planeta 'Plunct, Plact Zum', notam que durante as atividades, as crianças experimentaram a arte de forma individual e grupal, ou seja, foram incentivadas à socializar.

Classe 6 - Arte para ensinar sobre emoções

Compreende 17,86% ($f=25$ St) do corpus total analisado. Constituída por palavras ou radicais no intervalo entre “Algo” ($x^2=33,89$) e “Só” ($x^2=4,01$). Essa classe é composta por palavras, como: “Perceber” ($x^2 > 18,94$); “Jeito” ($x^2 > 18,94$); “Raiva” ($x^2 > 18,32$); “Música” ($x^2 > 7,8$); “Desenhar” ($x^2 > 4,98$); “Família” ($x^2 > 4,98$) e “Acreditar” ($x^2 > 4,64$). A classe não apresenta predominância de evocações significativas de indivíduos.

A partir das análises propostas pelo software Iramuteq, esta classe compreende os fragmentos do discurso das mães acerca da importância da utilização da arte para o ensinar sobre as emoções. As mães acreditam que a arte é uma ferramenta importante para ensinar as emoções, uma vez que tem intrínseca a possibilidade de dar forma para o que estão sentindo. Estes discursos podem ser observados nos exemplos a seguir:

“... então com certeza a arte ajuda demais a concretizar isso, a dar nome, a sair desse abstrato e vir para algo mais concreto, dando nome...” (Ind. 18)

“... a música, por exemplo, eu acho que é o caminho mais reto entre um coração e outro, eu acredito piamente que o aprendizado só acontece com afeto e nesse sentido, a arte é o caminho.” (Ind. 20)

“... aí eu fui e dei um papel pra ele rasgar, parece simples, mas quando ele percebeu, ele estava rasgando, com uma raiva tão forte que [ele] rasgava, aí eu falei para ele que isso era raiva...” (Ind. 18)

“... é um jeito muito mais leve dele ir aprendendo algumas coisas [...] se não tiver nada pra mostrar, se só falar assim: você está com raiva, raiva é desse jeito, a criança não vai conseguir tangibilizar, precisa ter algo acompanhando para eles conseguirem associar.” (Ind.02)

“... nem só de livros, mas de música, de artes visuais, tem filmes magníficos para falar sobre emoção, família... Tem alguns grupos musicais que são bem focados nisso também.” (Ind. 19)

“...pensando como professora nas aulas de música que eu dava antes da pandemia, era um momento que as crianças estavam ali e elas tinham que brigar pelos instrumentos, então era um lugar que elas percebia, que nem tudo é meu.” (Ind. 06)

“... quando ele está bravo eu peço para ele desenhar o porque, ele desenha do jeito dele...” (Ind. 17)

Segundo Eisenberg et al. (1998) e Denham e Burton (2003), as crianças aprendem sobre emoções todos os dias e de formas diferentes, incluindo modos diretos e indiretos, sendo um dos modos diretos, a forma pela qual o adulto demonstra e conversa com as crianças sobre as emoções. Segundo as mães participantes desta pesquisa, a arte pode ser compreendida como uma ferramenta interessante para discutir emoção com seus filhos: tanto a nível de expressão quanto a nível de compreensão. Assim, faz-se necessário compreender o valor que uma manifestação artística pode ter para o desenvolvimento emocional das crianças.

Além disso, por meio da Análise Fatorial de Correspondência foi possível comparar as diferentes evocações dos participantes, considerando os diferentes dados sociodemográficos. Neste tipo de análise, observa-se que as mães que mais

se destacaram na classe 1 e 2 apresentaram maior nível de escolaridade, apontando para uma correlação entre entendimentos da importância do contato das crianças com a arte, os processos de socialização e o nível de escolaridade das mães.

Considerações Finais

O presente trabalho conseguiu atingir seus objetivos de investigar as crenças de mães acerca do papel da arte no desenvolvimento dos seus filhos como estratégia de inserção social e ferramenta para construção de metas de socialização da emoção. Notou-se, a partir do relato das participantes a tendência do desejo de que seus filhos desenvolvam empatia, inteligência emocional e segurança, ao mesmo tempo em que observou-se que há uma crença de que a arte pode colaborar com tais habilidades emocionais, uma vez que é importante em processos de expressão emocional. A partir do relato das mães entrevistadas, todas afirmaram que seus filhos têm contato diário com artes em suas diferentes formas e acreditam em incentivar tal contato.

No que diz respeito à arte enquanto facilitadora de processos de socialização e emocionais, todas as mães tiveram respostas afirmativas ao serem questionadas sobre a crença de correlação entre a arte e 1) o impacto no desenvolvimento global de seus filhos; 2) o impacto em processos emocionais de seus filhos, incluindo ensinar e compreender sobre emoções; 3) o impacto em processos de socialização de seus filhos. Além disso, segundo relato das mesmas, a arte tem potencial para afetar na criatividade e autoestima de seus filhos, além de promover estimulação corporal e novas possibilidades de campos de trabalho no futuro. Em seus relatos foi possível observar, ainda, que acreditam na arte enquanto mobilizadora de outras questões referentes à comunicação com seus filhos, como mediadora para traduzir acontecimentos e fazer com que possam compreender melhor determinados assuntos, como o desfralde noturno.

Notou-se que as mães entrevistadas no presente trabalho entendem que para haver socialização é necessário que seus filhos possam reconhecer as emoções que sentem e que observam nos outros. Esta ideia corrobora com pensamentos de Eisenberg et al., 1998; Mendes, 2020; Denham e Burton (2003), que afirmam a mesma necessidade de reconhecimento das emoções para o processo de socialização. Além disso, tais ideais encontram convicções de Vygotsky (1999) no que diz respeito à arte. Se o contato com a obra de arte é capaz de levar os indivíduos a experimentar sentimentos espalhados na cultura, ou

seja, permitir aprendizagem e ensinamento sobre os mesmos, a arte pode então colaborar em processos de socialização. Dessa forma, acredita-se que pesquisa proposta cumpriu seu papel no sentido de afirmar a importância de incluir a arte como parte integrante de processos parentais, incluindo crenças e práticas.

Além disso, o presente estudo atingiu seu objetivo de identificar o conceito de arte para a amostra, que apesar da dificuldade de tal tarefa, apresentou como resultado evocações acerca da música, dança, teatro, pintura, desenho, beleza, literatura e até mesmo natureza. A ênfase, no entanto, destacou-se nas colocações de noção de arte enquanto forma de expressão emocional e comunicação. Além disso, o estudo investigou a forma de arte que as crianças mais têm contato, segundo suas mães, obtendo respostas que englobam música, desenho, dança, filmes, teatro, contato com obras de arte, artes plásticas e lutas - nesta ordem de relevância - concluindo o objetivo de identificar qual a disponibilidade de acesso à arte que as crianças desta amostra possuem e seus diferentes formatos.

Hipotetiza-se, portanto, que se a arte - que pode ser compreendida no dia-a-dia das crianças enquanto música, desenho, dança, filmes, teatro, contato com obras de arte, artes plásticas e lutas - tem o papel relevante para a identificação de emoções e por conseguinte, em processos sociais, o contato com as mesmas deve ser amplamente difundido em todos os ambientes que as crianças estão inseridas. Tal pensamento é válido não só nas escolas e em ambientes frequentados pelas crianças, mas também dentro de suas casas. Faz-se necessário unir a parentalidade a tal mediação artística para que o contato com a arte seja parte do modo como os pais escolhem socializar e ensinar sobre emoções para seus filhos, tendo assim escolhas sobre os tipos de arte que seus filhos podem consumir. Além disso, os ambientes culturais que abrigam materiais de arte também devem pensar maneiras de incluir de forma efetiva o público infantil.

Este estudo apresentou limitações, tais como o limitado número de participantes e a impossibilidade de utilizar mecanismos de observação das crianças em contato com diferentes tipos de arte. Ressalta-se, ainda, que o presente estudo pretendia ser uma pesquisa com duplas pai-mãe, para que o conhecimento acerca da temática contemplasse a parentalidade mais amplamente, no entanto, o contato com os pais foi dificultado, uma vez que não apresentavam

disponibilidade para a participação da pesquisa, sendo possível coletar apenas 4 entrevistas com pais homens, gerando a anulação da participação dos mesmos. Com estes dados, pode-se evidenciar a necessidade do estudo de crenças parentais de pais, além da necessidade dos mesmos de serem mais disponíveis para a possibilidade de participação em pesquisas científicas. Além disso, faz-se necessário comentar sobre a escassez de trabalhos na área, dificultando o entendimento mais aprofundado sobre o tema. Assim, cabe ressaltar a originalidade da proposta desta dissertação de investigar uma amostra de mães com perguntas que articulam temas de crenças parentais, metas de socialização da emoção e arte.

Acredita-se que os dados obtidos têm relevância no estudo da temática proposta e podem contribuir para novas pesquisas no campo, tanto com pais quanto com profissionais da educação infantil e responsáveis por espaços culturais e artísticos. Logo, espera-se que esta pesquisa possa ser referência para novas investigações acerca do tema, em novos espaços e com diversos participantes. As pesquisas científicas acerca da infância no Brasil surgem como desafios. Porém, acredita-se na necessidade das mesmas para contribuir com dados para promoção de saúde para a população geral e não só infantil, uma vez que as crianças se tornam adultos e estes adultos ajudam no desenvolvimento de outras crianças. Forma-se, assim, um ciclo. Defende-se a ideia de que uma vez as crianças sendo mais estimuladas a desenvolver seus processos sociais e emocionais, existirá uma maior probabilidade de que os adultos também sejam mais desenvolvidos neste quesito e assim por diante. Este trabalho acredita que a arte tem potência para ajudar como mediadora destes processos sendo assim, necessário investimento para tal contato, resultando em benefícios para todos.

Referências Bibliográficas

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Ed. Lawrence Erlbaum

Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49–67. doi.org/10.2307/1127388

Araújo, G. C. (2018). Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA. *Educação e Pesquisa [online]*. v. 44 doi.org/10.1590/S1678-463420180144174612

Arte. (2021). Oxford English Dictionary.

Asbahr, F. S. F. (2019). Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. v. 23. doi.org/10.1590/2175-35392019012457>

Bandeira, T. & Seidl-de-Moura, M. L.; (2012). Crenças de Pais e Mães Sobre Investimento Parental. *Paidéia*, 53, 355-363. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n53/07.pdf>

Barbe-gall, F. (2002). *Comment parler d'art aux enfants*. Paris: Société nouvelle Adam Biro

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barroco, S. M. S. & Superti, T.(2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade [online]*. v. 26, 22-31. doi 10.1590/S0102-71822014000100004.

Bowlby, J. (1969/1984) *Attachment and Loss: Vol. 1, Attachment*. Nova Iorque: Basic Books.

Cacchione, T., Möhring, W., & Bertin, E. (2011, May 30). What Is It About Picasso? Infants' Categorical and Discriminatory Abilities in the Visual Arts. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. *Advance online publication*.

Camargo, B. V. & Justo, A.M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2),513-518.

Carvalho, C; Lopes, T. B. e Cancela, C. D. M. (2015). Dos quadrinhos para o museu: a democratização da informação em artes para o público infantil. *ARS (São Paulo) [online]*. v. 13. doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2015.105530

Carvalho, C. & Santos, M.E. T. (2019). Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações. *Educação & Realidade [online]*. v. 44, n. 4. doi 10.1590/2175-623689405

Chavepeyer, I. e Fallon, C. (2013). *Manifeste musées d'art amis des tout-petits*. Bruxelles: Editions FRAJE.

Denham, S. A., & Burton R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Dissanayake, E. (1992). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. New York: Free Press.

Drury RC, Fletcher-Watson B. The infant audience: The impact and implications of child development research on performing arts practice for the very young. *Journal of Early Childhood Research*. 2017;15(3):292-304.

Eça, T. T. P. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cadernos CEDES [online]*. v. 30. doi.org/10.1590/S0101-32622010000100002

Eisenberg, N., Spinrad, A., & Cumberland, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.

Fonseca, B. R., Cavalcante, L. I. C., & Mendes, D. M. L. F. (2017). Metas de socialização da emoção: um estudo de mães residentes no meio rural. *Psico*, 48(3), 174-185. doi.org/10.15448//1980-8623.2017.3.25444

Gombrich, E. H. (1997) *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1997.

Gratier, M. (2021). Atmosphere and intersubjectivity: lessons from photography.

Guellai, B., Callin, A., Bevilacqua, F., Schwarz, D., Pitti, A., Boucenna, S. & Gratier, M. (2019). Sensus Communis: Some Perspectives on the Origins of Non-synchronous Cross-Sensory Associations. *Front. Psychol.* 10:523. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00523

Harkness, S. & Super, C.M. (1992). Parental ethnotheories in action. Em: Irving E. Sigel; Ann V. McGillicuddy-DeLisi & Jacqueline J. Goodnow (Orgs.), *Parental Belief Systems: The psychology consequences for children*. Hillsdale, New Jersey & Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. Em S. Harkness & C.M Super (Orgs.), *Parents' Cultural Belief Systems: their origins, expressions, and consequences* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.

Hauser, A. (1982). *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Keller, H. (1988). Diferentes Caminhos de Socialização até a Adolescência. *Rev. Bras. Cresc.Desenv. Hum.*, São Paulo, 8(1/2), 1998.

Keller, H. (2012). Autonomy and Relatedness Revisited: Cultural Manifestations of Universal Human Needs. *Child Development Perspectives*, Volume 6, Number 1, 2012, Pages 12–18.

Keller, H., & Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(6), 996–1011. doi.org/10.1177/0022022109348576

Kowalski, P. (1977). *Se a ciência não absorver tudo, há futuro para a arte*. O Globo, Rio de Janeiro, 1977.

Hargreaves, D., & Lamont, A. (2017). The psychology of musical development. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/9781107281868>

Leite, M. I. (2006). Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. *Cadernos CEDES [online]*. v. 26, n. 68. doi.org/10.1590/S0101-32622006000100006

Lozada, F. T., Halberstadt, A. G., Craig, A. B., Dennis, P. A., & Dunsmore, J. C. (2016). Parents' beliefs about children's emotions and parents' emotion-related conversations with their children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1525–1538. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0325-1>

Maccoby, E. E. (2015). Historical Overview of Socialization Research and Theory. In Grusec, J.E., & Hasting, P. D. (Eds.). *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 3-32). NY: TheGuilford Press.

Marques, P. N. (2015). O “jovem” Vygotski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa [online]*. v. 44. doi.org/10.1590/S1678-4634201844183267

Martineli, T. A. P. e Almeida, E. M. (2017). Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. v. 21, n. 3. doi.org/10.1590/2175-35392017021311194

Maurer, C. e Maurer, D. (2019). *Pretty Ugly: Why We Like Some Songs, Faces, Foods, Plays, Pictures, Poems, Etc., and Dislike Others*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Maurer, D., & Mondloch, C. J. (2005). Neonatal Synesthesia: A Reevaluation. In L. C. Robertson & N. Sagiv (Eds.), *Synesthesia: Perspectives from cognitive neuroscience* (pp. 193–213). Oxford University Press.

Maurer, D., Ghiloum, J. K., Gibson, L. C., Watson, M. R., Chen, L. M., Akins, K., Enns, J. T., Hensch, T. K., & Werker, J. F. (2020). Reduced perceptual narrowing in synesthesia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(18), 10089–10096. doi 10.1073/pnas.1914668117

Mendes, D. M. L. F. (2018). Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. *Parentalidade: Diferentes Perspectivas, Evidências e Experiências*. (pp. 83-104). Ed: Appris.

Mendes, D. M. L. F. & Ramos, D. (2020). Concepções Parentais sobre Emoções e o Desenvolvimento Emocional de Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.36,e3634. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v36/pt_1806-3446-ptp-36-e3634.pdf

Mendes, D. M. L. F., Pessoa, L. F., & Cavalcante, L. I. C. (2016). Metas parentais de socialização da emoção e modelos de self: Uma articulação conceitual. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(2), 450-468. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200010

Mendes, Deise Maria Leal Fernandes, Sant'Anna, Joana Lezan, & Ramos, Dandara de Oliveira. (2019). Metas Parentais de Socialização sobre Emoções: Um Estudo Exploratório. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 686-703. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000300008&lng=pt&tlng=pt.

Morais, F. (1998). *Arte é o que eu e você chamamos arte*. Editora Record.

Nogueira, S. E. (2009). A comunicação pré-verbal. In Railson Moura (Eds.), *Interação Social e Desenvolvimento* (p. 101-115). Curitiba: Editora CRV.

Oliveira, M. E. e Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista* [online]. n. 36. doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007

Oliveira, M. A., Pereira, S. G, Luz, A.A. (2013). *História da Arte no Brasil: Textos de Síntese*. Rio de Janeiro. UFRJ; 1ª edição.

Pessoa, L.; Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. & Mendes, D. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 33(1) I 71-82. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00071.pdf>

Pontes, F. A. R., da Costa Silva, S. S., Garotti, M., & Magalhães, C. M. C. (2007). Teoria do apego: Elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana [Attachment theory: Elements for a systematic conception of human bonding]. *Aletheia*, 26,67–79. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200007&lng=pt&tlng=pt.

Raval, V. V., & Martini, T. S. (2011). "“Making the child understand”": Socialization of emotion in urban India": Correction to Raval and Martini (2011). *Journal of Family Psychology*, 25(6), 856. <https://doi.org/10.1037/a0025846>

Read, H. (1951). *O significado da arte*. Lisboa: Um Livro Pelicano, 1951.

Ribas, A. F. P. & Seidl-de-Moura, M. L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 273-288. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a05v4n2.pdf>

Schindwein, M. L., S. A. & D. R.. Plunct place zum: imaginação e criação artística na escoa. *Cad. CEDES*. Vol. 39(107):59-72. doi: 10.1590/cc0101-32622019213394

Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Interações sociais e desenvolvimento. In Railson Moura (Eds.), *Interação Social e Desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: Editora CRV.

Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. C., Pessoa, L. F., Ribas Jr, R. C. & Nogueira, S. E. (2004). Interações Iniciais Mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 295-302. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a02v17n3.pdf>

Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. D. O., Pessoa, L. F., Carvalho, R. V. C. D., Victor, T. A. D. S., & Mendes, D. M. L. F. (2017). Autonomia-Relacionada como Tendência do Desenvolvimento do Self: Novas Evidencias em um Contexto Brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, NA. Recuperado de <https://link.gale.com/apps/doc/A626504627/AONE?u=anon~cd22489d&sid=googleScholar&xid=c561c858>

Silvestre, P. L. de S. e Martha, A. Á. P. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. (2015). *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* [online]. v. 00, n. 46. doi.org/10.1590/2316-40184612

Trommsdorff, G., & Cole, P. M. (2011). Emotion, self-regulation, and social behavior in cultural contexts. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 131–163). The Guilford Press.

Vicente, C.C. (2009). Interações sociais e desenvolvimento. In Railson Moura (Eds.), *Interação Social e Desenvolvimento* (pp. 87-100). Curitiba: Editora CRV.

Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Vygotsky, L. S. (1991) *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Vygotsky, L.S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Winnicott, D. W. (2013). *Os bebês e suas mães*. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes Ltda.

ANEXO I

Formulário de Dados Sociodemográficos

Mãe ou pai: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

Bairro em que reside: _____

Número de filhos: _____ Número de pessoas que residem na casa: _____

Estado civil: (1) Solteiro(a) (3) Separado(a)/Divorciado(a)
 (2) Casado(a)/União estável (4) Viúvo(a)

Escolaridade: (1) Não alfabetizado (5) Ensino médio completo
 (2) Ensino fundamental incompleto (6) Superior incompleto
 (3) Ensino fundamental completo (7) Superior completo
 (4) Ensino médio incompleto (8) Pós-graduação

Atividade profissional: _____

Filho ou filha: _____

Idade: _____ Série/ano escolar: _____

Telefone de contato: _____

Data de preenchimento: ____/____/____

ANEXO II

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**Título da pesquisa:** Práticas, crenças parentais e metas de socialização da emoção: uma investigação através da arte**Pesquisadora:** Giovanna Maia Crivano

Email: crivanopsi@gmail.com Telefone: (21) 984550104

Orientadora: Luciana Fontes Pessôa

E-mail: pessoalf@gmail.com

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral investigar o papel da arte como estratégia de inserção social e como ferramenta para construção de metas de socialização da emoção. A justificativa desta pesquisa deve-se à necessidade de estudos sobre a temática, visando a contribuir para as pesquisas acerca do desenvolvimento socioemocional das crianças. A pesquisa será realizada virtualmente (online) a partir de uma entrevista com a dupla de pais, gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. A plataforma virtual, a data, a hora e o tempo de duração da entrevista estão sujeitos à disponibilidade e conveniência do(a) participante. Todos os dados de identificação permanecerão sob a responsabilidade da pesquisadora, sendo utilizados apenas com finalidade científica. Todas as informações têm caráter confidencial, mantendo-se em sigilo a sua identidade. Seu nome e o de todos os indivíduos mencionados na entrevista serão substituídos por outros, fictícios. Após o término desta investigação, as gravações das entrevistas serão apagadas. O material transcrito ficará armazenado em local seguro e sigiloso, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Sua participação é voluntária e você estará livre para fazer as perguntas que julgar necessárias; interromper a entrevista quando assim desejar; recusar-se a

responder perguntas ou falar de assuntos que possam causar qualquer tipo de constrangimento. Caso você se recuse a participar ou decida interromper a sua participação, você não sofrerá qualquer penalização ou constrangimento por essa decisão e não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a instituição. Considera-se que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua saúde e dignidade.

Você não terá nenhum benefício direto, não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa e não receberá nenhum pagamento por sua participação. Entretanto, espera-se converter os resultados desse trabalho em ações benéficas para a sociedade, sobretudo para a pesquisa da psicologia do desenvolvimento. Você poderá ter acesso aos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo. Além disso, ao participar da entrevista, terá a oportunidade de refletir sobre as questões levantadas e como elas afetam a sua vida. Se assim desejar, os resultados gerais da pesquisa serão enviados para o seu e-mail.

Ao participar desta investigação, você estará contribuindo para o aprofundamento nos estudos sobre a temática. Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq-PUC-Rio), no endereço Rua Marquês de São Vicente, 225, Rio de Janeiro - RJ, número de telefone: (021) 3527-1618.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é assinado em duas vias, sendo uma entregue para a participante e, a outra, para a pesquisadora. Assinando este Termo, você está autorizando a utilização das informações prestadas em ensino, pesquisa e publicação, sendo preservada sua identidade e a dos membros da sua família.

Você poderá salvar um arquivo em seu computador com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após assinalar uma das opções que se seguem, envie, por favor, o termo para o e-mail da pesquisadora (crivanopsi@gmail.com).

Assinale, por favor, uma das opções abaixo:

() Declaro que fui informado (a) sobre a pesquisa acima referida e compreendi seus objetivos. Estou concordando voluntariamente com este termo, o que indica que concordo com minha participação nesta pesquisa.

() Não concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que indica que não quero participar desta pesquisa.

Entrevistado(a)

Giovanna Maia Crivano
Pesquisadora

Rio de Janeiro, 01 de janeiro de 2022

ANEXO III**QUESTIONÁRIO SOBRE METAS PARENTAIS DE SOCIALIZAÇÃO
DA EMOÇÃO - QMSE**

1. Que características emocionais você desejaria que seu filho(a) tivesse como adulto?

2. O que você acha que é necessário para que ele(a) desenvolva/tenha essas características?

3. O que você pensa que pode fazer para que ele(a) possa desenvolver/ter essas características?

4. Como você pensa que essas características surgem (de forma repentina ou como resultado de um processo) e em que época(s) da vida (em que etapa do desenvolvimento)?

ANEXO IV

Roteiro da entrevista semi-estruturada

Primeiro eixo: Definição

1. O que é arte para você?
2. Quais suas lembranças sobre como a arte foi introduzida na sua vida?

Segundo eixo: Relação da criança com a arte

3. Você considera que a arte está presente no dia-a-dia do(s) seu(s) filho(s)?
4. Quais as formas de arte que você acha que seu(s) filho(s) tem mais contato?
5. Você incentiva o contato de seu(s) filho(s) com a arte?

Terceiro eixo: Expectativas acerca da arte no desenvolvimento socioemocional

6. Na sua opinião, você acredita que a arte pode impactar o desenvolvimento do(s) seu(s) filho(s)? De qual maneira?
7. Na sua opinião, existe alguma relação entre arte e o ensinar sobre as emoções? Como você explicaria essa relação?
8. Na sua opinião, existe alguma relação entre arte e a compreensão das emoções? Como você explicaria essa relação?
9. Na sua opinião, existe alguma relação entre arte e o processo de socialização de seu(s) filho(s)? Como você explicaria essa relação?