

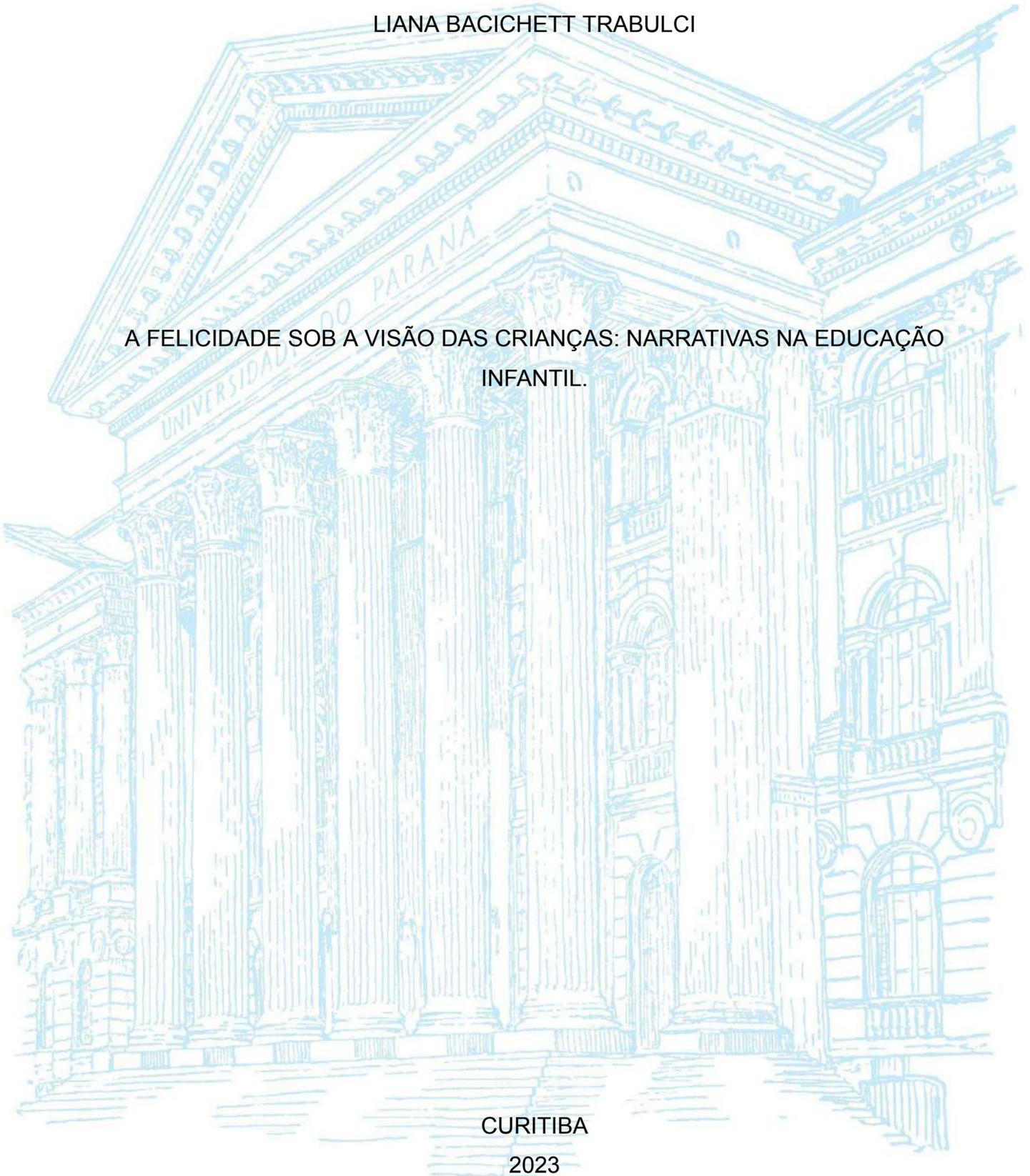
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LARISSA CRISTHINA DE OLIVEIRA FERREIRA
LIANA BACICHETT TRABULCI

A FELICIDADE SOB A VISÃO DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.

CURITIBA

2023



LARISSA CRISTHINA DE OLIVEIRA FERREIRA
LIANA BACICHETT TRABULCI

A FELICIDADE SOB A VISÃO DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

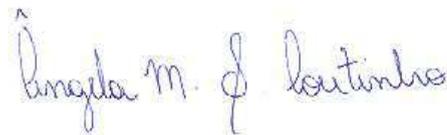
2023

TERMO DE APROVAÇÃO

LARISSA CRISTHINA DE OLIVEIRA FERREIRA
LIANA BACICHETT TRABULCI

A FELICIDADE SOB A VISÃO DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga.



Orientadora – Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho
Departamento de Teoria e prática de Ensino, UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARANÁ



Avaliadora- Profa Dra. Andrea Bezerra Cordeiro
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ

Curitiba, 07 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à nossa orientadora, Angela Maria Scalabrin Coutinho, que nos permitiu desenvolver uma pesquisa significativa, apoiando e orientando esse processo desde o início. Você é uma inspiração para nós.

Aos nossos professores e professoras, da Educação Infantil à Universidade, e à Universidade Federal do Paraná, que foram determinantes em nossas trajetórias, e nos fazem acreditar em uma educação mais potente, crítica e acolhedora.

Às crianças, professoras e equipe pedagógica da escola participante, por terem nos recebido tão bem e colaborarem para o desenvolvimento desta pesquisa.

Eu, Larissa, agradeço a toda minha família que trilhou essa jornada comigo. Todo esse processo só foi possível graças à compreensão, paciência e sacrifícios de vocês. Agradeço a minhas avós, Sandra e Marilza. Desde os primeiros passos que dei, encontrei em vocês um refúgio de carinho, ternura e acolhimento. Sou infinitamente grata por ter avós tão maravilhosas como vocês.

Aos meus amigos, que torceram e me incentivaram nesses últimos 5 anos de graduação. À Maria Eduarda, que mesmo de longe se fez perto a todo momento.

À Liana, minha amiga querida e minha parceira de pesquisa, sua amizade foi essencial nesse caminho que percorremos juntas. Sua dedicação, entusiasmo e empatia foram um farol constante. Sua presença fez toda a diferença, transformando o trabalho árduo em uma experiência recompensadora e, muitas vezes, divertida. Estou ansiosa para descobrir o que o futuro nos reserva e para comemorar muitos mais triunfos ao seu lado.

Eu, Liana, agradeço aos meus pais e irmãs, por sempre acreditarem em mim e me transformarem em quem sou hoje. As minhas conquistas são dedicadas a vocês.

À Larissa, que do início ao fim da faculdade foi essencial para tornar esse processo mais leve e significativo. É uma honra compartilhar tantas coisas com você e poder admirar sua luz, dentro e fora da universidade.

À Giovanna, Fabíola, Wesley, e todos os amigos e amigas que acompanharam minha jornada, por darem sentido às coisas mais bonitas da vida. Obrigada por sempre me incentivarem e trazerem amor aos meus dias.

Ao Stephan, que me revolucionou com o seu afeto e carrega dentro de si o meu próprio conceito de felicidade. Pelo apoio, paciência e amor incondicionais, muito obrigada.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

Jorge Larrosa

RESUMO

Fundamentada na contribuição dos Estudos Sociais da Infância, o presente trabalho apresenta um estudo sobre as ideias das crianças sobre a felicidade. Participaram desta pesquisa oito crianças entre cinco e seis anos de idade de uma escola particular de Curitiba. O objetivo desta pesquisa é compreender a visão das crianças sobre a felicidade a partir de suas próprias narrativas. Partimos de uma revisão bibliográfica sobre a felicidade, a história da infância e da concepção de criança ao longo do tempo, focando no protagonismo infantil. Através da escuta das crianças, que ocorreu por meio de rodas de conversa e produção de desenhos, buscamos conhecer o significado que elas atribuem à felicidade. A partir da análise de conteúdo das respostas, identificamos três categorias temáticas que contribuem para a felicidade das crianças: as relações de afeto, o contato com a natureza e as experiências, ou momentos de lazer. Verificamos que esses fatores, além de contribuírem para o seu desenvolvimento saudável e facilitarem os processos de aprendizagem, assumem um papel importante na percepção da felicidade pelas crianças. Esses resultados poderão contribuir para pesquisas futuras sobre o tema, além de permitir que, através deles, instituições de Educação Infantil possam implementar práticas que promovam o bem-estar das crianças a partir de suas próprias contribuições.

Palavras-chave: Felicidade; Estudos da Infância; Escuta de crianças.

ABSTRACT

Grounded on the contribution of Childhood Social Studies, this paper presents a study about happiness in childhood. Eight kids between five and six years old from a private school in Curitiba took part in this research. The aim of this research is to understand children's point of view on happiness from their own narratives. We started from a bibliographic review on happiness, childhood and child conception's history through time, focusing on childhood protagonism. By listening to the children, through conversation circles and drawings, we sought to get to know the meaning they ascribe to happiness. From content analysis of the answers, we identified three thematic categories that contribute to children's happiness: affective relationships, contact with nature, and experiences, or leisure time. We noticed that these factors, besides contributing to healthy development and facilitating learning processes, take on an important part in children's perception of happiness. These results can contribute to future research on the subject, as well as allowing that through them, Early Childhood Education institutions can implement practices that promote children's well being from their own contributions.

Keywords: Happiness; Childhood Studies; Listening to Children.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROPOSTA I.....	38
FIGURA 2 - MATERIAIS COMPLEMENTARES PROPOSTA I.....	38
FIGURA 3 - CRIANÇAS REALIZANDO A PROPOSTA I.....	39
FIGURA 4 - AS EMOÇÕES DE PEDRO.....	40
FIGURA 5 - AS EMOÇÕES DE GUILHERME.....	41
FIGURA 6 - AS EMOÇÕES DE FELIPE.....	42
FIGURA 7 - DESENHO DA LUÍSA SOBRE A CALMA.....	43
FIGURA 8 - A PRESENÇA DE ELEMENTOS NATURAIS.....	44
FIGURA 9 - DESENHOS SOBRE EMOÇÕES POSITIVAS.....	45
FIGURA 10 - FELICIDADE PARA ALICE.....	49
FIGURA 11 - FELICIDADE PARA SOFIA.....	49
FIGURA 12- A FELICIDADE PARA GUILHERME.....	50
FIGURA 13 - FELICIDADE PARA PEDRO.....	53
FIGURA 14 - FELICIDADE PARA LUCCA.....	53
FIGURA 15 - FELICIDADE PARA LUISA	54
FIGURA 16 - FELICIDADE PARA FELIPE.....	56
FIGURA 17 - FELICIDADE PARA LUCAS.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA.....	14
2.1 A HISTORICIDADE DOS SIGNIFICADOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....	14
2.2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA NA VALORIZAÇÃO DO SER CRIANÇA.....	16
2.3 PESQUISA, LINGUAGENS E INFÂNCIA.....	18
3 A FELICIDADE NA INFÂNCIA.....	21
4 METODOLOGIA.....	24
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	25
4.2 CONHECENDO OS SUJEITOS.....	27
4.3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	28
4.3.1 Entrada em campo.....	28
4.3.2 Apresentação da pesquisa.....	29
4.3.3 Estratégias metodológicas.....	30
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	33
5.1 ENTRE EMOÇÕES E SENTIMENTOS: AS REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS PELAS CRIANÇAS.....	33
5.2 A FELICIDADE SOB A VISÃO DAS CRIANÇAS.....	45
5.2.1 As relações de afeto.....	48
5.2.2 A natureza.....	52
5.2.3. As experiências.....	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA.....	69
APÊNDICE 2 –CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA PARA AS CRIANÇAS..	72
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	75

1 INTRODUÇÃO

A felicidade é um sentimento humano universal que existe desde os primórdios da humanidade, um conceito complexo e multifacetado. Embora seja difícil determinar exatamente como surgiu a consciência da felicidade, é possível traçar a evolução de como o conceito foi determinado ao longo da história (contada a partir de conhecimentos ocidentais). Na Grécia Antiga, a felicidade era frequentemente associada à ideia Aristotélica da eudaimonia, que significa "boa alma" ou "excelência humana". Em *Ética a Nicômaco* (2003), o filósofo defende a ideia de que a felicidade era alcançada através da busca da virtude e do desenvolvimento pessoal, ao invés da busca por prazeres materiais ou do acúmulo de riquezas (AGUIAR, 2017). Na Idade Média, a felicidade era vista como algo que poderia ser alcançado apenas após a morte, como uma recompensa por uma vida virtuosa e piedosa. Com o Renascimento, surgiram novas ideias sobre a felicidade, que começou a ser vista como algo que poderia ser alcançado ainda nesta vida, através da busca do prazer, da riqueza e da realização pessoal (LENOIR, 2013).

Na era Moderna o entendimento sobre a definição de felicidade continuou se ressignificando. Sigmund Freud compreendia a noção de felicidade como o equilíbrio entre a expressão de nossos instintos e o controle de nossos desejos, enquanto para Maslow a felicidade é alcançada na autorrealização do indivíduo (RHODEN, 2009). O número de diferentes percepções sobre o assunto continua crescendo conforme as décadas, em decorrência do aumento dos estudos das ciências sociais e humanas para entender melhor como a felicidade é percebida e influenciada pelos indivíduos e pela sociedade.

O enfoque neste tema vem se mostrando muito presente na área da psicologia, principalmente na vertente da Psicologia Positiva. A teoria de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) aponta estados afetivos e virtudes positivas como felicidade, resiliência, otimismo e gratidão. Foi desenvolvida na década de 1990 para investigar sentimentos, emoções, instituições (como famílias, escolas, comunidades e grupos sociais) e comportamentos positivos voltados para o bem-estar humano (SELIGMAN, 2000). De acordo com os autores, a percepção de felicidade está diretamente relacionada à satisfação e ao contentamento de um indivíduo, sendo, portanto, um bem-estar subjetivo - ou seja: diferentes sujeitos sentem-se felizes em diferentes contextos e por diferentes razões. Os fatores variam e/ou se assemelham

de acordo com grupos de faixa etária semelhante, classe social, gênero, entre outros. Nessa perspectiva, Diener e Lucas (2000) apontam também, que não se pode analisar a felicidade como apenas um conjunto de experiências prazerosas e alegres, mas que é necessário ir além, dar espaço e entendimento às emoções, sejam elas positivas ou negativas, relacionar e contextualizá-las ao invés de tratá-las como opostos.

Gasparetto, Bandeira e Giacomoni (2017), discorrem sobre como o entendimento sobre a felicidade e o bem-estar devem ser explorados desde a infância, uma vez que é um período crítico para a formação de habilidades sociais e emocionais que são essenciais para estabelecer relacionamentos saudáveis e construtivos na vida adulta, seja em relacionamentos pessoais ou na própria comunidade social.

A felicidade na infância não é apenas um estado emocional passageiro, mas sim um investimento valioso no desenvolvimento de competências e recursos psicológicos que moldam uma vida adulta mais plena e gratificante. Os questionamentos que o entendimento de felicidade traz, embora pertinentes devido à sua complexidade, não possuem uma resposta simplista e absoluta. É por isso que os estudos sobre esse assunto nem sempre são conclusivos ou aceitos - a divergência de experiências gera divergência de opiniões.

Cabe reconhecer, no entanto, que vem aumentando o número de pesquisas e estudos que se dedicam a analisar e identificar os fatores associados à felicidade nos últimos anos. Entretanto, ainda há uma carência de estudos que explorem a felicidade a partir do ponto de vista das crianças (GRECO; ISON, 2014). Isso pode ser atribuído, em grande parte, à falta de instrumentos validados para avaliar a felicidade infantil, já que a maioria deles é concebida através de adaptações de escalas projetadas para adultos, o que pode não capturar completamente a experiência da felicidade nas crianças, uma vez que não integra totalmente as especificidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais que integram esse momento da vida.

É elementar levar em consideração que a ausência de estudos e dados sobre as singularidades das crianças e da infância nesse assunto está também atrelada ao histórico de invisibilidade que esses sujeitos tiveram no decorrer da história. Sarmiento (2007) discorre que apesar das crianças sempre integrarem a sociedade, não eram compreendidas como seres sociais ativos e singulares, mas sim como

atores reprodutores. A definição de infância foi construída a partir do momento em que a criança começou a ser vista com um novo olhar, voltado para as necessidades particulares de uma nova categoria, que antes era igualada aos adultos, ocultando suas reais necessidades. Desse modo, muitas das concepções sobre as crianças derivam apenas do trabalho teórico a partir da análise dos adultos, que concebeu as crianças a partir das suas próprias percepções e instituições e não delas próprias. As teorias tradicionais corroboram a ideia de infância como uma fase da vida associada à irracionalidade e imaturidade, além de apresentá-la como um evento universal, igual para todas as crianças.

São observados progressos significativos em relação às realizações das crianças no mundo contemporâneo. Através dos estudos da infância, as concepções sobre a criança e a infância têm impulsionado transformações significativas em como a sociedade as compreende. A criança é percebida como uma entidade competente, possuindo suas próprias necessidades, particularidades, e produções culturais. Contudo, as concepções de infância podem variar consideravelmente de acordo com o papel da criança na família, sua classe social, gênero, etnia, faixa etária e seu contexto na sociedade em geral.

No contexto educacional, principalmente na educação infantil, o reconhecimento dos sentimentos e emoções está proposto na rotina escolar para que, a partir de diferentes dinâmicas e experiências, as crianças compreendam e expressem aquilo que sentem. Práticas com esse foco, permitem que as crianças desenvolvam a capacidade de expressarem com maior precisão o que estão sentindo e identifiquem a origem desses sentimentos. Partindo desse contexto e dessas propostas, nossa pesquisa nasceu com o objetivo de escutar das próprias crianças quais as percepções que elas têm sobre o que sentem e, especialmente, sobre a felicidade. Buscamos conhecer quais sentidos elas próprias atribuem à felicidade, dentro de suas singularidades, contextos e vivências.

O objetivo dessa pesquisa não é o de criar um novo significado para a felicidade, nem de induzir conceitos e ideias preexistentes. Mas sim de escutar o que as crianças têm a dizer sobre suas próprias percepções desse sentimento, de forma que seja possível conhecer e explorar diferentes narrativas de autopercepção na infância. Trazemos a intenção de valorizar a escuta das crianças, especialmente no ambiente escolar, porque acreditamos que “[...] escutar crianças é algo central para reconhecer e respeitar seu valor como seres humanos” (ROBERTS, 2005, p.

247). Conhecer o que o próprio sujeito entende por felicidade e onde ele a enxerga, possibilita relacioná-la aos processos das vivências cotidianas e de relações sociais, e pode permitir à escola incorporar na sua essência práticas que promovam bem-estar subjetivo e coletivo. Afinal, nos cabe questionar sobre o espaço escolar “(...) o quanto esse espaço representa a concepção de criança e de infância que temos hoje e principalmente o quanto esse espaço está adequado às demandas e necessidades das crianças hoje, a partir delas próprias.” (LANGFELDT, 2017, p. 29)

Sendo assim, esse estudo tem como objetivo compreender e analisar as concepções de felicidade sob a visão das crianças a partir de suas próprias experiências e das narrativas construídas por elas em seus contextos. Dentro disso, buscamos investigar os conceitos atribuídos à felicidade a partir da autopercepção das crianças, analisar os contextos aos quais elas atribuem esse sentimento e perceber os fatores em comum e singulares entre as narrativas apresentadas.

2 SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA

2.1 A HISTORICIDADE DOS SIGNIFICADOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Para inserir a criança no contexto de sujeito de estudo, é essencial reexaminar de maneira crítica as concepções de criança e infância que guiam nossas ações. O desenvolvimento dos estudos histórico-antropológicos que se ocupam de definir o conceito de infância começam de fato a adquirir espaço na sociedade a partir dos séculos XVII e XVIII (ARIÈS, 1960). A caracterização dela, no entanto, começa em um estudo do historiador francês Philippe Ariès¹, que analisou a concepção de infância no campo social desde o século XII, caracterizando comportamentos, relações e modelos de infância através do tempo e das sociedades. Partimos dos estudos de Ariès para conhecer a evolução do pensamento social frente à infância de forma a entender o que adotamos como concepção de infância nesse trabalho, e de que maneira enxergamos as especificidades desse momento da vida.

Para atingirmos a consciência sobre a categoria social que é a infância nos dias de hoje, passamos por diferentes abordagens e sentimentos que fazem sentido para a estrutura social de cada época. Cabe notar que “existiu historicamente uma relação entre a constituição da categoria de infância e a preocupação pedagógica” (PINTO, 1997, p. 36). Ou seja, o desenvolvimento da educação e da concepção de infância normalmente caminham juntos e se influenciam mutuamente.

Nas civilizações clássicas é possível identificar, por exemplo, uma valorização da educação, mas não necessariamente da infância (PINTO, 1997). Igualmente na Idade Média percebemos, apesar de uma estrutura educacional diferente, o mesmo olhar de pouco interesse para a infância. Nesses contextos ela era reduzida somente ao tempo em que a criança apresentava dependência física à mãe ou cuidadora, e a partir do momento em que se tornava mais autônoma, já era inserida no mundo adulto, às suas ideologias e atividades. Nos séculos XVI e XVII começam a aparecer indícios de preocupações diferentes para com a infância

¹ Na trajetória histórica da infância, as obras de Philippe Ariès, tais como “História da Criança e da Família” (1960), permanecem sendo mencionadas, ainda que, ao decorrer do tempo, o autor tenha sido amplamente criticado por sua tese entre os historiadores da infância.

devido à valorização dos bons costumes da época, e da separação das classes sociais (BARBOSA; MAGALHÃES, 2013).

Os estudos focados na infância desenvolvidos nessa época, representados principalmente pelos autores John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778)² evidenciam a necessidade de intervenção dos adultos no processo de formação das crianças. Com a teoria da *tabula rasa* (segundo a qual o ser humano nasce como uma folha em branco onde os adultos podem “escrever” o que julguem necessário para o desenvolvimento), Locke legitima os pais e a escola enquanto instituições responsáveis por ensinar as crianças e formá-las cidadãs ativas e úteis para a sociedade. Rousseau, por sua vez, determina a criança como “boa e pura”, e coloca, também nos pais e na escola, a função de proteger e conservar essa “inocência infantil”, orientando a criança a resolver seus problemas. Ambos os autores dão reconhecimento à infância em suas obras. A partir disso, diversos autores - entre eles Sirota (2001), Montandon (2001), Marchi (2009) e Sarmento (2009) - relatam como essa descaracterização da criança enquanto indivíduo autônomo continua sendo legitimada e aportada pelos séculos seguintes. Essa ideia se mantém principalmente com o pensamento durkheimiano, que continua colocando a criança como objeto que imita o mundo adulto através da imposição de valores e normas consideradas úteis para o futuro, por meio da influência de uma geração de adultos sobre aquelas que ainda são imaturas para a vida social (DURKHEIM, 1978). Novamente, a criança é colocada como um sujeito que precisa se adequar e atender às expectativas do mundo adulto, como um ser passivo.

É na modernidade, a partir do final do século XVIII, com o surgimento de novas classes sociais e, com elas, novas demandas, que começa a aparecer a necessidade de separar as crianças dos adultos. Cabe lembrar que o aprofundamento da ideia de infância enquanto fase autônoma à adultez foi (e tem sido até quase os dias atuais) um privilégio das classes sociais mais altas, especificamente, nessa época, de setores da nobreza e da burguesia nos contextos ocidentais. Uma série de acontecimentos desde então contribuíram para a formação de uma nova perspectiva de infância, a qual dá início ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos próprios e agentes sociais ativos. A Revolução

² Locke é considerado o fundador do empirismo e tem como principal obra seu livro “Alguns Pensamentos sobre a Educação”, de 1693. Rousseau foi um importante filósofo do Iluminismo e sua obra de maior relevância é o livro “Emilio ou da Educação”, de 1762.

Industrial foi um dos grandes marcos para o desencadeamento de uma série de mudanças sociais que passaram, ao longo dos anos, a dar visibilidade a grupos antes marginalizados, como as mulheres e as crianças. Apesar de, ao mesmo tempo, desencadear diversas outras questões sociais problemáticas a esses grupos, a Revolução Industrial também colocou em pauta, para além do cuidado dos filhos, questões estruturais de inclusão e valorização das crianças na vida social enquanto crianças de fato, e não pequenos adultos.

Crescem drasticamente a preocupação e a consciência pública acerca dos direitos das crianças, resultando na publicação de legislações internacionais e nacionais - incluindo a Constituição Federal de 1988, a Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - que não só estabelecem os direitos das crianças e o reconhecimento delas como sujeitos, mas também reestruturam uma visão de sociedade. Além disso, a disseminação e influência da Pedagogia das Relações praticada por instituições de educação infantil no norte da Itália (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 1999) exercem papel importante no desenvolvimento do olhar e dos estudos sobre a infância. Por fim, a consolidação do campo acadêmico da Sociologia da Infância³ em países europeus e nos Estados Unidos (CORSARO, 1979; JENKS, 1982; QVORTRUP, 1987) contribui grandemente para o desenvolvimento de pesquisas cada vez mais complexas e importantes na área.

Em decorrência desses múltiplos fatores, a figura da criança e da infância entram em um processo de ressignificação diante da sociedade. Começa, então, o reconhecimento das especificidades e singularidades dessa fase do desenvolvimento que se torna objeto de estudo e pesquisa no campo científico e teórico, de forma cada vez mais expressiva.

2.2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA NA VALORIZAÇÃO DO SER CRIANÇA

³ No Brasil, estudos como o de Florestan Fernandes, "As trocinhas do Bom Retiro" (2004 [1947]) e o de Virgínia Leone Bicudo (1955 *apud* SANTOS, 2021) e o livro de José de Souza Martins (1993), revelam a constituição de um campo de Estudos da Infância bastante pioneiro, mas pouco reconhecido no cenário internacional, que tem a Europa e os Estados Unidos como lócus legítimo da produção do conhecimento.

Os Estudos da Infância têm emergido como um campo interdisciplinar que visa compreender a complexidade da infância como um fenômeno social. Este campo analisa e pesquisa as diversas manifestações da infância, reconhecendo-a como uma categoria estrutural social que se modifica ao longo do tempo e em variados contextos. Muitos pesquisadores na área dos estudos da infância, como Sarmiento e Pinto (1997), têm discutido a necessidade de considerar a infância como uma fase do desenvolvimento humano que é social e culturalmente construída. Isso implica que a compreensão da infância não é universal, mas sim influenciada por fatores socioculturais, históricos e contextuais. A infância enquanto categoria social não é homogênea nem estática; ela está constantemente em evolução, moldada pela inserção da criança no ambiente social circundante. Nesse sentido, Sarmiento (2005) aponta a complexidade e conexão entre os fatores que compõem a infância, em seu processo de análise.

A infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-366)

De acordo com Souza (2007, p. 07), "[...] a criança é considerada um sujeito social que é examinado, observado e compreendido a partir de diversas perspectivas de pesquisa e teóricas." A autora argumenta que os estudos relacionados a crianças e infâncias refletem atualmente na interação cotidiana das crianças com seus pares e também que, devido à complexidade da infância, exige-se uma abordagem interdisciplinar que promova o diálogo entre diversas áreas do conhecimento - tais como sociologia, psicologia e antropologia - a fim de compreendê-la em seu contexto específico, considerando as circunstâncias em que as crianças estão envolvidas. Esses estudos emergem das perspectivas e posições assumidas pelos adultos ao discutir como percebem as crianças e suas experiências de infância.

Portanto, torna-se notório que a Sociologia da Infância quebrou muitos paradigmas na maneira como entendemos a criança. Essa área de estudo coloca

um desafio teórico-metodológico significativo ao considerar as crianças como agentes sociais que contribuem para a produção de cultura por meio de suas interações com os outros. Os autores como Sarmiento, Pinto e outros estudiosos se esforçam para entender as perspectivas das crianças e a maneira como elas participam de tudo isso.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Ao compreender a criança como um agente social e, por conseguinte, como produtora de cultura, ela deixa de ser vista como um indivíduo isolado e passa a ser percebida como um sujeito social que adquire conhecimento por meio de suas interações com seus pares (CORSARO, 2009). Esses sujeitos possuem a capacidade e o anseio de se afirmarem como protagonistas de suas próprias vidas (SARMENTO, 2005). O papel meramente passivo e compelido a imitar o comportamento dos adultos não cabe mais ao se falar de crianças. É necessário compreendê-las como indivíduos competentes o suficiente para moldar suas próprias interpretações do mundo e atribuir subjetividade à sua própria experiência de infância. Isso fortalece seus métodos de interação com os pares e permite que sejam agentes de suas próprias ideias, imaginação e maneiras de expressá-las nas interações sociais. Portanto, reconhecer a cultura infantil é essencial para promover uma compreensão mais profunda das experiências das crianças e para garantir que suas identidades culturais sejam respeitadas.

2.3 PESQUISA, LINGUAGENS E INFÂNCIA

A partir de toda a trajetória construída até aqui, continuamos desenvolvendo nossos olhares para valorizar e compreender os personagens principais dessa pesquisa: as crianças e a infância. Mais especificamente, as infâncias. Se podemos absorver algo de tudo o que os estudos da infância se preocupam em nos ensinar, lembremos que a infância é única para cada um, vivida e experienciada de um jeito

diferente em cada lugar, em cada contexto e por cada criança. Desta forma, esta pesquisa foi realizada tendo como principal objetivo escutar ativamente as crianças em suas múltiplas linguagens. Partimos do princípio de que as crianças são seres competentes, ativos e críticos, capazes de expressarem seus desejos e opiniões. Em um assunto pouco explorado, como o trabalhado nessa pesquisa, a escuta das crianças foi primordial para traçar conhecimentos e argumentos acerca do que elas próprias sentem e compreendem.

As produções teóricas da Sociologia da Infância marcam o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais ativos, o que, como afirma Rego (2013, p. 5) “é revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças”. Considerando, então, essa concepção de criança aqui adotada, “ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, bem como de se comunicar, de argumentar, de pensar e refletir” (CRUZ, 2008, p. 77), é relevante evidenciar as possibilidades de pesquisas com crianças. Não é suficiente estudar e conhecê-las enquanto grupo social, mas também é necessário dialogar com elas e escutá-las para podermos atuar, em conjunto, na melhoria da qualidade das infâncias, a partir de suas próprias demandas e percepções.

Dentre os caminhos de pesquisa no contexto da infância, uma delas são as vozes das crianças, seus gestos, seus movimentos e suas opiniões. Para além de apenas compreendê-las, é necessário que as suas indagações enraízem nos diversos espaços de formação que estão inseridas, norteadas por práticas educativas e a construção dos espaços de aprendizagem. (TAMASHIRO; GANHARANI, 2021, p. 26)

No Brasil, Mario de Andrade, com seus concursos de desenho infantil em 1937, e Florestan Fernandes em sua obra “As trocinhas do Bom Retiro”, de 1944, já citado, foram pioneiros no desenvolvimento de metodologias de pesquisa nas quais as crianças exercem o papel de protagonistas. Ambos se ocuparam de observar, ouvir e compreender as crianças, seus desejos e experiências, a partir de suas próprias produções. Mais pra frente, Paulo Freire, em sua atuação como Secretário de Educação em São Paulo (1989-1992), também utilizou o desenho das crianças e as suas visões sobre a escola de Educação Infantil para elaborar políticas públicas voltadas à infância. Desde então, vem aumentando o número de trabalhos que indicam essa mudança nas pesquisas, desenvolvidas mais com as crianças do que

sobre elas, designando-as uma participação ativa na transformação das suas próprias realidades. Com isso em vista, Demartini (2002, p. 1) reitera “(...) a importância cada vez maior, em nossos dias, de *aprender a ouvir* as crianças e os jovens”. Porque, não é suficiente escutar as crianças e relevar ou apenas reproduzir o que foi dito. É necessário ouvi-las de fato, observando seu contexto, suas especificidades e diferentes linguagens. Afinal, “A criança é feita de cem. (...) tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove”. (MALAGUZZI, 1999)⁴.

A nós, educadores/as e pesquisadores/as, cabe garantir que essas linguagens sejam ouvidas e, mais do que isso, que sirvam de contribuição para o planejamento e a efetivação de práticas participativas. Trata-se de uma mudança estrutural no olhar sobre as crianças, tomando suas falas a partir do reconhecimento de que “(...) as crianças são sujeitos que precisam ser ouvidos para além do direito que possuem de se expressar, uma vez que têm muito a nos dizer e a colaborar a respeito de questões que lhes afetam cotidianamente” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 279). Essa nova perspectiva possibilita dialogar e planejar práticas que respeitem as crianças enquanto sujeitos completos “(...) conscientes de sua condição e situação, que se expressam através de múltiplas maneiras” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 279).

⁴ Trecho do poema “As cem linguagens da criança” escrito e publicado por Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo italiano e criador da abordagem pedagógica Reggio Emilia, que tem como principais focos a escuta ativa e o protagonismo das crianças.

3 A FELICIDADE NA INFÂNCIA

Para determinar o foco desta pesquisa, partimos de nossas próprias vivências enquanto estudantes de Pedagogia e profissionais atuantes em escolas de Educação Infantil. Dentro do repertório e das narrativas que trouxemos de nossas práticas, percebemos a temática das emoções e dos sentimentos com uma presença forte nesses contextos. Muito se tenta ensinar às crianças sobre quais são as emoções humanas e de que forma podemos percebê-las, identificá-las e lidar com elas. Os “emocionários”, os cantinhos da calma e toda a literatura trazida para dentro das salas de aula trabalham a fim de conscientizar as crianças sobre o que sentimos. Mas de que forma as ajudam de fato a compreender suas ações no e reações ao mundo, às situações que lhes atravessam?

Steiner e Perry (2001) observam que o desenvolvimento em relação às emoções e sentimentos capacitam os sujeitos a gerenciar suas emoções de maneira que fortaleçam seu empoderamento pessoal e aprimorem sua qualidade de vida. De acordo com esses autores, esse entendimento facilita o estabelecimento de relacionamentos mais profundos, promove a expressão afetiva e possibilita uma cooperação positiva entre os indivíduos. Essa valorização acerca do entendimento das emoções também está alinhada com a visão de Goleman (2001, p. 18) “Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão”. Ou seja, demonstra que as emoções desempenham um papel significativo em como escolhemos agir e reagir às situações, uma vez que elas têm o poder de influenciar nossos pensamentos, atitudes e comportamentos. Dessa maneira, compreender tais fatores é imprescindível para conhecer a própria natureza humana.

Em primeiro lugar é preciso explicitar as diferenças assumidas no campo da Psicologia entre emoções e sentimentos. As emoções são as expressões de reações breves e intensas em resposta a alguma situação ou estímulo. Elas envolvem diferentes elementos (fisiológicos, comportamentais e sociais) e não são intencionais. São consideradas emoções: alegria, raiva, medo, tristeza, nojo, entre outros. Já os sentimentos caracterizam-se pela subjetividade frente a situações. Ou seja, os sentimentos são uma construção perceptiva e analítica de um conjunto de experiências prévias. Trata-se de uma consciência sobre as próprias emoções e um

aprofundamento delas, podendo ser avaliado enquanto positivo ou não. São exemplos de sentimentos: amor, felicidade, ódio, compaixão, melancolia etc.

A partir disso, percebemos que, muitas vezes, o que acaba sendo trabalhado na Educação Infantil, na maioria das vezes, são as emoções. É necessário que sejam, visto que as crianças são bastante reativas ao mundo à sua volta, entrando em contato com muitas situações pela primeira vez.

Essa construção de repertório faz-se necessária para que, conforme se desenvolvem e estabelecem relações cada vez mais complexas com os contextos em que estão inseridas, as crianças sejam capazes de se conhecer e criar significados para suas próprias expressões. Mas, para além disso, também é necessário que essas questões sejam aprofundadas com as crianças, colocando-as no centro da compreensão de si mesmas, para que possam reconhecer a subjetividade de suas reações e de seus sentimentos a partir de suas próprias narrativas.

São raros os estudos que buscam investigar os sentimentos positivos e a forma como as crianças veem suas próprias emoções e sua própria vida. A importância da realização de estudos a partir da visão das próprias crianças viabiliza o desenvolvimento de programas de intervenção mais efetivos junto às mesmas (GIACOMONI; SOUZA; HUTZ, 2014, p. 145).

Ainda que a Educação Infantil não se caracterize como um programa de intervenção junto às crianças, mas um espaço de educação coletiva, entendemos que conhecer as narrativas das crianças sobre a felicidade coaduna com a perspectiva presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que as propostas pedagógicas devem reconhecer que as crianças são sujeitos históricos e de direitos que imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Como nos mostram Giacomoni, Souza e Hutz (2016), estudos prévios voltados para a felicidade das crianças abordam perspectivas adultocêntricas, não considerando a escuta das próprias crianças sobre o tema. A convenção da Organização das Nações Unidas de 1989, por exemplo, focada nos direitos da criança, definiu alguns parâmetros de bem-estar infantil a partir da visão de

educadores e cuidadores, descartando a opinião das crianças na criação de políticas voltadas a elas. Considerando que “ser feliz é, direta ou indiretamente, objetivo de todo ser humano” (GIACOMONI; SOUZA; HUTZ, 2016, p. 2), e, também, que a felicidade é um sentimento - portanto, subjetiva -, buscamos compreender o que a felicidade significa para as crianças a partir de suas próprias perspectivas.

Na busca por pesquisas que utilizaram-se do ponto de vista das crianças para tratar assuntos relacionados à felicidade e ao bem-estar infantil, encontramos poucos resultados, dentre os quais os que mais se destacam são os da autora Claudia H. Giacomoni, psicóloga e professora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Giacomoni baseou-se na Psicologia Positiva para desenvolver estudos utilizando-se de entrevistas com crianças a fim de compreender e agrupar os conceitos que elas atribuem ao sentimento de felicidade. A área da Psicologia Positiva desenvolve pesquisas e estudos voltados às emoções e comportamentos positivos associando-os à felicidade nas diferentes etapas da vida (SELIGMAN, 2004).

As contribuições de Giacomoni são relevantes no sentido em que se ocupam, fundamentalmente, de valorizar a autopercepção das crianças sobre a felicidade e analisar os resultados obtidos de maneira categórica, sem atribuição de valor ou julgamento. Além disso, a autora projeta esses resultados de forma que possam ser utilizados em outros estudos nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, visando um aproveitamento pelas próprias crianças. O desenvolvimento deste trabalho visa objetivos semelhantes aos citados: ouvir as narrativas e percepções das crianças sobre o sentimento da felicidade, dando espaço às suas vozes e contribuições, permitindo o uso dessas informações pela instituição envolvida na pesquisa assim como por outras instituições que tenham interesse, para a criação de práticas que promovam o bem-estar das crianças a partir de suas próprias contribuições.

4 METODOLOGIA

Ao realizar uma pesquisa envolvendo crianças é necessário perceber a importância de adotar uma abordagem sensível, contextual e interpretativa para compreender as suas experiências. O trabalho com crianças pequenas e a produção de conhecimento sobre elas no contexto escolar requerem uma abordagem metodológica que permita a valorização e a participação direta do/a pesquisador/a no contexto da pesquisa, bem como a interação com os sujeitos em questão.

Desse modo, a presente pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa exhibe características distintivas, incluindo a utilização do ambiente natural como fonte direta dos dados, com o pesquisador desempenhando um papel central na investigação. Essa abordagem é essencialmente descritiva, pois demanda uma análise minuciosa dos dados, buscando estabelecer uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Ela também demonstra um interesse destacado pelo processo em si. Além disso, a análise dos dados é conduzida de maneira indutiva, com abstrações sendo construídas à medida que os dados são coletados e agrupados. Nesse contexto, há uma valorização considerável dos significados associados ao fenômeno estudado. Conforme explicado por Chizzotti (2003, p. 221), o termo "qualitativa" carrega a ideia de uma estreita conexão com os sujeitos, eventos e lugares que são objeto de investigação, visando extrair dos relacionamentos estabelecidos os significados, tanto evidentes quanto subjacentes, que só se revelam a uma observação sensível.

A partir da utilização da abordagem qualitativa é possível reconhecer que as crianças têm suas próprias perspectivas, vozes e entendimentos do mundo. Isso permitiu que as pesquisadoras se concentrassem em compreender as experiências das crianças a partir de suas próprias óticas, ao invés de impor interpretações externas distantes das perspectivas das crianças. Embora todo o processo de compreensão das suas vozes implique interpretações, buscou-se realizá-las de modo situado a partir das narrativas das próprias crianças em contexto.

Outro fator essencial para o desenvolvimento do estudo que trata sobre um tema tão abstrato como a felicidade, e com um grupo de sujeitos diversificado, foi a compreensão acerca de como a subjetividade se consolida no processo da pesquisa qualitativa. Rey (1997) entende a subjetividade como uma construção social e

cultural. Ele argumenta que a forma como as pessoas se percebem, constroem suas identidades e atribuem significado às experiências é moldada pelas influências culturais e sociais ao longo de suas vidas:

O tema subjetividade é adotado a partir de uma perspectiva dialógica, dialética e complexa, em que a subjetividade não aparece “coisificada” em nenhum tipo de entidade, nem de invariante universal da natureza humana, mas que se expressa como um sistema complexo em constante avanço, que constitui o sujeito concreto e, por sua vez, é constituída por aquele de forma permanente, por meio de sua constante produção de sentidos e significados dentro dos diferentes sistemas da subjetividade social em que desenvolve suas ações. (REY, 2011, p.8)

Portanto, ao analisarmos algo através da ótica da subjetividade é necessária a imersão nas intrincadas e profundamente complexas formas de expressão do sujeito, além de demandar a progressão na construção do conhecimento por meio de caminhos que não seguem uma trajetória linear e muitas vezes não são explícitos no objeto de estudo do pesquisador. Desse modo, a subjetividade desempenha um papel fundamental na pesquisa qualitativa, pois essa abordagem de pesquisa se concentra em compreender e interpretar a perspectiva, experiência e significado das pessoas em seu contexto.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2023, em uma escola particular de Educação Infantil, localizada na região central do município de Curitiba. A escolha da instituição se deu pelo critério de acesso, uma vez que as pesquisadoras já conheciam o local por já terem trabalhado naquele espaço, bem como, a escola também vem firmando uma parceria com os cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal do Paraná, na qual as/os estudantes realizam estágios obrigatórios e não-obrigatórios e realizam propostas interdisciplinares com crianças através da elaboração de projetos educacionais.

A instituição atende toda a etapa da Educação Infantil, contando no total com 20 turmas, com crianças a partir dos 4 meses de idade até os 6 anos

completos. A escola possui sedes separadas para o berçário e demais turmas da Educação Infantil, sendo esta última a sede onde se realizou o processo da pesquisa, que atende as turmas do Infantil II até o Infantil V. Os ambientes da Educação Infantil possuem a seguinte estrutura física: quinze salas de aula, três refeitórios, uma cozinha, oito banheiros para as crianças, uma sala reservada para a coordenação pedagógica, que é compartilhada com um espaço para reuniões, um ginásio coberto, dois parques abertos ao ar livre, que contam com brinquedos de plástico e espaço com areia, uma copa com espaço de descanso para os funcionários e um pátio compartilhado entre as turmas.

Cada nível (Infantil II, III, IV e V) possui 3 turmas, as quais possuem em média de 10 a 18 crianças, que são acompanhadas por uma Professora Regente e uma Professora Auxiliar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020), a escola recebe as crianças em três períodos: integral, intermediário e vespertino. No período da manhã as crianças passam por oficinas de aprendizagem, como corpo e movimento, territórios de aprendizagem e aulas de música e balé. O trabalho com as turmas regulares divididas por faixa etária acontece no período da tarde, no qual as turmas realizam atividades e propostas elaboradas pelas professoras, além de contar com aulas especiais de ateliê de cultura, de inglês e de psicomotricidade.

A instituição tem sua proposta inspirada na abordagem pedagógica de Reggio Emilia,⁵ baseada nos princípios do Pedagogo e Professor Loris Malaguzzi (1999, p 62):

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo.

Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico⁶ (2020) da escola está pautado na “exploração da potencialidade das crianças como protagonistas do próprio aprendizado, promovendo a autonomia, a investigação ativa, a expressão artística e a construção coletiva do conhecimento.” (p.12). O trabalho pedagógico acontece através de contextos investigativos que partem do interesse das crianças, decorrente das vivências que carregam e das curiosidades que apresentam. Cada

⁵ Essa abordagem compreende um conjunto de princípios teóricos, filosóficos e metodológicos, desenvolvidos em instituições de educação infantil no norte da Itália, mais precisamente nas localidades situadas no município de Reggio Emilia. Ela é conhecida por sua abordagem centrada na criança e por enfatizar a importância da participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizado, como também valoriza a participação da comunidade no processo educativo.

⁶ Documento disponibilizado pela escola em 18/08/2023.

turma possui um objeto de estudo, que é relacionado com os eixos norteadores da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação às demais atividades, a escola abre nos finais de semana como um centro de formação e preparação de docentes para outras instituições de Educação Infantil.

4.2 CONHECENDO OS SUJEITOS

A pesquisa aconteceu com uma turma de Infantil V, composta por 16 crianças, sendo 8 meninos e 8 meninas, com idades de 5 a 6 anos. As crianças são altamente comunicativas e participativas durante as atividades propostas. Elas demonstram autonomia ao utilizar o espaço e os materiais da sala de aula, mantendo-os organizados. É uma turma afetiva, que aprecia o contato físico como demonstração de afeto. Possuem boa relação com as professoras, compreendendo os direcionamentos dados nos momentos das propostas e sempre interagindo nos momentos de reflexão das vivências. Também demonstram certa preferência por atividades relacionadas ao desenho e registro. As crianças gostam de compartilhar seus desenhos com os colegas, uma vez que discutem suas criações e trabalham juntas em projetos artísticos da sala. A maioria das crianças já escreve e reconhece o próprio nome, bem como faz tentativas espontâneas de escrita. Nota-se que a maioria das famílias das crianças é envolvida e acompanha ativamente o progresso escolar de suas filhas e seus filhos na escola.

As crianças foram convidadas a participar da pesquisa informalmente, em sala de aula, no momento em que a proposta de trabalho foi apresentada a elas. A participação na pesquisa, além da aprovação inicial das crianças, foi autorizada pelas famílias e/ou responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Das 16 crianças presentes da turma, somente 8 crianças foram autorizadas pelos responsáveis a participar do estudo.

Entretanto, devido às restrições de tempo na pesquisa, não foi viável conduzir uma análise completa das crianças, incluindo seus dados biográficos, ou a situação socioeconômica das famílias. Dessa maneira, nossas observações focaram em priorizar os próprios relatos trazidos pelas crianças, analisando as questões a

partir dos contextos e vivências que elas mesmas relataram, além de trocas e conversas com a professora regente da turma.

4.3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.3.1 Entrada em campo

Por tratar-se de uma pesquisa com crianças, acreditamos que o contato inicial deveria ser sensível no sentido de desenvolver uma relação horizontal com elas, colocando-nos como figuras de escuta e de confiança. A criação de um vínculo foi essencial para o bom andamento da pesquisa, para que as crianças se sentissem confortáveis e confiantes para se expressarem.

Logo, para dar início à trajetória metodológica, começamos a frequentar a escola na segunda semana do mês de junho e a participar da rotina da turma no período da tarde, duas vezes por semana por duas semanas. Usamos esse tempo para nos aproximarmos das crianças, criar vínculos afetivos e já começar a coletar informações relevantes para a pesquisa. Antes da nossa presença na escola, a professora, as crianças e seus responsáveis já haviam sido apresentados ao projeto de pesquisa, com o convite para participação e à carta de apresentação. O envio desses materiais foi feito pela própria professora regente e pela direção da escola através do aplicativo utilizado para comunicação entre família e escola, no qual os responsáveis puderam sinalizar se estavam de acordo ou não com a participação das crianças na pesquisa. Todos os envolvidos no percurso da pesquisa dentro da escola - direção, professores/as, demais funcionários e crianças - se mostraram, desde o início, acolhedores com as pesquisadoras, sem apresentar resistência ou impedimentos, colocando-se sempre à disposição para auxiliar em qualquer necessidade que pudesse se apresentar.

No primeiro encontro, a professora regente já havia preparado a turma para nos receber e eles nos esperavam em roda. Assim, ela nos apresentou oficialmente como “professoras pesquisadoras, que vão conversar com vocês e fazer algumas atividades com os amigos que quiseram participar da pesquisa”, informando que, se durante o percurso mais alguém se interessasse em participar voluntariamente da pesquisa, era só avisar a professora e os responsáveis, para entrega do termo. Como uma das pesquisadoras estava, no momento, vinculada à escola como estagiária do mesmo turno, a maioria das crianças já estava familiarizada com a sua

presença no ambiente. Com a outra pesquisadora, que lhes era desconhecida, não demonstraram nenhuma resistência ou dificuldade em interagir também. Nos apresentamos e eles também se apresentaram, nos acolhendo dentro do seu espaço. Durante esses encontros, focamos em acompanhar a rotina e as atividades das crianças, além de participar ativamente das brincadeiras da turma, momentos em que pudemos nos aproximar e conhecê-las melhor.

4.3.2 Apresentação da pesquisa

O início da pesquisa aconteceu no quarto encontro, com a apresentação da metodologia e a introdução ao tema. Convidamos a turma para uma roda e iniciamos a conversa nos apresentando como estudantes do último ano de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, e contando que essa pesquisa faz parte do nosso trabalho de conclusão de curso. Explicamos que a partir daquele momento, em alguns encontros, estaríamos realizando atividades com as crianças que optaram por participar da pesquisa, mas que nós estávamos ali abertas a escutar, aprender, conversar e compartilhar com qualquer um que se sentisse confortável.

Apresentamos a todos novamente o convite de participação da pesquisa, que foi desenvolvido para as crianças e contém informações importantes sobre a pesquisa. Todas as crianças escutaram tudo com bastante atenção e não apresentaram nenhuma questão ou dúvida. Mesmo quando citamos os nomes de quem estava autorizado a participar, para reconhecimento das próprias crianças, os demais não demonstraram frustração nem questionamentos quanto à sua própria participação. Demonstraram, porém, entusiasmo e fizeram comentários quando viram fotos da fachada do campus Reitoria e reconheceram o edifício, que faz parte do trajeto entre casa e escola para muitas crianças, devido à proximidade das duas instituições. Reagiram de forma parecida, com animação e muita vontade de expressar suas opiniões quando mencionamos o tema da pesquisa. Nesse momento todos queriam falar ao mesmo tempo, e registramos muitos comentários como “eu sei o que é felicidade!”, “professora, eu quero falar o que me faz feliz”, “a felicidade é uma emoção!”, entre outros. Assim, sentimos confiança em iniciar a introdução do tema.

Nosso objetivo nesse momento era mapear o quanto as crianças já estavam familiarizadas com o tema, e quais conhecimentos prévios traziam sobre o assunto. Em alguns momentos, como na contextualização inicial, optamos por envolver toda a turma na conversa para que o debate fosse dinâmico e aprofundado pelas próprias crianças. No entanto, ressaltamos que não foram incluídos nos dados ou análises dessa pesquisa as contribuições feitas pelas crianças que optaram pela não participação na pesquisa, ou que não foram autorizadas pelos responsáveis.

4.3.3 Estratégias metodológicas

Não é novidade no campo das ciências desenvolver pesquisas com e sobre crianças. A evolução dos estudos sociais, no entanto, no campo da infância, nos permite hoje utilizar metodologias que valorizem e deem prioridade ao protagonismo das produções culturais da infância pelas próprias crianças. Dessa forma, reconhecer a criança como um ser potente e participativo, detentora do “direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade” (DAHLBERG; MOSS, 2012, p. 40) foi a motivação para definir essa pesquisa e a metodologia escolhida.

Dentro desse estudo, a escuta foi inicialmente a principal fonte de coleta de dados, valorizando as expressões verbais e a conversa, com pouca participação das pesquisadoras, para levantar os tópicos que viriam a ser relevantes para a pesquisa. Nos posicionamos como mediadoras das rodas de conversa e dos debates trazidos sobre o assunto, criando um ambiente aberto e flexível ao que pudesse ser trabalhado, pois nosso objetivo era “[...] entregar a agenda às crianças, para que essas possam controlar o passo e a direção da conversa, levantando ou explorando tópicos com relativamente pouca participação do pesquisador.” (MAYALL, 2005, p. 139).

As conversas aconteceram em diferentes formatos, adaptando-se às necessidades do grupo, para que a condução da pesquisa acontecesse de forma satisfatória. Em alguns momentos foram realizadas rodas de conversa com todas as crianças da turma, dentro da própria sala de aula, o que acabava trazendo maior amplitude de tópicos, discussões e colaborações para o debate. Além disso, como a sala de aula é um espaço pensado e construído pelas crianças e para elas, a conversa nesse ambiente acabava sendo mais informal, descontraída e natural. Em

outros momentos, conforme o desenvolvimento e os objetivos da pesquisa, realizamos conversas com grupos menores - com as 8 crianças participantes juntas ou divididas em dois grupos de 4 - em outro ambiente preparado especialmente para a condução da pesquisa, que contava com uma mesa de luz, livros sobre o tema, almofadas, papéis, lápis de cor e outros materiais previamente selecionados pelas pesquisadoras. As conversas nesse segundo ambiente, mesmo ainda sendo conduzidas primordialmente pelas crianças, foram mais direcionadas e objetivas.

Outra importante fonte para a geração de dados nesse estudo, que já estava prevista no planejamento, foram os desenhos produzidos pelas crianças. A princípio o registro em forma de desenho teria maior presença e relevância nos momentos finais da pesquisa. No entanto, logo na fase inicial, quando estávamos nos aproximando das crianças, percebemos a importância do desenho como forma de expressão e de sistematização do pensamento das crianças, tornando-o uma fonte ainda mais relevante para a pesquisa do que as próprias falas das crianças. Dessa forma, foi possível adaptar nosso planejamento e desenvolvê-lo ao longo do processo conforme aquilo que as crianças nos apontam como mais significativo para elas.

A criança quando desenha está se expressando, imaginando, dando forma às suas interpretações do mundo. Nessa prática, relaciona-se profundamente com a sua geração: a infância. Para dar sentido a isso, entendemos que o desenho da criança "(...) não são meros atos mecânicos ou cópias da realidade, mas a possibilidade de criar significações simbólicas que a permitem expressar espontaneamente sobre si mesma, as interações e o mundo a sua volta." (MONTEIRO, 2013, p. 24). Ou seja, não buscamos nesses registros identificar representações fiéis à realidade, mas sim leituras de mundo construídas através de diferentes experiências, contextos e interpretações. Além disso, a própria produção dos desenhos - desde a verbalização das ideias, a escolha de cores, os comentários durante o registro, até a entrega do produto final - nos permitiu compreender de forma muito mais significativa os pensamentos que foram sendo construídos durante o processo.

Com todos os registros que foram coletados e posteriormente analisados, cujas conclusões apresentaremos mais à frente nesse trabalho, reafirmamos nosso propósito que não é o de definir significados ou interpretações próprias ao que foi dito e desenvolvido pelas crianças. Pelo contrário, o vínculo e a relação criados com

elas, com o propósito de conhecê-las melhor de fato, nos permite apresentar aqui, com muito respeito e compromisso, o que para nós é de mais valioso em toda essa prática: a voz e as emoções das crianças.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção relatamos os encontros e propostas que foram realizados com o intuito de compreender o significado atribuído à felicidade pelas crianças. Apresentaremos os registros e documentações coletados no decorrer da pesquisa, além de nossas observações sobre o que foi produzido. Manifestaremos as percepções das crianças sobre a felicidade a partir dos elementos que trouxeram em suas narrativas pessoais.

Na primeira parte deste capítulo falaremos sobre a contextualização do tema com as crianças, dialogando sobre as emoções e sentimentos de forma mais geral. Em seguida, trazemos as respostas das crianças à questão que orienta esta pesquisa: “O que é felicidade para você?”. Esta segunda parte será dividida em três seções que contemplam o agrupamento, com aportes teóricos, de temas semelhantes manifestados nas respostas das crianças em forma de desenho ou fala.

5.1 ENTRE EMOÇÕES E SENTIMENTOS: AS REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS PELAS CRIANÇAS

Conforme relatado anteriormente, o desenrolar da pesquisa aconteceu a partir de práticas desenvolvidas à medida que os diálogos com as crianças aconteciam e a partir de seus interesses. Sempre respeitando suas vontades e seu tempo em relação ao desenvolvimento da pesquisa, na qual a relação com as pesquisadoras foi se construindo de maneira gradual e respeitosa através da observação e participação na rotina das crianças.

Depois do período da entrada em campo e de aproximação com a turma, as pesquisadoras notaram que as crianças já se sentiam confortáveis e confiantes com as suas presenças dentro do ambiente escolar e demonstravam certa “ansiedade” para o começo da pesquisa.

Para a melhor elaboração do planejamento das atividades de pesquisa, decidimos conversar previamente com a professora regente para que ela pudesse nos contextualizar sobre as características e preferências da turma. Durante nossa conversa ela sinalizou que, apesar de se tratar de um grupo engajado e comunicativo, as crianças apresentavam um pensamento bastante lógico e objetivo

sobre as coisas, partindo sempre de fundamentos racionais e sistemáticos para refletir sobre as situações cotidianas, inclusive nos momentos de brincadeira. Sendo assim, apresentavam certa dificuldade, e até mesmo baixo engajamento, em atividades que abordavam um pensamento lúdico e questões mais abstratas como os sentimentos. A professora relatou que percebe que esses comportamentos das crianças estão muito ligados com as questões da tecnologia presentes na atualidade:

“A grande maioria foi exposta a telas desde bebê, passam muito tempo mexendo em dispositivos e assistindo diferentes conteúdos on-line, grande parte deles só brincam e socializam dentro da escola. Vejo que as crianças têm dificuldade em lidar com seus sentimentos nos dias de hoje, pois como estão sempre focadas nas telas, acabam não conseguindo experimentar as emoções do mundo real, como a frustração, a raiva e a própria tristeza.” (PROFESSORA REGENTE, 2023)

Entre as várias gerações que utilizavam dispositivos eletrônicos, as crianças do século XXI têm sido identificadas como "nativas digitais". Desde o nascimento, elas estão imersas em uma cultura saturada de tecnologias. Ao longo do desenvolvimento infantil, desde os primeiros meses de vida, as telas se tornam cada vez mais presentes, sendo introduzidas pelos pais, mães e demais adultos da família e se tornando elementos essenciais na configuração do que agora se denomina "novo modo de brincar" (TOMÁS; CARVALHO, 2017). Entretanto, essa exposição precoce e muitas vezes sem supervisão da tecnologia, está trazendo mais consequências para o desenvolvimento das crianças na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito às relações pessoais e ao desenvolvimento emocional desses sujeitos em formação na infância. Conforme descrito por Abrantes e Almeida (2018), crianças nascidas em uma cultura fortemente influenciada pela tecnologia tendem a substituir com facilidade o brincar imaginativo ao ar livre e a interação com outros pelo uso de dispositivos eletrônicos. O tempo gasto em frente às telas pode resultar em uma diminuição da qualidade das conexões interpessoais, essenciais para o desenvolvimento saudável. A comunicação face a face, rica em nuances emocionais e sociais, é frequentemente substituída por conexões superficiais, impactando a habilidade da criança de desenvolver saúde emocional, amizades, autonomia e outras habilidades sociais sólidas.

Dessa maneira, em concordância com a professora regente da turma, optamos por iniciar a pesquisa com uma atividade de contextualização para

perceber quão familiar a turma já estava com os conceitos de sentimentos e emoções. Nesse momento, pretendíamos apenas sondar a familiaridade das crianças com o tema, por isso convidamos todas a participar de uma roda de conversa, na qual o diálogo pudesse acontecer de maneira orgânica, com trocas de conhecimentos sobre o assunto. A conversa foi mediada sem a intenção de receber respostas objetivas a perguntas específicas, mas sim, de conseguir mapear quais são os saberes das crianças sobre sentimentos e emoções, de que maneiras elas os descrevem, que fatores atribuem a cada um deles, se conseguem identificar situações/fenômenos que provocam esses sentimentos e de que forma elas reagem a eles.

Quando questionadas sobre o conceito de emoções, a turma respondeu de forma direta e unânime, concordando que “emoção é o que a gente sente”. A partir disso, começaram a mencionar as emoções: raiva, alegria, tristeza, medo. Em dado momento, uma das crianças disse “Tristeza é aquela emoção azul, da chuva!”, fazendo referência ao livro “O Monstro das Cores”⁷ de Anna Llenas, com o qual elas tiveram contato prévio dentro da própria escola. Trouxemos e apresentamos o livro à turma como recurso visual e de contexto, a fim de incentivar o desenvolvimento da conversa.

A Literatura, dentro da Educação Infantil, “como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor [...]. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa [...]” (COELHO, 2000, p. 46) desempenha um papel pedagógico muito importante de materializar e dar sentido a alguns conceitos. Dentro da temática aqui trabalhada, a Literatura “[...] é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil, pois, quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo.” (CAMARGO, SILVA, 2020, p. 4). Ou seja, a utilização de recursos visuais e literários foi intencional para promover a conversa e a compreensão almejadas durante este trabalho.

Ficou evidente que a turma já tinha contato prévio com o livro, transformando o momento não em contação, mas em apresentação da história, durante a qual as próprias crianças demonstraram animação em nos explicar quais

⁷ Livro infantil que pretende explicar as emoções às crianças através das cores. O personagem principal é um monstro que muda de cor conforme o que sente, relacionando cada emoção a uma cor diferente. Publicado no Brasil em 2018 pela Editora Aletria.

eram os nomes das emoções, as cores relacionadas e suas próprias percepções sobre cada uma delas.

Sofia, 5 anos, descreveu para o grupo a compreensão que tinha sobre cada emoção ali representada: “A alegria é quando a gente fica muito, muito feliz; tristeza é gotinhas de chuva; quando o amigo bate na gente ‘por querer’, a gente fica bravo, com raiva; medo é quando tá escuro, e com calma a gente fica tranquilo, bem quietinho”. Nota-se que Sofia usa de suas experiências pessoais e conhecimentos previamente construídos para descrever de que forma ela percebe cada emoção. As falas que ela apresenta nascem de vivências individuais que a fizeram elaborar uma situação ou situações à maneira como ela se sentiu. A subjetividade das conclusões que Sofia chegou a partir de suas próprias experiências reflete a consideração que devemos ter sobre a individualidade de cada criança. Refletir sobre seus contextos sócio-histórico-culturais, a bagagem que carregam de experiências prévias e seus papéis enquanto sujeitos ativos na construção de suas próprias narrativas, coloca em evidência a relevância da subjetividade na compreensão das emoções. Apropriamo-nos aqui do conceito de experiência utilizado pelo filósofo Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Nessa mesma pauta, Pedro, 5 anos, apresentou suas próprias contribuições: “alegria é quando eu tô *happy* e eu fico *happy* quando eu vou viajar; tristeza é quando tá chovendo e não pode brincar; raiva é quando a gente tá muito bravo e morde o travesseiro; quando tem um lugar muito alto eu sinto medo, e deitar na cama me deixa calmo”. Percebemos que Pedro, além de relatar situações (diferentes das mencionadas por Sofia) que desencadeiam certas emoções, também nos apresenta a maneira que ele reage a algumas delas, demonstrando compreensão sobre seus estados emocionais e seus mecanismos de reação e regulação. Algumas crianças discordaram de algumas respostas de Pedro, afirmando “Eu não tenho medo de lugar alto” ou “Raiva é quando briga, dá vontade de gritar e de bater, não de morder o travesseiro”; “Eu bato na almofada quando tô com raiva” (trechos das falas das crianças). Nesse momento reforçamos a subjetividade do tema, incentivando conversas sobre a individualidade das reações e das sensações de cada um. Fica evidente também, nesses diálogos, o nível de complexidade da compreensão dessas crianças sobre as emoções e suas

expressões. Segundo Michalson e Lewis⁸ (1985 citados por CARMONA; CARDOSO, 2011, p. 13-14)

A compreensão emocional apresenta-se-nos como um factor chave no desenvolvimento e funcionamento emocional das crianças uma vez que serve de elo de ligação entre o estímulo emocional e a resposta (comportamento ou expressão) emocional, actuando como uma estrutura cognitiva mediadora.

Outras crianças também descreveram as emoções a partir de reacções fisiológicas, ou seja, identificando a maneira que o corpo responde a elas, como “alegria é quando dá risada” e “tristeza é quando chora”. Essa percepção caracteriza-se como um dos primeiros indícios de compreensão emocional, no qual as crianças reconhecem expressões faciais e relacionam termos específicos às emoções (CARMONA; CARDOSO, 2011). O desenvolvimento da compreensão sobre as emoções e sentimentos favorece diversos outros aspectos da vida da criança, como “[...] os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, a resolução de problemas [...]”⁹ (ESCODA; GUIU, 2019, p. 29), entre outros.

A partir desse momento de trocas e compartilhamento, visando planificar e materializar os saberes das crianças, resolvemos convidar a turma para uma proposta de registro. Cada criança recebeu uma foto de si mesma em preto e branco e foi convidada a pintar as emoções que reconhece dentro de si, no seu dia-a-dia, relacionando-as a cores, como no livro do Monstro das Cores.

⁸ Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The Socialization of Emotions* (pp.117-139). New York: Plenum Press.

⁹ Tradução das autoras: “[...] los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas [...]”.

FIGURA 1 - PROPOSTA I



Fonte: As autoras, 2023.

FIGURA 2 - MATERIAIS COMPLEMENTARES PROPOSTA I



Fonte: As autoras, 2023.

Ao utilizarmos a pintura como linguagem na Educação Infantil, estamos possibilitando um meio de expressão e comunicação entre a criança e o que a rodeia. Ferreira (2015) discorre sobre o papel da pintura na infância, na qual, para a criança, o ato de colorir adquire o significado de expressar, por meio do seu desenvolvimento, toda a sua relação com o meio social que está inserida e suas próprias particularidades. Similarmente aos povos primitivos, a pintura representa, para as crianças, uma forma de manifestar sentimentos, medos e alegrias, à medida que gradualmente percebem que conseguem representar facilmente, por meio do ato de colorir, todas as experiências vivenciadas no mundo ao seu redor (FERREIRA, 2015).

As crianças receberam a proposta com muito entusiasmo, e logo iniciaram seu processo de desvendar e reconhecer os papéis das emoções através das cores. Enquanto se dedicavam à pintura, as crianças trocavam ideias sobre suas criações, discutindo como cada uma representava suas ideias. Todo o processo de construção evidenciou como essa abordagem envolve as crianças na Educação Infantil, gerando interesse em se expressar e comprometimento com suas produções individuais, além de promover o envolvimento e interesse nas produções dos colegas próximos.

FIGURA 3 - CRIANÇAS REALIZANDO A PROPOSTA I



Fonte: As autoras, 2023.

Após a finalização e documentação dos registros, os desenhos foram revisitados pelas pesquisadoras, cada um deles acompanhado das considerações sugeridas pelo estudo.

FIGURA 4 - AS EMOÇÕES DE PEDRO



LEGENDA: Sente as emoções por fora: medo, tristeza, felicidade e amor.

Fonte: Acervo de Pesquisa, 2023.

Ao analisarmos a imagem acima (Figura 4), nota-se que Pedro colocou suas emoções de forma centralizada na parte do seu tronco próximo ao coração, e também ao seu redor. Quando questionamos o motivo de sua organização esquemática, Pedro se justificou:

As minhas emoções vem do lado de fora, eu sinto as coisas quando acontece alguma coisa, tipo, eu fico feliz quando a mamãe me busca na escola e eu dou um abraço nela, daí a felicidade entra dentro do meu coração (PEDRO, 5 anos, 2023).

É notável que Pedro associa as causas de suas emoções a situações e indivíduos externos a ele, como no exemplo acima. A presença da mãe o deixa feliz através do afeto que compartilham e da segurança que a mãe transmite, materializados no gesto do abraço após estarem separados durante o período da escola. Vygotsky (2004) destacou a influência dos adultos e colegas na mediação do desenvolvimento emocional. As crianças aprendem a expressar e compreender emoções por meio das interações sociais com adultos que as orientam e com pares que compartilham experiências semelhantes.

FIGURA 5 - AS EMOÇÕES DE GUILHERME



LEGENDA: Tristeza, calma, amor e alegria.
Fonte: Acervo de pesquisa, 2023.

Guilherme, 5 anos, também apresentou suas contribuições através da organização esquemática das cores. Nota-se que diferente de Pedro, Guilherme colocou suas emoções espalhadas pelo seu corpo e todas estão colocadas do lado de dentro. Percebe-se também que ele colocou todas as emoções, mas que pintou a maior parte da sua imagem da cor azul, representando a tristeza que sentia no momento. A sua justificativa para a disposição dos elementos foi de que “Eu sinto todas as emoções todos os dias, só que tem dias que eu sinto mais felicidade ou calma, daí as outras ficam mais pequeninhas. Hoje eu estou mais triste porque queria estar na praia”. É interessante perceber como Guilherme apresenta um repertório emocional amplo, pois já consegue identificar como as emoções fazem parte de sua formação e como cada uma desempenha uma função em suas ações.

Da mesma forma, ele reconhece que, mesmo em diferentes momentos, as emoções estão sempre presentes, mas variam na intensidade que se apresentam diante das situações. Ou seja, as respostas emocionais podem variar significativamente de uma pessoa para outra, mesmo diante de situações semelhantes. Isso é resultado da combinação única de experiências passadas e características da personalidade de cada indivíduo.

FIGURA 6 - AS EMOÇÕES DE FELIPE



LEGENDA: Amor; Felicidade; Medo; Calma; Tristeza.
 Fonte: Acervo de pesquisa, 2023.

Em sua projeção, Felipe, 5 anos, trouxe consigo o entendimento sobre suas emoções partindo das expressões faciais. Ele coloca a tristeza e a felicidade centralizadas em seu rosto, explicando: “Se estou triste, eu choro; e se estou feliz, dou um sorriso. Assim que sabem como eu estou me sentindo”. A associação das emoções às expressões faciais apresenta-se como um vínculo entre a manifestação de um sentimento e a comunicação deste para o mundo. Essas expressões desempenham um papel significativo na comunicação humana, sendo reconhecidas como ferramentas valiosas de transmissão de informações e estados emocionais de forma mais rápida do que a linguagem verbal (BATTY & TAYLOR, 2003; CRIVELLI & FRIDLUND, 2018; HAXBY et al., 2000; MOULSON et al., 2009).

A emoção entra aqui como um regulador da ação, influencia nossas escolhas, objetivos e valoriza acontecimentos específicos. Dessa forma, nossos sentimentos, tanto positivos quanto negativos, nos orientam a buscar ou evitar determinadas pessoas ou situações que os provoquem. Expressões como sorrisos, lágrimas, gritos ou outras formas de comunicação indicam nossos sentimentos em resposta a situações particulares, agindo como meios de expressão e comunicação (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Portanto, expressar-se física e fisiologicamente a partir de suas emoções é a ferramenta que a criança encontra para comunicar-se no momento.

Desse modo, a prática possibilitou compreender de que forma as crianças compreendem suas emoções, quais atributos associam a cada uma e como as expressam em seus cotidianos. Bem como conceber o reconhecimento e aceitação de suas diferentes manifestações emocionais.

No encontro seguinte, as conversas ainda giravam sobre a temática das emoções trabalhadas no livro “O Monstro das Cores” (2018), e percebemos que as crianças demonstraram empolgação relacionando situações a emoções. Surgiu então, do próprio grupo, a ideia de escolher uma emoção e desenhar algo que as fizesse se sentir daquela maneira. Dividimos as crianças em grupos menores, explicando a proposta e dando a elas a liberdade de desenhar e falar sobre a emoção que mais fizesse sentido para elas naquele momento. O processo foi acompanhado de perto, sem interferência das pesquisadoras na produção ou nas interações que aconteceram durante a proposta. A prática do desenho nessa proposta foi utilizada entendendo-o

[...] como uma produção simbólica que emerge no contexto das interações sociais. Entendendo as crianças como informantes legítimos sobre as suas vidas, sujeitos competentes na produção da vida social, atores da sua socialização e que detêm uma visão consistente do mundo que as rodeia (MONTEIRO, 2013, p. 22).

FIGURA 7 - DESENHO DA LUISA SOBRE A CALMA



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

Luísa, 6 anos, escolheu representar a calma (figura 7) e explicou: “Eu fico calma quando eu tô na rede”. No desenho de Luísa, a presença de elementos naturais grandiosos, que ocupam quase a totalidade do espaço da folha, representados em um desenho sobre a calma, nos remeteu diretamente aos inúmeros estudos da área de Educação Ambiental sobre os benefícios do contato

com a natureza. Neto (2020, p. 153) afirma que “no contacto direto com o espaço natural é também possível a vivência de estados emocionais e sentimentos muito ricos, que permitem viver intensamente a contemplação e a beleza ambiental”. Bento (2020), pesquisadora das influências da natureza no desenvolvimento infantil, menciona, além dos benefícios para a aprendizagem, relações e saúde física das crianças, a contribuição dos elementos naturais para o equilíbrio psicológico, através da transmissão de sensações de tranquilidade (BENTO, 2020).

O contato com a natureza influencia direta e positivamente no desenvolvimento infantil, e não é diferente no campo sócio emocional. Essa narrativa se apresentou em outros desenhos na mesma proposta, como mostra a figura 8. Na primeira imagem, a criança relatou ficar feliz na varanda de sua casa, enquanto a segunda explicou que “cheirar flor me deixa alegre”. Nos três casos as crianças escolheram representar emoções positivas vinculadas ao contato com a natureza, ilustrando e reconhecendo a influência desses elementos no seu bem-estar emocional.

FIGURA 8 - A PRESENÇA DE ELEMENTOS NATURAIS NOS DESENHOS



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

Foi interessante observar nessa prática que, mesmo sendo uma proposta mais aberta, com a possibilidade de escolha da emoção que seria representada pelas crianças, todas optaram pelo retrato de alguma emoção positiva - aquelas que trazem sensação de bem-estar e contentamento. A maioria (6 crianças) escolheu desenhar uma situação associada à alegria, apenas uma criança fez um desenho sobre o amor e outra sobre a calma. Durante todos os diálogos e rodas de conversa, registrados em forma de áudio e anotações, o grupo demonstrou conhecimento e compreensão sobre outras emoções e sentimentos, tanto positivos quanto

negativos. Apesar disso, ficou nítida a preferência em acessar (e registrar) memórias e experiências que mobilizam sensações agradáveis nas crianças, demonstrando maior facilidade para expressão dessas emoções. Todas, também, desenharam sorrisos nas suas figuras, materializando a expressão facial das emoções positivas, como mostram mais alguns exemplos na figura 9.

FIGURA 9 - DESENHOS SOBRE EMOÇÕES POSITIVAS



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

A partir dessas observações gostaríamos de enfatizar o nosso intuito com essa pesquisa que, como já mencionado anteriormente, não é o de aplicar práticas visando o desenvolvimento emocional das crianças envolvidas. Pretendemos apenas mapear e registrar de que forma elas compreendem e vivenciam seus sentimentos, especialmente a felicidade.

Com isso em mente e após as propostas de contextualização do tema com a turma, avançamos para a etapa final deste estudo, na qual nos dedicamos a escutar o que as crianças têm a dizer sobre a felicidade.

5.2 A FELICIDADE SOB A VISÃO DAS CRIANÇAS

A infância é um capítulo singular na vida de todo ser humano, marcado pela curiosidade, potência e intensidade vividas nesse momento da vida. As emoções se apresentam como linguagem principal nessa etapa: chorar e sorrir são as primeiras formas de comunicação com o mundo, indicando necessidades básicas. Conforme a criança cresce seu repertório emocional também se desenvolve: elas aprendem a entender e demonstrar felicidade, tristeza, medo etc. Esses sujeitos se comunicam por meio de suas emoções e vivem através delas, tecendo suas histórias e experiências através da complexidade do sentir. A alegria compartilhada nas brincadeiras, a tristeza ao presenciar a dor de um amigo e a

empatia desenvolvida com essas vivências são essenciais para a formação humana. As emoções conectam as crianças com o mundo ao seu redor.

Por isso, perceber a felicidade na infância vai muito além do riso momentâneo e da euforia. Ela não apenas afeta o presente das crianças, mas também nos possibilita compreender as entrelinhas das narrativas do ser criança e viver a infância em seu estado mais significativo.

Abraçando a complexidade do assunto e o protagonismo das crianças nesse processo, buscamos realizar propostas que trouxessem o interesse delas na reflexão sobre o tema de uma maneira prática e lúdica. Decidimos abordar a temática através da leitura, partindo do entendimento de que a literatura na infância cria afetos, aprendizagens e possibilidades. Explorando as emoções e sentimentos a criança reflete sobre suas formas de expressão, descobrindo um suporte que a auxiliará a ser mais confiante e autônoma, além de desenvolver uma consciência mais aguçada sobre o que a aproxima ou distancia dos outros. Dentro desse aspecto, a Literatura Infantil assume inevitavelmente uma função pedagógica, que, embora não seja predominante, auxilia a criança a "reconfigurar a realidade, ampliando suas perspectivas de ver o mundo e se (re)posicionar nele" (FERREIRA, 2013, p 42.)

Devido ao sucesso da proposta com o livro *O Monstro das Cores* (2018), as pesquisadoras fizeram a seleção do livro "Mais duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz",¹⁰ da escritora Ruth Rocha, para contextualizar nossa roda de conversa.

Relembramos as crianças sobre o motivo da nossa pesquisa e os percursos que já havíamos percorrido juntos. Em seguida, questionamos o grupo sobre o que achavam que iríamos explorar agora. Luisa prontamente nos respondeu: "Acho que tá na hora de falar da felicidade!", e a turma se mostrou animada para adentrar a temática. Na apresentação do livro todos do grupo afirmaram não conhecer a obra, mas relataram familiaridade com outras obras de Ruth Rocha e apreço por seus contos.

Realizamos a leitura em voz alta, envolvendo as crianças no momento e incentivando-as a comentar sobre as ilustrações e a história. Logo que finalizamos a

¹⁰ A Coleção Coisinhas à Toa é composta por quatro livros infantis, dois deles publicados em 1994 por Otávio Roth e outros dois escritos, posteriormente, por Ruth Rocha (à moda de Otávio Roth). O livro convida a reconhecer a felicidade nas pequenas coisas do cotidiano, trazendo um leque de situações que podem nos fazer felizes através da simplicidade do viver.

contação, separamos as crianças em pequenos grupos e lançamos alguns questionamentos sobre a história para potencializar nossas reflexões, como: “Qual parte vocês mais gostaram?”, “Quais coisinhas à toa deixam vocês felizes?” e “Todo mundo fica feliz com as mesmas coisas?”. As crianças começaram a dialogar sobre as questões e foram compartilhando conosco as “coisinhas” que as deixavam felizes. Observamos que elas encontraram com facilidade coisas e momentos que representassem a felicidade para elas. A maioria das situações relatadas envolvia momentos de lazer e socialização, como mostram os exemplos abaixo de falas das crianças, e é nesses aspectos que focamos nossa apreciação.

“Pegar um solzão DESSE (gesticulando um espaço grande entre as mãos) ‘tamanho’ na praia, é muito bom” (Lucas, 5 anos, 2023);

“Eu fico feliz quando como pipoca e faço bolha de sabão no parquinho” (Felipe, 5 anos, 2023);

“Me deixa feliz quando eu vou no restaurante com a minha amiga e podemos brincar depois de comer” (Luisa, 6 anos, 2023).

É interessante relatar, também, que algumas crianças perceberam as diferentes motivações entre si. Algumas compartilharam suas conclusões sobre a subjetividade dentro do sentimento da felicidade:

“Eu gosto de colinho da vovó, quando ela chega vou direto no colinho dela. Mas quem não tem vovó, não pode ficar feliz com isso igual eu” (Lucca, 5 anos, 2023).

Depois de muitas trocas e diálogos; memórias, afinidades e compartilhamentos; contextualização e escuta, solicitamos às crianças que representassem o que a felicidade significa para elas em um desenho. “Pode ser muitas coisas, né ‘prof’?” comentou uma das crianças. E ela é, de fato, muitas coisas. Na maioria das vezes, diferente para cada um de nós, como pudemos perceber ao longo deste percurso, mas às vezes, também, unânime. Para essa proposta algumas crianças pediram um tempo maior de reflexão e organização de pensamentos, investindo energia e trabalho para chegar a uma resposta que

contemplasse a imensidão e a importância desse sentimento. Outras já tinham suas ideias mais elaboradas e foram rapidamente dando cor e forma a elas.

Os resultados aqui obtidos só foram possíveis, como já referenciado no capítulo 4, sobre a metodologia utilizada, porque ocupamo-nos de associar múltiplas linguagens das crianças nesse processo. O desenho sozinho já nos oferece inúmeras possibilidades de trabalho, pois, como explica Gobbi (2012, p. 136) “Concebendo a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida”. No entanto, conforme a mesma autora sugere, associar o processo de criação do desenho à oralidade aumenta as oportunidades de estudo e compreensão da criança que o executa, pois ele já é uma articulação de diferentes formas de expressão (GOBBI, 2012). Portanto, as falas conjugadas ao desenho podem ser “[...] reveladoras dos olhares e concepções da criança pequena sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2005, p. 71).

5.2.1 As relações de afeto

As crianças consideram os relacionamentos os pilares de suas vidas. Para elas, é de suma importância trabalhar com e em suas relações familiares, cuidar daqueles que vivem em outros lugares tanto quanto daqueles com quem vivem junto. As considerações das crianças concentram-se nesses assuntos; na saúde, bem-estar e problemas de quem elas amam. E para elas, a melhor parte da escola são os amigos¹¹ (MAYALL, 2000, p. 256).

¹¹ Tradução das autoras: “Children regard relationships as the cornerstone of their lives. It is of crucial importance to them to work with and through family relationships, to care about those who live elsewhere as well as those they live with. Children’s accounts centre on such matters; on the health, well-being and problems of those they love. And for them the best thing about school is friends.”

FIGURA 10 - FELICIDADE PARA ALICE



"Quando passeio com as minhas amigas e quando a mamãe me leva para tomar sorvete" (ALICE, 2023)

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

FIGURA 11 - FELICIDADE PARA SOFIA



"Ir no parque Barigui ver as capivaras; ir no cinema ver um filme legal, vir pra escola brincar com as amigas e brincar com a minha prima" (SOFIA, 2023)

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

FIGURA 12- FELICIDADE PARA GUILHERME



“Fico feliz quando eu como bala no carro junto com a mamãe” (GUILHERME, 2023)
Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

A princípio já podemos notar que algumas crianças participantes não se limitaram a desenhar apenas um significado para a felicidade (figuras 10 e 11). No total, 4 (quatro) crianças representaram em seus desenhos três ou mais situações que associam a esse sentimento. Durante uma das rodas de conversa surgiu no grupo o questionamento “qual a diferença de alegria e felicidade?”. Partimos das concepções da Psicologia para responder a essa questão e o fizemos apenas de forma que fizesse sentido para as crianças naquele momento. Explicamos que a alegria é uma emoção, portanto momentânea e espontânea, tem um tempo curto e nós não conseguimos controlar, assim como a raiva, a tristeza e o nojo. Já a felicidade é um sentimento e tem uma presença mais marcante, um tempo mais longo de percepção e nós conseguimos usar nossos pensamentos para refletir sobre ela, assim como fazemos com o amor, o ódio, e outros. As crianças demonstraram satisfação com a resposta recebida e a conversa continuou sobre outros temas.

Percebemos que essa reflexão motivou as crianças a avaliarem de forma mais profunda seus conceitos sobre a felicidade, levando a essa dificuldade em elencar o que consideram mais importante na hora da construção dos desenhos e, por isso, muitas não chegaram a uma só resposta. Como não havia um direcionamento específico ou limite de possibilidades nesse caso, tal fator apenas ampliou nosso repertório de pesquisa.

Um fator em comum que se apresentou de forma nítida nos registros, foi a valorização das relações sociais, presente em quase todas as documentações das

crianças ao falarem de felicidade. Entre membros da família e amigos, nota-se a importância que as crianças colocam na convivência com diferentes sujeitos e no compartilhar de experiências junto a eles.

Desde os primeiros anos de vida, as interações sociais incidem na maneira como as crianças percebem o mundo ao seu redor, além de influenciar diretamente no desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Quando consideramos a felicidade das crianças, é crucial entender o impacto que essas relações podem ter em vários aspectos de suas vidas.

“Eu fico muito feliz quando venho pra escola ver minhas amigas e as profes”
(Sofia, 5 anos, 2023);

“A mamãe me dá bala quando ela volta de viagem, daí eu fico feliz que a gente pode brincar juntos em casa” (Guilherme, 5 anos, 2023);

“Felicidade é quando a mamãe me leva pra tomar sorvete porque tá sol e a gente sai pra passear” (Alice, 5 anos, 2023);

“Eu gosto quando encontro meu amigo e a gente faz bagunça” (Lucas, 5 anos, 2023).

A família e a escola são, normalmente, as primeiras instituições com as quais uma criança tem contato, no princípio de suas vidas. Concebendo a criança como um sujeito ativo nos seus processos, as relações sociais desenvolvidas dentro desses núcleos (com adultos, crianças da mesma idade e de idades diferentes) influenciam na construção da própria personalidade da criança.

Em primeiro lugar, elas fornecem um suporte emocional essencial. A capacidade de estabelecer vínculos afetivos com familiares, amigos e colegas cria um ambiente seguro no qual as crianças podem se sentir amadas, apoiadas e compreendidas. Essas conexões emocionais contribuem significativamente para o desenvolvimento da autoconfiança e para a sensação de pertencimento e de afeto com os sujeitos ao redor. De acordo com Erra (2005), o aspecto afetivo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ao estabelecer relações afetivas com os outros, a criança não apenas adquire autoconfiança, mas também facilita a exploração do mundo ao seu redor.

Esse elemento é crucial, uma vez que o suporte afetivo é essencial para que a criança desenvolva independência e autonomia. A presença de um familiar ou amigo, conforme destacado por Ladd (1999, citado por LOPES MAGALHÃES; MAURO, 2003), capacita a criança a lidar mais facilmente com as novas demandas e ajustes sociais, pois enxerga nesse indivíduo uma fonte valiosa de auxílio.

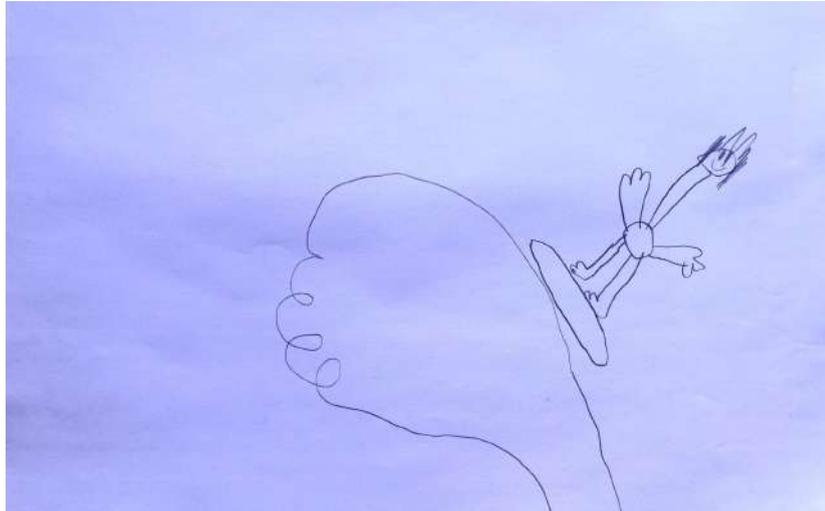
As interações entre pares (ou seja, entre crianças) contribuem para a construção das culturas da infância e dão significado ao mundo, pois, segundo Corsaro (2011), as brincadeiras, o afeto e as aprendizagens compartilhadas criam valores próprios do grupo que interage. Essas relações, além de fortalecerem as interpretações de mundo da criança, a auxiliam no seu desenvolvimento emocional, a partir do momento em que passam a lidar não somente com as suas, mas também com as emoções dos outros com quem interage.

Para o entendimento da felicidade pelas crianças isso é relevante no sentido de que as pessoas ao seu redor influenciam diretamente no seu bem-estar. Se sentir acolhido, respeitado e valorizado por essas pessoas transmite segurança de uma forma que não só fortalece a autoestima, como também facilita o desenvolvimento pleno. E a valorização do afeto se mostra significativa quando as crianças incluem amigos, familiares e educadores nos suas definições de felicidade.

5.2.2 A natureza

Outro aspecto de relevância nos desenhos observados foi a caracterização do ambiente e a presença da natureza. As crianças trouxeram foco para os espaços que frequentam através da descrição física dos seus elementos ou das possibilidades que oferecem. É interessante perceber que o ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, influenciando diretamente na maneira que percebem e experienciam a felicidade.

FIGURA 13 - FELICIDADE PARA PEDRO



“Eu me sinto tão feliz na praia, tem sol, areia pra fazer castelo e ondas para eu surfar.” (PEDRO, 2023)

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

FIGURA 14 - FELICIDADE PARA LUCCA



“Eu gosto de carros, gosto dos planetas e de ver o Sol. Eu fico muito feliz vendo o Sol.” (Lucca, 2023)

Fonte: Acervo da Pesquisa

FIGURA 15 - FELICIDADE PARA LUISA



“Eu gosto da grama, do jardim. Eu ficaria muito feliz com uma tartaruga de estimação.” (Luísa, 2023)
 Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

Os desenhos acima (Figuras 13, 14 e 15) se assemelham na valorização da natureza pelas crianças, que relatam sensações positivas ao entrar em contato com seus elementos. As interações com o espaço natural vão além do aspecto físico de sua composição e estão profundamente entrelaçadas com sentimentos e emoções. Conforme destacado por Silva (2016, p. 100) a internalização e compreensão do mundo possibilitam abordar nossas relações socioespaciais à luz de considerações emocionais, entendendo-as como eventos significativos.

Em seu livro “A última criança da natureza”¹² (2016), Richard Louv discorre sobre o elo entre a natureza e as crianças. “Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade” (LOUV, 2016, p. 30). Frequentando os espaços em que há natureza predominante, as crianças são contempladas com a infinitude de possibilidades que ela oferece, e, ali, com sua imaginação, curiosidade e criatividade, conseguem explorar esse espaço de forma muito mais ampla e diversa do que sua mera extensão. Encontrando nesse espaço uma conexão e integração entre si e o ambiente ao seu redor, a criança consegue dar significado às suas próprias narrativas e sentimentos.

“Eu gosto de ir pra praia e ver bastante onda bem grande pra surfar” (Guilherme, 5 anos, 2023).

¹² Este livro oferece uma síntese abrangente de pesquisas e narrativas globais que exploram a conexão entre a presença da natureza na vida das crianças e seu bem-estar físico, emocional, social e acadêmico.

“Eu fico feliz vendo o Sol, porque eu gosto de sair” (Lucca, 5 anos, 2023).

“Fazer carinho nos bichinhos faz sentir amor, e felicidade também” (Sofia, 5 anos, 2023).

Lima (2015) aponta como parte importante da experiência da infância a alegria em se conectar com outros seres e elementos da natureza. As crianças anseiam por proximidade física, por sentir o solo sob seus pés, tocar objetos e explorá-los. Elas têm uma afinidade especial por atividades ao ar livre e desfrutam do contato com a natureza, incluindo-a no processo de construção da sua cultura de infância. “As brincadeiras de cavar, amontoar, criar, demolir são atividades tão desejadas que só a terra e a areia propiciam” (TIRIBA, 2010, p. 8). Esse contato direto com o ambiente natural não apenas alimenta o desejo de brincar, mas também instiga um senso de admiração e apreciação pelas pequenas coisas. Logo, estar na natureza é experimentar a liberdade de ser e sentir.

Dessa maneira, a natureza se apresenta para as crianças como um ambiente propício para experimentar a felicidade, mostrando-se presente nas memórias de afeto e nas sensações de bem-estar relatadas pelo grupo.

5.2.3. As experiências

A experiência soa a finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade. E soa, sobretudo, a vida, a uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita [...] (LARROSA, 2011, p. 24).

Nossas observações sobre os registros poderiam se desdobrar em mais inúmeras considerações, dada a riqueza do processo de escuta das crianças. No entanto, nos atemos às que consideramos mais significativas para este estudo, deixando abertas as portas para um aprofundamento no futuro. Para finalizar, então,

não poderíamos deixar de tocar no valor das experiências¹³ e dos momentos de lazer na construção da percepção do sentimento de felicidade.

Pelo menos metade das crianças desenhou algum tipo de experiência à qual atribuem o significado de felicidade. As demais que não incluíram tal registro em seus desenhos, manifestaram algum comentário relacionado a isso de forma oral. Os momentos de lazer foram os que mais apareceram entre as documentações, demonstrando que as crianças relacionam fortemente a sensação de felicidade a alguma forma de tempo de qualidade (brincadeiras, passeios, vivências etc.).

FIGURA 16 - FELICIDADE PARA FELIPE



LEGENDA: Beto Carrero World
Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

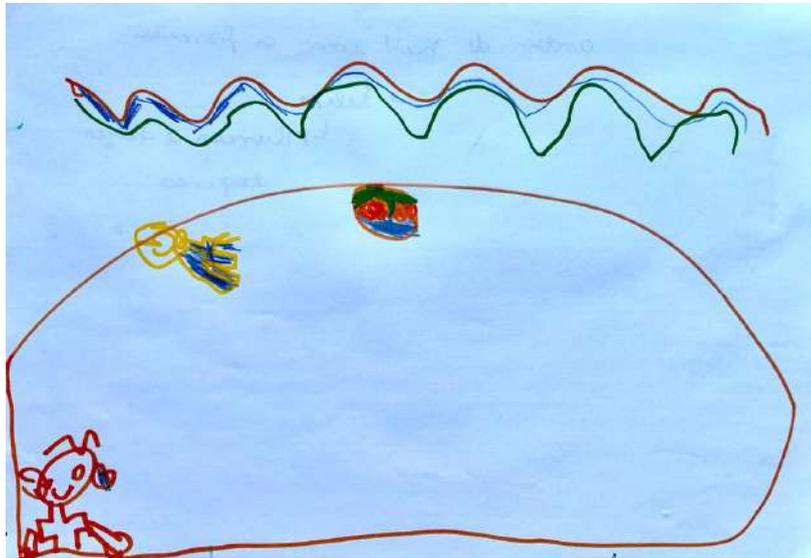
Utilizando a contribuição de Felipe, 5 anos, (Figura 16), notamos a representação de situações que ele já vivenciou e, nos termos de Larrosa, já experienciou, para definir a felicidade. Ao explicar-nos seu desenho, Felipe indicou: “Felicidade pra mim é comer pipoca. Não sei porquê. Mas também é ir no Beto Carrero¹⁴, ir na praia e viajar de avião”. Todas essas se configuram como situações não apenas de lazer, mas também de significativas vivências, marcantes e felizes a ponto de se imprimirem na concepção de Felipe sobre a felicidade. A subjetividade

¹³ As relações de afeto e o contato com a natureza, mencionados anteriormente, também podem se configurar como experiências. No entanto, nesta seção, destacamos outras experiências que foram narradas pelas crianças.

¹⁴ Beto Carrero World é um parque temático de diversões situado na cidade de Penha, Santa Catarina.

dessas situações é a qualidade que as transmite o valor de serem experiências - e serem, para Felipe, a felicidade.

FIGURA 17 - FELICIDADE PARA LUCAS



“Eu fico muito feliz quando ando de kart com a minha família e também quando eu brinco e faço bagunça com o Felipe” (Lucas, 2023)

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

Momentos marcados pela curiosidade da primeira vez ou pelo encantamento da rotina e a experiência única de viver. O que Felipe, Lucas e outras crianças conseguem nos mostrar através de suas diferentes expressões é que a felicidade pode ser percebida muito mais perto e mais acessível do que poderíamos imaginar. Apresentaram-se, sim, e não podemos ignorar aqui, os casos em que o contexto social e financeiro no qual esse grupo de crianças se encontra influencia suas respostas. A facilidade em viajar para outros lugares, de avião ou carro, ou frequentar espaços que não são acessíveis a uma grande parcela da população, caracterizam-se como privilégios do lugar que essas crianças e suas famílias ocupam na sociedade. Ainda que não seja foco central de discussão deste estudo o pertencimento de classe das crianças e das suas famílias, registramos que esse marcador social incide diretamente nas narrativas das crianças, apontando a necessidade de que em estudos futuros se possa considerar o ponto de vista de crianças que pertencem a diferentes grupos sociais.

“Eu fico feliz quando não chove, porque dá pra brincar lá fora” (Pedro, 5 anos, 2023);

“Felicidade pra mim é ver a minha avó e ver tucano no parque” (Lucca, 5 anos, 2023);

“Me deixa feliz viajar de avião porque dá pra ver as nuvens de pertinho” (Felipe, 5 anos, 2023).

O que pretendemos evidenciar aqui, a partir das respostas das crianças, é que os momentos de qualidade que elas vivenciam, compartilhando e experimentando o mundo ao seu redor, são muito valorizados por elas e estão diretamente relacionados ao seu bem-estar, como elas mesmas nos mostram.

O alto número de estímulos a que as crianças são expostas atualmente, com o acesso a tecnologias e informações, planifica essas experiências e as torna mais raras. Larrosa (2002) elenca alguns fatores característicos da modernidade que atrapalham e entram em conflito com esse experimentar. Para os estudos da infância e as experiências aqui mencionadas nos interessam suas falas sobre o excesso de informação e a falta de tempo.

A ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação [...] porém, nessa obsessão pela informação e pelo saber [...] o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21-22).

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E, com isso, reduz-se a um estímulo fugaz instantâneo que é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa. Impede também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca. (LARROSA, 2002, p. 23)

Facilmente conseguimos visualizar os apontamentos de Larrosa em nossas rotinas e nas rotinas das crianças. Existir em um mundo tão apressado em estímulos e em tempo, diminui a frequência das experiências significativas da infância, que as conectam de fato ao acontecimento e podem gerar aprendizados expressivos. Escutar as crianças nos permitiu enxergar que, de fato, é preciso tempo para viver e

sentir a felicidade. Só é possível conferir significado aos sentimentos e às vivências, se permitirmos que as coisas nos aconteçam.

Mesmo tão presentes em suas realidades, nenhuma das crianças nessa pesquisa mencionou o acesso a tecnologias ou entretenimento digital, ou bens materiais duradouros de qualquer espécie, ao atribuírem significado à felicidade. São crianças que possuem fácil acesso a tudo isso e estão em constante busca e contato com as novidades desse mundo, e talvez justamente pela facilidade em acessar esses bens, eles tenham sido deixados de lado nos registros desse grupo. Ainda assim, falar sobre felicidade para elas tem mais a ver com as experiências que lhes acontecem, do que com os bens que possuem. A sensibilidade trazida pelas crianças nesta pesquisa junto com a vontade que carregam de conhecer e experimentar o mundo através das experiências, nos faz refletir sobre nossas próprias práticas - enquanto educadoras e enquanto seres humanos.

Larrosa (2002, p. 27) sabiamente afirmou que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Permitir às crianças essas experiências, por mais simples que possam parecer - um passeio no parque, um colinho da vovó, observar a natureza ou comer uma comida gostosa - contribui grandemente não só para seu desenvolvimento socioemocional, atribuindo significado aos seus sentimentos e relações, mas também, para a formação de suas próprias individualidades.

As crianças enquanto sujeitos sociais têm, em suas existências, o direito de construir suas singularidades através da atribuição própria de sentido a esses acontecimentos (que, aqui, trazem felicidade). A felicidade no Brasil não é direito constitucional redigido em lei. No entanto, há debates na área jurídica que reconhecem o direito à felicidade de crianças e adolescentes com relevância tal qual o direito às garantias de proteção integral (MARTINS; GONÇALVES; COSTA, 2021), não desvinculando uma coisa da outra. A dificuldade se encontra justamente em formular um conceito de felicidade para crianças e adolescentes e os critérios para alcançá-la, que podem ser muito subjetivos. No entanto, há também a intenção de incluir a busca pela felicidade nos direitos fundamentais da criança, pois, garantindo os meios para um desenvolvimento saudável, o sujeito passaria a ter também os meios para conquistar sua própria felicidade - nesse caso, protegida por lei.

Enquanto esse processo caminha a passos lentos, Martins, Gonçalves e Costa (2021) contribuem com a temática analisando a questão do direito da

felicidade a partir de uma perspectiva de direitos da criança e do adolescente, na qual

[...] a felicidade destes pode ser caracterizada em atitudes simples do dia a dia, dando a eles o direito ao mínimo básico para ser feliz, como o direito de brincar, de criar vínculos afetivos, de ser cuidado de forma digna, ser protegido e respeitado em todas as esferas, tendo o direito a se desenvolver de forma saudável e plena (MARTINS, GONÇALVES, COSTA, 2021, p. 2).

Portanto, em concordância com o que as próprias crianças nos relataram, percebemos que a felicidade na infância pode sim ser facilmente reconhecida no brincar, nas relações de afeto e na conexão com o espaço-ambiente, especialmente com a natureza.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou conhecer as concepções de felicidade sob a visão das crianças a partir de suas próprias narrativas. Quando surgiu o interesse em mapear o sentimento de felicidade na infância para desenvolvermos esse estudo, percebemos que não haveria ninguém melhor do que as próprias crianças para nos direcionar. Suas falas e representações sobre o assunto nos permitiram identificar os significados e sentidos que elas atribuem à felicidade.

Através da escuta das crianças, cujo protagonismo foi substancial para o desenvolvimento deste trabalho, foi possível identificar múltiplos fatores que contribuem para a construção e compreensão desse sentimento. Dentre as respostas obtidas através das propostas realizadas com o grupo, foi possível identificar três categorias temáticas na atribuição de sentido à felicidade mencionadas pelas crianças: as relações de afeto, o contato com a natureza, e as experiências ou momentos de lazer.

As relações de afeto foram mencionadas envolvendo membros familiares - principalmente os pais, as mães e amigos/as. As crianças nos mostraram a importância que as relações sócio-afetivas desempenham no seu bem-estar emocional. A natureza se apresentou nas documentações enquanto espaço de relaxamento e desencadeador de sentimentos positivos, além de motivar momentos de contemplação. Já as experiências foram majoritariamente manifestadas nas respostas, pois estão relacionadas aos momentos de lazer, que também podem incluir as relações sociais e o contato com a natureza.

A observação e escuta das perspectivas das crianças revelou a complexidade do conhecimento que elas carregam no entendimento de sua própria felicidade, demonstrando uma forte consciência sobre a temática. Durante todos os momentos de conversa e propostas, as crianças demonstraram um vasto repertório emocional, relacionando sentimentos e emoções a situações específicas, bem como reconhecendo suas diferenças e especificidades, e identificando os papéis e as motivações de cada um em suas rotinas. Demonstraram reconhecer a subjetividade da felicidade, não limitando-se a suas próprias definições, mas identificando a variabilidade do sentimento entre um sujeito e outro.

As crianças expressaram a valorização desse sentimento, que ocupa um lugar de importância em suas vidas, mostrando-nos a relevância de perceber a

felicidade no nosso dia-a-dia: entre as pessoas, o espaço e os acontecimentos que constroem nossas rotinas e nossas individualidades. Assim, os conhecimentos das crianças nos ajudam a dar destaque aos fatores que contribuem para os seus desenvolvimentos saudáveis, além de nos permitirem utilizá-los para buscar melhorar a qualidade das infâncias, focando nas suas felicidades.

As limitações desta pesquisa se relacionam à sua própria natureza, que envolve grande demanda de tempo, recursos e acessibilidade aos sujeitos participantes, impossibilitando um aprofundamento maior no momento. O número reduzido de crianças, pertencentes a uma única classe social, restringe e homogeneiza a amplitude e variação das respostas obtidas. Acreditamos que, no caso de um estudo futuro, escutar crianças pertencentes a outras classes sociais, idades, pertencimentos étnico-raciais, locais de moradia e escolas que frequentam, pode contribuir para um entendimento ainda maior do conceito de felicidade para crianças.

Concluimos, então, que escutar ativamente as crianças nos mostra a vastidão e a complexidade dos conhecimentos que carregam, e, não olhar para isso, é negar o próprio direito que têm de ser sujeitos. Partindo disso, esta pesquisa pode servir como inspiração para que profissionais e instituições de ensino permitam-se escutar o que as crianças têm a dizer e as incluam na criação de práticas e políticas que visam o seu bem-estar. Assim, poderemos contribuir para uma Educação Infantil mais significativa, mais respeitosa e mais feliz.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AGUIAR, B. N. (2017) **Eudaimonia em Platão e Aristóteles**. 35 f. Trabalho de Graduação. (Bacharelado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.
- ABRANTES, F. G. B.; ALMEIDA, K. N. de. **Tecnologias digitais e educação infantil: impactos do uso excessivo na primeira infância**. 20 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Vale do Rio Doce, 2018.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru: Edipro, 2002.
- BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. das G. S. D. (2008) A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Examãpaku: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, Roraima, v. 1, n. 1, ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/1983-9065ex.v1i1.1456>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BATTY, M., & TAYLOR, M. J. Early processing of the six basic facial emotional expressions. **Cognitive Brain Research**, v. 17, n. 3, p. 613-620, 2003.
- BENTO, G. (2020) **Grelha de observação de espaços exteriores em Educação de Infância**: GO - Exterior. UA Editora, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 05/09**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf.
- CAMARGO, M. A. S.; SILVA, M. J. P. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista Espacios**, v. 41, n. 9, p. 13-23, 2020.
- CARMONA, M. do R. C. P.; CARDOSO, C. S. (2011) **Compreensão Emocional: A compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar**. 2011. 55 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Setor de Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4419>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COELHO, N. N. (2000). **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRIVELLI C., FRIDLUND, A. J. (2018). Facial displays are tools for social influence. **Trends in Cognitive Sciences**, 22(5), 388-399.

CRUZ, S. H. V. (2008) A qualidade da educação infantil na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 75-93.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. (2012) Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

DIENER, E.; LUCAS, R. E. (2000) Subjective emotional well-being. In: LEWIS, M.; HAVILAND J. M. (Eds.). **Handbook of emotions**. New York, NY: Guilford, 2000, p. 325-337.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. (2013) **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEMARTINI, Z. de B. F. (2022) Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados, 2022, p. 15-30.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Psicologia na educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

ERRA, M. **Introdução de um Programa e Orientação Sócio-Afetiva em Crianças de Idade Pré-Escolar: Modificações das Relações Interpessoais ISPA - Mestrado em Psicologia Educacional**, 2005.

ESCODA, N. P.; GUIU, G. F. (2019) Educação emocional para o desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 24, p. 23-44, 2019.

FERREIRA, A. F. M. (2013). **Identidade e Alteridade: a Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação Pré-Escolar**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4199>. Acesso em: 26 ago. 2023.

FERREIRA, L. (2015) A importância do desenho na alfabetização de crianças. In: **Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisaesiano**, 2015. Anais. São Paulo: Unisaesiano, 2015.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Pro-posições**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2004 [1947], p. 229-250.

GASPARETTO, L. G.; BANDEIRA, C.; GIACOMONI, C. H. (2017). Bem-estar subjetivo e traços de personalidade em crianças: Uma relação possível? **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 2, p. 447-457, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-03>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GIACOMONI, C. H.; SOUZA, L. K. de; HUTZ, C. S. (2014) O conceito de felicidade em crianças. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 143-153, abr. 2014.

_____(2016) Eventos de vida positivos e negativos em crianças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1421-1435, 2016.

GRECO, C.; ISON, M. S. What makes you happy?: Appreciating the reasons that bring happiness to Argentine children living in vulnerable social contexts. **Journal of Latino-Latin American Studies**, v. 6, n. 1, p. 4-18, jul. 2014. Disponível em: [10.18085/llas.6.1.q8158245p8267638](http://dx.doi.org/10.18085/llas.6.1.q8158245p8267638). Acesso em: 25 jun. 2023.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOLEMAN, D. (2001). **Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HAXBY, J. V., HOFFMAN, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, n.6, p. 223-233, 2000.

LADD, G. W. Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood. **Annual Review of Psychology**, p.333-359, 1999.

LANGFELDT, C. C. **Entre a desigualdade e a exclusão social: o que dizem as crianças sobre a escola**. 138 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LARROSA, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, J. (2011) Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LIMA, I. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LENOIR, F. **Sobre a felicidade: uma viagem filosófica**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2013.

LOPES, R.; MAGALHÃES, C.; MAURO, P. **Interação entre Pré Escolares: Possibilidades de Análises Psicologia Ciência e Profissão**, 2003

LOUV, R. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCHI, R. de C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

MARTINS, J. de S. (org.). **O massacre dos inocentes**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

MARTINS S. R. A.; GONÇALVES, J. R.; COSTA, D. Análise do direito à felicidade de crianças e adolescentes. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021.

MAYALL, B. (2000) The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, v. 8, p. 243-259, 2000.

MAYALL, B. (2005) Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 123-141.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTEIRO, A. T. M. **Desenho Infantil na Escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**. 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOULSON, M. C., WESTERLUND, A., FOX, N. A., ZEENAH, C. H., & NELSON, C. A. (2009). The effects of early experience on face recognition: An event-related potential study of institutionalized children in romania. **Child Development**, 80(4), 1039-1056.

NETO, C. (2020) **Libertem as crianças**. Contraponto, 2020.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança - UM, 1997, p. 33-73.

REGO, T. C. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Revista Educação: Especial** Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo, p. 6-13, 2013.

REY, F. L. G. (2011). **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

REY, F. L. G. (1997) **Epistemologia qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Educ, 1997.

RHODEN, I. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 4, p.1233-1250, dez. 2009.

ROBERTS, H. Ouvindo as Crianças: e Escutando-as. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.) **Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p. 243-260.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, mai./ago. 2014.

SANTOS, E. da S. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a Sociologia da Infância no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, p. 1194-1217, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/S5H7k58GGBv737kmzd5K98v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 nov. 2023.

SARMENTO, M. J. (2005) Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

_____(2007) Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25-49.

_____(2011) Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança - UM, 1997.

SELIGMAN M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) Positive Psychology: An introduction. **American Psychological Association**. Washington, v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000. Disponível em: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5). Acesso em: 26 jun. 2023.

SELIGMAN, M. E. P. (2004) **Felicidade Autêntica: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente**. Tradução Neuza Capelo, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SILVA, M. A. S. da (2016). Por uma Geografia das Emoções. **Geographia**, Niterói, v. 18, n. 38, p. 99-119, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13775/8975>. Acesso em: 10 nov. 2023

SIROTA, R. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOUZA, G. **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

STEINER, C.; PERRY, P. (2001) **Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

TAMASHIRO, G.; GARANHANI, M. C. (2021) O sentido do futsal para a criança pequena: relato sobre a roda de conversa como instrumento de pesquisa com crianças. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 12, n. 1, p. 22-34, mar. 2021.

TIRIBA, L. **As crianças da natureza**. Brasília, Portal do MEC, 2010.

TOMÁS, T. K. E.; CARVALHO, C. R. (2017) Crianças X Tecnologia: o que diz a pesquisa TIC kids online? Perspectivas em diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 12, p. 245-273, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9185> Acesso em: 12 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. (2004). **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA E
EDUCAÇÃO INFANTIL - NEPIE

À Direção e Coordenação Pedagógica da Escola _____.

Apresentamos o Projeto de Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso das alunas Larissa Cristhina de Oliveira Ferreira e Liana Bacichett Trbulci, estudantes do quinto ano de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa será realizada na instituição com o objetivo de compreender as concepções de felicidade sob a visão das crianças, a partir de suas próprias experiências. Ressaltamos que o interesse pela escuta das crianças busca unicamente conhecer o que elas pensam sobre o tema em si, não tendo essa pesquisa, de nenhuma forma, intenção de avaliar a criança ou a instituição.

A pesquisa pretende desenvolver uma análise interpretativa e comparativa das narrativas das crianças do Infantil 5, buscando identificar semelhanças e diferenças no olhar delas sobre o tema. A participação das crianças se dará através de seus relatos e desenhos. Elas serão convidadas a participar de uma série de propostas lúdicas que as instiguem a refletir sobre o tema. A metodologia da pesquisa, as perguntas e as formas de participação (vídeo, áudio, desenho, fotografia, etc.) serão traçadas juntamente com as crianças ao longo do percurso.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo a criança ou o(a) responsável solicitar a recusa ou desistência da participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. As gravações apenas serão utilizadas como método de coleta de dados. Não será divulgada de nenhuma forma a imagem da criança.

A pesquisa acontecerá em três etapas distintas:

1. Em um primeiro momento as pesquisadoras irão se inserir na sala de aula das crianças, adotando uma postura de observadoras participantes, onde buscarão se aproximar das crianças, conhecê-las e criar vínculo com elas.

2. Após um período significativo de aproximação com as crianças, traçaremos juntamente com elas formas de participação que considerem diferentes meios de coleta de dados, para que cada criança se sinta à vontade de participar da sua própria maneira. Interessa que a pesquisa aconteça com as crianças e que elas sejam também investigadoras de suas práticas e se sintam seguras para contribuir com suas reflexões e questionamentos.

3. Por fim, após a própria produção dos dados, será desenvolvida a análise do material, quando será realizada a análise dos discursos das crianças e serão criadas categorias de acordo com os elementos que surgiram. Tais categorias servirão para posterior comparação das perspectivas das crianças.

A pesquisa será supervisionada pela Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho. Caso haja dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderão ser contatadas as pesquisadoras Larissa Cristhina de Oliveira Ferreira e Liana Bacichett Trabolci, pelos telefones (41) 98711-0929 e (41) 98890-7635, ou pelos e-mails larissacristhina06@gmail.com e ltrabolci@gmail.com, ou ainda, procurar a orientadora deste estudo Professora Angela Maria Scalabrin Coutinho, no **NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil**, Rua General Carneiro, 460 – 4o andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR, nepie@ufpr.br ou 33605219.

Para tanto, respeitosamente, solicitamos a V. S.a autorização para a realização da pesquisa.

Curitiba, 29 de maio de 2023.

Larissa Cristhina de Oliveira Ferreira

Liana Bacichett Trabolci

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Instituição de Ensino.

**APÊNDICE 2 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA PARA AS
CRIANÇAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS)

OLÁ!
NÓS GOSTARÍAMOS
DE TE CONVIDAR
PARA PARTICIPAR
DA PESQUISA QUE
ESTAMOS FAZENDO
JUNTO COM A
NOSSA
PROFESSORA. MAS
PRIMEIRO
QUEREMOS NOS
APRESENTAR.



EU SOU A LARISSA,
E FELICIDADE PRA
MIM É RIR ATÉ A
BARRIGA DOER.



EU SOU A LIANA, E
FELICIDADE PRA MIM É
UM DIA DE SOL NA
PRAIA



EU SOU A ANGELA, E
FELICIDADE PRA MIM É
BRINCAR COM A
MINHA CACHORRINHA
COCADA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS)

A NOSSA PESQUISA É
SOBRE "A FELICIDADE
SOB A VISÃO DAS
CRIANÇAS: NARRATIVAS
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL". NÓS
GOSTARÍAMOS QUE
VOCÊ PARTICIPASSE
PORQUE É ESTUDANTE DO
INFANTIL 5 E QUEREMOS
SABER O QUE CADA UM
DE VOCÊS DA TURMA
ACHA SOBRE A
FELICIDADE! QUEREMOS
QUE VOCÊ NOS CONTE SE
VOCÊ SABE O QUE É A
FELICIDADE, O QUE ELA
SIGNIFICA PRA VOCÊ E O
QUE TE FAZ FELIZ.

PARA ISSO, NÓS, LIANA E LARISSA, ESTAREMOS AQUI NA
SUA TURMA EM ALGUNS DIAS, ACOMPANHANDO
MOMENTOS DA SUA ROTINA NA ESCOLA, BRINCANDO,
OBSERVANDO E FAZENDO ALGUMAS ANOTAÇÕES QUE
VAMOS USAR NA NOSSA PESQUISA!

ENQUANTO ESTIVERMOS AQUI, ALÉM DE FAZERMOS ALGUMAS
PROPOSTAS JUNTOS, VOCÊ SEMPRE VAI PODER NOS CONTA-
R OU MOSTRAR ALGUMA COISA QUE ACHES INTERESSANTE. NÓS VAMOS
TE ESCUTAR E TAMBÉM VAMOS REGISTRAR ALGUMAS COISAS NOS
NOSSOS CADERNOS, COMPUTADORES OU CELULARES, FAZENDO
ANOTAÇÕES E TIRANDO FOTOS DAS SUAS PRODUÇÕES.

MAS TUDO ISSO, É CLARO, SÓ SE VOCÊ QUISSER E PERMITIR!

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS)

NÓS TRABALHAMOS E
ESTUDAMOS NA
UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ,
NESSE PRÉDIO DA
FOTO, QUE TAMBÉM
FICA AQUI EM
CURITIBA, PERTINHO
DA ESCOLA DE VOCÊS!
AQUI NO MAPA
VOCÊS CONSEGUEM
VER COMO É FÁCIL IR
DA UNIVERSIDADE ATÉ
A PEIXINHO.



PEDRO PILATI. Complexo da Reitoria UFPR. Julho 2020



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS)

SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR DA PESQUISA, NÃO TEM PROBLEMA! É UM DIREITO SEU ESCOLHER PARTICIPAR OU NÃO, E NÃO TEM PROBLEMA DESISTIR.



DURANTE A PESQUISA, PODE SER QUE VOCÊ SE SINTA TRISTE, ENVERGONHADO(A), CHATEADO(A) OU BRAVO(A). SE ISSO ACONTECER É VOCE NÃO SE SENTIR CONFORTAVEL PARA PARTICIPAR DA PESQUISA POR QUALQUER MOTIVO, É SÓ VOCÊ NOS PROCURAR, E CONTAR PRA GENTE, OU PARA AS SUAS PROFESSORAS, OU PARA A SUA FAMÍLIA, E ELES PODEM ENTRAR EM CONTATO COM A GENTE PELOS TELEFONES

(41) 988907635 - PESQUISADORA LIANA
(41) 987110929 - PESQUISADORA LARISSA
(41) 35356271 - PESQUISADORA ANGELA

ASSIM, NÓS PODEMOS CONVERSAR PARA ENTENDER A SUA SITUAÇÃO E TE AJUDAR DA MELHOR FORMA!

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS)

MAS TAMBÉM DURANTE A PESQUISA PODEM ACONTECER COISAS MUITO BOAS! NÓS PODEREMOS NOS CONHECER, BRINCAR JUNTOS, FALAR SOBRE NOSSOS SENTIMENTOS, REGISTRAR JUNTOS AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A FELICIDADE, ENTRE OUTRAS COISAS QUE VOCÊ SE SINTA À VONTADE PARA COMPARTILHAR COM A GENTE!

AS SUAS INFORMAÇÕES VÃO FICAR GUARDADAS SÓ COM A GENTE E, SE NÃO FOR POSSÍVEL USAR O SEU PRIMEIRO NOME, QUEREMOS QUE VOCÊ NOS AJUDE A ESCOLHER UM NOME DE BRINCADEIRA PRA VOCÊ!

QUALQUER DÚVIDA QUE VOCÊ TIVER, PODE PERGUNTAR PRA GENTE MESMO, OU PARA AS SUAS PROFESSORAS, DIRETORA, OU FAMILIARES! QUANDO A PESQUISA ESTIVER PRONTA NÓS VAMOS MOSTRAR TUDO PRA VOCÊS. E ELA SERÁ PUBLICADA PARA QUE OUTRAS PESSOAS POSSAM VER O QUE FIZEMOS JUNTOS!

ESTES REGISTROS SERÃO GUARDADOS E APÓS 5 ANOS APAGADOS.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS)

EU _____ SUJEITA DE DIREITOS, ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR QUE NINGUÉM VAI FICAR ZANGADO. AS PESQUISADORAS TIRARAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA CÓPIA DESTES TERMO DE ASSENTIMENTO, LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ASSINATURA DA PARTICIPANTE
(pode ser um desenho ou como quiser escrever seu nome)

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA E
EDUCAÇÃO INFANTIL - NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros Responsáveis,

Apresentamos a Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso das alunas Larissa Cristhina de Oliveira Ferreira e Liana Bacichett Trbulci, estudantes do quinto ano de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. O tema do estudo é **A Felicidade sob a visão das crianças: Narrativas na Educação Infantil**. A pesquisa será realizada na Escola de Educação Infantil _____ com o objetivo de compreender as concepções de felicidade a partir da visão e das experiências das próprias crianças, além de observar as vivências e contextos que trazem felicidade para elas.

A pesquisa pretende desenvolver uma análise interpretativa e comparativa das narrativas das crianças do Infantil 5, buscando identificar semelhanças e diferenças no olhar das crianças sobre o tema. A participação das crianças acontecerá através de seus relatos e desenhos. Elas serão convidadas a participar de uma série de propostas lúdicas que as instiguem a refletir sobre o tema. A metodologia da pesquisa, as perguntas e as formas de participação serão traçadas juntamente com as crianças ao longo do percurso.

O estudo será devidamente supervisionado pela Direção e Coordenação da escola, assim como pelas Professoras da turma. Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo a criança ou o(a) responsável solicitar a recusa ou desistência da participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Salientamos, também, que as informações da criança serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. As falas das crianças apenas serão utilizadas como método de coleta de dados. Não será divulgada de nenhuma forma a imagem da criança, somente o registro de seus desenhos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras.

A pesquisa acontecerá em três etapas distintas:

1. Em um primeiro momento as pesquisadoras irão se inserir na sala de aula das crianças, com a supervisão da professora regente, adotando uma postura de observadoras participantes, onde buscarão se aproximar das crianças, conhecê-las e criar vínculo com elas.

2. Após um período significativo de aproximação com as crianças, as pesquisadoras vão traçar juntamente com elas formas de participação que considerem diferentes meios de coleta de dados, para que cada criança se sinta à vontade para participar da sua própria maneira. Interessa que a pesquisa aconteça com as crianças e que elas sejam também investigadoras de suas práticas e se sintam seguras para contribuir com suas reflexões e questionamentos.

3. Por fim, após a própria produção dos dados, será desenvolvida a análise do material, quando será realizada a análise dos discursos das crianças e de seus desenhos. Após a conclusão da pesquisa, o material será disponibilizado para a Escola e para os responsáveis.

A pesquisa será supervisionada pela Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho. Caso haja dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar as pesquisadoras Larissa Cristhina de Oliveira Ferreira e Liana Bacichett Trabolci, pelos telefones (41) 98711-0929 e (41) 98890-7635, ou pelos e-mails larissacristhina06@gmail.com e ltrabolci@gmail.com, ou ainda, procurar a orientadora deste estudo Professora Angela Maria Scalabrin Coutinho, no NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, Rua General Carneiro, 460 – 4o andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR, nepie@ufpr.br ou 33605219.

Curitiba, 29 de Maio de 2023.

Pesquisadora Responsável

Pesquisadora Responsável

Larissa Cristhina de Oliveira Ferreira

Liana Bacichett Trabolci

Orientadora Responsável

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PESQUISA: FELICIDADE SOB A VISÃO DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Eu, _____ **(NOME POR EXTENSO DO(DA)
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA)**, responsável legal pela criança
_____ tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e
seus procedimentos, concordo com a participação voluntária da criança sob minha
responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

Eu, _____ **(NOME POR EXTENSO DO(DA)
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA)**, responsável legal pela criança
_____ tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e
seus procedimentos, concordo com a participação voluntária da criança sob minha
responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____