

O cesto dos tesouros em creche: experiências e reflexões

The basket of treasure in daycare: experiences and reflections

Rita Leal
Diana Simões

Resumo

Assumindo uma visão da criança dos 0 aos 3 anos de idade como uma criança ativa, competente e capaz, vive-se e problematiza-se a proposta do cesto dos tesouros (CT) em contexto de creche. Com base numa metodologia qualitativa, implementam-se cinco sessões do CT, tendo sido os dados recolhidos registados através de vídeos e notas de campo. A exploração de duas crianças de 12 e 18 meses com objetos não estruturados centrou-se em ações como agarrar, bater, deixar cair, deslocar objetos e/ou colocar na boca. Estes resultados sustentam o comprovado por autores da psicologia e do desenvolvimento infantil de que as crianças aprendem observando, agindo ativamente sobre, imitando, colocando hipóteses e comprovando-as ou refutando-as. Potencializando a ação espontânea das crianças e respeitando a sua capacidade de agir e tomar decisões sobre o que lhes diz respeito, os resultados apresentados contribuem para olhar o quotidiano da creche como um espaço potenciador da autonomia e do desenvolvimento da criança, com um tempo pedagógico com identidade própria que se (re)constrói na observação, escuta e relação e interação com o outro (objetos, pares, adulto(s)/educador) e com impacto na qualidade e bem-estar desejados.

Palavras-chave: cesto dos tesouros; creche; explorações; qualidade e bem-estar.

Página | 125

Abstract

Assuming a view of the child from 0 to 3 years of age as an active, competent and capable child, the proposal of the basket of treasures (BT) is experienced and problematized in the context of a daycare center. Based on a qualitative methodology, five BT sessions were implemented, with the collected data recorded through videos and field notes. An exploration of two children aged 12 and 18 months respectively with unstructured objects focused on actions such as grabbing, hitting, dropping, moving and/or putting them in their mouth. These results support what have been proven by psychology and child development authors, that children learn by observing, working on, imitating, posing hypotheses and proving or refuting them. By fostering children's spontaneous actions and respecting their ability to act and make decisions about what concerns them, the presented results contribute to viewing the daily life of daycare as a space that enhances children's autonomy and development. It highlights the importance of pedagogical time with its own identity, which is (re)constructed through observation, listening, and interactions with others (objects, peers, adults/educators), and has an impact on the desired quality and well-being.

Keywords: basket of treasures; daycare; explorations; quality and well-being.



1. Introdução

O cesto dos tesouros (CT), como uma modalidade de brincar heurístico, assume, atualmente, uma expressiva relevância no campo da educação em creche como uma proposta pedagógica que potencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança até aos 3 anos de idade. A criança é livre de explorar e experimentar diversos materiais e objetos sem um propósito definido à priori, tendo o adulto/educador a missão de criar condições que permitam essa exploração e experimentação livres e atentas (Goldschmied & Jackson, 2006). Compreendendo, assim, o CT como uma forma de brincar espontâneo da criança em contexto de creche, identificaram-se e analisaram-se evidências sobre as explorações que duas crianças (de 12 e 18 meses) realizaram ao longo de cinco sessões implementadas. Os resultados alcançados, olhados e discutidos numa perspetiva pedagógica, pretendem potenciar uma reflexão sobre o que é (ou pode ser) o quotidiano pedagógico da creche e as explorações que se criam e vivem neste contexto.

É urgente repensar e transformar discursos e práticas educativas em contexto de creche que se centram na execução de atividades cujo propósito é a celebração de dias festivos (e.g. dia da alimentação) ou o cumprimento de temáticas/conteúdos presentes no plano anual de atividades (e.g. animais, outono). Partilhar dinâmicas diferenciadas de intervenção, envolvimento e agência das crianças pequenas naquilo que lhes diz verdadeiramente respeito é desconstruir uma visão da criança dos 0 aos 3 anos como alguém que “ainda é incapaz, que se encontra sujeito às regras estabelecidas pelo adulto, ao ser que sabe menos, tem menos força, menos idade, menos experiência, menos conhecimento... menos... menos...” (Esperança et al., 2024, p. 20). A criança pequena, dos 0 aos 3 anos de idade, é, por oposição, naturalmente curiosa, aberta e motivada, capaz de explorar e aprender sobre o meio que a rodeia e, portanto, ativa e competente (Marques et al., 2024; Portugal, 2012).

O desenvolvimento do estudo aqui apresentado foi acompanhado de várias questões que nos foram surgindo em torno desta proposta pedagógica que é o CT, levando-nos a refletir sobre a nossa prática educativa e a problematizar o conhecimento (re)construído: em que imagem de bebé/criança se sustenta a proposta do CT? Que qualidade educativa permite alcançar quanto às relações e interações que se estabelecem entre as crianças, os outros e o meio que as envolve? Que condições são necessárias criar nos contextos para alcançar essa qualidade? Será o CT uma proposta diferenciadora que permite o desenvolvimento holístico das crianças em contexto de creche? Esta análise e problematização constantes contribuem para uma (re)configuração educativa do trabalho desenvolvido em contexto de creche, onde se valoriza (i) a observação e escuta da criança, (ii) as relações que se estabelecem com outras pessoas, objetos e espaços, e (iii) a intencionalidade educativa e o papel do adulto/educador. As respostas encontradas, sustentadas nos resultados alcançados, são percecionadas como caminhos que ampliam e aprofundam outras possibilidades de viver(mos) a creche e permitem fundamentar o trabalho pedagógico desenvolvido neste contexto.

2. Corpus teórico

2.1. A primeira infância: da criança ao contexto

Os primeiros anos de vida são considerados verdadeiras oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento integral e holístico da criança a todos os níveis: de saúde, de crescimento e amadurecimento cerebral, de iniciativa afetiva e social, de aquisição e aperfeiçoamento dos movimentos. Nos primeiros três anos de vida, as aquisições feitas pela criança acontecem a um ritmo elevado e “todos os estímulos são importantes para que a criança atinja o seu potencial” (Leitão, 2018, p. 34). Desenvolvimento e aprendizagem e educação e cuidado são assim conceitos indissociáveis que permitem um crescimento e evolução saudável da criança pequena (Marques et al., 2024). A satisfação das suas necessidades quando respondidas de forma atenta num ambiente rico e adequado de experiências permite a (re)construção de uma pedagogia do cuidado centrada numa visão respeitadora da criança como cidadã valorizada e respeitada na sua agência e envolvimento, com voz, competência e ação no seu quotidiano e/ou num contexto social e educacional específico (Grupo Projeto Creche, 2016; Tomás, 2017).

O desenvolvimento da criança na primeira infância acontece por etapas, mas de forma holística. O desenvolvimento motor centra-se no crescente controlo e aperfeiçoamento da postura e dos movimentos. O desenvolvimento cognitivo relaciona-se com a capacidade de pensar, compreender e conhecer, havendo lugar à aprendizagem sensorial, à exploração e experimentação e ao desenvolvimento da memória. O desenvolvimento socio-emocional permite à criança estabelecer relações interpessoais, exprimindo-se e sentindo emoções (Leitão, 2018; Papalia et al., 2006).

A creche, enquanto comunidade social e cultural de referência para a criança pequena, pode ser um lugar de excelência onde o desenvolvimento ocorre de forma harmoniosa através do alargamento da rede de relações e interações da criança quando em contacto com outras crianças e adultos. O adulto/educador é um mediador destas relações e interações, alguém atento e sensível às necessidades, interesses e bem-estar das crianças, capaz de promover condições adequadas e experiências de aprendizagem e desenvolvimento significativas (Marques et al., 2024; Portugal, 2012).

2.2. O brincar heurístico: uma oportunidade educativa em creche

Brincar é a ação espontânea da criança e, por inerência, um meio privilegiado para promover relações e interações significativas. Quando acontece num ambiente educativo que dispõe de materiais diversificados e de pessoas comprometidas com ações intencionais e fundamentadas em conhecimentos específicos tem como resultado o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, havendo espaços e tempos para que a criança, como ser curioso e social que é, tome decisões, resolva os seus próprios problemas e tenha iniciativa (Post & Hohmann, 2007).

O brincar heurístico surge (também) como mais uma forma de brincadeira quando a criança, explorando materiais não estruturados, descobre ou alcança a compreensão de algo por si. As crianças querem saber *coisas*, querem mostrar e conversar sobre essas *coisas*, querem fazer para saber e entender melhor como funcionam essas *coisas* (Fochi, 2021). E isto acontece porque, durante os primeiros anos de vida, existe “um grande

impulso de explorar e descobrir por si mesma a maneira como os objetos se comportam quando são manipulados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Este tipo de atividade exploratória espontânea proporciona à criança uma experiência agradável e dá-lhe liberdade para fazer as suas próprias descobertas, estimulando o desenvolvimento e a aprendizagem (Araújo, 2018).

O brincar heurístico tem como propostas o CT, a bandeja de experimentação e o jogo heurístico. Estas propostas são realizadas tendo em conta a faixa etária e as características do desenvolvimento das crianças, mas todas se baseiam nos pressupostos de (i) potencialização da atividade espontânea da criança, (ii) criação de condições para apoiar essa atividade, respeitando a liberdade e singularidade de cada uma, e (iii) utilização de materiais não comercializáveis (Araújo, 2018). Neste artigo, e no estudo realizado, debruçámo-nos especificamente no CT.

2.3. O cesto dos tesouros (CT): uma experiência pedagógica

A proposta pedagógica de Goldschmied e Jackson (2006) do CT parte da imagem da criança já discutida anteriormente como ser ativo, competente e capaz, destacando-se a forma de manipular os objetos (tesouros) que são colocados num cesto. As crianças fazem trocas, escolhem, experimentam e interagem com objetos que lhes chamam a atenção. A curiosidade da criança é então estimulada pela diversidade de objetos que é colocada à sua disposição através de um cesto e da organização de um conjunto de sessões em torno desse cesto (Araújo, 2018; Bitencourt et al., 2018; Goldschmied & Jackson, 2006).

No CT, o cesto a utilizar deve ser em vime, com bordas baixas para que as crianças tenham acesso aos objetos e possam agir sobre eles com intencionalidade. Quanto aos objetos a colocar dentro do cesto, devem ser variados e oferecer diferentes possibilidades de exploração (e.g. ter tamanho, forma, peso, cheiro e textura distintos), mas também devem ser seguros para a criança (e.g. sem pontas afiadas, resistentes e de tamanho adequado à idade) e fáceis de higienizar a cada sessão implementada. Quanto ao espaço onde decorrem as sessões, deve ser um local tranquilo, silencioso, confortável e seguro, sem circulação ou intervenção de pessoas e sem outros estímulos para as crianças, sendo o centro da sua atenção o cesto com os objetos (Bitencourt et al., 2018; Goldschmied & Jackson, 2006).

As sessões do CT são desenvolvidas a pares ou em pequenos grupos (máximo de três elementos), com crianças que já conseguem permanecer sentadas, de forma a alcançar os objetos que estão dentro do cesto. O adulto/educador deve também ter em conta os interesses das crianças e a satisfação das suas necessidades básicas (e.g. sono, alimentação, higiene). O tempo de duração das sessões é determinado pelo interesse da criança. Durante as sessões, o adulto/educador tem a oportunidade de observar cada criança, de forma individual e/ou com os pares, permanecendo ao nível das crianças e intervindo o menos possível na brincadeira. É importante que não estimule, elogie ou direcione a criança para o que deve fazer. O papel do adulto é criar condições para que a criança tenha prazer em explorar os objetos por si mesma, sem responder às expectativas de quem a observa. Durante as sessões podem ser feitos registos através de fotografias, vídeos e notas de campo, sendo que estes registos permitem uma análise mais profunda da ação da criança e a tomada de decisões pedagógicas e estratégicas em sessões futuras (Bitencourt et al., 2018; Goldschmied & Jackson, 2006).

3. Materiais e métodos

Partindo de uma metodologia qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994), o estudo desenvolvido parte da questão “que explorações fazem duas crianças de 12 e 18 meses durante cinco sessões de CT em contexto de creche?”.

Para responder à questão formulada organizaram-se e implementaram-se cinco sessões do CT com duas crianças participantes, uma de 12 meses (o João*) e outra de 18 meses (a Tânia**), que frequentavam a creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social da região centro de Portugal. A seleção destas duas crianças foi intencional, uma vez que eram as duas crianças que despertavam primeiro da sesta, podendo usufruir, após a mesma, das sessões do CT de forma apropriada e em local adequado para o efeito e sem interromper as necessidades de sono das restantes crianças que integravam o grupo. As sessões foram implementadas durante três semanas (uma semana no mês de novembro de 2022 e duas no mês de dezembro de 2022), às segundas e às terças-feiras, após o momento de sesta das crianças. O tempo de duração de cada sessão variou entre os 15 e os 30 minutos (18/19 minutos a sessão mais curta e 23/24 minutos a sessão mais longa), sendo o término definido pelo desinteresse demonstrado pelas crianças participantes. O local escolhido para as sessões foi uma sala da instituição que ficava ao lado da sala de atividades que as crianças participantes frequentavam. Era uma sala que estava disponível no horário pretendido, era confortável e acolhedora, silenciosa, com luz natural, e do conhecimento das crianças participantes, embora não frequentada regularmente por estas. O cesto em cada sessão foi colocado sempre em cima do tapete que acabou por ser o espaço que delimitava a área física da ação das crianças participantes. O cesto continha trinta objetos, mais especificamente, objetos naturais (uma pinha, um pau, duas pedras com tamanho e formato diferente, dois bugalhos diferentes, uma casca de árvore, uma romã, um limão, uma laranja, uma rodela de madeira e um pau de canela), objetos provenientes de materiais naturais (um pincel, uma colher de madeira, uma rolha de cortiça e uma espátula de madeira), objetos de inox (uma taça e uma colher), objetos de cartão (dois rolos com tamanhos e diâmetros diferentes), objetos de esponja (um rolo), objetos de vidro (um frasco), objetos de plástico (uma taça, uma tampa, uma cápsula de café, uma mola da roupa e uma bola de ping-pong), objetos de borracha (uma bola de ténis), e um esfregão de arames e um esfregão verde utilizados na cozinha. Os objetos foram selecionados tendo em conta o indicado nas pesquisas realizadas sobre o CT e também a diversidade de exploração sensorial que podiam proporcionar às crianças (e.g. exploração sonora e/ou exploração gustativa).

Para a recolha de dados das sessões do CT, com o objetivo de identificar e analisar evidências sobre as explorações que as duas crianças participantes faziam do cesto e dos objetos disponibilizados, optámos por usar uma câmara de filmar, colocada num tripé, na sala, numa posição que permitiu captar o cesto e todo o espaço do tapete. A par do registo videográfico, que possibilitou a revisão das sessões e uma análise mais

* O João (nome fictício) gatinhava e rastejava, imitava comportamentos observados, sorria, chorava, reagia a vários sons, direcionava o olhar com intenção, procurava objetos, palavra e produzia vocalizações. Vivía com o pai, com a mãe e com o irmão mais velho, perto do local onde se situava a creche.

** A Tânia (nome fictício) tinha iniciado a marcha de base alargada na semana anterior à implementação da primeira sessão do CT, imitava comportamentos observados, sorria, chorava, reagia a vários sons, utilizava o gesto para comunicar o que pretendia, procurava objetos, produzia vocalizações e algumas palavras (“nãõ”, “papa”, “água”), já tinha iniciado o jogo simbólico. Vivía com o pai e a mãe, perto do local onde se situava a creche. Eram os avós maternos que a iam buscar à creche.

detalhada de comportamentos não visíveis ou perceptíveis no momento da observação, também optámos por fazer notas de campo sobre o que observávamos em cada sessão. Do total dos registos videográficos realizados, transcreveram-se, posteriormente, seis minutos por vídeo (dois minutos no início de cada sessão, dois a meio e dois minutos no final de cada sessão), perfazendo no total trinta minutos de explorações transcritos. A análise dos dados recolhidos é centrada numa análise descritiva detalhada desses trinta minutos transcritos e das notas de campo registadas.

Durante o desenvolvimento do estudo, adotámos um comportamento ético ligado a uma atitude de responsabilidade e respeito para com as crianças participantes e todos os intervenientes educativos, pedindo a autorização necessária à direção da instituição e aos encarregados de educação das crianças participantes para estar naquele espaço e recolher dados (som e imagem) durante as explorações realizadas, procurando não interferir nas mesmas (Graue & Walsh, 2003).

4. Resultados

Os resultados do estudo aqui apresentados centram-se na reação das crianças às sessões do CT e nas explorações realizadas com os objetos do cesto.

Nas cinco sessões implementadas, ao entrarem na sala, o João e a Tânia dirigiram-se autonomamente ao cesto, pegando em objetos disponíveis. Apenas no início da segunda sessão foi possível observar que o João não se dirigiu de imediato ao cesto e preferiu observar a Tânia, enquanto se mantinha perto do adulto. O adulto manteve a sua posição e disponibilidade, e sem interferir com o João nem o incentivar a se deslocar até ao cesto, aguardou pela sua reação. Dois minutos depois o João aproximou-se do cesto e pegou na taça de inox.

Nas sessões implementadas foram várias as vezes que o João e a Tânia se dirigiram ao cesto, agarrando objetos (Tabela 1), explorando-os e/ou largando-os no chão quando pretendiam ir buscar outros ao cesto ou agarrar algum que já estivesse no chão. O João explorou mais objetos na sessão um (treze objetos) e menos na sessão quatro (três objetos), sendo a média do número de objetos explorados de oito. Os objetos mais explorados pelo João foram a bola de ping-pong (em todas as sessões), e a tampa vermelha, o pincel e a taça branca de plástico (explorados em quatro sessões). A Tânia explorou mais objetos também na sessão um (quinze objetos) e menos na sessão cinco (cinco objetos). A média de objetos explorados pela Tânia foi de doze, sendo os objetos mais explorados a taça de inox, a bola de ping-pong e a tampa vermelha (utilizados em todas as sessões), assim como o frasco de vidro, a taça branca e o limão (explorados em quatro sessões). Numa visão conjunta, as duas crianças exploraram mais objetos na primeira sessão (dezassete objetos) e menos na última sessão (oito objetos). A bola de ping-pong foi o objeto mais explorado e, de seguida, a tampa vermelha, a taça branca de plástico, a taça de inox e o pincel. Oito objetos não foram explorados em nenhuma sessão: a mola da roupa, a pinha, o pau, o bugalho, a casca da árvore, a rodela de madeira, o pau de canela e a cápsula de café.

Tabela 1

Objetos explorados pelas crianças durante as cinco sessões do CT.

		Objetos do CT																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
S1	J	X			X	X		X	X			X						X				X	X	X				X	X		X	
	T	X		X	X	X		X			X	X	X					X				X	X				X	X	X		X	
S2	J	X			X						X	X		X								X						X	X	X		X
	T	X			X		X			X	X		X				X						X	X				X	X	X		X
S3	J	X			X			X			X			X													X	X			X	
	T	X			X	X		X			X		X						X				X	X				X	X	X		X
S4	J				X																						X				X	
	T				X	X	X	X	X	X	X			X										X	X			X	X	X		X
S5	J	X			X	X		X						X															X		X	
	T				X									X														X	X		X	

Legenda: 1. Pincel, 2. Mola da roupa, 3. Rolha de cortiça, 4. Bola de ténis, 5. Bola de ping-pong, 6. Colher de inox, 7. Rolo de cartão grande, 8. Rolo de cartão pequeno, 9. Esfregão de arame, 10. Esfregão verde, 11. Colher de pau, 12. Espátula de madeira, 13. Taça de inox, 14. Pinha, 15. Pau, 16. Pedra pequena, 17. Pedra grande, 18. Bugalho grande, 19. Bugalho pequeno, 20. Casca de árvore, 21. Romã, 22. Limão, 23. Laranja, 24. Rodela de madeira, 25. Pau de canela, 26. Frasco de vidro, 27. Taça de plástico, 28. Rolo de esponja, 29. Cápsula de café, 30. Tampa vermelha, S1. Sessão 1, S2. Sessão 2, S3. Sessão 3, S4. Sessão 4, S5. Sessão 5, J. João, T. Tânia.

Depois de agarrarem alguns objetos, observando as suas características, o João e a Tânia começaram a agir sobre eles, realizando várias ações: colocar os objetos na boca, bater com eles no chão, no tapete e até na parede, transportá-los pela sala, colocá-los uns dentro de outros, atirá-los, deixar cair... Os excertos seguintes evidenciam algumas destas ações:

“O João segura na romã com as duas mãos, explora-a rodando e a Tânia continua a olhar para o João de pé, com a chupeta na boca e a bola de ténis na mão direita (...) O João volta a deixar cair a romã e coloca-se em quatro apoios (mãos e joelhos no chão) para a ir apanhar. A Tânia dirige-se à romã, agacha-se, e agarra-a com a mão esquerda, mantendo a bola de ténis na mão direita” (Excerto de transcrição da sessão um).

“A Tânia coloca a colher de inox na boca, dá uma volta sobre si, com o braço direito esticado, fazendo movimentos verticais com ele enquanto roda (...) A Tânia coloca a colher dentro do frasco de vidro e caminha em direção ao João (...) Segura a colher e bate com ela na cabeça do João duas vezes” (Excerto de transcrição da sessão quatro).

As crianças participantes combinaram diferentes objetos para bater um no outro, mas também bateram com diferentes objetos no chão, no tapete e até na parede da sala. Bater com os objetos foi um movimento muito repetido nas sessões e que, por norma, veio associado a sorrisos e/ou pequenas vocalizações que pareciam emitir alegria.

Outra forma de exploração dos objetos, demonstrada com mais frequência pela Tânia, consistiu em colocar e retirar objetos de dentro uns dos outros (e.g. a bola de ping-pong e a tampa vermelha dentro da taça branca, o pincel dentro do frasco de vidro e/ou a colher de pau dentro do rolo de esponja). Esta ação levou a que as crianças experimentassem outras combinações, por exemplo a tapar/vedar/cobrir. Na sessão dois, a Tânia procurou tapar a taça branca com a tampa vermelha, rodando, com persistência, o pulso de forma a encaixar a tampa na taça. Não conseguindo fechar a taça com a tampa, aproximou-se do cesto e pegou no rolo.

Várias vezes, o João e a Tânia exploraram os objetos do cesto colocando-os na boca (e.g. a romã, a bola de ténis). Na sessão quatro, a Tânia uniu esta exploração oral com o brincar ao faz-de-conta, levando a colher de inox do frasco de vidro à boca do João e depois à sua própria boca, em movimentos repetidos, fazendo de conta que estavam a comer algo. Associada à coordenação óculo-manual necessária para levar objetos à boca, foi possível observar também que estas crianças transportaram objetos de um lado para o outro com partes do seu corpo (e.g. utilizando as mãos, mas também os ombros como faz a Tânia na sessão quatro quando transporta o limão e a bola de ping-pong nos ombros e caminha pela sala) e transferiram objetos de uma mão para a outra com destreza, principalmente quando já tinham objetos numa mão e queriam agarrar noutro objeto.

No decorrer das sessões do CT, o principal interesse demonstrado pelas crianças eram os objetos presentes no cesto. Contudo, houve momentos em que a presença do par também despertou interesse, principalmente quando essas ações envolviam a produção de um som (e.g. o som produzido pelo objeto a bater no tapete captava a atenção da outra criança que olhava e se virava para o local de onde vinha o som produzido). Estas ações levaram algumas vezes à imitação do comportamento observado. Apenas na sessão dois, ocorreu um conflito de pares por ambas as crianças quererem o mesmo objeto. O João retirou da mão da Tânia a tampa vermelha e a Tânia começou a chorar. De imediato, o João, por sua iniciativa, devolveu o objeto à Tânia, permanecendo com a taça de inox que já tinha na mão e, juntos, batem com os objetos no chão.

5. Discussão de resultados

As reações do João e da Tânia ao cesto dos tesouros permite uma reflexão sobre quem é esta criança pequena, em contexto de creche. A curiosidade, o interesse e a vontade de descobrir coisas novas impulsionam a criança pequena na exploração autónoma do que a rodeia (Marques et al., 2024). Os objetos do quotidiano, colocados nesta experiência investigativa num cesto, incitam a criança a tomar a iniciativa e a tomar decisões sobre que objetos escolher e descartar, o que agarrar, como, com que partes do corpo e/ou o que fazer com eles. A imagem da criança implícita a esta experiência é de um ser curioso, social, com iniciativa e capaz de tomar decisões sobre o ambiente em que está inserida. É também uma criança competente e capaz de aprender sobre as coisas, ou seja, de construir conhecimento sobre os objetos. É capaz de criar hipóteses sobre o que acontece com os objetos e agir com a intenção de comprová-las ou refutá-las (Bitencourt et al., 2018). E como é que os resultados

demonstram que estas crianças aprendem? Através da observação (olhar para) dos objetos, de ações sobre os mesmos utilizando os sentidos (e.g. colocar na boca, bater para ouvir o som), da imitação de ações do outro (neste caso o par). O CT parece ser, assim, uma proposta pedagógica que permite observar como as crianças aprendem e se desenvolvem e, conseqüentemente, permite conhecê-las e agir de forma intencional e fundamentada. Os resultados obtidos corroboram a ideia de que brincando e interagindo a criança aprende e se desenvolve a nível motor, cognitivo e social (Leitão, 2018; Papalia et al., 2006).

O tempo variável de cada sessão do CT leva-nos à relevância da compreensão de que cada criança é um ser individual e único, com ritmos próprios de aprendizagem que necessitam ser priorizados em detrimento dos tempos das instituições (Fochi, 2001; Portugal, 2012). Sendo os grupos de crianças em creche numerosos torna-se fácil sobrepor necessidades institucionais de gestão (e.g. todos comerem à mesma hora, realizarem a sesta à mesma hora) ao olhar individualizado de cada criança. Mas onde fica o tempo de qualidade e de bem-estar vivido por cada bebé/criança? Serão os recursos humanos disponíveis os necessários para alcançar a qualidade educativa que se almeja? O CT parece ser uma estratégia que, partindo da existência de um rácio adulto-criança adequado ao contexto e desenvolvida em pequenos grupos (na experiência aqui apresentada por duas crianças), e dando destaque ao papel atento e de observador do adulto/educador, dá resposta a estes interesses e necessidades mais individuais, promotores do desenvolvimento e da aprendizagem.

A exploração diferenciada do número de objetos do CT também remete para o processo individual de desenvolvimento de cada criança (a Tânia explorou mais objetos talvez por ser a criança mais velha e ter outro desenvolvimento) e para a construção de conhecimento através da experiência e repetição. Na primeira sessão foram explorados mais objetos e na última menos, talvez pelo facto de as crianças terem aprofundando o seu conhecimento sobre os mesmos e terem ido, com o tempo, respondendo à sua curiosidade. A satisfação da curiosidade junto com a aprendizagem poderá ter levado à menor seleção de objetos de sessão para sessão ou à construção de objetos preferidos selecionados para explorar mais tempo nas últimas sessões. Também existiram objetos que nunca foram selecionados nem explorados. Esta situação também poderá estar relacionada com as vivências das crianças, não sendo estas tábuas-rasas, mas seres repletos de experiências (Marques et al., 2024). Paus, cascas de árvore, bugalhos e pinhas eram objetos que estavam à entrada da IPSS e que as crianças, muitas vezes na sua rotina, ouviam dizer para não mexer. Teriam esses discursos ouvidos frequentemente influenciado esta interação de objetos? Por oposição, os objetos mais explorados foram aqueles que faziam parte da rotina do João e da Tânia (e.g. as taças na hora da refeição ou do brincar ao faz de conta, o pincel na hora de pintar e as bolas na hora de brincar).

O número e diversidade de objetos do CT (trinta objetos para duas crianças) também nos fez refletir. Embora os autores Goldschmied e Jackson (2006) falem em sessenta objetos no cesto, compreendemos que a diversidade é importante. Por um lado, permitirá responder à curiosidade das diversas crianças que os exploram e apoiar a tomada de decisões e, por outro, como os resultados parecem sustentar, diminui a possibilidade de conflitos entre crianças que poderão querer e disputar o mesmo objeto. Mas não serão também estas situações potenciadoras de aprendizagem? No momento

de conflito vivenciado, a Tânia comunicou com o João através do choro e o João poderá ter aprendido que essa é uma forma de comunicação e que poderá ser replicada numa outra situação em que se querará obter algo.

Quanto à logística de implementação do CT, e partindo da experiência vivida reconhecendo as suas imensas potencialidades educativas a partir dos resultados alcançados, também nos surgiram algumas questões para reflexão/discussão: como lidar com a ausência do adulto/educador do grupo de crianças nos momentos de sessões em pequenos grupos? Quantas sessões de cada proposta do CT serão necessárias para que todas as crianças do grupo tenham a oportunidade de viver esta experiência com tempo e significado? São questões para as quais ainda procurámos resposta (nas pesquisas e também em experiências futuras), conscientes da relevância da (re)construção de uma equipa educativa alinhada (que vai para além do adulto/educador) que, em conjunto, dialoga e atribui um significado e intencionalidade à ação educativa que permite, num quotidiano em creche ético, comprometido e responsivo, o desenho de redes de apoio e colaboração fortes e sustentadas.

6. Considerações finais

O CT é uma proposta pedagógica que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena através da sua ação espontânea que é brincar. Nesta experiência, com os vários objetos, as crianças participantes realizaram várias ações: pegar, colocar na boca, bater noutros objetos e/ou no chão e na parede, brincar ao faz de conta, colocar objetos dentro de outros, fazer rolar objetos, deixar cair a diferentes alturas e posicionar os objetos em diferentes partes do corpo. As suas ações permitiram a realização de várias aprendizagens através da observação, exploração, experimentação, imitação, relação e interação com o outro. A proposta pedagógica do CT contribui, assim, para a criação de um quotidiano pedagógico em creche diferenciado, baseado na observação, escuta e interação da criança, tão necessário ao desenvolvimento e bem-estar de cada criança que o integra. Um adulto/educador disponível e observador, através do CT e num processo educativo consciente, participado e colaborativo, (re)constrói um olhar individualizado e único de cada criança, percebe os seus interesses, preferências e necessidades, compreende e regista as evoluções, conhece profundamente cada criança e o contexto e toma decisões pedagógicas sustentadas com implicações diretas na ação e no ambiente educativo.

7. Referências bibliográficas

Araújo, S. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 139-160). Porto Editora.

Bitencourt, A., Ribeiro, F., Marques, I., Ceron, L., Fochi, P., Pauli, V., & Heck, V. (2018). Cesto dos tesouros. In P. Fochi (Org.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI* (pp. 59-84). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Esperança, A., Marques, M., & Leal, R. (2024 - no prelo). O que sabemos sobre a primeira infância? Caminhando para uma história integradora. In R. Leal, I. S. Dias, S. Correia, A. Esperança, & M. Marques (Orgs.), *Quem é a criança que vemos? Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche* (pp. 19-28). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Fochi, P. (2021). Da escuta à agência da criança: Ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre a Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 149-155). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/6346>

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed Editora.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grupo Projeto Creche (2016). *Newsletter 2: A criança em contexto de creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. <https://www.ipleiria.pt/eseccs/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/News2.pdf>

Leitão, A. (2018). Desenvolvimento normal. In N. L. Antunes, *Sentidos* (pp. 33-70). Lua de papel.

Página | 135

Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.ª ed.). Artmed.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/7045>

Notas sobre as autoras:

Rita Leal

rita.leal@ipleiria.pt

**Centro de Estudos em Educação e Inovação,
Instituto Politécnico de Leiria**

<https://orcid.org/0000-0001-6684-2700>

Diana Simões

edu.diana.epi@gmail.com

Escola Pátio da Inês

<https://orcid.org/0009-0007-8378-470X>