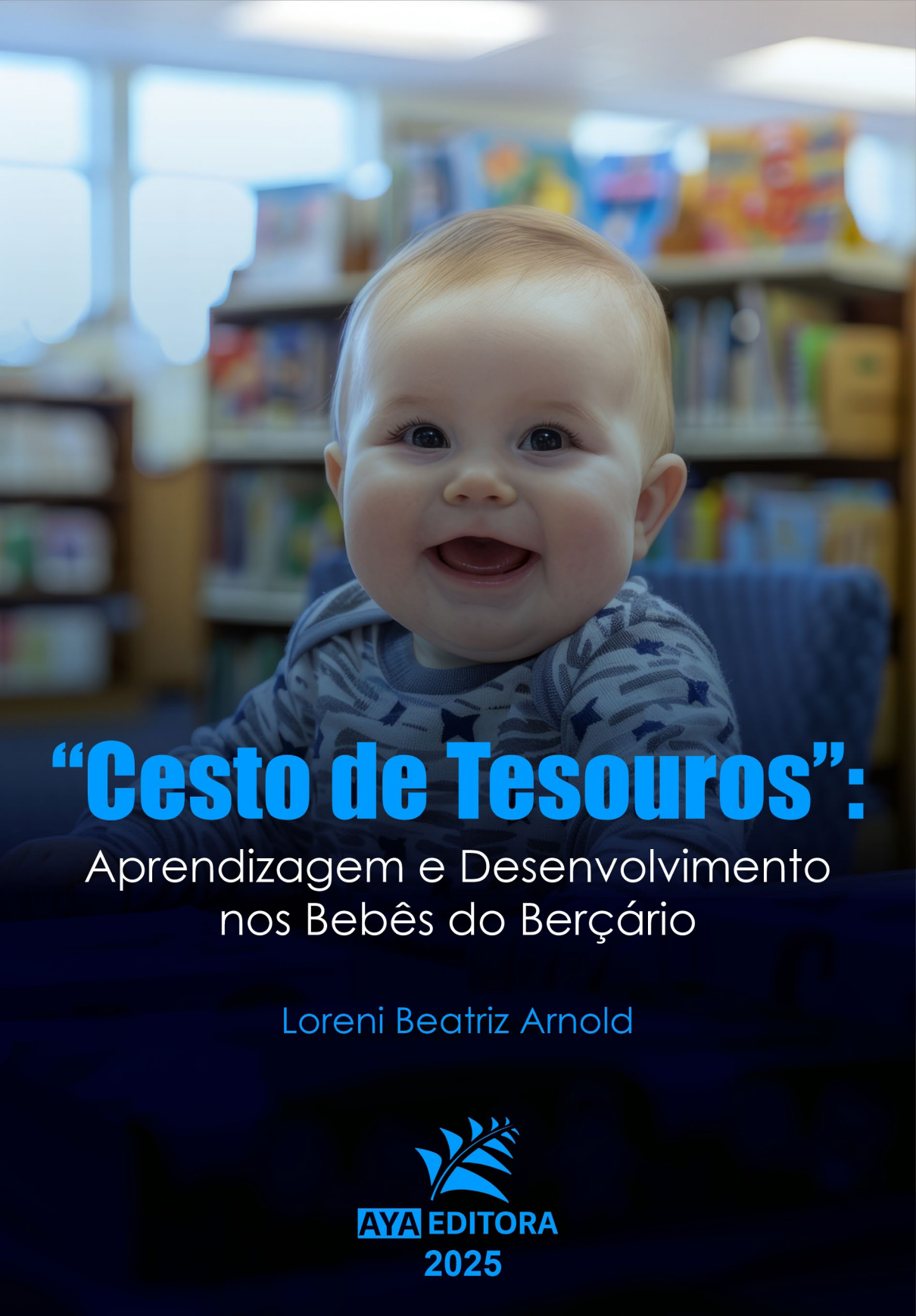


A photograph of a baby with light hair and a wide smile, wearing a grey patterned sweater. The baby is in the foreground, and the background is a blurred library with bookshelves filled with books.

“Cesto de Tesouros”:

Aprendizagem e Desenvolvimento
nos Bebês do Berçário

Loreni Beatriz Arnold



AYA EDITORA

2025



“Cesto de Tesouros”:

Aprendizagem e Desenvolvimento
nos Bebês do Berçário



“Cesto de Tesouros”:

Aprendizagem e Desenvolvimento
nos Bebês do Berçário

Loreni Beatriz Arnold

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita
Soares

Autora

Loreni Beatriz Arnold

Capa

AYA Editora©

Revisão

A Autora

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

O conteúdo deste livro foi enviado pela autora para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional **(CC BY 4.0)**. Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva da autora, que detém total responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

As informações e interpretações aqui expressas refletem unicamente as perspectivas e visões pessoais da autora e não representam, necessariamente, a opinião ou posição da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer interferência ou influência sobre o conteúdo ou opiniões apresentadas. Quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente à autora.

A752 Arnold, Loreni Beatriz

"Cesto de tesouros": aprendizagem e desenvolvimento nos bebês do berçário. [recurso eletrônico]. / Loreni Beatriz Arnold. -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 73 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-784-0

DOI: 10.47573/aya.5379.1.384

1. Educação pré-escolar. 2. Comunicação não-verbal em lactentes.
3. Comunicação interpessoal em lactentes. 4. Lactentes – Desenvolvimento.
5. Creches. 6. Estimulação sensorial. 7. Aprendizagem perceptiva I. Título

CDD: 372.21

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me dado a vida e forças para começar e recomeçar todos os dias da minha vida.

Às minhas filhas Stéfani Gabriele e Ana Maria e aos meus familiares, pelo apoio e paciência em todos os momentos.

As Prof^a Camila Borges e Prof^a Candice Moura Lorenzoni professoras orientadoras, pela paciência, atenção e motivação constante, fundamentais para a concretização deste trabalho.

A Prof^a Eulália Marin sempre presente nas aulas e também nas orientações de elaboração de monografia pela motivação apoio e pelo carinho dispensados durante os dois anos do curso.

A direção e professores da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti de Ijuí, RS, Brasil, que oportunizaram e colaboraram para efetivação deste trabalho.

Aos demais professores, colegas e amigos que indiretamente também colaboram com este trabalho.

*“Ninguém cometeu maior erro,
do que aquele que não fez nada, só
porque podia fazer muito pouco”.*

(Edmund Burke)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMÓRIAS DE INFÂNCIA	12
PORQUE ESCOLHI ESTA TEMÁTICA DE PESQUISA.....	19
MINHA CAMINHADA COM A TEORIA	22
A Educação da Criança na História Mundial.....	22
A Educação Infantil na Legislação Brasileira	28
MEU PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
DESCOBERTAS DA PESQUISA.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS: MINHA CAMINHADA CONTINUA.....	59
REFERÊNCIAS	62
SOBRE A AUTORA	65
ÍNDICE REMISSIVO	66

LISTA DE SIGLAS

CE	Conselho Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAI – RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria



APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma investigação detalhada sobre o uso do “cesto de tesouros” como prática pedagógica no berçário, explorando o impacto dessa abordagem no desenvolvimento infantil. A autora articula fundamentos teóricos e experiências práticas, enfatizando a importância do brincar e da exploração sensorial na construção do conhecimento, nas interações sociais e no desenvolvimento da autonomia.

A obra propõe uma análise das interações entre bebês, objetos e educadores, destacando o papel mediador do professor e a necessidade de ambientes seguros e desafiadores. Por meio de observações e relatos de vivências, evidencia-se como o “cesto de tesouros” favorece a aprendizagem por meio da experimentação e da curiosidade natural da criança.

Além de situar o tema no contexto histórico e nas diretrizes curriculares brasileiras, o livro discute a importância de superar práticas assistencialistas e valorizar a criança como sujeito ativo do processo educativo. A autora destaca a relevância da formação docente contínua para aprimorar a atuação na Educação Infantil e para enfrentar os desafios específicos do trabalho com crianças pequenas.

Ao abordar aspectos legais, históricos e metodológicos, o volume estabelece conexões entre teoria e prática, favorecendo a compreensão da importância de ambientes que estimulem a exploração e a descoberta. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar é central na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças.

A leitura deste livro oferece aos profissionais da Educação Infantil e acadêmicos reflexões sobre a prática pedagógica, destacando a necessidade de um olhar atento às potencialidades e singularidades de cada criança. O enfoque no “cesto de tesouros” amplia a compreensão sobre como o ambiente e os materiais contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Por fim, a obra convida à reflexão sobre o papel do educador na criação de experiências significativas e na mediação das aprendizagens, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade e a autonomia de cada criança.

Boa leitura!



MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Minha história começa no dia 25 de dezembro de 1970, quando eu nasci no hospital de caridade de Augusto Pestana. Sou a filha mais velha de cinco irmãos filhos de Nelson e de Ernilda Arnold. Tenho uma memória alegre, gostosa e cheirosa da minha infância. Lembro por exemplo da atenção e do carinho dispensados sempre pela minha mãe. Ela é uma pessoa muito carismática e apesar de ter cinco filhos sempre teve um olhar de atenção, de calma, muito amor e carinho para com seus filhos, além é claro, de cuidar e brincar com os meus primos que seguidamente vinham até nossa casa para que seus pais pudessem trabalhar e até passear.

Minha infância foi muito carente em relação a brinquedos industrializados, pois meus pais eram pobres e o dinheiro mal dava para comida e vestimentas. Às vezes no natal recebíamos algum doce acompanhado por um pequeno brinquedo, mas a diversidade e a variedade de brinquedos e brincadeiras em nossas vidas era quase infinita. Começando pelos irmãos e primos menores que eram sempre nossos filhos aprendemos a desempenhar os papéis de pai e mãe. Quando ingressamos na escola eles evoluíram para alunos e no dia a dia utilizávamos os mais variados objetos e matérias para brincar. Por exemplo, sabugos de milho viravam bonecas, bolsas de adubo, pedaços de papelão, tábuas com rodinhas viravam suporte ou carinho de lomba para brincadeiras em barrancos e nos potreiro dos nossos pais e dos vizinhos. Nos dias de chuva brincávamos em poças de lama, quando crescemos aprendemos pescar peixes nos lajeados que passavam no nosso potreiro da nossa família, no dos parentes e vizinhos. Aliás, a família era muito valorizada e tinha laços de amizade e cumplicidade que envolvia várias gerações, ou seja, a gente tinha contato e vínculos com primos de primeiro, segundo e terceiro grau isto transformava tudo numa festa.

Como eu me criei no interior, às famílias da minha época possuíam o hábito de trocar visitas aos finais de semana e isto era outro motivo para aumentar o número de crianças que se encontravam para brincar. Os balanços com cordas e até correntões para suportar o peso dos maiores eram amarrados ao pé de plátano e dispensavam a todos momentos de muitas ludicidade, criatividade, cumplicidade e brincadeiras. Lembro ainda que dificilmente se brigava, pois os maiores tinham o dever de cuidar e manter a organização das brincadeiras. Esta norma era respeitada pelos mais novos.

O tempo passou e completei sete anos. Então ingressei na escola. Minha primeira experiência com a professora do primeiro ano foi traumatizante. Ela muito brava e rude e punia a todos com reguadas e varas de vime, ou marmelo. Passei muito pânico e medo, mas como era muito quieta, nunca apanhei dela. No segundo ano a professora Marlise Gorgem assumiu nossa turma. Ela havia se formado no magistério do colégio Sagrado Coração de Jesus e tinha todas as virtudes e qualidades que se espera de uma educadora. Seu coração parecia ter o tamanho do mundo, pois sempre havia espaço para mais um abraço, mais um carinho, mais um aconchego. Suas aulas eram tudo o que poderia ser sonhado ou desejado em um professor naquela época.

Na hora do recreio ela ia para o pátio e nos ensinou as primeiras brincadeiras com regras: passa anel, ciranda cirandinha, ovo choco, diabo rengo, fita, gato e rato, sapata e caçador entre tantas outras, foram algumas das brincadeiras que aprendemos com ela. Já o dia das crianças era o evento do ano, pois as famílias arrumavam as mochilas e todos iam para o piquenique no campo de futebol do vizinho que naquela época era frequentado apenas pelos homens. Na mochila havia um lanche especial composto de bolinho, bolo de chocolate ou pasteis, itens que hoje são rotineiras, eram guloseimas preciosas naquela época, pois eram divididas com os colegas num dia especial de lanche coletivo. Mais um detalhe, neste dia havia suco e era muito gostoso, pois somente eram disponibilizados em momentos especiais como o piquenique do dia das crianças.

Outro momento muito aguardado era o de subir nas pitangueiras e colher as mais doces graúdas e saborosas pitangas. Havias os combinados e ninguém subia nas árvores sem a expressa autorização das professoras. Lembro que eu era tímida e tinha medo, portanto ficava sempre próxima da professora, mas os colegas que subiam repartiam a colheitas com os menos habilidosos. Trago muitas e maravilhosas lembranças destes momentos.

Também tenho saudade do cheiro de pão de trigo quentinho feito aos sábados. Lembro que eu esperava ansiosa pela sábado, quando eu ajudava minha mãe varrer o pátio e depois ela colocava a lenha no forno de barro para assar o pão. Aquele cheiro permanece até hoje bem presente na minha memória, pois marcava um alimento diferente dos dias de semana onde somente se comia pão de milho que era produzido na propriedade e moído no moinho e, portanto, tinha um custo menor.

Mas juntamente com as lembranças boas, também guardo recordações de um desejo imenso de uma vida melhor. Minha infância transcorreu em Cambará, localidade há 15 km do centro de Augusto Pestana, muito próxima ao Rio Ijuizinho, que faz o limite entre Augusto Pestana e Jóia. Eu era a filha mais velha de cinco irmãos e por isso comecei a ter responsabilidades desde muito jovem. Minha mãe conta que eu era responsável pelos cuidados dos mais novos enquanto ela realizava as tarefas de casa e da propriedade. Por serem pequenos agricultores, meus pais não possuíam nenhum tipo de maquinário agrícola, apenas uma junta de bois, 1 arado, uma carroça e uma colheitadeira movida por motor a gasolina. Todo o trabalho era manual desde plantar, limpar, colher e recolher a produção e provocava muito desgaste físico e cansaço. Todas as pessoas da família trabalhavam na roça e conforme a idade cresciam as responsabilidades. A escolinha da comunidade só atendia até a 4ª série e quem quisesse continuar estudando precisava pagar o transporte particular que na época era feito por uma Kombi. Mas, meus pais não possuíam condições financeiras para pagar o transporte. Minha mãe tinha uma irmã que morava em Ijuí e após muito choro e insistência, meu pai concordou em me deixar morar com ela e estudar na escola Osvaldo Aranha, onde cursei a quinta série. Lembro até hoje do deslumbramento ao visualizar aquela imensa escola. Senti muito orgulho, pois agora eu já visualizava um futuro melhor, afinal queria ser professora e se estudasse não precisaria mais trabalhar na roça. Mas infelizmente minha alegria durou pouco. Minha mãe engravidou e eu fui obrigada a abandonar os estudos para assumir as tarefas da casa e da propriedade aos 12 anos de idade. Após muita insistência meu pai concordou em pagar um ano de transporte para eu estudar na escola da cidade e eu cursei a 6ª série na escola José Lange. Mas o custo financeiro altíssimo para a nossa realidade tornou completamente inviável a continuação dos meus estudos e eu fui novamente obrigada a abandonar meus estudos. Lembro até hoje das palavras da minha mãe: “Não chora minha filha, se Deus quiser você ainda vai conseguir estudar”. E assim dia após dia eu chorava e rezava, pois eu ainda era criança e não entendia porque só os “ricos” podiam estudar e ter um futuro melhor.

O tempo passou e eu cresci. Ajudava minha família em todas as atividades da propriedade. Aprendi a arar a terra com os bois, plantar e colher. Todos elogiavam minhas habilidades e diziam que eu deveria ter nascido “pia”. Na comunidade faltava liderança e aos poucos eu fui assumindo todos os cargos que a igreja católica oferecia na comunidade. Era catequista, coor-

denadora de grupos de família, coordenadora de grupos de jovens e ministra da eucaristia. Sentia-me útil e feliz, pois de certa forma eu estava ensinando e ajudando as pessoas, mas nunca abandonei o sonho de estudar e ser professora.

Aos 18 anos de idade o destino me reservou um grande susto. Minha mãe teve que fazer uma cirurgia de retirada de útero e enquanto eu cuidava da minha mãe enferma, fui apresentada as Irmãs Filhas do Sagrado Coração de Jesus que me convidaram para estudar para ser irmã (freira). Eu aceitei mesmo em dúvida sobre minha vocação, mas tinha certeza que poderia sair de casa e estudar. Fiquei indecisa, mas foi a minha mãe quem deu a palavra final no dia em que ela deu alta do hospital quando disse: “Filha você rezou e chorou tanto, você pediu a Deus que queria estudar, agora agarre esta oportunidade e vai, nós e comunidade vamos sobreviver”. E assim, eu tive sete dias para me despedir da minha família e da comunidade e partir somente com o dinheiro de ida para Tenente Portela onde eu iria realizar o meu sonho: estudar e ser professora.

Mas logo na chegada percebi que nem tudo seriam flores, pois na casa congregacional havia regras que precisavam ser seguidas e o grupo não as cumpria e eu tinha medo das consequências. Entrei em desespero, pois sabia que se voltasse para casa talvez perdesse para sempre a possibilidade de estudar. Então pedi socorro aos meus padrinhos que me ajudaram a conseguir emprego e moradia em Augusto Pestana para onde voltei e terminei a 7ª série na escola José Lange. No final do ano de 1988 prestei a prova do supletivo para concluir o 1º Grau e eliminei todas as disciplinas, com exceção de geografia que eu concluí no centro supletivo de Santo Ângelo nas férias.

No ano seguinte, ao invés de fazer a 8ª série ingressei direto no primeiro ano do segundo grau. Como a vontade de ser alguém na vida era grande, não tive dificuldades na maioria das disciplinas, mas não entendia nada em física e química. No entanto as professoras foram muito humanas e se dispuseram a dar aula de reforço à tardinha, então em poucos dias consegui acompanhar a turma. Como eu precisava de recursos financeiros para me manter passei a estudar a noite e trabalhar de dia na casa de outra família de idoso, que me pagavam um valor simbólico, mas ajudava a pagar minhas despesas.

No ano seguinte cursei o 2º ano do 2º grau, já tinha 21 anos e por isso estava habilitada a fazer o supletivo do 2º grau. Mas antes disto uma tragédia se abateu sobre a nossa família. No dia 24 de setembro um raio matou o meu

primo aniquilando a família que tanto tinha me ajudado. Passei a ser solidária com a dor da minha tia e passava com ela a maioria dos finais de semana. Também me inscrevi e prestei a prova o supletivo do 2º grau eliminando todas as disciplinas com exceção de química, física, matemática e português.

Então em meados de janeiro de 2002 fui desafiada pelo meu tio a terminar através do supletivo o 2º grau, se eu conseguisse, ele se propôs a pagar o magistério no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Ijuí. Fui morar em Santo Ângelo na casa da irmã de uma professora de Augusto Pestana e me dediquei somente aos estudos, sendo que em 35 dias fiz 52 provas todas com média acima de 80. Ao iniciar o ano letivo no colégio sagrado Coração de Jesus eu já estava com o certificado em mãos, portanto, apta a cursar somente as disciplinas pedagógicas.

Então mudei novamente de emprego, pois precisava estudar de manhã e trabalhar à tarde somente, além de precisar de casa para morar. A professora Sueli Martel foi um anjo que Deus colocou em minha vida. Morava com ela, trabalhava a tarde e a noite na casa dela e estudava pela manhã. O valor mensal pago dava para as despesas de transporte entre Ijuí e Augusto Pestana e meu tio pagava as mensalidades. Minha família não tinha como me ajudar financeiramente, pois éramos entre cinco irmãos e meu pai deixou bem claro que não daria estudo para nenhum dos filhos. Lembro até hoje dos primeiros dias de aula onde me sentia discriminada pela humildade das minhas roupas. Meus tênis eram furados em baixo e nos dias de chuva os pés ficavam molhados, mas eu acreditava em um futuro melhor, seria professora e por isso todo sacrifício valia a pena. Cursei os dois anos de magistério fiz o estágio e estava pronta para começar a atuar, mas um namorado não queria que fosse professora, pois iríamos casar em breve. Voltei para o interior e fui trabalhar de doméstica em uma granja, mas após seis anos de namoro nos desentendemos, terminei o namoro, fiz vestibular e passei em 3º lugar no curso de ciências plenas, voltei à cidade para trabalhar de cuidadora de idosa e estudar a noite na UNIJUÍ.

Aí surgiu outro anjo em minha vida Sueli Wildner soube que eu estava na cidade e foi pedir emprego de CIEE na prefeitura de Augusto Pestana, onde permaneci somente naquele ano, pois no final de 1998 prestei concurso público no município de Ijuí e fui nomeada em 25 de fevereiro de 1999 para professora de EI. Quando me habilitei para fazer o concurso eu tinha apenas o magistério em nível de 2º grau e não tinha muita noção do que seria trabalhar em uma escola de EI. Ao passar no concurso e ser nomeada vieram as

primeiras e maiores dificuldades. Ninguém nunca tinha dito que precisaríamos trocar fraldas e acalmar choros de crianças tão pequenas e indefesas. Mais do que isso, precisaríamos de muita calma para dar conta da demanda que se apresentava: o município estava demitindo um grande nº de pessoas por conta da implementação da LDB 9.394/96 e da emenda constitucional nº 14/96, ou seja, a EI passava a ser reconhecida como a primeira etapa da EB e prevendo o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, conforme o artigo 29 do título V. Desde então é que se passa a pensar a EI, mais propriamente como área de formação básica nas instituições educacionais tendo a substituição do caráter maternal (assistencialista) para o profissional, sobretudo quando se trata do educador. Tínhamos o título, mas faltava formação específica e experiência que aos poucos com muitos cursos e formações continuadas do município foi sendo construída e constituída.

Achei que deveria me aperfeiçoar e conclui minha graduação em 23 de setembro de 2003 no curso de ciências plenas com habilitação em ciências no primeiro grau e química no 2º grau. Posteriormente em 2009 me escrevi em um curso a distância e gratuito de pós-graduação em educação ambiental pela UFSM pelo qual me formei em 2011, portanto tenho graduação e pós-graduação, mas não tenha nenhuma formação específica na área em que eu atuava há 15 anos. Ao longo dos anos a minha experiência profissional, meus cursos de formação e a convivência com outras colegas formadas em pedagogia me fez perceber que no processo da EI, o papel do professor é primordial, pois é aquele que cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, media a construção do conhecimento. Percebi também que eu tinha muito mais dificuldade para escrever os relatórios de aprendizagem e me expressar pedagogicamente perante os pais. Então veio a vontade e a necessidade um curso que me instrumentalizasse pedagogicamente para trabalhar com a EI. Pensava em pedagogia, mas o custo elevado e o longo período de formação me assustavam um pouco, pois em março de 2014 quando me inscrevi para fazer o curso eu já estava com 42 anos e tinha família com duas filhas pequenas para cuidar e sustentar.

A especialização apresentou objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, pois segundo Kramer (*apud* Brasil, 1994, p. 19) ... é preciso que os profissionais de EI tenham acesso ao conhecimento produzido na área da EI e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstituírem en-

quanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção do conhecimento. A partir desta especialização recebemos a formação docente para atuar na EI mencionada na LDB e temos plenas condições de mediar o desenvolvimento de várias habilidades e ajudar principalmente na construção do sujeito, na construção da identidade da autonomia e das diferentes linguagens das crianças.

Ao concluir o curso surge um novo desafio escrever o trabalho de conclusão. Já era do conhecimento de todos que eu me identificava com o brincar das crianças, digamos, um pouco maiores. Mas ao iniciar o ano fui desafiada pela direção da escola a trabalhar com a turma dos bebês com idade entre 4 meses e um ano e três meses, ou seja, a turma de berçário I. Fui tomada ao mesmo tempo pela surpresa, medo e angústia, pois já estava com o projeto pronto, mas não para os bebês. Também fazia muitos anos que eu não trabalhava com o berçário, mais exatamente 6 anos. O ano começou e aos poucos o medo, a angústia e a insegurança de trabalhar com crianças tão pequenas deu lugar para um novo projeto, o cesto de tesouros como potencializador de aprendizagens no berçário I. Iniciei as leituras e dia após dia me convencia mais e mais de que seria este o tema da minha dissertação. Então realizei as entrevistas e comecei as vivências que serão relatadas no decorrer deste trabalho.



PORQUE ESCOLHI ESTA TEMÁTICA DE PESQUISA...

Já se sabe que desde o ventre materno o bebê brinca com o seu corpo, pois normalmente em torno do quarto mês de gestação a mãe já consegue perceber os movimentos dele, ao que a mãe pode responder acariciando a barriga com as suas mãos. Os exames de ultrassonografia de alta resolução comprovam esta versão porque em muitos relatos as mães afirmam que viram seus bebês brincando com as mãos e com os pés. Bunduki (2009) confirma esta versão quando diz: “O ventre materno é um ambiente interativo e estimulante para o desenvolvimento humano. Lá dentro o bebê vive experiências multi-sensoriais e responde aos diversos estímulos do mundo externo”.

Após o nascimento, a brincadeira evolui para o corpo do adulto que cuida dele, principalmente, o da mãe que normalmente passa mais tempo com ele. Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 113):

Um bebê segura os dedos do seu pai ou da mãe, manipula o seio da sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos colares ou óculos. O foco de bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar o cuidado e as trocas cotidianas.

Por necessitar de muitos cuidados, carinho e atenção foi criada por legislação trabalhista a licença maternidade de quatro meses, posteriormente em 2008 esta foi ampliada para seis meses, segundo Pantaleão (2010):

A licença maternidade pelo período de 180 dias, antes da lei 11.770 de 09 de setembro de 2008 ser sancionada, já vinha sendo aplicada em algumas cidades e estados, os quais estabeleciam tal período através da aprovação de leis estaduais ou municipais...

... há também vários municípios que já haviam aprovado leis que estendiam este benefício, mas que também só atingiam as servidoras públicas das respectivas cidades, ou seja, este benefício não se estendia aos trabalhadores sob o regime CLT.

... a lei prevê que durante a prorrogação da licença-maternidade a empregada terá direito à remuneração integral. Os dois meses adicionais de licença serão concedidos imediatamente após o período de 120 dias previsto na Constituição.

No período de prorrogação da licença a empregada não poderá exercer qualquer atividade remunerada e a criança não poderá ser mantida em creche ou organização similar, já que tais situações estariam contra o objetivo do programa.

Na medida em que ele cresce surgem novas possibilidades, pois ele começa a ter coordenação para se sentar, segurar e agitar coisas e objetos. Conforme Goldschmied e Jackson (2006, p. 113):

A consciência de seu corpo cresce, à medida que o bebê enfia seu pequeno pulso em sua boca e, deitado de costas, identifica seus dedos dos pés e das mãos, vindo a conhecer essas extremidades por meio do ato de sugá-las também. Desde muito pequeno um bebê segurara um chocalho que lhe seja oferecido – não é por acidente que os chocalhos favoritos são geralmente aqueles que têm aparte para segurar curta. Isto facilita atividades espasmódicas de sacudir e bater com o chocalho.

Assim como o bebê cresce, termina a licença maternidade e é entre quatro e seis meses de idade que muitas crianças começam a frequentar a EI, onde começam acontecer novas interações e brincadeiras.

Segundo o pedagogo e educador Paulo Fochi os bebês são curiosos por natureza e, para que se desenvolvam em plenitude, ações simples, como providenciar um ambiente seguro são suficientes. Ainda segundo ele, o maior desafio é planejar a EI a partir das necessidades dos bebês. A produção de conhecimento tem de ser feita de uma forma que tenha sentido para a criança (neste caso os bebês).

Este pensamento é reforçado Josiane Del Corso quando ela afirma que é melhor para o bebê se ele puder se desenvolver livremente. Por isso a reorganização do espaço, o tempo para o bebê pesquisador, a forma de abordar o bebê (seguindo o protocolo Pikler: contato visual, contato físico e permissão) e colocar o bebê sempre a partir de um movimento que ele domina serão pontos de observação para revelar a potência do bebê no processo de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Goldschmied em colaboração com educadoras de vários países, desenvolveu em 1987 uma abordagem pedagógica para a aprendizagem de

crianças, que trata do brincar baseado na exploração e na curiosidade dos pequenos: O cesto de tesouros.

Conforme Brasil (2012b, p. 71) o Cesto de tesouros é:

... coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar as experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos, possibilita a exploração livre do bebê, oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos.

Então se questiona: Existe aprendizagem e desenvolvimento nas crianças do berçário a partir de vivências com o cesto de tesouros proposto e desenvolvido por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson?

Embasado nas referências do manual “Brinquedos, Brincadeiras e Materiais Para Bebês”, modulo II a na literatura Elinor Goldschmied e Sonia Jackson serão desenvolvidas vivências com o cesto de tesouros com o objetivo de investigar as possíveis contribuições que o contato visual, o contato físico e permissão desta prática traz ou podem trazer para o desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo dos bebês.

Através do cesto de tesouros com objetos não estruturados, frutas, verduras e temperos também serão proporcionados momentos de interação com diferentes objetos e materiais, proporcionando diferentes sensações de tato, olfato e paladar.

Será possibilitada ainda a pesquisa e a investigação através do tempo como silencio, como longas pausas para ouvir e perceber que, das interações com os objetos, frutas e cheiros acontece a explosão de conhecimento dos bebês. Também foi realizada revisão bibliográfica com investigação da educação da criança na história mundial onde se percebe claramente o caminho percorrido pela infância através dos tempos. Também é possível visualizar a evolução da visão de criança no contexto histórico através do caminho e da evolução que a EI percorre na legislação brasileira.



MINHA CAMINHADA COM A TEORIA

A Educação da Criança na História Mundial

Por muitos séculos a educação da criança pequena esteve sob a responsabilidade única e exclusiva da família, pois era ali que ela tinha acesso as regras, culturas e tradições do seu povo. Com o passar do tempo surge à revolução industrial e a mulher ingressa no mundo do trabalho. Surgem assim as primeiras cuidadoras de crianças, mulheres que não trabalhavam e recebiam salário para cuidar dos filhos dos outros. Mais tarde segundo Rizzo (2003) surgem serviços mais organizados onde além dos cuidados passou-se a oferecer atividades de canto e memorização de rezas. Mas a precariedade do serviço oferecido, aliado ao grande número de crianças, a falta de higiene e de comida faz crescer a violência e a mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31) principalmente nas classes mais pobres, onde maus tratos são aceitos como regra e costume.

As primeiras instituições surgiram na Europa e nos Estados Unidos e se expandiram pelo mundo afora. Possuíam fins assistencialistas, pois tinham como objetivos cuidar da higiene alimentação e proteger as crianças enquanto às mães trabalhavam. Depois disto surgiram instituições como a sala de asilo francesa com perspectiva pedagógica que além de retirar as crianças do abandono das ruas, tinham por finalidade proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes, “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (Kuhlmann Jr., 2001, p. 8).

Enquanto as creches criadas nos países europeus e norte-americanos tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico, no Brasil a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista.

Aqui no Brasil a situação não foi muito diferente do resto do mundo. Por muito tempo a criança pequena ficou à margem da educação, sendo que bastava que fossem acolhidas em ambientes onde eram cuidadas e alimentadas.

Era a fase do assistencialismo onde creches, asilos e orfanatos surgiram com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, às viúvas desamparadas e acolher aos órfãos abandonados, filhos da mãe solteira, pois as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (Rizzo, 2003, p. 37). Vivia-se numa sociedade onde não havia um conceito bem definido sobre criança, mas a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (Rizzo, 2003, p. 37).

Assim durante muito tempo diferentes instituições assistencialistas tentaram prestar atendimento à infância. Uma das mais conhecidas foi a “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos”, que funcionou entre os séculos XVII e XIX até meados de 1950, quando foi efetivamente extinta. Segundo Marcílio (1998), a Casa da Roda dos Expostos (como foi chamada no Brasil) deveria garantir a sobrevivência do enjeitado e preservar oculta a identidade da pessoa que abandonasse ou encontrasse abandonado um bebê.

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (Marcílio, 1998, p. 107).

Conforme Torres (2006, p. 108):

Após ser recolhida pela porteira (uma mulher de avançada idade e de costumes honestos) e identificado o seu estado de saúde e nutrição, a criança era encaminhada a uma ama-de-leite e depois a uma ama-seca ou de criação (requisitada entre as expostas) que cuidava do menino ou menina até os sete anos de idade. A criação também poderia ser feita por pessoas que enviavam um requerimento à Santa Casa manifestando desejo de criar os enjeitados, devendo informar regularmente sobre as condições de saúde da criança à administração da instituição. Para isso recebiam um pagamento mensal para custear

a criação da criança, até os oito anos de idade para meninas ou sete anos para meninos. Nessa idade, a criança deveria ser devolvida à Casa da Roda. Não ocorrendo à devolução, a criança ficaria sob responsabilidade da mãe criadeira até a idade de 12 anos sem receber pagamento da Santa Casa. Após os doze anos a responsabilidade passava ao Juiz de Órfãos. No Rio Grande do Sul, a Casa da Roda foi instituída pela Lei Provincial nº 9, de 22 de novembro de 1837, funcionando inicialmente na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Em 1843, a Santa Casa de Misericórdia da cidade do Rio Grande passa a prestar esse serviço.

Assim por um longo período da história a criança e a infância não tiveram vez nem voz. Mas com o avanço da industrialização, ocorre também o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho que também eram mães e trabalhavam até doze horas por dia para ajudar no sustento da casa.

As modificações sociais verificadas em decorrência das novas, e sempre em mudança, estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho, para trabalhar fora (Rizzo, 2003, p. 32).

Com o afastamento das mães de casa ocorre um aumento no índice de mortalidade infantil, além de desnutrição generalizada e um número significativo de acidentes domésticos. Surgem então preocupações por parte de alguns setores da sociedade, que segundo Didonet (2001, p. 13) com este “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”. O mesmo autor afirma ainda:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Existem registros que em 1875 foi fundado por Menezes Vieira no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância particular no Brasil. Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica, mas atendia apenas a alta aristocracia da época. Já Rui Barbosa defende que os jardins de infância deveriam desenvolver de forma harmônica a criança, por volta de 1882.

Já no final do século XIX, acontece no Brasil o início da República, a abolição da escravatura e o aumento da migração para as grandes cidades. Também surgem iniciativas isoladas de proteção à infância, como a criação por organizações filantrópicas de número grande de creches para combater os altos índices de mortalidade infantil. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 88 *apud* Paschoal; Machado, 2016, p. 83):

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 88 *apud* Paschoal; Machado, 2016, p. 83).

Mas segundo Kuhlmann Jr. (1998) é só em 1896 que foi instalado o primeiro Jardim de Infância público na cidade de São Paulo, o IPAI – RJ, pelo médico Arthur Moncorvo Filho que mais tarde abriria filial por todo o território nacional. O IPAI tinha como objetivos atender às mães grávidas pobres, dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1998) nesse mesmo ano também foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu em 1919, a criação do Departamento da Criança. O IPA tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas também combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras.

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (Kramer, 1995, p. 52).

Conforme Oliveira (1992), com o passar dos tempos os movimentos operários ganharam força. Vários fatores ajudaram neste processo, como a implantação da industrialização no país, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil. Então eles começaram a se organizar reivindicavam melhores condições de vida e de trabalho como a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 1992, p. 18).

Ao longo de décadas houve avanço da industrialização e consequentemente aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho. Também aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância, mas houve poucas conquistas. Conforme Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. Como resultado desse movimento ocorre um aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. Estas eram baseadas no movimento

da teoria da privação cultural que em meados de 1970, considerava o atendimento à criança pequena fora do lar como possibilidade de superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Surge assim a educação compensatória que segundo Kramer (1982) se constituiu em política educacional que tinha por finalidade oferecer as crianças experiências que levassem a compensar as “deficiências”.

O pressuposto desta política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola.

As experiências compensatórias mencionadas deveriam ocorrer na escolarização formal, mas sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular...

Segundo Kramer (1995, p. 24), o poder público reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea, e defende o atendimento as crianças das classes menos favorecidas com base na ideia de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. Assim por muitos anos diferentes propostas são oferecidas a fim de superar as carências e deficiências de saúde, nutrição e escolares das crianças. Ainda segundo Kramer a pré-escola possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais, portanto funcionaria como mola propulsora da mudança social.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (Kramer, 1995, p. 30).

Para Kramer (1995), as crianças das diferentes classes sociais foram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, pois enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas

de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência em instituições públicas, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil em escolas particulares de cunho pedagógico. Elas funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular.

Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

A Educação Infantil na Legislação Brasileira

Nos últimos anos a EI foi evoluindo de acordo com as teorias e concepções de infância que foram surgindo. No Brasil não foi diferente, pois até meados do século XIX não existia o atendimento a crianças pequenas longe da mãe. Mas conforme (Craidy; Kaercher, 2001), nas últimas décadas, vem sendo observada no Brasil a expansão da EI.

Na década de 1980 ocorreram muitos avanços em relação à EI. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, o inciso IV traz: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988), portanto institui o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Percebe-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição. Estudos e pesquisas foram realizados e conclui-se que a educação da criança pequena é extremamente importante e que essas instituições não deveriam apenas cuidar das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional e que todas deveriam ter acesso a ela, independente da classe social.

Já em 1990 foi promulgado o ECA, Lei 8.069/90, que regulamentou o art. 227 da Constituição Federal, e inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos reafirmando os direitos constitucionais em relação à EI. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse

modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1994). Ressalta ainda seus artigos 53 e 54, o direito da criança à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Já no artigo 71, é garantido também o direito à cultura, lazer e diversão na medida em que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ferreira (2000, p. 184) afirma que essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, por que inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos, ou seja, as crianças passam a serem vistas como atores do próprio desenvolvimento, com direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar.

Em 1994 foi elaborado e publicado pelo MEC a Política Nacional de Educação Infantil que estabeleceu objetivos como a expansão de vagas para crianças de zero a seis anos o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de EI. Assim surge o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” que inicia a discussão sobre a importância de formação profissional em nível mínimo para atuar na EI.

Em 1996, foi promulgada a Emenda Constitucional que cria a LDB 9.394/96. Pela LDB a EI passa ser considerada como primeira etapa da EB, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Assim a EI passa a ser um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. Diante dessa nova perspectiva (Didonet, 2001, p. 15) menciona que três objetivos devem fazer parte desta nova modalidade e são objetivo social, educativo e político. O objetivo social esta associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política; o objetivo educativo esta organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança; “promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível neste processo”; e o objeti-

vo político está associado à formação da cidadania infantil, reconhecendo-se a criança como cidadão desde seu nascimento e que, por meio da educação, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros.

Já o artigo 62 da LDB estabelece a necessidade de formação “em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” para o profissional da EI. O texto reafirma, também, em seus artigos 11, 12 e 13 a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta de EI, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos estados. Determina aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, incumbe as instituições como responsáveis pela administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, sendo que os docentes ficarão incumbidos de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento.

Com a Constituição Federal de 1988 ocorre a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição, portanto reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional.

Assim, a EI passa a ser reconhecida como primeira etapa da EB, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio, capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio-histórico, produtor de cultura que merece atenção em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Em 1996 foi promulgada a LDB nº 9.394/96 que introduziu uma série de inovações dentre as quais está a integração das creches nos sistemas de ensino tornando se assim a primeira etapa da EB.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a

integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Ainda em 1998 o MEC publicou dois documentos: Os subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de EI, com a finalidade de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de EI e o RCNEI, como parte dos PCN que tinham como objetivo a elaboração de currículos de EI cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e seus professores (Brasil, 1998, p. 63, v. 1).

Um ano depois, em 1999, o CNE publicou as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/1999), que possuem caráter mandatório e devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de EI do país. Estas Diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009) que instituíram novas diretrizes para esta etapa da EB.

Percebe-se que houve inúmeros avanços em relação ao reconhecimento do direito da criança a educação nos primeiros anos de vida, mas ainda existem muitos desafios que precisam ser superados, entre eles citamos o acesso e a qualidade do atendimento. Barreto (1998, p. 25) afirma sobre a qualidade do atendimento:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

Em 2001, foi aprovado o PNE – Lei nº 10.172/2001, que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estende até o ano de 2010. Esse documento estabeleceu para a EI, vinte e seis metas para serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência Segundo Barreto (2003) este documento tem por finalidade redu-

zir as desigualdades sociais e regionais de acesso e permanência no ensino público da criança e do adolescente, porque a desigualdade de acesso é bastante significativa nas classes menos favorecidas também na EI.

Já as DCNEI fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 é mais um documento que problematiza, norteia e orienta o trabalho nesta etapa da educação, pois traz um olhar diferenciado ao atendimento da infância, ao priorizar a construção de um currículo pensado e estruturado na criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2009, p. 83).

No ano de 2013, o MEC lançou as DCNEB. Este documento traz uma revisão das DCNEI, já com as concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Os objetivos principais das DCNEB são: sistematizar os princípios e diretrizes gerais da EB contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais; estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de EB e orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da EB, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

A partir das diretrizes percebe-se a indissociabilidade entre cuidar e educar, dois aspectos, fundamentais na EI:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores [...] educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ou-

vir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente [...] nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar [...] (Brasil, 2013, p. 17-18).

As DCNEI apontam também instituições de EI como o primeiro espaço de educação coletiva:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (Brasil, 2009, p. 85).

Conforme as DCNEI os sistemas de ensino e as professoras da EI devem assumir o compromisso de reduzir as desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal). As DCNEI trazem ainda que os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da EI se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Mas para que isto se efetive na prática Brasil (2009, p. 85) aponta cinco condições básicas, que são:

Em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades edu-

cacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

Brasil (2009) também traz os princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentais para o atendimento na infância.

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Assim, a partir dos **princípios éticos** as instituições de EI, ficam incumbidas de garantir que as crianças possam manifestar seus sentimentos, desejos, interesses; tenham suas produções valorizadas; possam ampliar sua aprendizagem e visão de mundo; construam atitudes de respeito, solidariedade, igualdade, inviolabilidade da vida humana, vínculos afetivos e fortalecimento de autoestima. Já os **princípios políticos** deverão instrumentalizar a criança para a formação participativa e crítica em contextos que lhes permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito. Já os **princípios estéticos** trazem a ideia de que o trabalho pedagógico “deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a cons-

trução pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (Brasil, 2009, p. 87).

Portanto, cooperação, cuidado, criação, convívio, uso de linguagens diversas, respeito pela criação do outro, são aspectos fundamentais a serem trabalhados nas instituições de EI.

Mas nos últimos anos também foram realizadas muitas pesquisas sobre a infância, a importância da EI e do brincar. Atualmente há publicações de estudos de pesquisadores que dividiram a infância em etapas com características e denominações próprias. Na escola de EI não foi diferente, pois hoje, cada etapa tem denominação própria e específica em função da idade e das características que a mesma apresenta, ou seja, bebês (crianças) até um ano frequentam o berçário I, com dois anos frequentam o berçário II, aos 3 anos frequentam maternais e após os quatro anos ingressam na pré-escola. Segundo Brasil (2012b, p. 63), bebê:

É a denominação para a primeira fase da vida da criança e abrange o período de 0 a 18 meses (1 ano e meio) de idade. O bebê é um ser vulnerável que precisa de muito carinho, atenção e acolhimento, mas sabe tomar decisões, escolhe o que quer, gosta de explorar novas situações, é criativo e muito curioso.

Além disso, mesmo estando em uma mesma turma, eles apresentam características de desenvolvimento muitas vezes muito diferentes, que precisam ser consideradas no planejamento. Assim, “para cada uma das fases características da vida dos bebês é preciso planejar ambientes para sua educação e selecionar brinquedos e brincadeiras que ampliem suas experiências” (Brasil, 2012b, p. 63).

Mas há outras características que são comuns, ou são apresentados pela maioria das crianças, entre elas citamos a interação, a curiosidade e a conversa com as educadoras e entre as crianças.

No primeiro ano, os bebês interagem com outros bebês, com as crianças maiores e com a professora, movimentam-se em espaços planejados para atender seus interesses e necessidades, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos e os sentidos, engatinham ou andam na direção de objetos e pessoas de seu interesse e se envolvem com as coisas que lhes chamam a atenção. Gostam, também, de conversar com a professora, inicialmente com olhares, gestos, sorrisos e balbucios, depois com a linguagem oral. Sua curiosidade os leva

a explorar buracos, caixas, túneis ou coisas para entrar dentro, repetir ações como empilhar, bater, puxar ou empurrar, colocar e tirar objetos, olhar objetos brilhantes, coloridos e coisas que se movimentam ou produzem sons (Brasil, 2012b, p. 63).

Também foram publicados muitos documentos que referenciam a importância do brinquedo e das brincadeiras nesta fase da vida. As DCNEI, de 2009, indicam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas. Conforme as DCNEI a brincadeira é uma atividade muito importante para a criança pequena, pois:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2009, p. 87).

Brasil (2012b, p. 7) reafirma este pensamento colocando que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância, atividade principal da criança:

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

Brasil (2012b, p. 8) afirma ainda que a qualidade da brincadeira contribui para a formação integral das crianças e que as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto são fatores que são indispensáveis para que haja qualidade na brincadeira e na EI:

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontâ-

nea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches.

É o conjunto desses fatores - as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto - que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da Educação Infantil.

Então através do planejamento do espaço, do tempo e dos materiais com vivências do cesto de tesouros procuraremos investigar as possíveis contribuições que o contato visual, o contato físico e permissão desta prática traz ou podem trazer para o desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo dos bebês que frequentam o berçário I. Através das do cesto de tesouros com objetos não estruturados, frutas, verduras e temperos também serão proporcionados momentos de interação com diferentes objetos e materiais, proporcionando diferentes sensações de tato, olfato e paladar. Assim a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto, sem a intervenção quando não necessária, irão resultar em uma brincadeira de qualidade na Educação Infantil, onde o bebê entre outras habilidades a serem desenvolvidas, o tem a oportunidade de imitar o conhecido e para construir o novo.



MEU PERCURSO METODOLÓGICO

A partir desta pesquisa pude entender e compreender a dimensão da expressão “Educação Infantil”. Entendi que a partir da Constituição Federal de 1988 se constrói uma nova concepção de criança, que passa a ser entendida como sujeito de direitos no sentido de entendê-la como um ser social que tenha garantido o direito a educação, saúde, alimentação, proteção e ao lazer, respeitá-la em sua individualidade, interesses e necessidades e reconhecer como um ser que tem potencialidades, a quem deva ser oportunizada a construção da identidade e autonomia. Além disso, o Estatuto da Criança e Adolescente, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação definem uma nova infância, neste sentido os cuidados e o educar devem ser contemplados, considerando-se que a criança tem direito de brincar, estar em contato com a natureza, ter higiene, ter uma boa saúde no sentido de estar bem neste ambiente, alimentação sadia, capacidade de expressão, afeto e assim desenvolver sua identidade.

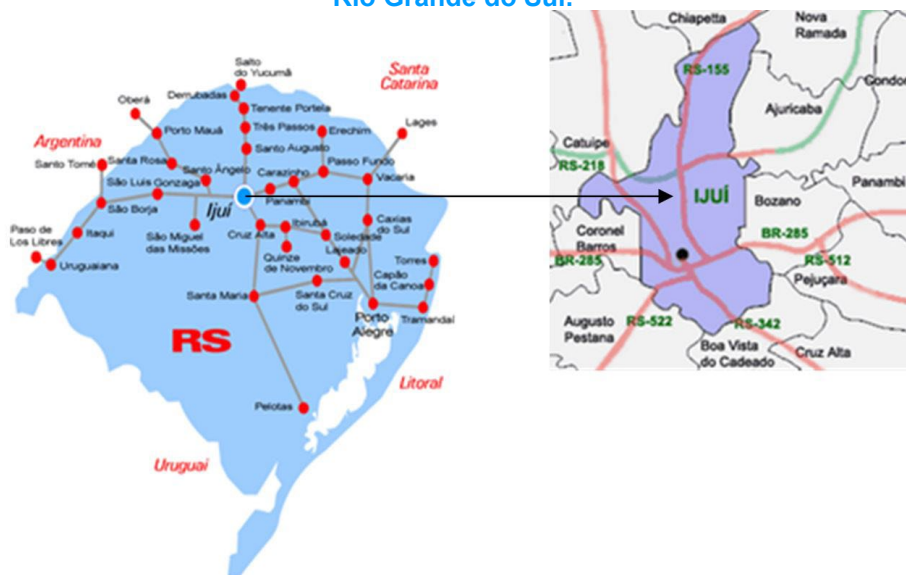
Assim, a EI passa a ser concebida como primeira etapa da EB e as interações e brincadeiras são consideradas eixos fundamentais para uma educação de qualidade. O brinquedo e brincadeira passam a ser concebidos como constitutivos da infância, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação sobre as pessoas e o mundo. O brincar deverá ser a atividade principal da criança.

Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (Brasil, 2015).

Como eu trabalho há 17 anos na EI e mais especificamente na Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti, esta foi à escola escolhida para de-

envolver o trabalho de conclusão. A escola está localizada no município de Ijuí, na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, distando aproximadamente 400 km da cidade Porto Alegre. Possui área territorial de 674 km² e população estimada de 79.719 habitantes (IBGE, 2009).

Figura 1 - Localização do município de Ijuí no Estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: Disponível em: <<http://www.ijui.rs.gov.br/prefeitura/index/10>>.

A escola localiza-se na Rua Dari Tissot, nº 159, no Bairro Tomé de Souza. Ela foi fundada em 18/10/1986 sob decreto executivo 1.127 S.G. de 08 de abril do ano de 1987. Possi decreto de alteração, denominação e designação n.º 2.525 é de 24 de junho de 1999 de Creche Solange Ana Copetti para Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti e passou a vigorar a partir de 1º de julho de 1999.

Atualmente a Escola atende crianças na faixa etária entre 0 (zero) e 4 anos completos, totalizando uma média de 215 crianças e em torno de 185 famílias provenientes do próprio bairro da escola, outros nove bairros da cidade, abrangendo também o centro. A maioria desses alunos frequenta a escola em turno integral; alguns fazem parte somente do turno matutino e outros do turno vespertino. Esses alunos provêm de famílias de pais trabalhadores dos mais diferentes ramos profissionais: autônomos, operários, professores, comerciantes, pedreiros, carpinteiros, pintores, marceneiros, frentistas,

serviços gerais, domésticas, faxineiras, balconistas, auxiliar de enfermagem, e de laboratório, professoras, bancário, eletricista, estudante... Temos como mantenedora da instituição a Prefeitura Municipal de Ijuí e a SMED como responsável imediata pela escola.

A Escola em sua equipe de trabalho é composta por diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professoras, monitoras, auxiliares de EI, secretária e serviçais. Tem apoio das famílias que são representadas pelo CPM e CE.

A Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti disponibiliza vagas para crianças na faixa etária de zero a quatro anos completos. Atende crianças matriculadas em idades referentes às turmas de Berçário IA (misto), Berçário IB (misto), Berçário IIA (integral), Berçário IIB (manhã e tarde), Maternal IA (integral), Maternal IB (semi-integral), Maternal IIA (integral), Maternal IIB (semi-integral).

A turma escolhida para realização da pesquisa é uma turma de Berçário I A. Ela é composta por 12 bebês, sendo 10 frequentam a escola em meio período e duas em período integral. Destas 12, 4 são meninas e oito são meninos. A idade dos bebês varia, pois temos desde um com quatro meses (Lívia) até três bebês que já completaram um ano (Ana Julia, Otavio e Samira) no mês de maio. Desde que começaram a frequentar a escola as crianças evoluíram muito em todos os aspectos. Inicialmente em fevereiro apenas algumas ficavam sentados sozinhos, mas a maioria ainda precisava de apoio para sentar-se. Atualmente temos duas crianças que ainda necessitam de apoio, mas a maioria (9) sentam sozinhas e destas cinco crianças já engatinham por toda a sala (Otavio, Gustavo, Felipe, Rafael e Samira). Também temos três alunos que já se levantam e estão ensaiando os primeiros passos, são eles: Gustavo, Rafael e Samira.

Hoje se observa que a maioria das crianças chega alegre na escola, gostam de brincar no tatame e fora dele. As crianças que já sabem engatinhar engatinham por toda sala, buscam objetos, escolhem na caixa de brinquedos o que lhe agrada, tem curiosidade por tudo o que for diferente. Interagem com as educadoras e os colegas, prestam atenção, dançam e fazem gestos quando estamos na roda de cantos, nas contações de histórias ou em qualquer momento em que ouvem canções de seu agrado. Demonstram gostar de todos os estímulos e brincadeiras que realizamos com os diferentes materiais oferecidos. Atendem pelo nome quando os chamamos olhando e sorrindo para quem o chamou.

O cesto de tesouros como fonte de pesquisa é uma prática pedagógica referenciada nos estudos de Goldschmied e Jackson que discutem a educação da criança de 0 a 3 anos. As autoras afirmam que “o cesto de tesouros bem abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 115).

Como no ano anterior as educadoras já haviam adotado esta prática pedagógica nas turmas de berçário e teciam muitos elogios sobre a mesma optei por aprofundar esta prática em forma de pesquisa, pois percebi que “o cesto de tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos do cotidiano escolhidos para oferecer estímulo aos sentidos do tato, olfato, paladar audição e movimento corporal” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 114).

Para a realização desta pesquisa foram realizadas vivências com o cesto de tesouros com objetos, frutas e verduras e tive como companheiros de pesquisa os seguintes bebês:

Após observar, fotografar e filmar os bebês, foi aplicado um questionário com duas perguntas objetivas, a 4 professoras que trabalharam no ano de 2015 com a prática do cesto de tesouros nas turmas de berçário. Estas perguntas ofereceram às educadoras a oportunidade de expressão com suas próprias palavras, pois, segundo Martins (*apud* Trentini, 1999, p. 84) “a receptividade e a espontaneidade do entrevistador, durante a entrevista, resultarão na obtenção de informações valiosas”. Também permitiram estabelecer parâmetros e comparação entre as respostas dos profissionais sobre a importância do uso do cesto de tesouros nas turmas de berçários I. Na primeira pergunta questioneei: Por que você optou por utilizar na sua prática o cesto de tesouros? Como questão nº 2 foi perguntado: no que você acha que o cesto contribuiu e por quê? Então iniciamos nossa análise a partir das respostas das educadoras a primeira questão.

Percebi que as colaboradoras 1, 3 e 4 mencionam que o interesse pelo cesto de tesouros surgiu a partir da fala de uma colega que pesquisou sobre o cesto de tesouros e mencionou o mesmo como opção para ser trabalhada com crianças pequenas.

Tanto as colaboradoras 1, 3 como a 4 mencionam que, antes de propor a prática pedagógica do cesto de tesouros, analisaram, pesquisaram e rea-

lizaram estudos para verificar a viabilidade desta pratica com as turmas de Berçário IA e Berçário IB.

A colaboradora 1 menciona o encantamento como fator que influenciou decisão de adotar a pratica do cesto de tesouros. Também menciona que esta pratica tornou-se institucional, ou seja, as quatro turmas de berçário adotaram o cesto de tesouros como prática pedagógica.

Já a colaboradoras 2 se refere a vivencia como cesto cheio de “novidades” para as crianças, que a cada momento proposto, um novo encantamento com o que era oferecido (tecidos, plásticos, potes, frutas latas caixinhas...). As crianças mostravam-se muito curiosas em saber o que havia no cesto e cada um com seu jeitinho ia explorando.

A colaboradora 3 justifica a escolha por apresentar possibilidades diferenciadas que envolvem a participação direta das crianças, permitindo desta forma a interação entre elas e criações e estratégias para formularem as brincadeiras que optarem para aquele momento, obtendo o poder de escolha, decisão.

A colaboradora 4 menciona que aliou a exploração e curiosidade dos pequenos no manuseio destes objetos naturais e não brinquedos e objetos tecnológicos menciona ainda a substituição conforme a necessidade e com um olhar referente á algum objeto que poderia machucá-los.

Em relação a questão nº 2, foi possível observar que cada colaboradora justificou sua resposta baseado em determinados conhecimentos referenciados pelas autoras Goldschmied e Jackson 2006, então optei por analisá-las juntamente com as vivencias realizadas na turma do berçário em 2016 no decorrer da análise das vivencias.

Escolheu-se o estudo de caso como forma de abordagem da pesquisa qualitativa, pois investigamos um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências, pois em vários momentos observamos e registramos as vivências, pesquisas e explosões de conhecimento das crianças a partir das interações estabelecidas. Como procedimento metodológico desta pesquisa adotou-se o método qualitativo e as técnicas de pesquisa de análise documental. Segundo Relva (2015, p. 6), a pesquisa qualitativa oferece a condição de investigar os processos subjetivos como as expectativas, as vivências e seus resultados psicológicos nos sujeitos da pesquisa. A escolha desta abordagem nos permite a construção de uma base metodológica capaz de realizar a imersão nos processos sub-

jetivos. De acordo com Gil (1999 *apud* Relva, 2015), o método qualitativo de investigação define-se pela descrição, interpretação e desenvolvimento de teorias relativas aos fenômenos. Segundo Rey (2002 *apud* Relva, 2015), a pesquisa qualitativa é um processo de produção permanente de conhecimento e os resultados são momentos parciais que se integram com novas perguntas. Cada resultado está imerso dentro de um campo infinito de relações e processos que o afetam e se tornam eixos da pesquisa. A pesquisa qualitativa é uma construção em processo e não será necessariamente uma pergunta que deve ser respondida ao final da pesquisa.

Já a execução do trabalho seguiu as seguintes etapas:

1ª etapa – seleção de materiais bibliográficos para análise e reflexão, para a construção do Referencial Teórico;

2ª etapa – contato com o secretário de educação Sr. Eleandro Lizot solicitando autorização para desenvolver o mesmo na rede municipal de Ijuí;

3ª etapa – contato com a direção da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti para apresentar a proposta de trabalho e solicitar autorização para desenvolver o mesmo na escola, mais especificamente na turma do berçário I;

4ª etapa – entrevista com professoras das turmas de Berçário I e Berçário II da escola do ano passado para coleta de dados;

5ª etapa – conversa com coordenação da escola e coleta dos vídeos das atividades de 2015 para posterior comparação e análise;

6ª etapa – atividades com os cestos de tesouros de objetos, frutas e verduras e temperos nas turmas do berçário I;

7ª etapa – discussão dos resultados e elaboração final da monografia.

DESCOBERTAS DA PESQUISA

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (Lev Vigotski).

Com base no referencial acima mencionado e como a prática do cesto de tesouros já havia sido utilizada no ano de 2015 pelas educadoras das turmas de berçários da escola, me senti provocada a estudar, conhecer e oferecer às crianças a prática pedagógica do “cesto de tesouros”. O cesto de tesouros para a aprendizagem de crianças é uma abordagem pedagógica desenvolvida em 1987 por Elinor Goldschmied em colaboração com educadoras de vários países que trata do brincar baseado na exploração e na curiosidade dos pequenos. Recentemente juntamente com Sônia Jackson, Elinor Goldschmied acrescentou novas contribuições para a abordagem através do livro: Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Já Brasil (2012b, p. 71) também fala sobre o cesto de tesouros:

Cesto do tesouro é a coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar as experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos, possibilita a exploração livre do bebê, oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos.

Após planejamentos e estudos sobre o cesto de tesouros encaminhamos bilhetes¹ para as famílias informando sobre a referida prática que é uma estratégia pedagógica para despertar diferentes interesses em bebês, criada

¹ Senhores pais!

Estamos organizando o projeto “Cesto de tesouros” para ser trabalhado com as crianças da turma do berçário I. O cesto dos tesouros é uma atividade para bebês que surgiu como experiência de exploração sensorial uma ideia de Elinor Goldschmied, especialista em cuidados e educação na primeira infância. O cesto de tesouros visa desenvolver os cinco sentidos, assim como a coordenação motora, concentração, imaginação e noção de espaço e força.

Para iniciar o nosso projeto queremos montar o cesto da turma do BI A. Por isso estamos solicitando vossa colaboração enviando para a escola os objetos e utensílios que poderão despertar o interesse e a curiosidade das crianças que vocês têm em casa até segunda feira dia 11/05/2016. Abaixo citamos a sugestão de alguns objetos que poderão ser enviados para o cesto de tesouros:

Utensílios de cozinha como: conchas, coador de chá, funil, potes com tampa, potes de plástico, colheres de pau ou plástico, conchas, bombas, cuias, jarras e copos de plástico. Outros objetos: Cones, bolsas femininas, carteiras, esponjas, esponja natural, escova de dente, escova de sapatos, escova de unhas, caixinhas forradas, argolas, pincel para pintura de parede, chocalhos, pregadores de roupa, apito, bijuterias, sinos, torneira, estojo para óculos, garrafinhas, molho de chaves, cilindros entre outros. Aguardamos vossa colaboração. Abraços Prof. Loreni.

por Elinor Goldschmied (2006). Também solicitamos a contribuição às famílias enviando para a escola os objetos e matérias para a primeira prática do cesto de tesouros, pois acreditamos na importância da participação da família na vida escolar dos filhos desde a EI. Este pensamento está referenciado nas DCNEB que afirmam:

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (Brasil, 2013, p. 92).

Os RCNEI nos alertam sobre a importância da comunicação, da troca de informações entre família e escola e da inclusão das famílias no projeto institucional.

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico (Brasil, 1998, p. 79, v. 1).

Já Brasil (2012b, p. 20) nos alerta sobre a importância da criança se sentir segura no ambiente escolar, sugerindo para isto que venha para a escola um brinquedo que ela usa em casa:

Quando a criança está iniciando sua experiência na creche, fica com medo de assumir riscos e, por isso, é importante a ação da professora para iniciar uma interação com uma brincadeira que ela já conheça ou com o brinquedo que ela usa em casa, que não cria ansiedade e lhe dá segurança. Depois, gradativamente, pode inserir novas situações para a criança explorar, tomar iniciativa e expressar sua curiosidade. Quando o bebê quer se comunicar com outro, oferecer segurança para que ele realize sua intenção, mas permanecer atenta e próxima, para evitar riscos de confrontos físicos.

Figuras 2, 3 e 4 - Famílias trazendo os objetos para o cesto de tesouros.



Fonte: autoria própria.

Nas figuras 2, 3 e 4 podemos observar as famílias trazendo os objetos para o cesto de tesouros. Com a chegada dos materiais, realizamos a seleção e colocamos os mesmos dentro de uma cesta de vime, redonda, sem alça, baixa e forte... (Brasil, 2012b, p. 19), figura 5. Mas como a variedade e quantidade foram grandes, optamos por deixar também dentro da cesta com alça doada pela família de um aluno, figura 6.

Figuras 5 e 6 - Cesta de vime, redonda, baixa e forte, uma com outra sem alça.



Fonte: autoria própria.

Conforme Brasil (2012b, p. 18), o cesto é:

A coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar as experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos possibilita a exploração livre do bebê, oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos.

Então iniciamos as atividades com Cesto do tesouro de objetos e utensílios domésticos. Inicialmente os cestos foram colocados cobertos no centro da sala (figura 7). Imediatamente um dos meninos ergue o pano que cobria as cestas e começa a investigar o que se encontra sob o mesmo, como pode ser observado na figura 8. Nesta imagem já podemos percebermos que o Gustavo já está aprendendo os significados dos movimentos, regras e a expressão da linguagem oral e dos gestos, portanto há aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Figuras 7 e 8 - Cestos de tesouros são apresentados.



Fonte: autoria própria.

Com a retirada do pano que cobria as cestas é possível visualizar a imediata interação e concentração dos bebês ao manipular os objetos do cesto. Novamente o Gustavo é uma das primeiras crianças a interagir com os objetos demonstrando que a sua curiosidade o levará à ampliação de experiências, sendo acompanhado pela colega Samira na figura 9. Já na figura 10 observamos que enquanto dois bebês manuseiam objetos de cesto, a colega Samira engatinha selecionado em busca do que lhe atraiu ou chamou a atenção. Também temos uma menina que colocam e exploram com a boca objetos do cesto de tesouros. Ao responder a questão nº2 a colaboradora 4 chama nossa atenção para o encantamento e olhar curioso do bebê ao entrar em contato pela primeira vez com o cesto de tesouros.

O momento que colocamos o cesto no chão e as crianças aproximam-se com olhos curiosos e surpresos, podemos constatar o verdadeiro encanto que a atividade proporciona.

Figuras 9 e 10 - Primeiras interações com os objetos do cesto de tesouros.



Fonte: autoria própria.

Conforme Goldschmied e Jackson (2006, p. 115):

Ao observar aproximadamente um bebê com os objetos contidos no cesto de tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, deixando os cair selecionado e descartando o que não lhe atrai.

Este pensamento também é trazido pela colaboradora 4 quando ele afirma:

Nas experiências e vivências sensoriais das crianças, notamos o quanto as crianças demonstraram interesses em explorar diferentes objetos de diferentes texturas, cores, sons e formas possibilitando assim um estímulo para novas descobertas. Notamos que num primeiro momento seguram o objeto de seu interesse, muitos colocam o mesmo na boca, mordem e apropriam-se, além de ter o próprio conhecimento. Esta atividade também auxilia no desenvolvimento motor e na própria criatividade do sujeito.

Conforme Brasil (2012b), o Cesto com objetos é importante para ampliar a experiência do bebê, que usa os sentidos para manipular, explorar e experimentar os objetos e entender o mundo em que vive (p. 19). Segundo o mesmo documento quando envolvida na exploração de qualquer objeto ou brinquedo, a criança se esforça, presta atenção e se empenha no que está fazendo, mostra sua concentração e perseverança... (p. 21).

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 116), “Por meio das atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a

respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros” o que ajudará na abertura de novos horizontes desde que lhe sejam oferecidas as ferramentas necessárias.

Outro aspecto observado foi à concentração das crianças. Na figura 11 observamos três crianças concentradas na exploração dos objetos diversos. Já nas figuras 12, 13, 14, 15, 16 e 17 temos uma sequência de movimentos realizados pela Ana Julia enquanto ela brincava por um longo período com apenas um objeto enviado pelas famílias, uma carteira.

Figura 11 - Concentração de três bebês com os objetos do cesto de tesouros.



Fonte: autoria própria.

Figuras 12 a 17 - Sequência de movimentos da Ana Julia que brinca por um longo período com uma carteira.





Fonte: autoria própria.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 116):

A concentração de um bebê nos conteúdos do cesto de tesouros é algo que assombra os observadores que a notam pela primeira vez. A atenção concentrada dos bebês pode durar até uma hora ou mais. Há dois fatores por trás disso, e é difícil dizer qual vem primeiro; na verdade eles operam em conjunto. Há a vivida curiosidade da criança, que a variedade de objetos elícita, e sua vontade de praticar sua crescente habilidade de tomar posse, por sua própria vontade, daquilo que é novo, atraente e próximo. Junto a isso se encontra a confiança que oferece a presença atenta, mas não ativa, do adulto.

Já Brasil (2012b, p. 21) afirma que é importante acreditarmos nos saberes dos bebês:

Saberes das crianças é fundamental acreditar que as crianças são capazes, sabem o que querem, selecionam os objetos de seu interesse e têm seus modos de manipulá-los. No brincar não há certo nem errado: experimentar várias vezes, “errar”, tentar de novo, sem a cobrança de resultados “corretos”. A professora que não sabe que os bebês têm saberes não oferece desafios e, num círculo vicioso, impede a descoberta de novas situações. É como se, desde cedo, a professora marcasse os bebês com o rótulo de incompetência, antecipando seus fracassos.

Para tanto, a colaboradora 4 traz sua contribuição afirmando:

A própria imaginação faz com que cones se transformem em binóculos, a carteira torna-se lugar de guardar objetos menores, um pote vira um tambor e assim realizam muitas outras invenções significativas e o adulto poder observar e participar destas descobertas é muito gratificante.

Conforme Goldschmied e Jackson (2006), o ato de brincar é algo único, pois, proporciona aos bebês uma série de descobertas que somente acontecem porque naquele momento a criança e o brinquedo tornam-se um só elemento, estruturada por uma lógica interna. Assim podemos afirmar que o ato de brincar assemelhasse ao trabalho dos cientistas, afinal, assim como os cientistas, os bebês realizam inúmeras repetições até conseguir chegar à descoberta.

Neste sentido o Educador 1 também relata que o cesto de tesouros contribuiu no desenvolvimento dos sentidos, da concentração e deslocamento das crianças. Proporcionou também o brincar baseado na exploração e na curiosidade de forma espontânea individual ou em interação com o outro.

O cesto de tesouros contribuiu e muito no desenvolvimento das crianças, porque foi possível trabalhar os sentidos, a concentração, o deslocamento daqueles que engatinhavam iam até o cesto para escolher o objeto que quisesse, bem como dos que já caminhavam, proporcionando uma grande variedade de estímulos e experiências aos bebês, o brincar baseado na exploração e na curiosidade dos pequenos, tendo em vista a exploração sensorial dos cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição) de forma espontânea individual ou em interação com o outro.

Segundo Brasil (2012b, p. 21) o ambiente também deverá ser apropriado para brincar:

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: “Ah! Ela está só brincando!” ou “Quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil”, é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças.

Outro fator importante é deixar o bebê brincar sem a intervenção do adulto, e assim, descobrir por si só as possibilidades de cada item apresentado. Ao observarmos a interação da Samira com os objetos do cesto de tesouros nas figuras 18 a 27 percebemos que o brincar possui sua lógica interna, onde cada bebê seleciona o que é mais atrativo naquele determinado momento e realiza experiências a partir das próprias descobertas.

Ao observarmos um bebê explorar os itens de um Cesto de Tesouros é fascinante ver o prazer e o interesse com que ele escolhe os objetos que lhe atraem a precisão que ele mostra ao levá-lo a boca ou passá-lo de uma mão a outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com o material para o brincar. Notamos sua observação concentrada, sua habilidade para escolher e voltar a um item preferido que a atrai, às vezes compartilhando seu prazer com o adulto responsivo. Ele não tem dúvidas de sua capacidade de selecionar e experimentar. A noção de que duas coisas são rapidamente (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 117).

Em relação às possibilidades que os materiais ofertam, percebe-se que como a variedade e disponibilidade de objeto é muito grande surge a possibilidade de troca entre os mesmos. Outro fator presente é a liberdade de decidir o que querem e habilidade para escolher de modo inteligente conforme as suas preferências.

Todos conhecemos pessoas que quando confrontadas com uma ampla variedade de estilos e modelos em uma loja de sapatos são bastante incapazes de decidir o que querem. Talvez não seja tão presunçoso afirmar que, se essas pessoas tivessem iniciado com uma experiência do Cesto de Tesouros, essa experiência teria sido bem mais vantajosa para elas mais tarde em suas vidas. A habilidade para escolher de modo inteligente tanto em relação a coisas simples como alimentos ou roupas, quanto a coisas complexas, como amizade e empregos, é algo que as crianças precisam de oportunidades adequadas para praticar desde muito cedo – adequadas na maneira com que as escolhas se relacionam com o estágio em que elas encontram e com a quantidade de informações que elas possuem nesse momento (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 117).

Figuras 18 a 27 - Samira seleciona do cesto de tesouros o que é mais atrativo.



Fonte: autoria própria.

Novamente a colaboradora 2 colabora afirmando:

A vivência do cesto de tesouros proporcionou momentos de descoberta das crianças, curiosidades, novas sensações, observações, superando medos e desafios, percebia-se as construções que cada um fazia com os materiais oferecidos.

O cesto de tesouros também possibilita experiências e vivências que vão transformando o dia a dia da sala do berçário, porque modifica o papel do adulto e do bebê, pois este passa a ter mais autonomia para gerenciar suas descobertas. Com isto não estamos afirmando que o bebê não precisa da supervisão de um adulto durante o brincar heurístico com os objetos do cesto, mas sim que os bebês devem ter seu momento com o objeto sem ser direcionado pelo adulto, pois conforme Goldschmied e Jackson (2006, p. 118):

Se pensarmos por um momento em como nos sentimos quando nos concentrarmos em alguma atividade prazerosa e que nos exige, bastante, veremos que não queremos ou precisamos de alguém que fique sempre dando sugestões e conselhos e elogiando nosso trabalho; só queremos continuar a trabalhar, embora possamos ficar contentes de ter essa companhia amigável ao nosso lado. Nesse sentido, os bebês não são muito diferentes dos adultos.

Até pouco tempo atrás, pensava-se que não havia interação entre bebês. Hoje já existem muitas pesquisas a este respeito e Goldschmied e Jackson (2006) reforçam esta ideia afirmando que os bebês não estão apenas cientes da presença do outro, como também estão envolvidos em trocas interativas com o outro na maior parte do tempo. Esta afirmação fica clara nas figuras 28 a 31, onde observamos 8 crianças em diferentes momentos socializando e compartilhando objetos.

O cesto de tesouros oferece uma oportunidade para observar a interação entre bebês sem uma idade na qual se costuma dizer que eles não teriam interesse uns pelos outros. Observando dois ou três bebês sentado ao lado do Cesto de Tesouros, podemos ver de imediato que isso não é verdadeiro, como no vídeo *Infants at Work* (Goldschmied, 1987) demonstra claramente. Os bebês, apesar de se concentrarem em manipular os objetos que escolheram, não somente estão cientes da presença do outro, como também estão envolvidos em trocas interativas na maior parte do tempo. A disponibilidade dos objetos é o que estimula essas trocas, que às vezes esses tornam pequenas lutas de

posse. Essas trocas interativas com outros bebês são diferentes daquelas que eles têm com adultos, e devem ser realmente um choque quando nos deparamos com elas pela primeira vez. Nesse momento, o que atrai a energia do bebê e o objeto que tem interesse pra os dois dentro do contexto da presença do adulto atento (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 120).

Deste modo, a colaboradora 4 constatou que além de cientes da presença do outro, os bebês estão envolvidos em trocas interativas. Ressalta o papel do professor como gerenciador o tempo, espaço e coleta de materiais adequados que tornam o cesto interessante se realmente for abastecido com materiais significativos.

Observamos que com esta atividade as crianças mesmo concentradas em manipular diferentes objetos, também estão cientes da presença dos colegas envolvidos nesta interação. O cesto de tesouros torna-se interessante se realmente for abastecido com materiais significativos, e os professores precisam respeitar o tempo necessário da criança apresentar tais descobertas. Gerenciando o tempo, espaço e coleta de materiais adequados (Colaboradora 4).

Figuras 28 a 31 - Oito crianças em diferentes momento e situações, socializando e partilhando objetos.



Fonte: autoria própria.

A vasta variedade de objetos aliada a novos objetos que vão sendo inseridos constantemente desperta no bebê a curiosidade de buscar constantemente algo novo e interessante no cesto de objetos. Esta busca constante que inicialmente pode provocar um pouco de ansiedade logo é trocada pelo equilíbrio entre ansiedade e curiosidade.

A curiosidade leva à ampliação de experiências. A criança pode ficar ansiosa por querer brincar com um brinquedo novo, que está com outra criança, mas quando compreende que é preciso esperar sua vez de brincar com o objeto, o contexto lhe dá segurança. Mas a curiosidade pode também trazer perigo: crianças que não sentem medo de nada podem criar situações perigosas, inesperadas, caso não haja constante supervisão da professora. Crianças que evitam situações de ansiedade ficam passivas e não demonstram curiosidade, precisam de muita atenção e carinho para desenvolver relações afetivas e vínculos. O brinquedo e a brincadeira são as melhores formas de criar tais vínculos (Brasil, 2012a, p. 20).

Brasil (2012a) sugere que diferentes vivências podem ajudar a criança na exploração e conhecimento do mundo. Uma opção mencionada é o cesto de frutas e legumes, presentes em todas as regiões brasileiras e que podem possibilitar inúmeras experiências que encantam os bebês por seus odores, sabores e colorido. Segundo Brasil (2012a, p. 19) é importante valorizar os legumes da época, de diferentes consistências e coloridos como cenoura, beterraba e tomate; o sabor ácido da laranja e do limão, os odores do abacaxi, do maracujá. Nas figuras 32 a 43 é possível visualizar a pesquisa, experimentação e a explosão de alegria pelas descobertas que o Gustavo fez com o cesto de frutas, temperos e verduras.

Figuras 32 a 43 - Pesquisa, experimentação e explosão de alegria do Gustavo pelas descobertas com o cesto de frutas, temperos e verduras.



Fonte: autoria própria.

Para concluir nossas vivências montamos uma exposição de imagens no Hall de entrada da escola (figuras 44 a 47) e apresentamos o mesmo para as famílias. Foi visível a alegria dos bebês ao visualizarem suas imagens nas fotos. As famílias também demonstraram alegria e encantamento ao observar as vivências dos seus filhos com os objetos enviados.

Figuras 44 a 47 - Exposição de imagens no hall de entrada da escola.



Fonte: autoria própria.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: MINHA CAMINHADA CONTINUA

A vivência do cesto de tesouros desenvolvida por Goldschmied e Jackson em 2006, reforçada pelos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2010) apontam para a importância das relações afetivas entre as crianças, suas famílias e a escola. Ao convidar as famílias para trazer para a escola, objetos com os quais formaram os primeiros cestos de tesouro, propiciamos o estabelecimento deste vínculo entre as crianças, as famílias e a escola, além de estarmos seguindo as orientações dos RCNEI que reforçam a importância da comunicação, da troca de informações entre família e escola e da inclusão das famílias no projeto institucional.

A partir das entrevistas realizadas com os colaboradores percebemos que o interesse pelo cesto de tesouros surgiu a partir da fala de uma colega, que pesquisou sobre o cesto de tesouros e mencionou o mesmo, como opção para ser trabalhada com crianças pequenas. Assim surgem estudos e pesquisas, constatando-se sua viabilidade e as quatro turmas de berçário adotaram o cesto de tesouros como prática pedagógica em 2015.

Ao analisar as entrevistas percebi no relato das educadoras algumas contrições desta prática. Segundo minhas colaboradoras, o cesto de tesouros contribuiu no desenvolvimento dos sentidos, da concentração e deslocamento das crianças. Proporcionou também o brincar baseado na exploração e na curiosidade de forma espontânea individual ou em interação com o outro. Além da interação e de escolha/decisão o cesto também contribuiu para a organização inicial de jogos simbólicos, com a exploração sensorial, a exploração do paladar, alimentação saudável e observação das frutas e incentivo da linguagem. Despertou o interesse dos bebês em explorar diferentes objetos de diferentes texturas, cores, sons e formas colocando os mesmos na boca, mordendo e apropriando-se deles, além de ter o próprio conhecimento, o que possibilitou estímulos para novas descobertas, além de auxiliar no

desenvolvimento motor e na própria criatividade do sujeito. As colaboradoras mencionam a concentração dos bebês na manipulação de diferentes objetos, que não impede a consciência da presença dos colegas envolvidos nesta interação. Ressalta a intervenção do adulto em caso de conflitos pela disputa do mesmo objeto, e o papel do professor como gerenciador do tempo, do espaço e da coleta de materiais adequados que tornam o cesto interessante se realmente for abastecido com materiais significativos.

A partir das vivências com o cesto de tesouros percebi na prática muitas das considerações feitas pelas educadoras entrevistadas. Constatei também que a curiosidade dos bebês pela coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, desperta a curiosidade e leva à ampliação de experiências que iniciam pelo olhar, perpassam o toque, o paladar, enfim todos os seus sentidos se envolvem na vivência do cesto de tesouros.

A concentração dos bebês que parecer assombrosa ao ser observada as primeiras vezes, com o passar dos dias se torna corriqueira, pois cada vez que novos objetos são colocados no cesto, novas pesquisas são realizadas e novas descobertas se concretizam. Observei em muitos momentos a observação concentrada dos bebês em objetos diversos. Dia após dia percebia-se o desenvolvimento de novas habilidades como retirar, colocar de volta, tentar colocar um dentro ou sobre o outro entre tantas outras. O prazer e o interesse com que os bebês escolhem os objetos que lhe atraem e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com os objetos frutas e verduras, demonstram que cada nova situação para a criança explorar tomar iniciativa e expressar sua curiosidade, torna-se uma nova pesquisa, uma nova descoberta. Percebi que eles não têm dúvidas, aliás os bebês têm certeza de sua capacidade de selecionar e experimentar e fazem isto com muita destreza e competência.

Antes de adotar a vivência do cesto de tesouros parecia que não havia interação entre bebês na turma do berçário. Hoje afirmo com certeza, os bebês não estão apenas cientes da presença do outro, como também estão envolvidos em trocas interativas com o outro na maior parte do tempo, pois sendo a disponibilidade dos objetos é grande e variada, consequentemente estimula as trocas que acontecem naturalmente.

O cesto de tesouros também possibilitou experiências e vivências que modificaram o meu ponto de vista em relação o papel do adulto e do bebê, pois enquanto o bebê passa a ter mais autonomia para gerenciar suas descobertas, o adulto cabe o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil.

Com isto não estamos afirmando que o bebê não precisa da supervisão de um adulto durante o brincar heurístico com os objetos do cesto, mas sim que os bebês devem ter seu momento com o objeto sem ser direcionado pelo adulto. Assim o adulto passa a assumir o papel de organizador e gerenciador do tempo, do espaço e coleta de materiais que tornam o cesto interessante, pois ele é realmente abastecido com materiais significativos.

Assim ao oportunizar aos bebês a liberdade de movimentar-se livremente em um ambiente seguro, brincar com tranquilidade, aproveitando os espaços e os materiais desafiadores como cestos de tesouros, proporcionamos aos bebês, além da capacidade de descobrirem-se, a si mesmos e aos demais, a construção da sua identidade para desenvolverem-se plenamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 305p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20/07/2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a. 64p. (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches; v. 1).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês**: manual de orientação pedagógica: módulo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012b. 40p. (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches; v. 2).

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 18(73), 2001.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O cesto de tesouros. In: GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

_____. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>>. Acesso em: 27/07/2016.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PANTALEÃO, S. F. **Licença maternidade 180 dias – vigência a partir de 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/lic_matern_180_dias.htm>. Acesso em: 20/07/2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade**

educacional. 2016. Disponível em: <ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4023>. Acesso em: 29/05/2016.

RELVA, C. S. **O papel da assistência social no acolhimento temporário de pessoas com sofrimento psíquico grave e/ou dependência química**: um relato de experiência a partir de uma unidade feminina de acolhimento. 2015. Disponível em: <http://.bdm.umb/bitstream/10483/11268/1/2015_CassiadaSilvaRelva.pdf>. Acesso em: 08/07/2016.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TORRES, L. H. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, 20:103-116, 2006. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/biblos/articulo/view/724/218>>. Acesso em: 29/06/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015.

SOBRE A AUTORA

Loreni Beatriz Arnold

Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM 2016). Pós Graduada Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM 2011). Graduada em Cênicas - Habilitação: Ciências no Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI 2003). Habilitação Profissional Plena de Magistério a Nível de Ensino de Segundo Grau, Colégio Sagrado Coração de Jesus (1995). Autora de diversos artigos relacionados à educação. Diretora de escola de 2020 a 2024. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ijuí desde 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem 20, 42, 44, 63
alimentação 22, 38, 59
ambiente 19, 20, 34, 37, 38, 45, 51, 61
amizade 12, 52
ansiedade 45, 56
aprendizagem 17, 20, 21, 29, 31, 34, 41, 44, 47
aprendizagens 18, 32
assistencial 24
assistencialista 17, 22, 28, 30
associação 24
atividade 20, 36, 38, 44, 47, 48, 51, 54, 55
autonomia 18, 31, 34, 37, 38, 54, 60

B

bebê 19, 20, 21, 23, 35, 37, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 61
bebês 18, 19, 20, 21, 25, 35, 37, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62
brincadeira 19, 36, 37, 38, 45, 56
brincadeiras 12, 13, 17, 20, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 62

C

cidadão 30
cognitivo 20, 21, 37, 47
coletiva 33

coletivo 13, 34
compartilhar 36, 38
concurso 16
conhecimento 17, 18, 20, 21, 36, 42, 43, 45, 48, 56, 59
contingência 24
creche 20, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 44, 45, 62, 63
creches 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 37
criação 6, 23, 24, 25, 26, 31, 35
criança 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 55, 56, 60, 63
crianças 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 63
cuidadora 16, 19
cultura 17, 29, 30, 36, 37, 38
curiosidade 21, 35, 40, 42, 44, 45, 47, 50, 51, 56, 59, 60

D

deficiências 27
desenvolvimento 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 32, 35, 43, 45, 47, 48, 51, 59, 60
desenvolvimentos 21, 37
dignidade 6, 29, 34
disciplinas 15, 16

E

educação 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 62, 63, 65
educação infantil 31, 62, 63
educacionais 17, 27, 30, 31, 33, 45
educadoras 20, 35, 40, 41, 44, 59, 60

educativo 22, 28, 29, 30, 37

educativos 32

ensinar 24

ensino 27, 28, 30, 31, 32, 33

escola 12, 13, 14, 15, 16, 18, 27, 29, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 58, 59, 63, 65

estratégia 33, 44

estudar 14, 15, 16, 44

experiências 19, 21, 27, 29, 35, 41, 44, 46, 47, 48, 51, 54, 56, 60

F

família 12, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 29, 45, 46, 59

famílias 12, 13, 24, 32, 33, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 49, 58, 59

filantrópicas 25

filantrópico 24

filhos 12, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 45, 58

funcionários 32

G

guardiãs 22

H

habilidade 50, 52

habilidades 14, 18, 29, 37, 60

habilitação 17

hábitos 24

higiene 22, 24, 25, 38

I

inclusão 28, 30, 45, 59

infância 12, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 63

insegurança 18

instituições 17, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 45

instrumento 29

inteligência 22

J

jurídico 25, 29

L

legislação 19, 21, 28

liberdade 29, 36, 37, 52, 61

liderança 14

linguagem 35, 47, 59

lúdica 36, 37, 38

M

mães 19, 22, 24, 25, 26

maternal 17

maternidade 19, 20, 63

metodológico 42

migração 25

mortalidade 22, 24, 25

O

organização 12, 20, 24, 31, 37, 59, 64

organizações 25

P

pedagógica 20, 22, 30, 33, 34, 40, 41, 42, 44, 59, 62

pedagogicamente 17

pedagógicas 16, 31, 32, 36, 45

pedagógico 22, 28, 32, 34, 45

pedagógicos 31, 62

planejamento 32, 35, 36, 37

pluralidade 31

político 29, 30, 32

prática 17, 21, 33, 37, 41, 42, 44, 45, 59

práticas 32, 33, 36, 45

professora 13, 14, 15, 16, 35, 45, 50, 51, 56

propriedade 13, 14

públicas 19

público 16, 25, 26, 27, 32

Q

qualidade 29, 31, 36, 37, 38, 51, 52, 60

R

responsabilidade 6

revisão 21, 26, 32

S

saudável 59

saúde 23, 24, 27, 38

segurança 45, 56

serviços 6, 22, 40

sistemas 30, 31, 32, 33

sociais 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34

social 17, 27, 28, 29, 30, 32, 38, 62, 63, 64

sociedade 23, 24, 27, 33, 34

sociopolítica 33, 34

V

vocação 15



AYA EDITORA
2025