

A INTERAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE PARES: UMA PRÁTICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Marta Arezes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
marta_arezes21@hotmail.com

Susana Colaço

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação Operacional, Universidade de Lisboa
susana.colaco@ese.ipsantarem.pt

Resumo

O presente artigo relata uma experiência da prática profissional com carácter exploratório no âmbito do relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da primeira autora, tendo sido desenvolvido em contexto de creche, num grupo multietário, sendo os participantes do estudo 15 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 32 meses.

Adotando uma metodologia de investigação-ação, a experiência realizada apresenta um carácter exploratório e centrou-se na promoção da interação e cooperação entre pares, procurando compreender as potencialidades desta prática pedagógica, nomeadamente para o desenvolvimento das crianças e para a melhoria do bem-estar e envolvimento das mesmas nos momentos de rotina. Os resultados obtidos desta experiência sugerem melhorias na melhoria do bem-estar e envolvimento deste grupo de crianças, bem como no seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da linguagem e autonomia.

Palavras-chave: Creche; Interação; Cooperação entre pares; Papel do educador.

Abstract

The present article reports an experience of professional practice with exploratory character in scope of internship report submitted for the degree of Master of Teaching Preschool and 1st Cycle of Basic Education of the first author, having

been developed in the context of day-nurse in a group with children of different ages, and the participants were 15 children aged between 10 and 32 months.

Adopting a methodology of action-research, the experience realized presents an exploratory character and focused on the promotion of interaction and cooperation between peers, trying to understand the potential of this pedagogical practice, particularly in the development of children and to improve the well-being and involvement in times of routine. The obtained results of this experience revealed evidences in improvement the well-being and involvement of this group of children as well in their developing, particularly at level of language and autonomy.

Keywords: Day nursery; Interaction; Cooperation between peers; Educator's role.

Introdução

No decorrer do processo de formação de educadores e professores, as experiências vivenciadas nos diferentes contextos de estágio constituem as bases para a construção da prática de cada profissional de educação, emergindo nesses contextos dilemas, questões, reflexões e novos saberes.

Atendendo às características tão particulares de cada contexto e grupo, o percurso investigativo da primeira autora delineou-se em torno da temática da diferenciação pedagógica, focando-se essencialmente nas estratégias do educador/professor, na tentativa de responder adequadamente às necessidades e interesses de cada criança em particular.

Neste sentido, e no âmbito do estágio em contexto de creche, realizado numa sala familiar cujo grupo era composto por crianças de um e dois anos de idade, estas questões revelaram-se particularmente importantes.

Assim, observando por um lado o grupo e por outro refletindo sobre a prática profissional, emergiu a questão do presente estudo.

A partir da observação inicial, verificou-se que nos momentos de rotina as crianças revelavam índices de bem-estar e envolvimento reduzidos, procurando a atenção do adulto enquanto estavam sentadas na “área da manta” sem que lhes fosse dada a oportunidade de estarem envolvidas em qualquer atividade. No momento de



rotina da higiene, um dos adultos acompanhava as crianças mais velhas na sua higiene, ficando por isso apenas um adulto na sala. Deste modo, este momento consistia também num enorme desafio para o educador, desdobrando a sua atenção e ação, simultaneamente, entre a criança que se encontrava no fraldário e as restantes presentes na sala, não conseguindo dar resposta e atenção adequada a todas elas.

Partindo, assim, das observações e reflexões efetuadas, bem como com conversas informais com a educadora cooperante, definiu-se uma estratégia, passando esta pela promoção da interação e cooperação criança-criança, procurando intervir de modo a transformar os momentos de rotina em tempos de qualidade para as crianças, fomentando um maior envolvimento das mesmas nesses momentos.

Este artigo encontra-se organizado em diferentes partes, sendo inicialmente apresentado um breve enquadramento teórico relativo à problemática em foco, assim como a questão e objetivos desta experiência. Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas, os procedimentos e instrumentos de recolha e análise de dados, bem como a apresentação e análise dos dados obtidos e, por último, algumas considerações finais.

As Interações Entre Pares nos Primeiros Anos de Vida

Os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010). Em Portugal, cerca de 30% das crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade frequentam creches (Conselho Nacional de Educação, 2011).

Brownell (1986), Eckerman e Whitehead (1999) descrevem que, desde muito cedo, os bebés interagem uns com os outros através de sorrisos, gestos e vocalizações. Hohmann e Weikart (2003) referem, em revisão de literatura, que as crianças em idade de creche procuram ativamente os seus companheiros, brincam lado a lado, observam, imitam, falam e interagem ludicamente. Importa referir que o desenvolvimento das interações entre pares ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas (Brownell, 1986; Brownell & Hazen, 1999; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010).

A socialização entre pares nesta faixa etária tem gerado muita investigação, os

autores têm procurado compreender qual o significado destas interação uma vez que a criança nos primeiros dois anos é frequentemente considerada “cognitivamente egocêntrica”. Neste sentido, e de acordo com Schaffer (1996), entende-se por interação o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes. Hay et al. (2004) afirmam que a interação implica a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa, sendo que neste processo de interação entre crianças tão pequenas, a regulação do olhar e do uso de gestos comunicativos, constituem aspetos importantes. Os mesmos autores acrescentam ainda que o sucesso da interação depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais.

As interações entre pares nos primeiros anos de vida apresentam características muito particulares que as distinguem das restantes interações. Assim, o facto de a regulação das emoções ser diferente nas crianças muito pequenas, bem como a existência de limites de entendimento entre si e o outro, condicionam as interações, sendo que as diferenças individuais têm também grande influência, na medida em que algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares e outras são relativamente inibidas na presença dos seus pares, encontrando dificuldades no envolvimento com os mesmos (Brownell & Hazen, 1999; Williams et al., 2007). A par dos referidos aspetos, existem diversos fatores que influenciam as interações entre pares, nomeadamente as experiências familiares e os contextos (laboratoriais, em casa, na creche, etc.) em que ocorrem essas interações, entre outros (Schaffer, 1996).

A capacidade de uma criança participar com êxito na interação com os pares tem como base várias conquistas nos primeiros anos de vida, nos quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros (Hay et al., 2004).

Apesar das limitações próprias das crianças destas idades, principalmente ao nível da comunicação, elas também revelam já diversas competências que utilizam para gerir as interações com o outro (Brownell & Hazen, 1999). Nas crianças muito pequenas (durante os dois primeiros anos de vida), estas competências referem-se às capacidades de verificar a disponibilidade de atenção do outro, oferecer algo atrativo, imitar ou complementar uma ação do par, bem como capacidades básicas de comunicação entre pares, como por exemplo o contacto visual e a construção de



mensagens claras (Brownell & Hazen, 1999). Durante o primeiro ano, as crianças incorporam nas interações entre pares gestos como apontar ou segurar objetos para o outro (Hay et al., 1991, citado por Hay et al., 2004), bem como vocalizações, sendo que no segundo ano de vida, as interações entre pares tornam-se mais prolongadas e complexas, sendo capazes de integrar vários comportamentos num único ato social (Brownell, 1986).

As crianças nos primeiros dois anos de vida encontram-se num período que se caracteriza por um enorme desenvolvimento interativo que se prende com o surgimento de capacidades comportamentais que permitem à criança interagir com os outros (Eckerman, Davis & Didow, 1989). Para Bronson (2000), as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas” (p. 175). Neste sentido, é importante que a criança seja entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p. 39), sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens.

Diversos autores salientam a importância das interações entre pares nos primeiros anos de vida para a capacidade de autorregulação das crianças e o desenvolvimento de diversas competências, pois através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências (Eckerman et al., 1989). Nas palavras de Bronson (2000) “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança” (p.182), nestes primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem a linguagem, a aprendizagem das regras, a capacidade de influenciar as atividades de outros e de comunicar as suas necessidades. Apesar de as crianças de um ano utilizarem preferencialmente a linguagem não-verbal, elas usam as primeiras palavras adquiridas na interação com os seus pares (Eckerman et al., 1989; Hay et al., 2004; Brownell et al., 2006). Durante o segundo ano, as crianças revelam um maior domínio da linguagem e utilizam-na na interação com os seus pares com diversas intenções e objetivos (Brownell, 1986; Hay et al., 2004; Brownell & Koop, 2007). Numa abordagem sobre a importância do desenvolvimento da linguagem, e portanto da competência comunicativa da criança nos primeiros anos, Katz (2006) afirma que, comunicando com os pares, as crianças desenvolvem mais facilmente relações entre si e, simultaneamente, dispõem de oportunidades de melhorar as suas

capacidades comunicativas.

As interações entre pares nos primeiros anos de vida constituem um processo complexo, exigindo da criança a capacidade de regular o seu comportamento durante a interação, bem como outras competências sociocognitivas que se prendem com a interpretação das crianças e as respostas aos comportamentos dos pares (Brownell & Hazen, 1999). Tal complexidade e conseqüente dificuldade diferenciam as interações criança-criança das interações adulto-criança (Singer, 2002).

Katz (2006) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo” (p. 18). Esta perspectiva fundamenta, em parte, a importância das interações entre pares, na medida em que estas são tendencialmente mais complexas e exigentes para as crianças do que as interações estabelecidas com os adultos, visto que “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, p. 144).

Neste contexto é relevante analisar a importância da composição de grupos multietários e o modo como estes grupos podem influenciar as interações criança-criança. Um estudo realizado por Bronwell (1990, citado por Nichols, Svetlova & Brownell, 2010), com crianças de 18 a 24 meses de idade, indica que mesmo as crianças mais novas participantes no estudo imitavam e vocalizavam mais durante as suas interações com crianças mais velhas do que com crianças da mesma idade. Nichols et al. (2010) referem-se às interações das crianças com outras crianças mais velhas como sendo um dos fatores que influencia favoravelmente a compreensão social e emocional das crianças. Por outras palavras, a existência de um grupo de crianças com diferentes idades pode apresentar grandes potencialidades para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças mais novas (ME, 1997). Parafraseando Brazelton (2009), as crianças muito pequenas deixam-se impressionar mais com uma criança mais velha do que com um adulto, aprendendo com as outras crianças algo que não aprendem com os pais ou outros adultos.

Em síntese, a promoção das interações entre pares pode favorecer o desenvolvimento das crianças que frequentam a creche e pode constituir a base de futuras competências sociais (Kemple, David e Hysmith, 1997; Williams et al., 2010), sendo que, nos primeiros anos da infância, os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social e contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança



(Hay et al., 2004).

Conceitos de Interação e Cooperação

Interação corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito. Por seu lado, a cooperação representa algo mais complexo, implicando a existência de um objetivo comum. As atividades de cooperação são aquelas em que pelo menos dois indivíduos agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares (Warneken & Tomasello, 2007). A cooperação entre crianças deve envolver duas ou mais crianças que coordenam o seu comportamento de alguma forma mutuamente satisfatória (Ashley & Tomasello, 1998).

Brownell et al. (2006) observam que as crianças de um ano começam a participar em atividades coordenadas podendo realizar ações semelhantes e ao mesmo tempo com outra criança, embora independentes, em direção a um objetivo comum, sendo no decorrer do segundo ano de vida que se tornam capazes de participar em atividades cooperativas. Podemos então afirmar que o início da cooperação entre as crianças se caracteriza por ações executadas por ambas de forma independente mas com um objetivo comum.

Warneken e Tomasello (2007) evocam estudos realizados com crianças de um ano que revelam que as suas ações sociais coordenadas ocorrem em situações restritas e rotineiras, contando com a ajuda do adulto como *andaime*, sendo que a partir dos dois anos de idade as crianças são capazes de se envolver em situações cooperativas diversas, tanto com os adultos como com os pares.

Ao longo do segundo ano de vida a consciência social das crianças desenvolve-se rapidamente, adquirindo capacidades que lhes permitem cooperar com os pares para alcançar um objetivo comum (Olson & Spelke, 2008; Nichols et al., 2010). As crianças desta idade são capazes de modificar as suas próprias ações para que estas coincidam com as de outras crianças, sendo por isso capazes de participar em tarefas de cooperação com os pares (Eckerman et al., 1989; Williams et al., 2010), adequando o seu comportamento e influenciando o dos outros (Brownell & Kopp, 2007).

Numa abordagem à capacidade das crianças desta faixa etária para ajudar e

cooperar, Warneken e Tomasello (2007) fazem uma distinção entre os dois conceitos. Neste sentido, estes autores referem que ajudar prende-se com a compreensão da criança relativamente a uma ação individual do outro, enquanto que a cooperação baseia-se na existência de um objetivo comum. Contudo, e atendendo ao facto de nos referirmos a crianças em contexto de creche, ambos os conceitos encontram-se, por vezes, interligados, sendo que a capacidade de ajudar está muitas vezes na base do envolvimento em atividades de cooperação.

No âmbito das situações de cooperação entre pares, diversos estudos têm sido realizados, apresentando resultados discordantes e dividindo as opiniões dos autores.

Até à data, 18 meses corresponde à idade mínima em que as crianças foram observadas a realizar atividades de cooperação coordenada com outros (Warneken & Tomasello, 2007), contudo, não foram ainda realizados muitos estudos com crianças mais pequenas (Eckerman et al., 1989; Brownell & Carriger, 1990; Warneken & Tomasello, 2007). Numa revisão da literatura, é possível concluir que muitos dos estudos realizados com crianças nos dois primeiros anos de vida apresentam características muito particulares, decorrendo por vezes em condições laboratoriais e apresentando tarefas muito exigentes mecanicamente (Warneken & Tomasello, 2007). Por este motivo, considero que poder-se-á questionar as conclusões destes estudos e que outros, realizados noutros contextos e com diferentes metodologias de investigação, poderão apresentar outros resultados.

A partir de um estudo apresentado por Brownell e Carriger (1990), os autores afirmam que a partir dos 24 meses as crianças são capazes de cooperar com os seus pares, mas as crianças de idade inferior à indicada não conseguem. Também Eckerman e Whitehead (1999) referem que alguns estudos revelam dificuldades das crianças, antes dos dois anos, em participar em ações coordenadas, na ausência de um parceiro mais capaz. Assim, Brownell et al. (2006) argumentam que as crianças de um ano são incapazes de cooperar devido à dificuldade de agir em conformidade com outra criança, partilhando um objetivo comum, sendo por isso apenas capazes de cooperar com um indivíduo “mais capaz”. Neste sentido, acreditamos que a existência de grupos multietários em creche poderá apresentar inúmeras vantagens para as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de interagir e cooperar com pares tendo estes diferentes idades. Diversos autores, entre os quais Ashley e Tomasello (1998), salientam as situações de cooperação em que uma criança é mais capaz do que a outra e, por esse motivo, faz algo para ajudá-la. A este propósito, Brownell (1986)



sugere que numa interação com estas características, um elemento do par mais experiente e capaz oferece um maior controle e suporte e, desse modo, reduz as exigências da situação, levando a que a criança mais nova apresente capacidades de “nível superior” do que teria na mesma situação com uma criança da mesma idade. Relativamente à criança mais velha e que, como tal ajuda ou ensina a outra, esta também beneficia da experiência (Schaffer, 1996), na medida em que estas situações contribuem para que se torne mais capaz e autónoma (Brownell & Kopp, 2007).

O desenvolvimento da autonomia constitui um aspeto fundamental na primeira infância, destacando-se a capacidade de a criança no segundo ano de vida se tornar mais autónoma em diferentes domínios e situações (Brownell & Koop, 2007). Neste sentido, Bronson (2000) afirma que as crianças necessitam de oportunidades e desafios adequados que promovam o desenvolvimento da sua autonomia. A cooperação entre pares constitui, assim, uma oportunidade favorável a esse nível, na medida em que a criança desempenha um papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010) e, conseqüentemente, mais exigente, fomentando a sua autonomia. Todavia, outras capacidades são desenvolvidas a partir de tarefas de cooperação entre pares, nomeadamente a linguagem, sendo que as atividades de cooperação estimulam e favorecem o desenvolvimento comunicativo (Brownell & Kopp, 2007; Warneken & Tomasello, 2007).

O Papel do Educador na Interação e Cooperação Entre Pares

Tal como foi apresentado anteriormente, as situações que se prendem com a interação e cooperação nos primeiros anos apresentam características muito particulares, tendo o educador um papel importante neste processo. Particularmente, o educador pode orientar as crianças nas suas interações e proporcionar experiências promotoras de cooperação, em particular nos primeiros anos de vida em que as bases da competência social são apenas emergentes (Williams et al., 2010).

Em contexto de creche, é fundamental promover interações entre as crianças pequenas, dando-lhes a oportunidade de interagirem com um significado na presença de adultos e que estes as ajudem quando necessário (Katz & McClellan, 1991, citados por Kemple et al., 1997), facilitando e apoiando as interações entre as crianças (Figueira, 1998). O educador pode estruturar as experiências sociais das crianças muito pequenas de diferentes formas, nomeadamente através da própria organização do grupo, formando pares por exemplo, bem como da participação direta nas

interações entre as crianças, comunicando com elas e modelando comportamentos (Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011; Williams et al., 2010). Deste modo, o educador poderá contribuir e influenciar de forma intencional e determinante as interações e atividades de cooperação entre pares, nomeadamente através da função de *andaime* nesses momentos sendo este um fator potencialmente importante (Williams et al., 2010; Girard et al., 2011). Esta função de *andaime* prende-se assim com a participação e apoio no decorrer das atividades entre as crianças muito pequenas, facilitando a comunicação entre elas, ajudando-as a resolver problemas ou a executar tarefas que exigem um nível de capacidade superior (Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010).

Todavia, as crianças necessitam de educadores interessados, atentos e disponíveis mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidade às crianças de se envolverem nas interações com os seus pares (Singer, 2002). Na mesma linha de raciocínio, Figueira (1998) considera que “a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (p. 69). Deste modo, o educador pode influenciar diretamente o curso das interações entre pares nas primeiras idades, incentivando a participação em tarefas cooperativas, apoiando as interações ou envolvendo-se na resolução de conflitos (Williams et al., 2007). Segundo Singer (2002), o educador deve intervir o menos possível, salientando no entanto a importância da sensibilidade, na medida em que os educadores devem ser sensíveis aos comportamentos das crianças e às suas intenções, ponderando quando é que será indicado intervir e como o fazer.

Singer (2002) salienta a importância de o educador mediar os conflitos, ajudando as crianças na resolução de problemas e garantindo a continuidade da ação que decorre. Assim, mediante a intervenção e apoio do adulto, estes conflitos e dificuldades, nos momentos de interação entre pares, podem ser encarados como adaptáveis, permitindo às crianças exercer os seus impulsos em ambientes seguros, na medida em que, com a ajuda do educador, as crianças aprendem a expressar e controlar o seu comportamento de forma adequada (Williams et al., 2007). Nestes momentos em que as crianças estão envolvidas com os seus pares, o educador dispõe, assim, de oportunidades únicas de contribuir para a aprendizagem social das crianças (Oliveira-Formosinho, 1999).

O educador tem ainda a importante função de assegurar o bem-estar e



envolvimento das crianças, pois partindo da experiência da criança, o educador constrói significados através das suas expressões, palavras e gestos (Portugal & Laevers, 2010).

Este bem-estar da criança traduz-se num bem-estar emocional, refletindo a alegria e autoconfiança da criança, estando esta, conseqüentemente, disponível para uma diversidade de estímulos. Laevers et al. (1997, 2005, citado por Portugal & Laevers, 2010) define bem-estar como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (p. 20). Neste sentido, são descritos indicadores de bem-estar que facilitam a condução do processo de observação, sendo que estes se prendem com a abertura e recetividade, flexibilidade, autoestima e autoconfiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2010).

Associado ao conceito de bem-estar encontra-se o conceito de envolvimento, estando este diretamente relacionado com o impulso exploratório das crianças e a sua implicação nas atividades em que se envolve. O envolvimento/implicação corresponde a “uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. (Laevers, 1994, citado por Portugal & Laevers, 2010). Relativamente aos indicadores de envolvimento/implicação, estes consistem na concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; satisfação (Portugal & Laevers, 2010).

Os conceitos de bem-estar e envolvimento estão interligados, completando-se entre si. A conjugação de ambos contribui para a criação de situações de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento. Tal como afirma Laevers, na entrevista dada a Santos e Jau (2008), “se houver envolvimento estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo” (p. 7). Deste modo, a observação do bem-estar e envolvimento das crianças é fundamental nas situações de interação e cooperação entre pares, na medida em que poderá ajudar o educador a intervir, (re)adaptar e promover um ambiente mais favorável e acolhedor para as crianças, podendo potencializar o seu desenvolvimento.

No que diz respeito às estratégias para promover a interação e cooperação entre

pares, os educadores dispõem de diversas estratégias, nomeadamente a organização do espaço e do tempo e das rotinas diárias (Singer, 2002). Para Batista da Silva (1998), na creche é fundamental refletir, adequar e respeitar o ritmo, espaço e individualidade de cada criança. Com efeito, é importante que as rotinas sejam flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças (Figueira, 1998), tendo um carácter securizante para a criança, sendo fundamentais para a compreensão dos acontecimentos e do mundo que a rodeia, devendo ser intencionalmente planeadas pelo educador (ME, 1997). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (1999) defende que através das rotinas, as crianças interagem com os outros e vão desenvolvendo competências sociais e comunicacionais, proporcionando também oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas.

Os cuidados de rotina são momentos são ricos em oportunidades de interação e de aprendizagem, oferecendo oportunidades únicas à criança de interações e de aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais (Portugal, 2012). Atendendo à importância destes momentos, torna-se imprescindível que o educador esteja disponível para a criança, sendo fundamental “envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito” (Portugal, 2000, p. 91) e investir em tempos de qualidade, ou seja, momentos em que educador e criança estejam totalmente envolvidos (Portugal, 2000).

Em suma, a promoção da interação e cooperação entre pares poderá, assim, constituir uma estratégia do educador para elevar os níveis de bem-estar das crianças, podendo contribuir igualmente para fomentar um maior envolvimento das mesmas nesses momentos.

Questão e Objetivos do Estudo

Este trabalho de carácter exploratório, realizado no contexto de estágio em creche, procura averiguar, *quais as potencialidades da prática de promoção da interação e cooperação criança-criança nos momentos de rotina em creche.*

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos desta intervenção, tendo por base a prática do educador na promoção da interação e cooperação criança-criança numa sala familiar (crianças de um e dois anos de idade):

- Analisar as potencialidades desta prática, no âmbito desta experiência, para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens por parte das crianças do



grupo;

- Observar as implicações desta prática no bem-estar e envolvimento das crianças do grupo;
- Analisar o papel do educador, no âmbito deste trabalho de carácter exploratório, para a promoção da interação e cooperação entre pares neste grupo de crianças em particular.

Opções Metodológicas

O presente trabalho, centrado na prática em contexto de creche, num *continuum* entre a investigação e a ação, apresenta um relato de uma experiência da prática pedagógica, com uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa com um *design* de investigação-ação. Esta é desencadeada pela “necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 2003, p. 266), constituindo a própria investigação uma forma de ação (Bogdan & Biklen, 1994), visando uma intervenção na própria prática com a finalidade de a melhorar (Garcia, 1999; Máximo-Esteves, 2008).

Esta opção metodológica foi, assim, ao encontro da questão e objetivos deste trabalho, na medida em que este tipo de investigação é realizada por alguém na situação social que constitui o objeto de pesquisa, bem como pelo facto de permitir lidar com desafios e situações resultantes da prática, refletindo e permitindo agir sobre as mesmas (Afonso, 2005). Assumindo a primeira autora o papel de participante na ação, esta metodologia apresenta diversas vantagens, pois tal como sublinham Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (2005) “o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa está centrado na construção de sentido” (p. 47). Deste modo, esta proximidade contribuiu de forma determinante para a compreensão da realidade estudada, abordando as questões de forma mais profunda, dando forma e significado às intervenções.

Participantes

O trabalho realizado teve como participantes o grupo de crianças da sala na qual decorreu o estágio de intervenção no contexto de creche, sendo este grupo composto por 15 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 32 meses, das quais 11 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

Para além do grupo de crianças, a intervenção constituiu igualmente objeto de estudo, sendo por isso um investigador-participante.

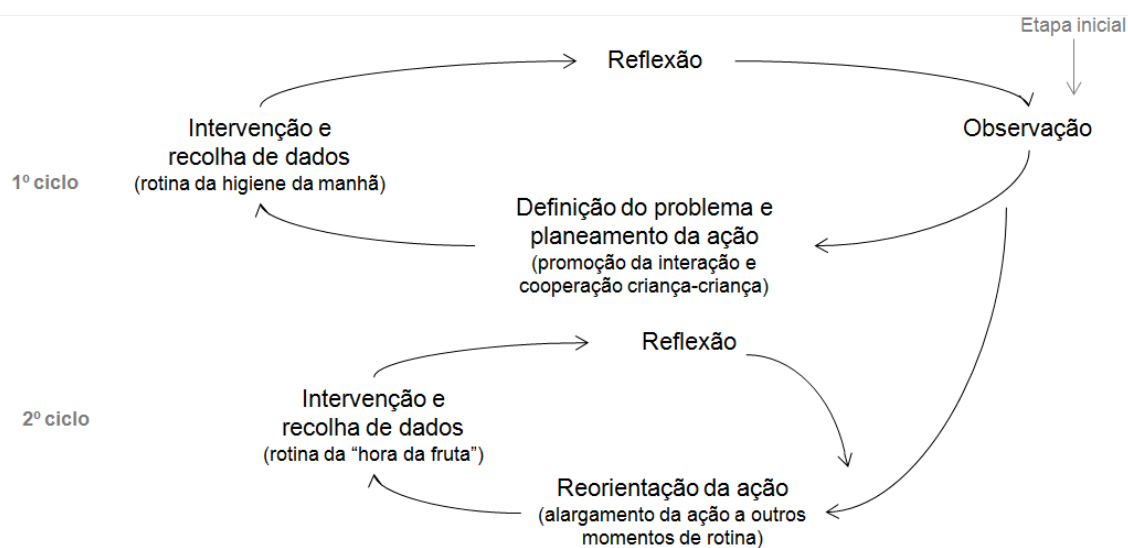
Atendendo ao facto de os participantes serem crianças tornou-se fundamental ter em conta questões éticas, procurando respeitar os participantes e garantir um ambiente acolhedor e que respondesse às características e necessidades das crianças (Parente, 2012). Os princípios éticos defendidos foram tidos em conta não só nos momentos de observação e contacto direto com os participantes, mas também durante todas as etapas de investigação, respeitando os intervenientes, garantindo o seu anonimato e assegurando rigor, bem como a fidedignidade dos resultados.

Procedimentos e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

O projeto realizado englobou diferentes fases, definindo-se momentos de observação, recolha de dados a partir da ação, bem como a reorientação da ação.

Deste modo, e atendendo ao processo em espiral característico da investigação-ação, esta apresenta diferentes fases que se repetem a partir das anteriores, desenhando-se um novo ciclo (Lewin, 1947, citado por Afonso, 2005). A investigação-ação pressupõe planear, atuar, observar e refletir, desenvolvendo-se estas fases de forma contínua e cíclica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), implicando reflexão, rigor e organização (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, este estudo contemplou várias etapas, originando ciclos que culminaram numa espiral, tal como se pode verificar no esquema seguinte (Esquema 1).

Esta intervenção consistiu, assim, numa alteração dos momentos de rotina, consistindo na organização das crianças em pares no momento de rotina da higiene, sendo estes formados por uma criança de dois anos e outra de um ano, na qual a mais velha tinha a tarefa de ajudar a mais nova a descalçar os sapatos, permitindo assim que no momento de muda da fralda o adulto estivesse totalmente disponível para a criança, sendo que as restantes se encontrariam envolvidas numa tarefa, promovendo esta a interação e cooperação entre pares. A observação e avaliação da intervenção no momento de rotina da higiene da manhã, acompanhada por uma recolha de dados, desencadeou um alargamento da ação, promovendo a interação e cooperação entre pares noutro momento de rotina – a “hora da fruta” –, na qual uma criança de dois anos ficava, diariamente, encarregue de distribuir a fruta por todas as crianças presentes, sendo que anteriormente esta tarefa era realizada pelo adulto.



Esquema 1 – Processo de investigação-ação
(adaptado de Santos, Morais & Paiva, 2004).

Esta intervenção consistiu, assim, numa alteração dos momentos de rotina, consistindo na organização das crianças em pares no momento de rotina da higiene, sendo estes formados por uma criança de dois anos e outra de um ano, na qual a mais velha tinha a tarefa de ajudar a mais nova a descalçar os sapatos, permitindo assim que no momento de muda da fralda o adulto estivesse totalmente disponível para a criança, sendo que as restantes se encontrariam envolvidas numa tarefa, promovendo esta a interação e cooperação entre pares. A observação e avaliação da intervenção no momento de rotina da higiene da manhã, acompanhada por uma recolha de dados, desencadeou um alargamento da ação, promovendo a interação e cooperação entre pares noutra rotina – a “hora da fruta” –, na qual uma criança de dois anos ficava, diariamente, encarregue de distribuir a fruta por todas as crianças presentes, sendo que anteriormente esta tarefa era realizada pelo adulto.

Neste artigo serão apenas apresentados os dados respeitantes ao momento da higiene da manhã.

A observação participante refere-se ao contacto direto e envolvimento do observador com o contexto que se pretende estudar (Sousa, 2005; Estrela, 1994), permitindo captar os comportamentos no momento em que eles ocorrem (Quivy &

Campenhoudt, 2008). Neste sentido, no processo de recolha de dados, a observação participante constituiu um instrumento de enorme importância, procedendo-se à observação do grupo de crianças, diariamente. Esta englobou registos audiovisuais, permitindo registar os momentos posteriormente de forma mais descritiva e fiel possível. A par dos registos audiovisuais, procedeu-se ao registo no diário de bordo, permitindo registar as interpretações e notas referentes a diversos aspetos observados e vivenciados, apresentado assim um carácter reflexivo (Afonso, 2005).

No final do período de estágio realizou-se uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante da creche. Esta opção, associada à anterior apresentada, permitiu efetuar de algum modo uma triangulação de dados, nomeadamente no que se refere à compreensão da realidade estudada e impacto da intervenção. Deste modo, procurou-se assegurar a triangulação de dados, pretendendo dar resposta à questão e objetivos definidos previamente. A triangulação representou um aspeto fundamental, na medida em que permitiu um confronto de diferentes pontos de vista e opiniões, contribuindo para clarificar a informação recolhida, validando os resultados obtidos (Afonso, 2005)

No âmbito da análise e interpretação dos dados obtidos, a análise de conteúdo representou um procedimento fundamental, procurando numa primeira fase registar em tabela os dados recolhidos, contemplando esta a descrição das observações (código a), interpretações das mesmas (código b) e notas do observador (código c). Tal como foi referido anteriormente, os registos provenientes dos vídeos e diário de bordo foram realizados no momento de rotina da higiene da manhã – Vídeo e Diário da higiene da manhã (VDH). Posteriormente, foram formadas categorias a partir dos dados obtidos de modo a organizar a informação recolhida, pretendendo este processo representar de forma mais simplificada e clara os dados (Bardin, 2011).

Apresentação e Análise de Dados

Higiene da manhã

Categoria: Interação

No momento de rotina da higiene da manhã verificaram-se inúmeras situações de interação entre as crianças, constatando-se evidências de interação com recurso à linguagem verbal e não-verbal.



Neste sentido, as crianças mais novas interagem com as mais velhas, produzindo sons, tal como se verifica quando “(...) a criança S repetia num tom alegre «*pé pé pé pé pé...*», olhando diretamente para a criança C. Esta corresponde olhando para a criança mais nova e sorrindo.” (VDH12a) e o mesmo se verifica quando “A criança T descalça o primeiro sapato e afirma, num tom alto e alegre «*Já tá (pausa) tá aqui o xapato*», colocando-o no chão junto à criança mais nova. A criança S sorri para a criança T e repete: «*xapato*».” (VDH23a). Também as crianças mais velhas procuram interagir intencionalmente com as crianças mais novas. Por exemplo, para iniciar a tarefa, a criança mais velha revela preocupação para com a mais nova, sendo que “A criança G estava a chorar sentada na “área da manta” e a criança T senta-se à sua frente, olhando para a criança mais nova enquanto agarra no seu pé, dizendo-lhe «*Vou tiaie tá bem...?*». A criança G para de chorar e observa a criança T com atenção, sendo que esta volta a afirmar: «*Vou tiaie... os sapatos, tá bem?*». (...) «*Agoa é o oto*», refere a criança T, comunicando com a criança G, enquanto esta a observa e retira a chucha. Retira o sapato e olha para a criança G, sorrindo e afirmando «*Já tá...*». A criança mais nova observa-a com um ar atento e alegre.” (VDH22a). Numa outra situação, “a criança S (...) aponta para o seu próprio pé (que estava já sem sapato) e afirma «*Pepepepe*». A criança T olha para a criança mais nova e responde «*Xim, é o pé*», enquanto continua a desapertar o sapato. A criança S volta a agarrar o sapato e mostra-o de novo à criança T, referindo «*Pé...pé*». A criança T responde «*Não é o pé (pausa) é o xapato*» (...)” (VDH18a). Verifica-se nesta situação que se estabelece “um diálogo entre as crianças e a interação sucede-se enquanto a ação decorre simultaneamente. As duas crianças interagem entre si, mantendo-se igualmente envolvidas na tarefa.” (VDH18b).

A par das situações apresentadas, as crianças interagem também através da linguagem não-verbal, nomeadamente enquanto “(...) Ambas as crianças sorriem, olhando uma para a outra (...)” (VDH3a) e “A criança R interage com a criança M através de gestos, sons e risos (...)” (VDH21b). Para além disso, nesta experiência verifica-se que durante a interação, as crianças alteram o seu comportamento em função do da outra criança, uma vez estão a desenvolver a sua compreensão relativamente aos outros e às regras sociais evidenciando uma maior capacidade de agir de acordo com isso, tal como mencionavam Bronson (2000) e Brownell et al. (2006). Deste modo, “Verificando a mudança no comportamento da criança S e observando que esta se encontra (...) triste, a criança A revela a capacidade de adaptar a sua postura (...) falando num tom mais calmo.” (VDH4b).

Ainda nesta experiência, verificaram-se algumas evidências de interação para a resolução de problemas decorrentes da tarefa. Assim, as crianças interagem umas com as outras, ajudando-se no sentido de ultrapassarem um determinado obstáculo, como se verifica, por exemplo, “Enquanto tenta calçar a criança J, a criança T repete várias vezes «Faz fôça ...».” (VDH14a), interagindo com a criança mais nova no sentido de juntas resolverem o problema. Tal se verifica também quando a criança D revela dificuldades e “Outra criança de dois anos que se encontrava perto de si (criança T) intervém dizendo «Tens de puxar aqui aqui», apontando para o sapato. (...) A criança T afirma «..., tens de puxar axim e tiar axim.», ao mesmo tempo que exemplifica agarrando no sapato e alargando-o de modo a que este entre no pé da criança J” (VDH14a).

Categoria: Cooperação

Constituindo a tarefa em si um verdadeiro desafio, verificou-se que as crianças procuraram, em conjunto, resolver os problemas que dela decorriam. As crianças mais velhas procuravam comunicar com as mais novas, envolvendo-as na tarefa e solicitando a sua ajuda, refletindo a sua capacidade de cooperar, sendo que as mais novas correspondiam a estas iniciativas e pareciam revelar compreender o objetivo da tarefa, desempenhando ações complementares de modo a alcançar esse objetivo comum.

Assim, durante esta experiência surgem algumas evidências de cooperação, por exemplo, quando “A criança J estica de imediato o seu pé em direção à criança D, sorrindo ao mesmo tempo. A criança D afirma «Não. É do oto». A criança J sorri e dá à criança D o outro pé.” (VDH14a), bem como quando a criança A tenta retirar o sapato à criança J mas “(...) quando o puxa este não sai. A criança J começa então a mexer a perna e segura o seu próprio pé, puxando-o também. As duas crianças fazem força no sentido oposto (...)” (VDH15a), verificando-se nestas situações que as crianças realizam ações complementares, cooperando umas com as outras. Tais situações baseadas nesta tarefa de caráter meramente exploratório parecem cruzar com a opinião dos autores que afirmam que numa atividade de cooperação dois indivíduos agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares (Warneken & Tomasello, 2007), cooperando para resolver um determinado problema (Ashley & Tomasello, 1998).

O mesmo parece verificar-se quando “(...) a criança T refere «Fauta isto»,



apontando para o velcro dos sapatos que faltava colar. De imediato, a criança F tenta, espontaneamente, apertar o velcro que faltava. A criança T (...) diz «*Tem de ir paqui* (puxando uma parte de velcro) e *ete paqui* (colocando a outra)». A criança F observa com atenção. A criança T agarra no outro sapato, alargando-o, enquanto que a criança F estica o pé na sua direção. (...)” (VDH13a), desenrolando-se a ação de forma cooperativa entre as crianças. Verificou-se igualmente cooperação entre as crianças quando a tentativa de desatar os atacadores demorou um período considerável, sendo que “A determinada altura, a criança S tenta também puxar um atacador e a criança T agarra o outro, puxando-o também. O laço dos atacadores acaba por desatar-se e a criança T puxa de imediato o sapato. Ambas as crianças sorriem e a criança S afirma, de forma espontânea e alegre, «*Já tá*».” (VDH18a).

Categoria: Autonomia

Nos momentos observados durante esta experiência, as crianças demonstraram autonomia, nomeadamente, através da motivação, espontaneidade e empenho que revelaram no início da tarefa, bem como no decorrer da mesma.

Neste sentido, e reportando ao início da tarefa, “(...) a criança T observa ao seu redor e afirma espontaneamente «*Fauta tiae à ... Poxo?*» (...)” (VDH10a), “(...) observando as crianças que ainda faltava descalçar e, identificando a criança V nesta situação, procura-a de imediato.” (VDH10b), refletindo grande autonomia. Numa outra situação observada, “Os movimentos da criança M refletem a sua autonomia, movimentando-se de forma enérgica e segura, estando também bastante concentrada, ignorando o que o rodeia e não procurando qualquer ajuda.” (VDH21b).

No decorrer da tarefa, as crianças depararam-se com diversos problemas, revelando, contudo, autonomia para a resolução dos mesmos. Tal é possível concluir a partir da “(...) concentração e empenho (...) na resolução do desafio que se coloca.” (VDH2b), sendo que, por exemplo, “A criança D encontra-se durante alguns instantes a mexer no sapato da criança J, tentando compreender como o descalçar. Olha para o sapato, mexe e volta a tentar, repetindo a ação diversas vezes.” (VDH3a), “(...) explorando todas as possibilidades, tendo em vista a resolução do problema que se coloca.” (VDH3b). “Perante um obstáculo a criança procura ultrapassar as suas dificuldades explorando as várias possibilidades e não desistindo. Constatando que não consegue, procura intencionalmente o adulto para a ajudar.” (VDH10b), tal como se sucedeu na situação em que a criança A opta por “(...) pedir ajuda: «*Mata [Marta]*,

eu não xei»." (VDH17a), sendo que "(...) revelou a capacidade de procurar uma solução (...), procurando diretamente a ajuda do adulto. Utiliza essa ajuda até onde a considera necessária, interrompendo quando deixa de lhe interessar esse apoio e quando se acha capaz de retomar sozinha a tarefa (...)" (VDH17c). Atendendo ao facto de serem crianças tão pequenas, estas iniciativas para pedir ajuda em determinado momento poderão ser encaradas como evidências de autonomia, reconhecendo a necessidade de ajuda, procurando e utilizando-a apenas quando consideram ser realmente necessário. Para além disso, verificou-se que a criança "utiliza os conhecimentos que adquiriu anteriormente, a partir da minha intervenção e exemplificação, para retirar o sapato que falta." (VDH8b), incorporando nas ações seguintes aquilo que acabou de observar.

Tais resultados vão ao encontro da perspectiva de Bronson (2000) que defende a importância de criar oportunidades e desafios adequados que promovam o desenvolvimento da autonomia, sendo que a cooperação entre pares contribui para que a criança desempenhe um papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010) e, conseqüentemente, mais exigente, fomentando a sua autonomia.

Categoria: Bem-estar e envolvimento

O bem-estar das crianças neste momento de rotina foi evidente a partir de diversos indicadores, nomeadamente pelos "(...) sorrisos e movimentos corporais enérgicos, manifestando grande contentamento." (VDH24b), "(...) evidenciando tranquilidade (...)" (VDH3b), "(...) sorrindo e produzindo sons diversos de forma enérgica e alegre." (VDH23a), sendo que "(...) as suas expressões faciais indicavam alegria e tranquilidade, os seus movimentos eram suaves (...)" (VDH16c).

No decorrer da experiência, as crianças revelaram um evidente bem-estar, pois "Enquanto a criança M descalça os sapatos à criança R, esta ri (...). A sua postura é calma e alegre (...)" (VDH21a), verificando-se de igual modo que, "Apesar de alguns movimentos com maior intensidade por parte da criança E, a criança B mantém-se muito tranquila, observando apenas a outra criança com um olhar atento e interessado." (VDH20b).

A tarefa em questão contribuiu também para a melhoria do bem-estar das crianças, visto que, "No período observado, destaca-se também a melhoria do bem-estar da criança R, na medida em que esta no início da tarefa apresentava alguma neutralidade, estando apenas sentada e com um olhar neutro e



desinteressado, revelando a ausência de atividade mental. Posteriormente, quando a criança M começa a interagir com ela, (...) a criança R começa a observar a criança mais velha, interagindo com ela e sorrindo, revelando uma evidente melhoria do seu bem-estar.” (VDH21c). Tal se verifica também numa situação em que, antes de se iniciar a tarefa, “a criança G encontrava-se num canto da sala, sentada sozinha a chorar, indicando um reduzido nível de bem-estar. No decorrer do período observado, a criança G vai alterando a sua postura e comportamento, revelando tranquilidade e segurança, bem como algum interesse pelos movimentos e ações praticados pela criança T” (VDH22c), constatando-se uma significativa melhoria do seu bem-estar. Também “A postura e expressão facial da criança J demonstram um nível de bem-estar neutro, aumentando visivelmente a partir do momento em que se inicia a tarefa a pares. Assim (...), a criança J sorri e evidencia movimentos corporais mais enérgicos e expressões alegres.” (VDH27b). Deste modo, verificou-se o impacto desta tarefa no que se refere ao bem-estar das crianças, pois através da mesma as crianças “*sentem-se confortáveis e felizes.*” (EE).

Nesta tarefa, as crianças evidenciaram também envolvimento, nomeadamente através do “(...) olhar focalizado (...)” (VDH18a), “(...) movimentos enérgicos (...)” (VDH25a), bem como pelo facto de revelarem “(...) interesse na tarefa (...)” (VDH13b), “(...) grande concentração e persistência (...)” (VDH11b) e “(...) expressão facial (...) descontraída e alegre” (VDH16a).

As crianças mais novas demonstram envolvimento na tarefa, sendo que “A criança R encontra-se muito quieta, a olhar com atenção para a criança T, observando todos os movimentos que esta realiza.” (VDH1a) e o mesmo se verifica quando a “(...) criança S revela (...) envolvimento, colocando a mão no outro sapato como forma de referir que agora é este.” (VDH5b). É também de “(...) salientar o interesse revelado pela criança B, estando esta sempre atenta ao que se estava a passar e procurando ajudar na fase final, ao entregar o outro sapato à criança E.” (VDH20c).

Relativamente às crianças mais velhas, estas revelam um elevado envolvimento, na medida em que, por exemplo, “A criança C mexe e volta a mexer no sapato, tentando abri-lo, puxando o velcro, repetindo os mesmos movimentos várias vezes.” (VDH24a), sendo que também “A postura da criança E, bem como a sua concentração e persistência, revelam envolvimento na atividade, explorando diversas possibilidades e estando atenta a vários pormenores do sapato.” (VDH6b). Deste modo, e quanto ao envolvimento das crianças nestes momentos, a educadora cooperante afirma que as

crianças “(...) adoraram mesmo e envolveram-se. Eles pediam e mostravam iniciativa...mostravam que queriam participar. Notava-se o seu esforço, empenho e gosto. (...) Sinceramente, acho que estavam felizes e envolvidos.” (EE).

Categoria: Intervenção do educador

Em determinados momentos, a intervenção do adulto revelou-se necessária, orientando as interações entre as crianças e promovendo o bem-estar das mesmas. Verificou-se, assim, a importância da função de *andaime* por parte do adulto, incentivando as crianças, facilitando a comunicação entre si, ajudando-as a resolver problemas (Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010; Girard et al. 2011), bem como facilitando e apoiando as interações entre as crianças (Figueira, 1998).

Deste modo, e reportando às primeiras situações observadas de interação e cooperação entre pares no momento de rotina da higiene, “A postura e comportamento da criança S revelam o seu desagrado face à ação iniciada pela criança C, (...). A criança S expressa-se através da linguagem verbal, bem como através de movimentos corporais, sendo que a criança C não corresponde a estas tentativas de comunicação da outra criança e procura continuar a ação que iniciou. Perante as dificuldades criadas pela criança S, a criança C para e observa-a com muita atenção, revelando não saber ao certo como agir (...)” (VDH5b), tendo sido necessário intervir, explicando “(...) à criança S que a criança C a vai ajudar a tirar os sapatos e rapidamente a criança S altera o seu comportamento, esticando a perna na direção da criança C, observando-a com atenção.” (VDH5a), verificando-se que “Inicialmente, a criança S revelou alguma incompreensão face ao que se estava a passar, sendo necessária a intervenção do adulto. Após esta, ambas as crianças realizaram a tarefa, revelando bem-estar (...)” (VDH5c). Tal situação ocorreu também quando “(...) a criança A inicia espontaneamente a tarefa, puxando de forma um pouco brusca a criança J. Esta reage, afastando-se, manifestando assim algum desagrado. Perante isto, intervim no sentido de explicar às crianças a tarefa, tornando igualmente o início da mesma mais tranquilo e confortável para ambas (...)” (VDH15b).

Também num outro momento, “Perante algum mal-estar revelado pela criança F, e atendendo aos seus olhares na minha direção e sons que quase indicavam choro, sento-me ao lado das crianças, interrompendo o que estas estavam a fazer e acalmando em particular a criança F. Esta de imediato volta a aparentar uma postura calma e sorri enquanto estica os braços na minha direção. Explico-lhe que a criança T



apenas a está a ajudar a tirar os sapatos, porque depois temos todos de ir lavar as mãos e ir comer. (...) Olho para a criança T e incentivo-a, dizendo que está a fazer muito bem, mas que tem de tirar o sapato com cuidado para não magoar a outra criança mais pequenina. A criança T responde «*Tá bem*» e volta de imediato a agarrar no sapato, tentando descalçá-lo. Desta vez, fá-lo mais devagar, dispondo menos força nos seus movimentos.» (VDH8a).

A par dos aspetos já realçados, esta tarefa originou também diversos desafios e obstáculos para as crianças que implicaram a intervenção do adulto. Assim, descalçar os sapatos constituiu, por vezes, um enorme desafio, levando as crianças a explorá-los na tentativa de os conseguir desapertar e retirar do pé de outra criança. Desse modo, “Constatando algumas dificuldades da criança E, intervenho explicando como esta deve fazer para ser capaz de retirar o sapato. A criança revela grande interesse e atenção, mantendo-se concentrada e reproduzindo o que eu fizera.” (VDH20b). Tais intervenções passam, assim, por exemplos concretos e explicações claras que as crianças necessitam, como por exemplo na situação em que “Eu intervenho, ajudando a criança A, explicando-lhe que tem de puxar primeiro a fivela e depois passar pelo buraco e voltar a puxar. Enquanto explico, pausadamente, exemplifico.” (VDH17a), revelando-se a intervenção do adulto importante no apoio e suporte dado às crianças nesta tarefa e garantindo igualmente a sua continuidade.

Considerações Finais

O presente estudo foi realizado em contexto de creche com crianças entre os 10e 32 meses, tendo como base um projeto de promoção da interação e cooperação, entre pares nos momentos de rotina. Tendo sendo desenvolvido em duas fases, integrando a segunda fase os dados de observação da primeira e a reflexão subjacente num processo de ação-reflexão em espiral. Os dados recolhidos devem ser entendidos no contexto de observação e sem pretensão de generalização. No entanto, podemos observar as potencialidades dos momentos de rotinas e da interação dos pares para o bem-estar e envolvimento das crianças participantes do estudo, com possíveis contributos para o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente ao nível da linguagem e autonomia. Tais observações cruzam-se com a perspetiva de diversos autores e com a investigação anterior que indica que as crianças em interação com os pares desenvolvem efetivamente diversas capacidades (Brownell & Hazen, 1999; Brownell et al., 2006; Katz, 2006; Brownell e Koop, 2007;

Ladd & Coleman, 2010, entre outros). Tal como, Eckerman et al. (1989), acreditamos que através das interações estabelecidas com os pares, este grupo de crianças aumentou a sua experiência social, potencializando conseqüentemente o desenvolvimento de competências.

Relativamente à cooperação, as nossas observações revelam evidências de cooperação entre as crianças deste grupo, procurando comunicar entre si e realizar ações complementares, ajudando-se mutuamente na tentativa de alcançarem um objetivo comum. Porventura, o facto de esta intervenção ter sido realizada com um grupo multietário pode ter contribuído para a complexidade das experiências de cooperação e interações entre as crianças, tendo-se verificado que mesmo que “(...) uma desempenhe um papel mais ativo do que a outra, o interesse parece visivelmente inerente a ambas as crianças.” (VDH19b). Outras experiências com estas características entre crianças com diferentes idades, têm indicado que a criança mais nova se envolver em tarefas que sozinha não seria capaz (Brownell, 1986; Brownell et al., 2006; Vigotsky, 2007; Warneken & Tomasello, 2007).

Numa abordagem ao trabalho com grupos multietários, a educadora cooperante enfatiza as vantagens deste tipo de grupos, afirmando que “(...) torna os mais velhos mais responsáveis e faz os pequeninos crescerem mais depressa.” (EE), pois os primeiros “(...) além de terem mais atenção e prestarem mais cuidado também ajudam e têm mesmo gosto em fazer este papel (...).” (EE), enquanto que os mais novos, em contacto com outras crianças mais velhas, “(...) desenvolvem muito mais (...).” (EE). Contudo, afirma que “(...) é um desafio em termos de gestão dos momentos e de organização da sala.” (EE). Neste sentido, os resultados obtidos podem ter contribuído para gestão e organização do grupo por parte do educador. Não obstante, tais situações impliquem a supervisão do adulto, “(...) é diferente nós sabermos que os mais velhos estão a interagir com os mais novos e que estão todos mais confortáveis e apoiados, do que estarem todos ali simplesmente à espera, a chorar e assim.” (EE).

Quanto ao papel do educador nos momentos de rotina “A intervenção do adulto revelou-se necessária (...) e serviu de *andaime* para a resolução de um problema e facilitar a continuidade e sucesso da tarefa (...).” (VDH8c). Tais dados permitiram verificar a importância da intervenção do educador nesses momentos, “(...) ajudando (...), mostrando-lhe como deveria fazer (...).” (VDH18b), “(...) exemplificando (...).” (VDH10a), bem como contribuindo para o bem-estar das crianças, apoiando-as nas suas interações e contribuindo para que cada criança se sentisse segura e



confortável, estando assim confiante para se envolver em experiências com os outros, promovendo e investindo, deste modo, em tempos de qualidade (Portugal, 2000).

Importa, contudo, referir que os resultados apresentados estão intimamente relacionados com diversos fatores presentes nesta experiência, nomeadamente no que se refere ao contexto em que as tarefas foram implementadas, às características do grupo em particular, bem como à relação estabelecida com as crianças. Tal como salienta a educadora cooperante, “*Se calhar se fosse numa sala de um ano ou de dois anos não fazia sentido como fez.*”, acrescentando que, no entanto, “*(...) numa sala em que existe estas diferenças de idades e (...) estas interações e (...) cooperação dos mais velhos com os mais novos fez sentido e (...) foi conseguido.* (EE).

Em contexto particular de creche, é importante ter presente que todas as experiências vividas pelas crianças constituem aprendizagens, são descobertas para compreensão dos outros e do mundo que as rodeia. Tal como afirma Katz (2006) uma intervenção educativa de qualidade junto das crianças apresenta contributos fundamentais para o resto das suas vidas, pois “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (p. 17).

Concluimos salientando as potencialidades da promoção da interação e cooperação entre pares, constituindo esta uma prática transversal aos vários contextos de ensino, pois tal como sugerem os nossos resultados e a investigação prévia, poderá proporcionar experiências importantes para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e apresentando também contributos para o educador no que se refere à organização e gestão do grupo.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Asa.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers. *Social Development*, 7, pp. 143-163.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista da Silva, A. (1998). Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 48-50. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto

Editora.

- Brazelton, T. (2009). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brownell, C. (1986). Convergent Developments: Cognitive-Developmental Correlates of Growth in Infant/Toddler Peer Skills. *Child Development*, 57, pp. 275-286.
- Brownell, C., & Carriger, M. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development*, 61, pp. 1164–1174.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. Guilford Press.
- Brownell, C., Ramani, G., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner with Peers: Cooperation and Social Understanding in One-and Two-year-olds. *Child Development*, 77(4), pp. 1-29.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, 2, pp. 355-379.
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer. *Child Development*, 60, pp. 440-453.
- Eckerman, C., & Whitehead, H. (1999). How Toddler Peers Generate Coordinated Action: A Cross-Cultural Exploration. *Early Education & Deveelopment*, 10(3), pp. 241-266.
- Esteves, J. (2003). A investigação-acção. In Silva, A.; Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12ª Edição. Porto: Edições Afrontamento. pp. 251-278.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp. 69-70.
- Garcia, M. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Agressive and Prosocial Behaviors. *Early Education & Development*, 22(2), pp.



305-323.

- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), pp. 84-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 1-9.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, pp. 7-21.
- Kemple, K., David, G., & Hysmith, C. (1997). Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), pp. 34-47.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2010) *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Nichols, S., Svetlova, M., & Brownell, C. (2010). Toddlers' Understanding of Peers' Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171 (1), pp. 35-53.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Olson, K., & Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108, pp. 222-231.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. 7ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 1, pp. 85-106.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Edições Gradiva.
- Santos, L. & Jau, N. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, pp. 4-9.
- Santos, E.; Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa. Coimbra: Center for Computational Physics, pp. 337-345.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), pp. 55-65.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), pp. 271-294.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30, pp. 353-365.