

## CRECEMOS JUNTOS: AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA CRECHE E NO JARDIM DE INFÂNCIA

INÊS MENDES

[inesmends98@gmail.com](mailto:inesmends98@gmail.com)

Educadora de Infância no Colégio Refúgio dos Fidalguinhos, Barreiro

SOFIA FIGUEIRA

[sofia.figueira@ese.ips.pt](mailto:sofia.figueira@ese.ips.pt)

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

### Resumo

Este estudo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal, teve como principais intencionalidades compreender como é que as crianças interagem entre si, perceber as conceções das educadoras cooperantes relativamente ao tema, bem como as suas estratégias de promoção de interações, partindo da questão de partida ‘De que forma pode o educador potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?’. O estudo seguiu a abordagem qualitativa e a metodologia da investigação-ação, e realizou-se nos dois contextos de estágio – creche e jardim de infância – em dois momentos distintos. Os procedimentos de recolha e tratamento de informação foram a observação participante, notas de

campo, registos multimédia, análise documental, entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes e análise de conteúdo. A análise do material recolhido e das intervenções realizadas, permitiram compreender a importância das interações sociais entre pares e a influência que exercem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo e promotor de interações.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Social; Interação; Brincar; Educador de Infância; Gestor do Currículo.

## Abstract

This study carried out in the context of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree Pre-School Education, at Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal, had as main intentions to understand how children interact with each other, the conceptions of the cooperative educators on the subject, as well as their strategies for promoting interactions, starting from the starting question "How can the educator enhance peer interactions in daycare and kindergarten?". The study followed a methodology based on the qualitative approach and action research, and was carried out in the two internship contexts – daycare and kindergarten – at two different moments. Regarding the procedures for collecting and processing information, I resorted to participant observation, field notes, multimedia

## Introdução

As crianças passam grande parte do seu tempo nos contextos educativos, por isso, torna-se crucial compreender como é que os espaços e as equipas educativas contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, “o ambiente, nessa perspetiva, é concebido tanto como espaço social de experiência como enquanto condição/instrumento de desenvolvimento” (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p.63). Este estudo evidencia uma visão de criança capaz, ativa, competente e predisposta para se relacionar com os outros desde cedo, e que, “através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências” (Eckerman et al., 1989 cit. por Arezes &

records, documental analysis, semi-structured interview with cooperative educators and content analysis. The analysis of the collected material and the interventions performed, permit understand the importance of social interactions between peers and the influence they exert on the development and learning of children, as well the role of the childhood educator as managers of the curriculum and promoter of interactions.

**Key concepts:** Social Development; Interaction; Play; Childhood Educator; Curriculum Manager

Colaço, 2014, p.114). Valorizando a interação entre crianças e reconhecendo a importância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhece-se o papel do educador de infância como facilitador das interações nos contextos de creche e jardim de infância.

No estudo pretendeu-se dar resposta à questão “De que forma pode o educador de infância potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?”.

No enquadramento teórico, apresenta-se o processo de desenvolvimento social nos primeiros anos, o conceito de interação e a relevância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o conceito de brincar e a importância do brincar como promotor de interações, e o papel do educador como gestor do currículo.

## 1. Desenvolvimento Social da Criança

Nos primeiros seis anos de vida a criança tem uma evolução significativa no que diz respeito às suas capacidades e competências, sendo este tempo considerado “um período riquíssimo e fundamental no processo de desenvolvimento” (Matta, 2001, p.116). Para Schaffer (1999), o desenvolvimento social da criança é um processo que ocorre desde o nascimento, considerando-se uma preocupação primária.

Segundo Bronson (2000), as relações que as crianças estabelecem com os seus pares iniciam-se no seu primeiro ano de vida, pois os bebés têm uma necessidade e interesse inatos de contacto social. Como refere Montagner (1993), desde muito pequena a criança “tem fome” de interações com os pares, conseguindo, antes do 1º ano de vida, estabelecer e restabelecer formas variadas de interação.

O desenvolvimento pessoal e social confere à criança as capacidades necessárias para compreender e lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa (Cró & Pinho, 2011), sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens.

Segundo Schaffer (1996), o desenvolvimento social engloba aspetos

como os comportamentos, os sentimentos e as atitudes que a criança desenvolve perante os outros, sendo que com a idade estes aspetos se vão modificando, tornando a criança mais independente e capaz de se autocontrolar, regulando o seu comportamento de acordo com o meio envolvente. Fochi (2015) refere que o desejo que as crianças têm em alcançar o outro, demonstra o seu carácter social e relacional e a consciência que têm do outro. À medida que vão crescendo, modificam o seu comportamento face aos comportamentos dos outros, como, por exemplo, quando se aproximam de quem lhes sorri e quando se afastam de quem lhes franze a testa (Post, Hohmann & Epstein, 2013).

O desenvolvimento de interações não depende apenas das competências das crianças, mas também da capacidade que os seus pares têm para responder às situações em que se envolvem, num estilo de “dar e receber” (Montagner, 1993). Deste modo, o desenvolvimento social da criança depende tanto de si como das interações que estabelece com os outros, sendo que, ao socializarem e desenvolverem ações conjuntas, criam o conceito de “cultura de pares”, abordado pela autora Michélsen (2011), desenvolvendo capacidades sociais que as possibilitam interagir.

Durante o período dos 12 e os 36 meses, as crianças revelam diversos

comportamentos sociais e interagem com os seus pares (Ladd & Coleman, 2010). Na perspetiva de Eckerman, Davis e Didow (1989), a imitação constitui-se enquanto forma importante de interação entre os pares, sendo que a interação através do olhar se torna uma das primeiras formas de comunicação, levando a criança a observar as ações dos outros, permitindo que outras formas de interação ocorram, como o toque e a troca de olhares e as expressões faciais. Basei (2008) evidencia ainda a interação através dos gestos como uma das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro. Durante o segundo ano de vida, a criança revela um maior domínio ao nível da linguagem verbal, utilizando-a na interação com os seus pares com diversas intenções.

A conceção de criança que aqui se pretende associar é a de uma criança capaz de comunicar, que se relaciona com o mundo, que interage por meio das suas experiências, descobrindo-se a si, aos outros e ao mundo (Fochi, 2015). As relações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares e com os adultos são de grande importância, pois é a partir destas relações que as mesmas concebem a compreensão do mundo social e aprendem competências não só sociais, mas também cognitivas, linguísticas e motoras, que usarão ao longo da vida.

## 2. As Interações Sociais

O conceito de interação é um conceito polissémico, definido por diferentes autores. Schaffer (1999) define interação como 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.

De acordo com DeVries e Zan (1998, p.61) as interações entre pares constituem-se enquanto meio privilegiado para o desenvolvimento social, possibilitando a igualdade ou maior proximidade que não se consegue nas interações adulto-criança, contribuindo para o reconhecimento dos pares como semelhantes e promovendo o interesse pela relação com os outros.

Torna-se relevante referir que as interações não são apenas associadas ao desenvolvimento social, uma vez que o desenvolvimento se processa de forma holística, ocorrendo simultaneamente com o desenvolvimento cognitivo, físico e linguístico, tornando as interações cada vez mais complexas. A competência emocional, nomeadamente, entende-se como indispensável às interações, pois permite à criança gerir as suas emoções para se relacionar mais facilmente com os outros.

Inicialmente, a criança interage com o mundo que a rodeia através dos sentidos, que é uma das formas mais utilizadas pelas crianças para se expressarem. Recorre especialmente aos gestos, utilizando o seu corpo para comunicar com os seus pares (Basei, 2008) e, posteriormente, com o desenvolvimento da linguagem, interage sendo capaz de expressar as suas escolhas.

Neste sentido, ‘‘a interação entre pares é importante (...) porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a des-  
centração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e social’’ (Pia-  
get, s.d., cit. por Kamii, 2003, p.63). O interesse que as crianças reve-  
lam naturalmente pelos outros torna-se a principal característica na  
criação e consistência das relações interpessoais (Michélsen, 2011).

Durante o primeiro ano, as crianças comunicam com os outros através  
de gestos, como apontar ou segurar objetos para o outro e balbucios.  
Durante os dois primeiros anos de vida estas competências referem-  
se a capacidades, como verificar a disponibilidade e atenção do outro,  
oferecer algo atrativo ou uma variação do tema de brincadeira e imitar  
ou complementar uma ação do par, bem como capacidades básicas de  
comunicação diádica, como estabelecer contacto visual e construção  
de mensagens claras (Brownell & Hazen, 1999).

Vygotsky (1978, cit. por Pimentel, 2007) defende que o indivíduo se  
desenvolve em função do meio onde está inserido e através das experi-  
ências que lhes vão sendo proporcionadas, tendo em conta que ‘‘(...) a  
parceria entre crianças possibilita-lhes ir além do que iriam sozinhas,  
(...) como companheiras no jogo, elas se complementam, divergem,  
adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente nos modos  
de realizar a atividade’’ (idem, p.241). A este respeito, Vygotsky  
(1978) reforça ainda a existência de uma área potencial de desenvol-  
vimento cognitivo, definindo-a como Zona de Desenvolvimento Pro-  
ximal. O educador estará a contribuir e a influenciar de forma inten-  
cional as interações entre pares, desempenhando a função de ‘‘an-  
daime’’ nesses momentos, através da sua participação e apoio no de-  
correr das atividades entre crianças, facilitando a comunicação, a re-  
solução de problemas ou a execução de tarefas. Através de uma ação  
em conjunto as crianças aprendem umas com as outras aquilo que é  
importante na interação entre elas (Michélsen, 2011).

Segundo Fino (2001), a interação social referente à definição de  
Vygotsky, determina a aprendizagem como um processo social e o  
conhecimento como algo socialmente construído. As interações que a

criança estabelece com os outros, tornam-se um meio para a compreensão e construção da sua identidade, uma vez que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64).

### **2.1 O brincar como atividade potenciadora de interações**

De acordo com Ferland (2006, cit. por Silva & Sarmiento, 2017, p.46) “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa”, sendo considerada por alguns autores como uma atividade social de escolha livre, motivada e dirigida pela própria criança.

Ao brincar, a criança tem oportunidade de “descobrir o mundo, as pessoas, as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (Silva & Sarmiento, 2017, p.41). Os momentos de brincadeira são momentos que favorecem as interações, sendo nestes momentos que as crianças interagem com mais frequência com os seus pares. Neste sentido, as crianças desenvolvem formas de cooperação em que “(...) comentam as descobertas umas das outras e, conseqüentemente, aprendem com os colegas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 377). Os grupos

de brincadeiras constituem-se como “poderosos mediadores de socialização” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

Partindo deste pressuposto, o educador deve ser o mediador da conversa entre as crianças e deve, também, procurar compreender o que a criança quer transmitir, estimulando a sua verbalização, bem como manifestar interesse pelas suas realizações, incitando um maior envolvimento e uma dinâmica rica em trocas (Stambak, 2011).

O ato de brincar revela uma ligação entre o social e o individual, numa interação profunda entre os aspetos subjetivos e os culturais, pelo que o ambiente envolvente, por meio de mediações simbólicas de que o brincar faz parte, fornece as bases para a criança adquirir e co-construir o seu conhecimento e desenvolver-se emocional, social e cognitivamente. O ato de brincar, para a criança, significa um momento em que ela pode representar através do jogo simbólico, aspetos presentes na sua realidade.

### **3. O papel do educador enquanto gestor do currículo**

No processo de construção do currículo é responsabilidade do educador tomar decisões sobre a prática que desenvolve o que implica a organização do tempo, organização do espaço e materiais, o trabalho com as famílias, o trabalho em equipa. Neste processo, tem de ter em

conta o conhecimento que tem das crianças do grupo, das suas necessidades e interesses, o que passa por observar, registar, planear e avaliar as interações e as experiências que acontecem no dia a dia. Ou seja, tem que “procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações” (ISS, 2010, p.2). Deve promover a interação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, bem como promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei nº241/2001, p.4).

De acordo com Singer (2002), os educadores dispõem de estratégias de promoção da interação e cooperação entre pares, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço e do tempo. Forneiro (1998) apresenta quatro dimensões do ambiente educativo que se relacionam entre si. A primeira dimensão relaciona-se com a organização do espaço físico, em que o educador tem em consideração as dimensões do espaço disponível, as condições estruturais e os materiais que contém. A dimensão funcional, que percebe o espaço em constante mudança, oferecendo a possibilidade de realização de propostas distintas e de oportunidades de ação. A dimensão temporal, que se

refere à organização do tempo e aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. E, por fim, a dimensão relacional, a mais importante num estudo sobre as interações, que tem como objetivo a regulação da interação dentro da sala, quer ao nível do adulto/criança, criança/criança, adulto/adulto e criança/espaço.

### **3.1. Mediação das interações entre pares**

Um clima de apoio por parte do educador leva a que as crianças desenvolvam capacidades de interação com os pares, sustentando-as em sentimentos de respeito, confiança e autorrealização.

O educador promove interações entre crianças “(...) proporcionando-lhes equipamento que lhes permite brincarem lado a lado (...) de forma que as crianças possam brincar com esses brinquedos em conjunto e experimentar as ações que cada um realiza sobre os objetos” (Post & Hohmann, 2011, p.259), assim como através da organização do grupo, em pequenos grupos ou a pares. A forma como o educador está atento, respeita as interações e se relaciona com as crianças, contribui para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença, pelo que as crianças vão tomando consciência de si e da sua relação com os outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O educador deve ter uma atitude de observador participante, estar disponível para as crianças, ouvindo-as, compreendendo-as, sendo capaz de ler os seus sinais e de compreender as inúmeras linguagens utilizadas pelas crianças na sua participação (Azevedo & Sousa, 2010), agindo de forma adequada e não intrusiva.

As dinâmicas de interação contribuem para os processos de aprendizagem no sentido em que promovem o respeito por cada criança e o sentimento de pertença a um grupo, o trabalho cooperado, o entendimento da perspetiva do outro, a regulação da vida em grupo e a participação no planeamento e avaliação. Na promoção de interações entre pares, atitudes como ‘encorajar as crianças a procurarem os seus companheiros para pedir ajuda na resolução de problemas ajuda a construir relações de confiança’ (Hohmann & Weikart, 1997, p.607) permitindo a construção de ‘(...) interações sociais ricas e complexas’ (Vasconcelos, 1997, p.19). Quando ocorrem conflitos em momentos de interação criança/criança, por vezes torna-se necessária a intervenção do educador como mediador. Enquanto mediador, deve, através do diálogo e uma atitude calma, contribuir para a resolução, ouvindo as crianças, dando-lhes tempo e espaço para sozinhas, resolverem a situação que levou ao conflito.

O educador deve criar um ambiente de qualidade, proporcionando às crianças oportunidades para “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

#### **4. Metodologia de investigação**

O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, pelo que o investigador se centra nos participantes e nas suas ações, de forma a interpretá-las para conseguir responder a questões que possam surgir. Tem por base as características da investigação-ação, sendo esta uma metodologia orientada para a melhoria da prática, uma vez que o grande objetivo é ‘(...) a reflexão sobre a acção a partir da mesma’ (Fernandes, 2006, p.4). O investigador centra-se numa questão de partida para a qual procura resposta, intervindo para obter mudança.

A investigação começou no primeiro contexto de estágio, contexto de creche, onde surgiu a questão de investigação ‘De que forma pode o educador potenciar as interações entre pares na creche e no jardim de infância?’. No contexto de jardim de infância foi dada continuidade



---

ao estudo e à observação das crianças e das suas interações, direcionando o olhar para o papel do educador como mediador.

#### **4.1. Procedimentos de recolha e tratamento da informação**

De acordo com o objetivo do estudo, as técnicas de recolha de informação mobilizadas foram a observação participante, as notas de campo, a análise documental, os registos multimédia e a entrevista semiestruturada. A observação constituiu-se como uma técnica essencial e indispensável no desenvolvimento do estudo, permitindo observar diariamente o grupo de crianças, reconhecendo os seus interesses e necessidades que, quer no momento, quer posteriormente, foram tidos em consideração no que diz respeito às intervenções. As notas de campo constituíram-se como um recurso de apoio às observações realizadas e posteriormente analisadas e refletidas.

Foram consultados o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico das salas, o que permitiu uma análise dos valores e objetivos de cada instituição, bem como a compreensão de aspetos relacionados com os diversos domínios do trabalho, no que diz respeito às dinâmicas de aprendizagem e à construção do currículo, e sobre a temática em estudo. Os registos multimédia foram um complemento às notas de campo. O recurso à entrevista semiestruturada teve com o objetivo

compreender as conceções das educadoras cooperantes em relação ao tema do estudo. O guião foi elaborado considerando os objetivos do estudo. Tendo em conta a situação pandémica COVID-19, a entrevista à educadora cooperante de creche realizou-se à distância, via Zoom. Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição. Após a validação pelas educadoras cooperantes, procedeu-se à análise de conteúdo e, posteriormente, numa grelha para cada contexto, foi triangulada toda a informação recolhida — as respostas das entrevistas às educadoras, as notas de campo e as reflexões cooperadas.

#### **5. Intervenções**

As intervenções realizadas nos contextos de estágio — propostas e observações —, tiveram como intencionalidade promover interações entre pares, em diferentes momentos da rotina.

As análises das entrevistas às educadoras cooperantes, de creche e de jardim de infância, permitiram compreender que ambas reconhecem que as interações entre pares são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reforçando o papel do educador:

“(…) as interações acontecem, agora nós temos a capacidade de poder promovê-las ou castrá-las e eu acho que o nosso papel

será sempre promover e será sempre dar autonomia, (...) incentivar a criança, porque às vezes há crianças que são inseguras ou têm uma autoestima mais baixa e têm algum receio, esse é o nosso papel...e tornar estas interações mais... mais ricas, mais potenciadoras de aprendizagem” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

“(...) as interações entre pares acabam por ser...fatores que influenciam bastante o desenvolvimento das crianças...e é importante nós adultos estarmos atentos para observar esse tipo de interações, porque temos sempre as crianças que acabam por passar pelos pingos da chuva e que não nos apercebemos das interações” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Na prática da educadora cooperante do **contexto creche**, a exploração livre e o brincar estavam bastante presentes, o que permitia observações diárias de diferentes formas de interação entre crianças, que passavam por gestos, olhares, contactos físicos, contactos verbais e não verbais e brincadeiras paralelas. As intervenções neste contexto tiveram como intencionalidade o apoio às crianças em momentos de exploração e uma proposta de uma atividade planificada respeitando os interesses das crianças. **A primeira intervenção, “Vamos pescar?”**,

está relacionada com um jogo de peças de madeira, com figuras de peixes e animais marinhos, que foi disponibilizado na sala, despertando o interesse das crianças para a exploração em conjunto, particularmente de duas crianças do grupo que observei atentamente.

**Nota de Campo 4**      **Data:** 26 de novembro de 2019      **Local:** Sala de Atividades  
**Participantes:** Estagiária e 2 crianças (24 e 36 meses)  
**Momento:** Brincadeira Livre  
A M.L e o D. estão a explorar o jogo de pesca em conjunto. Numa primeira fase revelam uma atitude de entreajuda na exploração do material.

ML: “Dini, apanha”  
D: “Agoia tu”  
ML: “Este”  
D: “Uuuuuu, boa!”

Depois, decidem explorar separadamente comunicando apenas um ao outro que tipo de animais vão apanhando, numa tentativa de ver quem apanha mais.

ML: “Um tesoio”  
Estagiária: “Vamos lá tentar procurar mais animais, para poder ver se os conhecemos”  
D: “Eu queio outro”  
D: “oyaaaaa um peixe” sorrindo e mostrando o animal que tinha pescado. A M.L sorri para o amigo dando-lhe uma festinha na cara.

Durante a exploração, observei duas crianças que demonstraram uma atitude de descoberta e entreajuda, desenvolvendo ações em parceria e interagindo verbalmente uma com a outra, e comigo, sobre o que iam descobrindo acerca dos animais, sendo que foram várias as vezes em que se felicitavam uma à outra. Repetem a exploração duas vezes, até que decidem explorar separadamente, ainda que no mesmo espaço

e com o mesmo material, desenvolvendo um jogo paralelo para ver quem apanha mais. Nesta intervenção destaca-se uma díade de atividade conjunta, referida por Bronfenbrenner (1996), em que as duas crianças se envolveram numa atividade cooperada, e as ações de uma influenciaram as da outra. Estas duas crianças já se tinham envolvido em outras explorações em conjunto, sugerindo, possivelmente, alguma preferência, no entanto, esta interação foi mais complexa e duradoura.

**A segunda intervenção, “Podemos construir um helicóptero?”**, constituiu-se como um momento de apoio do adulto na exploração das crianças. Tratou-se de uma interação entre a criança mais nova e a criança mais velha do grupo, e o facto de ser um grupo heterogéneo potenciou a situação. Observo as duas crianças juntas, retirando as peças de um jogo, e dispondo-as na mesa. O D. olha para a caixa e vê a imagem de um helicóptero, chama A. e aponta para a imagem. De seguida, D. e A. procuram na caixa as peças para a construção do helicóptero. A criança D. olha para mim e pede ajuda. Num primeiro momento, as duas crianças envolvem-se, segundo Bronfenbrenner (1996), numa situação de díade observacional enquanto exploram o material lado a lado, passando para uma situação de díade de atividade

conjunta quando o D. propõe uma exploração em conjunto e constroem o helicóptero, colaborando na procura das peças e colocando na posição, dando uma outra dimensão à brincadeira. Destaca-se aqui igualmente a procura do adulto enquanto mediador/apoio que teve uma atitude de observador participante.

**A terceira intervenção, “Garrafas sensoriais”**, foi uma atividade planificada, tendo como intencionalidade permitir que em grande grupo as crianças pudessem expressar as suas opiniões sobre o que veem, ouvem e sentem, desafiando a comunicação e a exploração, em conjunto, de um material diferente. A atividade surgiu após o momento da canção do dia, em que mostrei um saco grande e perguntei “O que acham que está dentro do saco?”. Ao retirar as garrafas uma a uma, as crianças demonstraram interesse na sua exploração, estabelecendo diálogos entre elas, sobre o que iam descobrindo, comparando os sons que cada garrafa fazia, verbalizando sobre os materiais que estavam dentro de cada garrafa. Foi a primeira intervenção com o grande grupo o que me permitiu gerir diferentes situações que foram surgindo, nomeadamente alguns conflitos associados à partilha das garrafas, e que se resolveram rapidamente, através de uma conversa

calma com o grupo. A imitação foi a principal forma de interação observada o que, de acordo com Stambak (2011), faz parte do desejo que as crianças têm em fazer coisas juntas. Foi um momento prazeroso entre as crianças, sendo que a disposição em forma de círculo permitiu o contacto visual de todos para todos, permitindo que partilhassem as descobertas que iam realizando.

No **contexto de jardim de infância** o grupo era constituído maioritariamente por crianças com quatro anos. As interações aconteciam essencialmente através de trocas verbais, pois as crianças estabeleciam muitos diálogos enquanto desenvolviam as suas atividades e explorações. **A primeira intervenção foi na ‘Área da casa’**, a área mais

escolhida pelo grupo. Nesta área observava frequentemente interações em que as crianças desenvolviam atividades em conjunto, destacando a situação descrita em baixo.

As duas crianças estavam juntas na mesma área, ainda que a desempenhar papéis diferentes, em jogo simbólico, imitando as atividades de cozinha que estão habituadas a vivenciar. Já tinha observado que E. e B. não desenvolviam atividades em conjunto e esta foi uma oportunidade para eu intervir e proporcionar um momento para fazerem algo juntas. Assim, esta intervenção contribuiu positivamente para a criação de uma díade de atividade conjunta (Bronfenbrenner, 1996) entre as duas crianças que a protagonizaram, fortalecendo laços, uma vez que quando me afastei continuaram a brincar juntas, incluindo uma terceira criança.

**A segunda intervenção ‘O instrumento Mostrar, Contar ou Escrever’**, corresponde à dinamização de um momento realizado a partir deste instrumento na Reunião da Manhã, constituindo-se enquanto um circuito de comunicação entre o grupo, no qual as crianças partilhavam novidades, alegrias, preocupações, propostas ou mostravam o que traziam vestido. Interagindo verbalmente, as crianças aprendem

**Nota de Campo 10**      **Data:** 2 de outubro de 2020      **Local:** Sala de Atividades  
**Participantes:** Estagiária, E. e B. (4 anos)  
**Momento:** Brincadeira Livre

Durante o momento de brincadeira livre, juntei-me às crianças que estavam na área da casinha. Sentei-me à mesa e comecei a interagir com elas.

Estagiária: “então e o que é que eu posso comer aqui?”  
E: “podes comer bolo”  
Estagiária: “ok, então podes fazer um bolo para mim?”  
E.: “Sim”  
B: “também podes comer fruta”  
Estagiária: “Boa, adoro fruta! E se o bolo fosse de fruta? Ajudavas o E. a fazer e depois eu provava”  
B: “Sim”

Pouco depois, as duas crianças trazem o pedido e convidam-me a sentarem-se comigo para provarmos o bolo. Nesse mesmo momento, uma terceira criança junta-se, pelo que as outras duas a integram na brincadeira.

sobre o mundo físico, social e afetivo, daí a pertinência deste momento em que todas as crianças do grupo estão envolvidas nas suas partilhas e nas partilhas dos outros.

As notas de campo mostram momentos de cooperação entre crianças de diferentes faixas etárias, em que uma criança mais velha auxilia a criança mais nova na escrita do seu nome.

“A A. está a ajudar o L. a escrever o seu nome.” (Nota de campo de 28 de setembro)

“A A. diz ao V. qual o dia da semana certo para se inscrever.” (Nota de campo de 30 de setembro)

A heterogeneidade do grupo possibilitava estes momentos de cooperação que enriquecem as interações criança-criança. A dinamização deste momento permitiu a interação entre pares e a observação de diferentes momentos em que crianças que ainda tinham algum receio ou pouco à vontade para comunicar, ao ouvirem as outras crianças a comunicar e a falarem sobre as experiências do seu quotidiano, passaram a participar. Apesar de algumas dificuldades que surgiram, como, por exemplo, perceber o que algumas crianças diziam, ou tentar manter o grupo calmo e atento, este instrumento tornou-se fundamental na rotina da sala, enquanto instrumento de regulação da vida em grupo, em

que era promovida a participação das crianças num momento de escuta privilegiada e que contemplava a partilha em grande grupo, promovendo a interação e a comunicação.

### **Considerações finais**

As intervenções realizadas, em ambos contextos, permitiram observar interações entre pares e a participação e envolvimento das crianças, pelo interesse e curiosidade que suscitaram. No entanto, em algumas situações, a questão da gestão do grupo e do tempo foram uma dificuldade. Foi fundamental a boa relação com as educadoras cooperantes, que facilitou a compreensão das práticas desenvolvidas, as suas conceções e a importância que atribuíam às interações entre pares. Analisando e refletindo sobre toda a informação recolhida, é possível aferir que as duas educadoras cooperantes, não só reconheciam e valorizavam as interações entre pares, como promoviam momentos, espaço e tempo para as interações. A organização do espaço, em áreas distintas, e materiais variados e acessíveis, as propostas desenvolvidas, o tempo que era dado para as crianças interagirem diariamente, o respeito pelas formas como as crianças interagiam, a disponibilidade e a atitude de observação participante assumida pelos adultos, potenciaram momentos ricos de interação entre pares. Assim, mais do que

promover as interações entre crianças através de propostas de atividades, é fundamental que os educadores estejam atentos e valorizem as interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não descurando a importância de “desenvolver relações positivas e recíprocas com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.14), para que estas se sintam encorajadas a prosseguir com as suas ações.

### Referências Bibliográficas

- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*(30), 110-137.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*(91), 34-39.
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. The Guilford Press.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), 403-413.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (jan./jun. de 2011). O Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança em Contexto de Creche Versus Prática Profissional dos Educadores de Infância. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), 308-327.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artes Médicas.
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer. *Child Development*(60), 440-453.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação Mestre em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário?* Penso Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ISS. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche* (2ª ed.). Instituto de

## Segurança Social.

- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2º ed., pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Michélsen, E. (2011). Aprendendo a Conhecer-se. *Infância na Europa*(20), 10-11.
- Montagner, H. (1993). *A criança ator do seu desenvolvimento*. Epigénese e Desenvolvimento.
- Oliveira, Z. d., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa* (87), 62-70.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem sócio-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. S. (2013). *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings* (2ª ed.). High/Scope Press.
- Schaffer, H. (1999). *O Desenvolvimento Social da Criança*. Instituto Piaget.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (1ª ed., pp. 39-56). Porto Editora.
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 55-65.
- Stambak, M. (2011). *Os bebés entre eles; descobrir, brincar, inventar juntos*. Editora Autores Associados.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto.

## **Notas Curriculares das autoras**

### **Inês Mendes**

Licenciada em Educação Básica em 2019 e Mestre em Educação Pré-Escolar, tendo concluído a sua formação em julho de 2021 pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Atualmente desempenha funções de Educadora de Infância, na valência de Creche, no Colégio Refúgio dos Fidalguinhos, no Barreiro. Os seus interesses incluem as interações sociais enquanto promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

### **Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira**

Doutorada em Educação, Especialidade de Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. É coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Atualmente participa no Projeto de Reforço às Capacidades Educativas da Guiné-Bissau (PRECASE) na formação inicial, Bacharelato em Educação de Infância, na área da prática pedagógica. É membro do Conselho Técnico Científico e do Conselho Pedagógico da ESE/IPS. É membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF), do Instituto Politécnico de Setúbal. As práticas em creche, ser educador/em creche, a formação inicial dos educadores de infância e a supervisão são as suas áreas de interesse em termos de investigação, onde tem publicações. É educadora de infância de formação inicial e trabalhou em contexto de creche durante catorze anos, até entrar na ESE/IPS em 2000.