

Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no jardim de infância¹

Holger Brandes

Evangelische Hochschule Dresden (University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing)

Resumo

Baseado na análise qualitativa de processos observados em grupos de crianças, este artigo dá ênfase à importância dos pares dos grupos de crianças, não só para a formação das posteriores competências de relacionamento em grupo, mas também para a capacidade fundamental de sentir empatia e para o desenvolvimento cognitivo. O meio de expressão mais importante nos grupos de crianças é o desempenho de papéis (o faz de conta). Mesmo tratando-se de situações de fantasia, as crianças também aproveitam estas situações para representar a dinâmica familiar e os papéis



Brandes, H. (2014). Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no Jardim de Infância. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 4-18.

Contacto: Holger Brandes, Evangelische Hochschule Dresden, University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing, Postanschrift Postfach 200143, 01191 Dresden, Alemanha / holger.brandes@ehs-dresden.de

(recebido em dezembro de 2013, aceite para publicação em março de 2014)

¹ Palestra no ISEC, Lisboa, 19 de maio 2011. Tradução: Rita Coelho-Brandes

dos sexos, usando o grupo para se determinarem como sujeitos sociais. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, aprendem a movimentar-se entre as esferas da brincadeira, não-brincadeira e metacomunicação. É aqui demonstrado em que idades as crianças possuem a capacidade para trabalhar com grupos de outras crianças, durante um longo período de tempo, e como é que os educadores as podem ajudar a desenvolver esta capacidade.

Palavra-chave: Grupo de crianças, pares, educação pré-escolar

Abstract

Based on qualitative analyses of processes in children's groups this article emphasises the importance of peers and children's groups not only for the formation of later group skills, but also for the fundamental ability to empathise and for further cognitive development. The most important medium in children's groups is role (make belief-) playing. These are fantasy situations, but the children subtly also play out family dynamics and gender roles and use the group to establish themselves as social subjects. Regarding cognitive development children learn to move between the spheres of play, non-play and metacommunication. It is shown at what age children gain the ability to work over extended periods with groups of other children and how ECE-workers can support children in developing this ability.

Key words: children's group, peers, early childhood education

Résumé

Basé sur l'analyse qualitative de processus dans des groupes d'enfants, cet article met l'accent sur l'importance des pairs et des groupes d'enfants, non seulement pour la formation des capacités de relations postérieures en groupe, mais aussi pour la capacité de ressentir de l'empathie, comme encore pour le développement cognitif. Le moyen le plus important dans les groupes d'enfants est de jouer des rôles (faire semblant). Ce sont des situations de fantaisie, mais les enfants profitent de ces situations pour représenter la dynamique familiale ou les rôles des sexes. Les enfants utilisent le groupe pour se déterminer en tant qu'objets sociaux. En ce qui concerne le développement cognitif, les enfants apprennent à se mouvoir entre les sphères du jeu, du non-jeu et de la métacommunication. Il est démontré à quels âges les enfants possèdent la capacité de travailler avec d'autres groupes d'enfants durant une longue période de temps et comment les éducateurs peuvent aider les enfants à développer cette capacité.

Mots clés: groupes d'enfants, pairs, éducation préscolaire

OS PARES E O GRUPO DE CRIANÇAS NA PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

A psicologia do desenvolvimento, bem como a pedagogia precisaram de algum tempo para compreenderem a importância das relações entre crianças da mesma idade e dos grupos de crianças para o desenvolvimento e aprendizagem na infância. Tirando algumas exceções, a psicologia começou primeiro por se ocupar das relações da criança com os pais. As relações entre as crianças da mesma idade só foram investigadas em relação a jovens e crianças mais velhas.

A pedagogia deu ênfase em primeira linha aos grupos relativamente grandes (com 20 crianças e mais) e dirigidos por educadores (*the classroom*). Também aqui a atenção está dirigida para a relação entre as crianças e os adultos.

Atualmente, as relações entre os pares e nos pequenos grupos, criados por iniciativa própria das crianças, são vistas como fontes de desenvolvimento importantes para as crianças pequenas e em idade pré-escolar.

O reconhecimento crescente do significado próprio das relações entre os pares e nos grupos de crianças (Strätz, 1992; Viernickel, 2000; Brandes, 2008; Rubin et al., 2009) está relacionado com uma visão social construtivista do desenvolvimento infantil. Os princípios básicos desta visão devem-se especialmente aos trabalhos de Lev Vygotsky e James Youniss. Vygotsky (1985) apela para que se observe o indivíduo em primeira linha como um sistema aberto e se compreenda as suas funções psíquicas como interiorizações de ações em relações sociais. Youniss (1994) continua a desenvolver esta perspectiva com o seu conceito da “co-construção”. Partindo do princípio de que existe uma simultaneidade da individualidade e da sociabilidade, ele entende não só o pensamento social, mas qualquer “ideia sobre espaço, número, tempo e outros” como resultado de co-construções (Youniss 1994, p. 170). Ao mesmo tempo, sublinha a diferença entre processos co-construtivos em relações assimétricas entre a criança e o adulto e relações simétricas entre crianças da mesma idade. Youniss evoca Piaget (1976), quando presume, em relação a uma relação assimétrica complementar entre a criança e o adulto, que nesta “as regras, que as crianças deverão assumir, já estão prontas na cabeça do adulto” (1976, p. 149). Por esta razão, ele considera problemático este tipo de relação de aprendizagem, pois as regras são transmitidas “como conhecimento pronto” (ibid.) e as crianças praticamente apenas assumem o ponto de vista do adulto. Em contrapartida, os participantes em relações com uma estrutura recíproca e simétrica teriam, por princípio, igualdade de direitos e trocariam e desenvolveriam realmente em conjunto significados e visões do mundo. Youniss (1994) reconhece, por isso, na cooperação simétrica das crianças da mesma idade condições especialmente favoráveis para o desenvolvimento psíquico. Apesar de não menosprezar a transmissão de conhecimentos pelos adultos como fator de

desenvolvimento, ele sublinha que o verdadeiro conhecimento (no sentido de compreensão) apenas se forma através de dúvidas e erros, perguntas mútuas e exame imparcial de argumentos e que isto normalmente só pode acontecer entre indivíduos com mais ou menos o mesmo estado de desenvolvimento. Em relações simétricas seria, por esta razão, muito mais fácil chegar-se a uma co-construção de um “terceiro ponto de vista” (Youniss 1994, p. 48). Isto significa que os participantes criam um produto realmente novo, não sendo este apenas uma soma das ideias originais.

AS OUTRAS CRIANÇAS COMO PARCEIROS DE APRENDIZAGEM

Especialmente dos Estados Unidos chega-nos, entretanto, uma série de investigações sobre os processos de aprendizagem co-constructivos em relações simétricas de crianças (Hay et al. 2009). Começando logo pela primeira fase em que os latentes reagem ao choro de outras crianças, é possível comprovar capacidades para a interação entre pares. No decurso do primeiro ano de vida das crianças, as primeiras formas de “comunicação social”, “solução social de conflitos” e episódios de “influência social” tornam-se claras. As crianças empenham-se em interações com brinquedos comuns, mas também em comunicações sem estes. Já no fim do primeiro ano de vida, as crianças revelam nitidamente um empenho recíproco e atividades comuns com outras crianças da mesma idade. Elas desenvolvem em brincadeiras espontâneas, ainda antes da fala, significados partilhados. A resolução de problemas de forma cooperativa, talvez uma das formas de interação social mais complexa, pode ser comprovada em situações experimentais com crianças pequenas mais ou menos a partir dos dois anos de idade. Assim que as crianças começam a falar, é possível provar que estas também começam a ter conversas com estrutura simples com os seus semelhantes e que existe uma relação estreita entre as capacidades verbais das crianças e o comportamento social entre as crianças da mesma idade.

Estes resultados revelam que as crianças pequenas já demonstram competências espantosas para a interação social com crianças da mesma idade e que neste aspeto reside um potencial de desenvolvimento importante. No entanto, a maior parte destas investigações está ainda limitada às relações diádicas e não se observa praticamente nenhuma interação entre mais do que duas crianças.

PRIMEIRA FORMAÇÃO DE GRUPOS NA IDADE DA CRECHE

Se nos questionarmos sobre os grupos de crianças no sentido mais restrito e sobre os seus potenciais de desenvolvimento, isto obriga-nos a um alargamento da perspetiva, pelo menos até às relações triádicas, contanto que a tríade – a constelação de três pessoas – representa a forma mais pequena possível de um grupo. Sobre este assunto existem poucas investigações, havendo por isso pouco conhecimento sobre os níveis de desenvolvimento em relação a interações triádicas. Existem, todavia, referências claras de que mesmo as crianças muito pequenas não se orientam exclusivamente de forma diádica. Por exemplo, o estudo da trilogia de Lausanne (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 2001) prova que crianças, na idade dos três aos seis meses, já mostram, dentro de uma constelação triádica com os seus pais, diferentes orientações do olhar para a mãe e para o pai e que com isto mostram pelo menos uma percepção evidente da situação a três. Por esta razão, Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery falam de um “primeiro triângulo” (2001, p. 265). Também Hay, Caplan e Nash consideram como provado “que, o elemento básico da vida em grupo – a relação triádica – aparece antes da idade dos três anos, mesmo sendo grande parte do desenvolvimento posterior.” (2009, p. 130).

No entanto, no que diz respeito ao comportamento, observado imediatamente, é indubitável que em pequenos grupos de crianças, com menos de três anos, as interações com forma nitidamente diádicas ainda se encontram no centro dos acontecimentos.

Em crianças com três anos de idade ou em crianças mais novas, as relações de pares ainda dominam as brincadeiras conjuntas. Raramente acontece que mais do que duas crianças façam alguma coisa juntas. Só nas crianças de quatro a cinco anos é que esses tipos de brincadeiras diádicas começam a ser cada vez mais substituídas por agrupamentos maiores, mas não desaparecem, totalmente. (Strätz, 1992, p. 99)

Resultados semelhantes são fornecidos por Susanne Viernickel (2000), em que observou crianças, em idades entre os 17 e 24 meses, durante um longo período de tempo. Também ela chegou à conclusão de que as interações entre estas crianças e os seus parceiros na creche eram “um acontecimento diário frequente” (2000, p. 117), mas que aconteciam na maior parte dos casos entre duas crianças. Baseada nisto, formulou a hipótese de que

as crianças desta idade ainda não possuem a capacidade de se ocuparem com mais do que um parceiro ao mesmo tempo, apesar do apoio por parte de um adulto ou a cooperação com determinados materiais para brincar possam tornar às vezes isto possível entre várias crianças pequenas. (Viernickel, 2000, p. 117)

Em relação às crianças com menos de três anos, ainda estamos perante uma dominância clara das relações diádicas e no que se refere à formação de grupos, estes são na maior parte das vezes muito pequenos, formados por três a quatro crianças, e, além disso, são de duração pouco estável. Por outro lado, as crianças na idade da creche orientam as suas brincadeiras e interações de preferência em relação a determinados amigos e frequentemente isto envolve objetos (materiais para brincar). Com efeito, nesta idade, as interações entre crianças da mesma idade já não são apenas “acontecimentos casuais isolados”, que “resultam de encontros arbitrários durante o convívio obrigatório na creche” (Viernickel, 2000, p. 118). Os grupos que durante este convívio são formados pelas crianças demonstram, todavia, uma coerência ainda reduzida, o que significa uma estabilidade temporal baixa e uma coesão diminuta. Desfazem-se frequentemente depois de pouco tempo em relações diádicas. Em muitos destes grupos, dominam, além disso, as brincadeiras explorativas e a referência a brinquedos concretos, pelos quais todas as crianças envolvidas têm interesse. Com efeito, as crianças desenvolvem (co-constroem) nestes grupos já significados partilhados conjuntamente, mas estes só se mostram ocasionalmente e referem-se frequentemente também a brinquedos concretos (p. ex. cubos de madeira, que funcionam como “automóveis”). Estas observações correspondem aos resultados de Viernickel, que constata resumidamente o seguinte:

Interações com vários parceiros entre crianças pequenas são na maior parte das vezes curtas, em aproximadamente metade dos casos não possuem nenhum significado partilhado e muitas vezes encontram um fim através do simples facto de que pelo menos um parceiro perde o interesse ou se distrai ou porque um dos parceiros – e apenas um – atingiu o seu objetivo. (Viernickel, 2000, p. 118)

AUMENTO DA COMPETÊNCIA DE GRUPO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Uma série de estudos comprova que as competências de grupo das crianças na idade de frequentarem o jardim de infância aumentam notoriamente. As crianças dos três aos seis anos não só desenvolvem bastante a sua capacidade de comunicação linguística, como também as suas competências motoras e a sua capacidade de percepção. Por esta razão, cresce a sua capacidade de interagir e comunicar com mais do que uma pessoa ao mesmo tempo (Strätz, 1992; Brandes, 2008). As crianças no jardim de infância já não estão dependentes de relações diádicas como fundamento das suas interações, mas, pelo contrário, elas comunicam com mais crianças ao mesmo tempo e com uma referência mais clara ao tema dos jogos ou ao objetivo da atividade de grupo. Estas observações correspondem aos resultados de investigação de Lilian Fried (2004), que

chama a atenção para o facto de as crianças a partir mais ou menos dos quatro anos co-construírem significados partilhados conjuntamente com várias crianças de uma forma mais clara. Nesta idade, os significados partilhados adquirem gradações, complexidade e estabilidade significativas e adquirem um enredo próprio de uma história completa. Os grupos são agora determinados cada vez mais por um tema de grupo, um assunto comum ou a construção de uma fantasia e isto pode ser nitidamente observado pelo exterior.

Também o tamanho dos grupos formados espontaneamente e por iniciativa própria das crianças aumenta para seis ou sete participantes. A estabilidade e coesão do grupo aumentam igualmente em comparação com os grupos de crianças com menos de três anos e com isto aumenta ainda a duração das brincadeiras num grupo estável. Estes grupos tornam-se igualmente mais independentes da regulação através de um adulto. Situações de conflito complicadas passam a ser solucionadas cada vez mais de forma verbal e independente pelas crianças. Mas, assim que o grupo passa a ser maior, aumenta, nesta idade, a tendência para a sua subdivisão em subgrupos ou para se tornar dependente de adultos, que assumem a direção e assim a função de centro estruturante do grupo (Brandes, 2008).

REPRESENTAÇÃO CÉNICA E O GRUPO COMO ESPAÇO DE TRANSIÇÃO

Uma outra diferença entre os grupos de crianças pequenas e os grupos de crianças em idade do jardim de infância está localizada na forma de brincar, através da qual as crianças estabelecem as suas relações dentro do grupo. Geralmente, brincar é o meio principal das interações; sem brincadeiras, não existem grupos criados independentemente pelas crianças (Brandes 2008). Strätz (1992) também chama a atenção para isto, quando acentua “que os contactos das crianças pequenas se formam quase exclusivamente em ações comuns e em brincadeiras conjuntas. Muitas coisas tornam-se mais concretas e menos intelectuais” (p. 72).

Ao mesmo tempo, entre as crianças pequenas, até ao fim do terceiro ano de idade, dominam as brincadeiras paralelas bem como as brincadeiras explorativas, nas quais os objetos e também as formas de reação dos outros são exploradas e experimentadas de forma lúdica (Coplan & Arbeau, 2009). Só com aproximadamente três anos é que este tipo de brincadeira explorativa é sobreposto e também substituído cada vez mais pela representação cénica (interpretação de papéis sociais). A função e o carácter típico desta forma de brincar ao “faz de conta” são alterados. Com isto, os brinquedos deixam de ser a razão para as brincadeiras, para passarem a ser apenas o meio. Se anteriormente a atratividade do brinquedo estava no centro, este tornar-se-á cada vez mais apenas no recurso para a interpretação de um papel social – a boneca tanto pode desempenhar um papel na brincadeira como servir de acessório na representação de um papel,

assumido pela criança na brincadeira. Quase todas as sequências analisadas por nós nos processos observados em grupos de crianças desta idade revelam esta característica da representação; isto é válido tanto nas brincadeiras com bonecas preferidas pelas raparigas como nas brincadeiras com carrinhos e construções com materiais diferentes, que são preferidas pelos rapazes. É óbvio que existe uma ligação estreita entre a representação cénica e a competência das crianças para formarem grupos (Brandes, 2008). Coplan e Arbeau (2009, p. 148) acentuam que a “representação sócio dramática”, dominante nesta idade, promove o desenvolvimento das funções cognitivas, linguísticas e sócio-emocionais. O ponto central deste desenvolvimento é a complexidade crescente dos significados partilhados (co-construções) na representação cénica. Isto é confirmado também por Lilian Fried, quando verifica que “as crianças a partir dos quatro anos conseguem criar bem um mundo imaginário partilhado dentro de um quadro dramático criado por elas com estratégias co-constructivas associativas e criativas” (2004, p. 57).

Com recurso a Donald Winnicott (1971), é possível compreender este “quadro dramático” criado pelas crianças e compreendê-lo como um “espaço potencial”, como um espaço de transição. Os grupos de crianças são nesse ponto um campo importante de “transição” no desenvolvimento psicológico, visto que as crianças desenvolvem aqui os primeiros passos em direção à independência da família, “contando” uns aos outros as suas diferentes experiências familiares. Com isto, eles relativizam não só a sua visão do mundo e de si próprios, baseada nas suas experiências familiares específicas, como também são confrontados com a realidade. Nem todas as famílias são como a sua, outras crianças possuem outras experiências. A sua própria representação pessoal é transformada quando apresentam as suas “histórias” importantes num novo contexto. As histórias passam a ter significados diferentes daqueles que tinham na família e provocam reações inesperadas nas outras crianças. No “jogo com a realidade”, as crianças produzem neste espaço “de faz de conta” ao mesmo tempo ligações entre histórias transmitidas individual ou culturalmente (contos, figuras da fantasia) e, em parte, realidades sociais desconhecidas. “Porque crianças de três ou quatro anos são capazes de trocar histórias pequenas com outros, são ao mesmo tempo capazes de descobrir coisas sobre o mundo que não tenham experimentado eles próprios”, escreve Katherine Nelson (2002, p. 252). Ela considera significativo que “o estar envolvido na narração conjunta ...[funciona] para a criança como um contexto, no qual ela pode reconstruir as suas próprias lembranças”, e que “a troca de lembranças com os outros (...) [consolida] as ligações sociais e afetivas e ao mesmo tempo [põe] à disposição a base necessária para assumir a perspetiva do outro” (ibid., p. 250).

Fonagy, Gergely, Jurist, e Target, M. (2002) vêm isto de forma semelhante, quando referem que “a interação dos pares dá à criança a possibilidade frequente de simulação – a oportunidade de

imaginar o que iria ela própria ver, pensar, sentir, etc., se estivesse na situação de uma outra pessoa” (Fonagy et. al., 2002, p. 59).

Nos nossos próprios estudos de observação no jardim de infância (Brandes, 2008), conseguimos sempre identificar diferentes níveis de representação, sendo as cenas de representação evidentes e criadas pelas crianças conscientemente, caracterizadas na maior parte das vezes por uma construção de fantasia explícita. De forma latente e inconsciente para as crianças, as cenas alimentam-se além disso frequentemente do contexto de constelações familiares ou dramas pessoais ou elas servem para negociar as relações entre os sexos ou as experiências culturais. As crianças não brincam então só ao “aniversário das princesas” ou ao “andar de autocarro”, mas elas também representam ao mesmo tempo os papéis de homens e mulheres e representam igualmente compromissos familiares como mundos de experiência, influenciados culturalmente de forma típica.

Esta observação prova que as crianças nas suas brincadeiras de representação cénica em grupo não só representam fantasias como também “se encenam” a si próprias como seres sociais. Da autoria de Youniss (1994) é a referência importante de que as crianças nas suas brincadeiras não “assumem” simplesmente papéis sociais, mas que também os criam, no sentido mais verdadeiro da palavra, nas suas brincadeiras. Gebauer (1997) parte do princípio de que as crianças, durante a representação, quase que “se aprendem a si próprias enquanto indivíduos sociais” (1997, p. 274). Agarram, ao mesmo tempo, nos atributos sociais da vivência dos rapazes ou das raparigas e integram-nos na sua forma de pensar e sentir, adaptando-os em forma de pequenas “peças teatrais” e inserem-nos nas próprias histórias.

BRINCAR, “NÃO BRINCAR” E METACOMUNICAÇÃO

Se considerarmos Gregory Bateson (1972), quando afirma que o essencial do que se aprende a brincar seria a diferença entre o brincar e o não brincar, abre-se uma nova perspetiva. As crianças desenvolvem em primeira linha a sua capacidade de diferenciar entre brincar e não brincar e assim entre situações de “faz de conta” e reais. Esta capacidade tem um significado fundamental para o desenvolvimento da criança, mas também mais tarde para a sua capacidade de empatia e para a capacidade de diferenciação em interações sociais.

Em relação às capacidades comunicativas e cognitivas, que as crianças desenvolvem nas brincadeiras em grupo, é impressionante como elas mudam constantemente na sua comunicação, para lá e para cá, entre a representação cénica propriamente dita, as afirmações metacomunicativas e os pontos de referência reais. Esta oscilação entre os níveis de comunicação

conduz a que o processo em grupo talvez pareça “caótico”. Mas se observarmos melhor chegamos à conclusão que é precisamente através da mudança entre a brincadeira em si, os esclarecimentos de regras e as referências da realidade, que se desenvolve um contexto de significado coerente em si mesmo e que se continua a desenvolver um processo conjunto.

Lilian Fried (2004) reconhece por detrás desta mudança do nível da comunicação e dos temas um marco de desenvolvimento claro no grupo de crianças:

Apesar das referências temáticas mudarem rapidamente, a referenciação que se repete possibilita sempre que se trabalhe em diferentes guiões, sendo possível diferenciá-los e sendo introduzidas sempre novas características. Desta forma é estabelecido - quase atrás da fachada caótica – uma rede de conhecimento coletivo complexa. (Fried, 2004, p. 73)

As nossas observações (Brandes, 2008) confirmam igualmente que esta oscilação entre os níveis de comunicação é característica dos processos de grupo no jardim de infância, visto que as crianças desta faixa etária, mesmo tendo um enquadramento de regras estipuladas previamente, as quebram sempre de novo, introduzem novos elementos na brincadeira e modificam as figuras da brincadeira. Elas produzem ligações estreitas e fluentes entre o brincar e não brincar bem como entre a fantasia e a realidade. Neste ponto, não só se pode dizer que as comunicações produzidas pelas crianças, em processos de grupo, apresentam um grau de complexidade que pelo menos não fica atrás do grau de complexidade dos grupos de adultos. Frequentemente elas provam na sua atividade de grupo até ser mais criativas, espontâneas e abertas do que, na maior parte das vezes, os adultos, que se orientam mais por compromissos estipulados e que estão mais preocupados em diferenciar brincadeira e não brincadeira. Pelos vistos, as crianças não se interessam muito pelas fontes dos seus temas e histórias. Na sua comunicação, misturam-se experiências pessoais totalmente informais com dramas e figuras transmitidas pelos meios de comunicação. Elas não têm problema em fazer afirmações ou inventar histórias fantásticas de pôr os cabelos em pé. Uma disposição deste tipo para misturar temas e níveis de comunicação exige um aumento do esforço de compreensão metacomunicativa durante períodos mais longos do processo de grupo e coordenação sobre as suas regras e temas, bem como, especialmente, as fronteiras entre o brincar e o não brincar.

Tabela 1: As fases de desenvolvimento dos grupos de crianças²

Faixa etária	Características observadas em relações simétricas com outras crianças	Tamanho do grupo e coesão	Papel dos adultos
0 até 2	Fascinação por outras crianças; interação fortemente caracterizada pelo aspeto motor-afetivo; imitação sem expressão de emoção marcada; brincadeiras concentradas na exploração; iniciação de contactos; orientação forte para o objeto (objeto como razão) e muitas vezes casualmente; interrupção frequente em caso de conflito de interesses; poucos significados partilhados evidentes	Baixa coesão de grupo, sequências mais compridas, principalmente só em interações diádicas	São envolvidos tanto adultos como outras crianças; recorrência mais frequente a estes.
De 2 a 4 anos	Significados partilhados conjuntamente em aprox. 50% das sequências – preferência de objetos, mas frequentemente ainda orientados pelo objetivo; aparecimento mais frequente de amizades e aumento da abertura das díades; interação ainda de carácter motor-afetiva, aumento da comunicação verbal; primeiras formas de representação cénica no fim da faixa etária	Aumento da coesão e brincadeiras conjuntas duradouras, grupos com mais de três a quatro crianças	Necessidade de um espaço para brincar protegido por adultos. A intervenção cuidadosa dos adultos aumenta a coesão do grupo

² Nesta tabela, estão incluídos, ainda, além dos resultados da investigação nomeados, outros aspetos que não puderam ser nomeados no âmbito do presente artigo por motivos de espaço. Isto aplica-se especialmente ao desenvolvimento de expressões de emoção “marcadas” como aspeto essencial da “mentalização” (no sentido da compreensão de estados cognitivo e emocional dos parceiros da interação); comp. sobre isto Fonagy et al (2002) bem como Brandes (2008). Excluído do presente artigo foi também o papel dos adultos nos grupos de crianças específicos de determinadas idades.

Mais de 4 anos	Significados partilhados conjuntamente, mais frequentemente encenações cénicas (objetos como meio ligados a estas); oscilações claras entre brincar, não brincar e metacomunicação (esclarecimento constante das regras); aumento das interações verbais e comunicativas com expressões emocionais marcadas entre si e em relação a objetos; Já formas complexas da regulação de processos, negociação e solução de problemas	Aumento da coesão e tratamento conjunto e duradouro de um tema (ideia de brincadeira) também em grupos de mais do que quatro crianças	Já só recorrem ocasionalmente e a adulto em caso de discórdias
----------------	---	---	--

COMO FOMENTAR E APROVEITAR GRUPOS DE CRIANÇAS

A investigação fornece, assim, indicações claras de que as relações e o intercâmbio com os outros no contexto dos grupos de crianças possuem um potencial de aprendizagem especial tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento social como ao cognitivo e emocional.

Alguns dos resultados mais importantes das nossas observações dizem respeito ao facto de que os grupos de crianças possuem, já mesmo entre os três e os seis anos, uma complexidade e variedade que não ficam de forma alguma atrás dos grupos de adultos. Neste âmbito, é impressionante a elevada competência social e a empatia com que as crianças no geral, e algumas crianças em especial, conseguem regular e desenvolver situações bastante difíceis no grupo. Estas competências sociais adquiridas muito cedo pelas crianças e que constituem um potencial de aprendizagem muito significativo são ainda hoje muitas vezes menosprezadas pelos pais e pelo pessoal docente. Por esta razão, em muitas instituições fala-se do respeito devido às atividades próprias das crianças e o interesse da criança como indivíduo é considerado um bem a preservar, mas quase nunca se fala do respeito em relação aos grupos de crianças e à sua dinâmica própria. Consequentemente, também no quotidiano educativo se intervém frequentemente de forma arbitrária e sem reflexão sobre as atividades desenvolvidas pelos grupos, sendo os processos de grupo produzidos por iniciativa própria das crianças perturbados e interrompidos.

Mas as crianças necessitam de espaços para brincar, de campo de ação para poderem desenvolver as suas próprias atividades e para a autodeterminação dos seus contextos de grupo, para que os

potenciais sociais, cognitivos e autoformativos que existem nas relações entre as crianças e nos seus pequenos grupos se possam desenvolver.

Com a referência a “espaços para brincar” quer-se mencionar tanto o fator temporal como o quadro criado pedagogicamente: As crianças só se podem desenvolver a elas e ao seu grupo, se encontrarem ambos. O mais importante é permitir às crianças que criem as suas relações de grupo espontâneas e múltiplas tanto quanto possível sem o controlo dos adultos. Além disso, importa também o equipamento espacial dos estabelecimentos educativos, que têm que possuir condições espaciais que permitam as mais variadas atividades em grupo em espaço especiais próprios.

A colocação da tónica no carácter de autoformação dos processos de grupo vai contra qualquer tipo de “assédio pedagógico” dos grupos de crianças. No entanto, as crianças precisam, consoante a idade e o tamanho do grupo, da possibilidade de recorrer pelo menos pontualmente ao apoio e acompanhamento de adultos para a criação dos seus contextos de grupo. Assim, segundo a perspetiva social-constructivista também se deve ainda defender uma função pedagógica especial dos adultos. Esta função deve orientar-se pela idade das crianças, bem como pelas diferentes condições e potenciais dos grupos maiores e mais pequenos de crianças. Neste âmbito, chega-se à conclusão de que os grupos fixos (*classroom*) nas instituições podem servir para criar o enquadramento seguro de regras e sentimento de pertença que são necessários para as crianças constituírem os seus pequenos grupos independentes e por iniciativa própria. Esta opinião não vai, por princípio, contra o conceito do “jardim de infância aberto”, através do qual se tenta ultrapassar as limitações de uma orientação rígida e exclusiva por grupos fixos. Principalmente, as instituições maiores, no caso de uma conceção aberta, devem ter muito cuidado com a questão de como é que se pode garantir que as crianças, num enquadramento aberto, consigam encontrar ao mesmo tempo a segurança e a orientação de que necessitam para a regulação independente nos pequenos grupos que se formam espontaneamente.

A função da direção pedagógica do grupo é a de acompanhamento do mesmo. Isto significa que os adultos não estruturam o grupo das crianças nem lhes indicam a direção que elas devem seguir, pelo contrário eles seguem essencialmente a dinâmica inerente ao processo de grupo com as suas intervenções. Queremos dizer com isto que os educadores se devem deixar conduzir pelo objetivo pedagógico de desabituar o grupo, dentro do possível, de lhe fornecer uma direção direta e que devem fomentar o desenvolvimento da independência do grupo (Brandes, 2008). Isto deve ser visto como condição necessária para que os potenciais importantes para o desenvolvimento

de grupos de crianças se possam desenvolver e as crianças se estimulem umas às outras, produzindo num processo co-constructivo significados e descobertas comuns.

A acentuação do papel dos grupos de crianças e os seus potenciais de desenvolvimento específico não estão em contradição com uma orientação para situações individuais e necessidades de aprendizagem de algumas crianças. Se os educadores fomentarem exemplarmente as condições necessárias, no sentido supracitado, para o desenvolvimento de pequenos grupos e a comunicação mútua entre as crianças, também os pequenos grupos possuem um grande potencial para se preocuparem com os seus membros e as suas necessidades. Os educadores que seguirem este princípio dão maior liberdade de ação às crianças para processos de formação do que aqueles que julgam, com base no debate atual sobre educação, ter que conceber um programa pedagógico especial personalizado para cada criança.

Assim, as ideias aqui apresentadas devem ser também compreendidas como uma tentativa de não só desafiar como também aliviar o pessoal docente. Quanto mais os grupos pequenos de crianças forem vistos como potencial de desenvolvimento, mais as crianças poderão estimular-se co-constructivamente umas às outras nos seus processos de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Chicago: Chandler Publishing.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in kindergruppen: Die konstruktion sozialer beziehungen*. Munique: Ernst Reinhardt Verlag.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, London: Guilford Press.
- Fivaz-Depeursinge, E., & Corboz-Warnery, A. (2001). *Das primäre dreieck: Vater, mutter und kind aus entwicklungstheoretisch-systemischer sicht*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fried, L. (2004). Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr wissen über die soziale welt: Eine exploration inszenierter handpuppenspiele. In L. Fried, & G. Büttner (Eds.), *Weltwissen*

von kindern: Zum forschungsstand über die aneignung sozialen wissens bei krippen- und kindergartenkindern (pp. 55-77). Weinheim, Munique: Beltz.

- Gebauer, G. (1997). Kinderspiele als aufführungen von geschlechtsunterschieden. In I. Dölling & B. Kraus (Eds.), *Ein alltägliches spiel: Geschlechterkonstruktion in der sozialen praxis* (pp. 259-284). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginning of peer relations. In K. H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-143). New York, London: Guilford Press.
- Nelson, K. (2002). Erzählung und selbst, mythos und erinnerung. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 15, 241-263.
- Piaget, J. (1976). *Das moralische urteil beim kinde*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Strätz, R. (1992). *Die kindergartengruppe: Soziales verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder*. Colon: Kohlhammer.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, streit, gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale kinderwelt der unter zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Vygotsky, L. (1985). *Arbeiten zu theoretischen und methodologischen: Problemen der Psychologie*. Colon: Pahl Rugenstein.
- Youniss, J. (1994). *Soziale konstruktion und psychische entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.