

# Refletindo sobre práticas educativas: Estratégias colaborativas entre pais e educadores de infância para lidar com birras

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Elodie Audrey Neves Lourenço

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, abril, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

*O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Rita Leal que me acompanhou neste processo desde o primeiro momento. Inicialmente como supervisora da prática pedagógica em Pré-Escolar e, que por isso, viu “nascer” o projeto das birras que me levou à escrita deste relatório. E, depois me acompanhou até à entrega do relatório, lendo cada documento enviado, sempre com um olhar crítico e uma palavra de encorajamento. Que me deu do seu tempo, para semanalmente, se reunir comigo e me apoiar, sempre com um toque de graça e animação, mesmo quando eu achava que não havia razões para rir.*

*Gostaria também de agradecer a todos os que estão no meu coração (preferindo não designar pessoas, que de resto seriam muitas) e, que de uma forma ou de outra me permitiram chegar até aqui, dando-me amor, amizade, espaço, incentivo e encorajamento.*

*Deixo também um grande obrigada à minha amiga e colega de prática Jessica Cunha, que esteve a meu lado desde o primeiro ano de licenciatura até ao momento de entrega do relatório. Com ela partilhei todos os momentos deste meu percurso académico.*

*Por fim, gostaria de agradecer à Professora Clarinda Barata que me supervisionou ao longo de toda a prática pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico e que me foi ensinando estratégias para melhorar as minhas aprendizagens. Para além disso, também me analisou o relatório e ajudou-me a reformular alguns pontos.*



## RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada surge após a prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o relatório inicia-se com uma dimensão reflexiva, que retrata as minhas vivências nos diferentes contextos que integrei e que, por isso, se subdivide em dois subcapítulos: Educação de Infância (Creche e Pré-escolar) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º ano).

A segunda parte do presente relatório refere-se à dimensão investigativa do mesmo e surge a partir do contexto de Jardim de Infância, procurando-se compreender o porquê das birras infantis e identificar estratégias de como lidar com as mesmas num trabalho colaborativo entre pais e educadora de infância. O estudo de caso desenvolvido, com recurso à observação, entrevistas e à análise de documental, evidencia que as birras são um comportamento que faz parte do desenvolvimento infantil em todas as crianças e que, apesar de estarem associadas a diversas causas como, por exemplo, a fome e o cansaço, é possível desenvolver estratégias para lidar com as birras. Um trabalho colaborativo entre pais e educadores de infância é uma mais-valia para as crianças sentirem que existem regras e comportamentos comuns nos dois contextos (educativo e familiar). Uma grande dose de diálogo parece ser a receita certa para que pais e educadores intervenham no mesmo sentido.

### **Palavras chave**

Birras, Colaboração, Educadores (pais e educadora de infância), Estratégias, Educação Pré-escolar



## ABSTRACT

This supervised teaching practice report comes after the pedagogical practice in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education. In this sense, the report begins with a reflective dimension, which depicts my experiences in different contexts that I joined and that, therefore, is divided into two sub-chapters: Childhood Education (Nursery and Pre-school) and 1st Cycle Basic Education (1st and 3rd year).

The second part of this report refers to the investigative dimension of it and arises from the Preschool context, seeking to understand why the children's tantrums and identify strategies for dealing with them in a collaborative work between parents and educator of childhood. The case study developed with use of observation, interviews and documentary analysis, shows that tantrums are a behavior that is part of child development in all children and that, although they are associated with various causes such as, hunger and tiredness, you can develop strategies to deal with tantrums. A collaborative work between parents and kindergarten teachers is an asset for the children feel that there are common rules and behaviors in both contexts (education and family). A great deal of dialogue seems to be a recipe for parents and educators intervene in the same direction.

### **Keywords**

Tantrums, Collaboration, Educators (parents and Kindergarten teacher), Strategies, Education Preschool



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice de Figuras .....	xiii
Índice de Quadros .....	xv
Abreviaturas .....	xvii
Introdução .....	1
<b>Parte I - Dimensão Reflexiva</b> .....	<b>3</b>
Contexto - Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
Contexto de Educação de Infância .....	5
Creche...um Mundo .....	5
Intervenção em Creche .....	6
Planificação em Creche .....	9
Reflexão em Creche .....	10
Jardim de Infância...um Mundo .....	10
Intervenção em Jardim de Infância .....	11
Planificação em Jardim de Infância .....	15
Reflexão em Jardim de Infância .....	16
Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	17
1.º Ciclo do Ensino Básico...um Mundo .....	17
Intervenção num 1.º ano de Escolaridade .....	17
Planificação num 1.º ano de Escolaridade .....	22
Reflexão num 1.º ano de Escolaridade .....	24
Intervenção num 3.º ano de Escolaridade .....	25
Planificação num 3.º ano de Escolaridade .....	31

<b>Parte II - Dimensão Investigativa</b> .....	33
INTRODUÇÃO.....	35
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b> .....	37
1 - Birras: do conceito aos sentimentos .....	37
1.1- Birra e outros conceitos associados .....	37
1.1.2- Idade propícia a birras e sentimentos relacionados.....	39
1.2 - Estratégias: lidando pedagogicamente com as birras .....	41
1.2.1.- Estratégias educativas .....	41
a) na hora do sono .....	44
b) na hora da refeição .....	45
1.2.2 - Estratégias colaborativas entre pais e educadores de Infância para lidar com as birras.....	46
<b>Capítulo II - Metodologia</b> .....	47
2.1 - Metodologia de Investigação.....	47
2.1.1 - Opções metodológicas.....	47
2.1.2. Questões e objetivos de investigação .....	48
2.2- Contexto do estudo .....	49
2.2.1-Participantes do estudo.....	49
2.3- Procedimentos metodológicos e técnica de recolha de dados.....	49
2.3.1- Observação direta e notas de campo .....	49
2.3.2- Inquérito por entrevista .....	50
2.3.3- Análise documental.....	51
2.4- Tratamento de dados.....	52
<b>CAPÍTULO III- Apresentação e discussão de resultados</b> .....	55
3.1 - 1ª Fase: Concepções dos pais e da educadora sobre birras .....	55
a) Conceito/definição de birra .....	55
b) Sentimentos associados às birras .....	56

c) Causas/razões das birras .....	56
d) Estratégias colaborativas entre educadora e pais .....	57
3.2 - 2ª Fase: Implementação e avaliação de propostas educativas potenciadoras de estratégias colaborativas entre pais e Educadora.....	60
Considerações Finais .....	69
a) Limitações do Estudo .....	70
b) Sugestões para futuras investigações .....	70
<b>Conclusão</b> .....	73
Referências Bibliográficas .....	75
ANEXOS .....	1
Anexo 1 - Reflexão final em Creche .....	2
Anexo 2 - Reflexão da intervenção em Creche .....	6
Anexo 3- Reflexão da 1ª semana de intervenção em Jardim de Infância .....	8
Anexo 4 -Reflexão da 5ª semana de intervenção em Jardim de Infância .....	10
Anexo 5 -Reflexão da 6ª semana de intervenção em Jardim de Infância .....	12
Anexo 6 – Reflexão da 7ª semana de intervenção em Jardim de Infância.....	14
Anexo 7 - Reflexão da 2ª semana de intervenção em Jardim de Infância .....	16
Anexo 8 - Reflexão da 1ª semana de intervenção 1.º Ano .....	21
Anexo 9- Reflexão da 7ª semana de intervenção 1.º Ano .....	23
Anexo10 - Reflexão da 3ª semana de intervenção 1.º Ano .....	25
Anexo 11 - Reflexão da 5ª semana de intervenção 1.º Ano .....	26
Anexo 12 - Reflexão da 4ª semana de intervenção 1.º Ano .....	29
Anexo 13 - Reflexão da 4ª semana de intervenção 3.º Ano .....	30
Anexo 14 - Reflexão da 8ª semana de intervenção 3.º Ano .....	33
Anexo 15 - Reflexão da 2ª semana de intervenção 3.º Ano .....	36
Anexo 16 - Reflexão da 5ª semana de intervenção 3.º Ano .....	38
Anexo 17 - Reflexão da 6ª semana de intervenção 3.º Ano .....	39

Anexo 18 - Reflexão da 10ª semana de intervenção 3.º Ano .....	42
Anexo 19- Registo de birras a partir da observação direta .....	43
Anexo 20 – Transcrição da entrevista à mãe da Criança 1 .....	44
Anexo 21 – Transcrição da entrevista à mãe da Criança 2 .....	50
Anexo 22 – Transcrição da entrevista aos pais da criança 3 .....	58
Anexo 23 – Guião da entrevista aos pais .....	68
Anexo 24 – Transcrição da entrevista à educadora participante .....	72
Anexo 25 – Guião da entrevista à educadora participante .....	80
Anexo 26 - Tabela de categorias .....	84
Anexo 27 – Planificação 18/11/13.....	98
Anexo 28 – Planificação 19/11/13.....	101
Anexo 29 – Planificação 19/11/13.....	101
Anexo 30 – Contextualização 25/11/13 .....	103
Anexo 31 - Histórias das crianças retiradas do livro realizado sobre as birras .....	105
Anexo 32 – Planificação 26/11/13.....	106
Anexo 33 – Reflexão da 3ª semana de intervenção em Jardim de Infância.....	107
Anexo 34 – Planificação 20/11/13.....	198
Anexo 35 – Planificação 21/11/13.....	200
Anexo 36 – Planificação 21/11/13.....	200
Anexo 37 - Planificação 25/11/13 .....	202
Anexo 38– Ilustração do livro das birras .....	203
Anexo 39 - Planificação 25/11/13 .....	204
Anexo 40 - Exposição .....	205
Anexo 41 – Reflexão da 4ª semana de intervenção em Jardim de Infância.....	207

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Rotina.....	6
Figura 2- Espetada de fruta.....	7
Figura 3 - Carimbagem com frutas.....	7
Figura 4 - Dia Mundial dos Correios.....	8
Figura 5 – Sombras chinesas.....	8
Figura 6- Dramatização da Lenda de São Martinho.....	12
Figura 7 - Ida ao hospital.....	13
Figura 8 - Flocos de neve.....	15
Figura 9 - Pintura em grupo.....	19
Figura 10 - Teatro de fantoches.....	20
Figura 11 e 12 - Atividades Experimentais.....	21
Figura 13 - Materiais usados no quadro.....	22
Figura 14 – Experiência Sistema respiratório.....	26
Figura 15 - Exploração de materiais.....	26
Figura16- Escrita criativa - Sam e Cat.....	28
Figura 17 – Triminós.....	28
Figura 18 - Dramatização de uma ida ao médico.....	29
Figura 19 - Dramatização de Primeiros Socorros.....	29
Figura 20- Ilustração Sam e Cat.....	30
Figura 21 - Visita da escritora.....	30
Figura 22 - Visita ao Património Leiria.....	31



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Agendamento das entrevistas.....	51
Quadro 2 – Descrição das categorias de análise.....	53
Quadro 3 – Propostas educativas.....	61



## ABREVIATURAS

CEB - Ciclo de Ensino Básico

EI – Educação de Infância

JI – Jardim de Infância



## INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foi-me proposto a realização de um Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. O presente relatório é composto por duas dimensões, uma dimensão reflexiva e uma dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva retrata as vivências que pude experienciar em contexto de Creche e JI. Quanto ao 1.º CEB, a dimensão reflexiva é relativa à prática pedagógica no 1.º e 3.º anos de escolaridade. Toda a dimensão reflexiva é enriquecida com excertos de planificações e reflexões, assim como fotografias, para melhor poder documentar as aprendizagens refletidas.

Relativamente à dimensão investigativa, o indutor partiu da realização da prática pedagógica em JI, sendo que as experiências aí vivenciadas fizeram - me refletir sobre as birras infantis e estratégias de como lidar com as mesmas, num trabalho colaborativo com os pais das crianças.

A metodologia da investigação baseia-se num paradigma qualitativo, podendo qualificar como um estudo de caso desenvolvido com três crianças de uma sala de JI, durante dez semanas. As técnicas de recolha de dados foram as notas de campo com base em observações diretas e entrevistas a três mães e um pai, assim como à Educadora F. (Educadora participante).

A presente investigação foi realizada colaborativamente com a minha colega de estágio, que por vivenciar a mesma realidade, aborda também a mesma temática, embora apenas na ótica da educadora (Cunha, 2015). Assim sendo, os participantes do estudo são os mesmos, salvo que no presente estudo acresce a participação dos pais. Assim, o estudo tem como principal objetivo identificar estratégias colaborativas para pais e educadores de infância que auxiliam as crianças a lidarem com uma situação de birra.



## **PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA**



# CONTEXTO - EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A presente secção, intitulada dimensão reflexiva, relata todas as minhas vivências em cada contexto que tive o prazer de conhecer. Assim sendo, subdivide-se em dimensão reflexiva em contexto de EI que, por sua vez, se dividiu em Creche e JI; e, em dimensão reflexiva em contexto de 1.º CEB que se divide em duas reflexões, uma relativa à minha presença no 1.º ano e, outra sobre o 3.º ano. A estrutura de cada reflexão é a mesma, ou seja, há um primeiro subcapítulo que relata a importância de cada contexto assim como alguns dos seus objetivos (p.ex. “Creche...um Mundo”). Posteriormente, abordo separadamente as aprendizagens da prática pedagógica organizadas tendo em conta o processo de intervenção, planificação e reflexão. Sempre que possível a dimensão reflexiva far-se-á acompanhar de fotografias e relatos de reflexões semanais a fim de sustentar as minhas afirmações.

## CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Esta reflexão retrata vivências e aprendizagens que tiveram lugar numa Creche e JI, durante os períodos de intervenção em contexto de creche, na sala de 1 e 2 anos, de 24 de setembro a 25 de outubro de 2013 e, em contexto de JI numa sala mista que abrangia idades entre os 2 e os 4 anos, de 28 de outubro a 16 de janeiro de 2013.

### *CRECHE...UM MUNDO*

O artigo número três da portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, emanado pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social, explica que a creche é “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”. No quarto artigo estão presentes os objetivos da creche, sendo estes “Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar” (pois os pais deixam as crianças num ambiente saudável e pedagógico), “Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança”, (chamar ao máximo os pais para trabalharem em colaboração), “Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança” (como é óbvio as crianças estão inseridas num grupo porém, não deixam de ser um indivíduo só), “Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado”, “Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva” e finalmente “Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade”, para que a criança fique a conhecer os meios de que pode dispor.

Para a creche não existe um currículo formal, porém existem normas/orientações da Segurança Social. Além desses documentos de caráter mais legislativos, existem investigações de autores que se têm dedicado ao estudo dos contributos da creche no desenvolvimento infantil. Assim, Portugal G. (s.d.) apresentada as finalidades da creche, referindo que estas baseiam-se em satisfazer necessidades físicas, emocionais, de segurança, de reconhecimento, e de valores. É um espaço de excelência que privilegia o brincar, a aprendizagem com base na experiência, o bem-estar e a qualidade das relações.

### *INTERVENÇÃO EM CRECHE*

Na creche tudo é centrado na criança, ou seja o “ princípio da creche é o bem-estar da criança” (Veríssimo, M. e Fonseca, R., 2003,p.27). Um ambiente facilitador para o desenvolvimento cognitivo é aquele em estão reunidas todas as condições que permitam alimentar a criança, dar – lhe condições para que descanse e dar-lhe tempo para brincar. Este é, sem dúvida, um dos ensinamentos em contexto de creche: a importância das rotinas, em detrimento das atividades orientadas. Como defende Portugal, G. (s.d.,p.9) “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes”. Ao se tomar consciência desta situação, altera-se a forma de trabalhar e, deixa-se de dar tanta importância à concretização de atividades orientadas. Percebe-se que com as rotinas se obtêm importantes momentos de partilha e aprendizagem.

“Nesse sentido, durante a prática, alguns lanches foram feitos numa manta para “imitar” um piquenique, outras vezes contaram-se histórias durante o lanche. Algumas sextas foram acompanhadas de música relaxante e houve um almoço partilhado com o grupo do JI” (Reflexão Final Creche - Anexo 1).

Percebi também que durante as rotinas que, por ser um momento mais individualizado, as crianças falam com mais facilidade, pois muitas crianças têm dificuldade em se expressarem quando inseridas em grande grupo.



Figura 1 - Rotina

Porém, nos momentos em que é possível realizar atividades orientadas, estas devem de ser diversificadas.

“Tentámos ao máximo realizar atividades diversificadas, mas inseridas no contexto da Instituição e adaptadas ao grupo de crianças. Foi também uma preocupação da nossa parte recorrer à Expressão Dramática, Motora e Plástica para realizar atividades” (Reflexão da intervenção - Anexo 2).

E, ter por base o trabalhar dos cinco sentidos. Segundo Carvalho (2005,p.152) citando Torrado “as crianças tornam-se exímias exploradoras jogando, experimentando, explorando, sentindo, construindo e desenvolvendo com todos os sentidos as potencialidades e competências como ser individual, com valor, características, interesses e saberes singulares”. Estas e todas as atividades direcionadas para a criança devem ser experienciadas pelas mesmas. Por essa razão, foram as crianças que fizeram, durante a prática pedagógica, as suas espetadas de fruta, por exemplo. Poder-se-ia ter feito as espetadas e depois mostrar no fim, e falar das cores dos frutos e outras características, porém, o significado da experiência para as crianças tocando e cheirando os frutos foi diferente e mais real.



Figura 2- Espetada de fruta



Figura 3 - Carimbagem com frutas

Quanto às atividades planificadas, as mais significativas foram a comemoração do Dia Mundial dos Correios, pois foi muito complicado estar todo o dia vestida de carteiro e imitar a voz de um homem, assim como controlar o meu pânico cada vez que via uma criança a chorar por causa de mim. O facto de estar vestida de carteiro prejudicou um pouco a atividade seguinte que era a pintura com balões, pois as crianças não queriam trabalhar com alguém estranho preferindo trabalhar com a minha colega Jessica. Esta atividade fez-me pensar se de facto encarnar uma personagem é uma metodologia correta em contexto de creche. Sinceramente, penso que se possa fazer este tipo de atividades, mas talvez em contexto de JI. Digo isto porque também me foi pedido para me dirigir à sala de JI e, de facto a reação das crianças foi diferente. Segundo Agmond (2013) o medo faz parte do ser humano e, as crianças entre os 18 e os 36 meses manifestam como medos mais comuns, o medo da água, de pessoas mascaradas, e de tudo o que fuja à sua rotina. Peso embora eu não tivesse o rosto tapado, a roupa e o chapéu formavam uma personagem desconhecida para eles.



Figura 4- Dia Mundial dos Correios

Um outro momento marcante foi a dramatização de uma história utilizando as sombras chinesas. Optei por trabalhar Expressão Dramática, pois como indica Mégrier (2005) “A tendência das crianças para dar vida aos objetos atribuindo-lhes intenções, papéis (...) a única ambição dos adultos é trabalhar com esta insolente imaginação (...) para dela fazer uma força de expressão e um meio de crescimento. Perguntas como “Serão as sombras chinesas adequadas à idade?”; “A história será do interesse das crianças?” “Serei capaz de executar a tarefa?”;” A minha forma de contar a história é a correta para a criança perceber a história?”, surgiram durante a execução da atividade. Foi a primeira vez que fiz algo do género e, na prática não tinha certezas de qual a melhor forma de realizar a atividade. Despendi de muito tempo para preparar a sala e os materiais, pois fui percebendo por exemplo, que os candeeiros que levei eram pequenos demais, que não tinha uma parede lisa para projetar. A pergunta que se seguiu foi: “Terá sido a história significativa para as crianças?” O que é facto é que após ter contado a história fiz algumas perguntas e poucos souberam responder. No entanto, a atividade permitiu às crianças experimentarem os fantoches e verem a sombra dos colegas no lençol, o que por ter sido uma nova experiência já tem o seu valor. Talvez para a próxima possa fazer uma leitura mais pausada.



Figura 5- Sombras Chinesas

Guardo como aprendizagens a necessidade constante de estar atenta à criança em todos os momentos, pois o mais pequeno gesto contribui para percebermos muitas outras situações. É também importante respeitar o espaço da criança e tempo. Por vezes, por alguma razão, não estão predispostas para fazer determinada atividade numa altura, mas acabam por fazer noutra. Para além disso, percebi também que ” Em pequenos grupos, os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas,

menos barulho, menos atividades em interferência” (Portugal, G., s.d., pg.8). Para além disso, muitas crianças são mais envergonhadas e, em grande grupo refugiam-se mais.

“É durante as rotinas que, por ser um momento mais individualizado, conseguimos falar com as crianças e ouvir a sua opinião, gostos ou receios, pois muitas crianças têm dificuldade em se expressarem quando inseridas em grande grupo” (Reflexão Final em Creche - Anexo1).

Outra das grandes aprendizagens em contexto de creche prende-se com o atribuir máxima importância ao brincar. Este não deve ser visto como uma perda de tempo, pois ao brincar a criança está a aprender e, simultaneamente a estruturar as suas habilidades cognitivas. É o que aponta Dias (2005), ao refletir que a atividade metafórica implícita na brincadeira do faz-de-conta é a gênese do pensamento. Além disso, ao brincar, a criança estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades e a criatividade. “As interações que o jogo permite favorecem a superação do egocentrismo, permitindo desenvolver a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de brinquedos, novos sentidos para a posse e para o consumo” (Dantas, s.d., p.2).

“Assim sendo, houve sempre o cuidado de, tanto no período da manhã como no da tarde, dar tempo à criança para brincar livremente. Tive o privilégio de fazer parte destas brincadeiras e, perceber de que forma se desenrola o processo de interação” (Reflexão Final em Creche - Anexo1).

Ao longo das brincadeiras, as crianças demonstraram ter noções de como cuidar de um bebé, sabendo que o têm de vestir, alimentar e acarinhar. Mostraram também ter noção de algumas regras de socialização quando ao brincar encenam a venda de algo, e sabem que se cumprimenta as pessoas antes e no fim da conversa e, que para além disso, que se paga por um serviço. Muitas das brincadeiras eram na cozinha e, quando estávamos a brincar com elas ofereciam-nos sempre um café, mostrando ter consciência que o café se coloca numa chávena e que é preciso açúcar e uma colher. Quanto ao espaço exterior, visto este ter “baloços”, as brincadeiras das crianças giravam em torno destes. Havia porém uma casa e aí já brincam ao faz de conta.

Apreendida a importância que tem a rotina e o brincar no dia-a-dia de criança na creche, percebi consequentemente que a creche tem grande importância no desenvolvimento da criança. Vários são os estudos que salientam a importância da creche no desenvolvimento infantil da criança, salientando que há nestas crianças uma outra forma de se relacionarem com outras crianças e adultos. Durante muito tempo a creche foi vista como um espaço que servia apenas para deixarem os filhos ao cuidado de alguém, no entanto muito se tem escrito sobre este assunto e, por isso, Portugal G. (s.d.) defende que existe uma relação muito forte entre o bebé e o seu cuidador que supera uma relação de “tomar conta”.

### *PLANIFICAÇÃO EM CRECHE*

Relativamente à estrutura das planificações estas foram sofrendo algumas alterações. A primeira grande alteração foi marcada por uma maior descrição das atividades orientadas e dos materiais a

utilizar, seguidamente foi aconselhada a redação de uma contextualização diária na planificação. Por fim, a mudança que mais tempo demorou a operar foi a atribuição de intencionalidade educativa às rotinas. Quando se frequenta pela primeira vez um contexto de creche, não se tem noção que a maior atenção recai sobre as rotinas e, que estas devem de por isso ser exploradas de diferentes maneiras, por forma a retirar o maior partido delas. Para Oliveira – Formosinho (1999) citado por Azevedo (2011) a rotina permite à criança produzir aprendizagens no âmbito do social. Quanto a Marchão (1998) citado pela mesma autora, as rotinas são globalizadoras e, por isso toda a intencionalidade educativa da creche se deve basear nelas. Por essa razão, o educador deve sempre de ter uma atitude reflexiva, no sentido de saber se está a trabalhar para a criança e, se está a corresponder às suas necessidades. A intencionalidade educativa em cada tarefa tem de estar de acordo com as necessidades da criança. Caso o feedback não seja positivo, o educador tem de ter capacidade para parar e refletir no que deve melhorar e como o pode fazer.

É importante não esquecer que as planificações têm de ser muito flexíveis, pois as crianças devem ter o papel fundamental nestas. Se algo despertar a atenção de uma criança, deve-se parar e encontrar com as crianças as respostas.

### *REFLEXÃO EM CRECHE*

Relativamente à reflexão em contexto de creche não há muito a acrescentar. De todo o período de intervenção apenas foi pedida uma reflexão sobre as semanas que estive em creche e, depois redigi uma reflexão final. Esta falta de dados tornou muito difícil a redação desta dimensão reflexiva, pois não me foi possível mostrar evidências como gostaria. Relativamente às reflexões que fiz durante este período cingiam-se a breves descrições de atividades desenvolvidas e à manifestação de alguns medos sentidos por mim.

### *JARDIM DE INFÂNCIA... UM MUNDO*

A Educação Pré-Escolar e os documentos orientadores legislativos relacionados a este nível de educação são da responsabilidade do Ministério da Educação, sendo que se verifica a existência de uma maior orientação para o educador que se encontre a desenvolver a sua intervenção educativa em contexto de JI, relativamente aquele que se encontra em contexto de creche. Existe a Lei-Quadro da Educação Pré – Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.15) que tem como princípio basilar que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Por estas razões, parece-me importante a frequência das crianças num JI, pois este é um espaço em que, pela primeira vez, a criança se assume como parte de um todo, com toda a diversidade que esse todo possa abarcar. Esta permanência num grupo faz com que as crianças comecem a gerir conflitos e frustrações, como se

pode verificar com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) “ A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes (...) de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença”.

São também definidos objetivos para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) como o desenvolvimento pessoal e social da criança; inserção da criança em grupos sociais diversos, para que percebam desde logo que ao longo da vida terão contacto com diferentes pessoas; criar uma igualdade de oportunidades, sendo que todas as crianças têm direito a frequentar o JI e a experimentar diferentes atividades; implementação de comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolvimento de linguagens diversas, visto existir linguagem escrita, oral e gestual; inculcar espírito crítico, deve-se proporcionar situações que levem à reflexão, para que a criança saiba dizer porque gosta ou não de algo; proporcionar ocasiões de bem-estar; proceder à despistagem de inadaptações, crianças com NEE devem ser auxiliadas por um Professor de Educação Especial; incentivar a participação das famílias no processo educativo, para motivar as crianças e sentirem que o trabalho desenvolvido em sala de atividades é importante.

### *INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA*

A minha experiência em JI foi diferente da que se tem geralmente, porque o meu grupo era composto apenas por 6 crianças e todas elas do sexo feminino. Sinceramente, não me senti menos entusiasmada por isso, porque olhei para o grupo e percebi que era uma experiência diferente e provavelmente única. Quando comecei a prática pedagógica em JI, o grupo de crianças não era desconhecido por mim, ou seja, havia momentos proporcionados pela rotina da instituição em que o grupo de creche e JI se encontrava. Comecei a aperceber-me que era um grupo que recorria muito a birras e que requeria grande capacidade de negociação. Talvez por ter sentido este receio inicialmente, posso afirmar que de todos os contextos este foi o que demorei mais tempo a conseguir afeiçoar-me ao grupo e sentir que fazia parte dele. Durante todas as intervenções senti muitos receios e inseguranças, o que me acabou por prejudicar porque fazia transparecer o que sentia e perdia o controlo e interesse do grupo.

“Refletindo agora de uma forma mais geral acabei a semana um pouco triste porque senti que não consegui chegar às crianças, e isso é de facto aquilo que me magoa mais porque põe em causa muita coisa, como por exemplo o tipo de profissional que serei” (Reflexão da 1ª semana de intervenção - Anexo3).

Relativamente a aprendizagens significativas ao longo da prática pedagógica guardo o constante entusiasmo das crianças para ouvirem uma história, “Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos (...) que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do quotidiano” (Orientações para atividades de leitura-PNL,s.d,p.5). Percebi que é importante saber escolher as histórias, pois

uma boa história pode ajudar a desenvolver a personalidade, autonomia, conhecimentos, e espírito crítico da criança (Sequeira, 2000, p.70 citado por Dionísio,2014). Acrescenta-se ainda que com a leitura de histórias, como referem Hohmann e Weikart (2011,p.57) citados por Dionísio (2014,p.14), “(...) cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura”.

Para além disso, aprendi também que os jogos dramáticos também são importantes na medida em que permitem um encadeamento de ações e desenvolvem a linguagem verbal e não-verbal da criança. Assim sendo, optei por vezes por trabalhar as histórias lidas de outra forma como, por exemplo, com as dramatizações. Uma das situações em que dramatizei uma história foi logo no início da prática quando dramatizei com a minha colega de estágio a Lenda de São Martinho.

“Inicialmente pensámos em pedir à educadora para ler a história e nós limitávamo-nos a mimar, no entanto achámos que para as crianças seria mais fácil entenderem a lenda se houvesse um diálogo e maior interação das personagens” (Reflexão da 1ª semana de intervenção - Anexo 3).

O papel do educador é promover aprendizagens significativas e diversificadas como consta nas OCEPE (Ministério da Educação,1997), ou seja a criatividade é essencial para trazer novos materiais e novas situações educativas às crianças.



Figura 6- Dramatização da Lenda de São Martinho

Outra situação que me marcou ao longo da prática pedagógica foi: a planificação da semana de Natal que contou com uma dinâmica diferente:

“(…)existiam 4 caixas referentes aos dias de intervenção da semana e, onde estava apresentada uma atividade. Eram as crianças que escolhiam as caixas todos os dias (...)” (Reflexão da 5ª semana de intervenção - Anexo4).

Esta atividade retirava a mim e à minha colega de estágio da zona de conforto, pois não sabíamos em que dias intervínhamos e como. Assim, a criança era o sujeito do processo educativo, sendo de “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (...)” (Ministério da Educação, 1997,p.19).

“Ou seja, na manhinha, após cantar os bons dias e marcar as presenças colocávamos as caixas no chão e pedíamos para em grupo dizerem que caixa queriam abrir. Esta escolha das caixas foi a meu ver influenciada pelo revestimento das mesmas, ou seja, não levámos caixas iguais e talvez devêssemos ter levado” (Reflexão da 5ª semana de intervenção - Anexo4).

Ainda com a chegada do Natal deparei-me com um dos dilemas de qualquer educador de infância, ou seja, optar por fazer as atividades esperadas pela sociedade como o caso das decorações de Natal, ou fazer apenas aquilo que fizer sentido para a criança, mesmo que isso implique não elaborar qualquer prenda ou decoração de Natal. No meu caso tive de fazer as decorações de Natal e optei por tentar estimular as crianças durante a elaboração dessas atividades, perguntando-lhes o que achavam que podíamos fazer para tornar a sala mais bonita, ou se queriam fazer algo relativo ao Natal. No entanto, consegui desenvolver uma atividade de Natal, que a meu ver fugiu do que se faz habitualmente e trouxe algo de novo às crianças, que foi a ida ao Serviço Pediátrico de Leiria. Para mim, foi também outro marco de aprendizagens visto que tive de entrar em contacto com o serviço e com a Educadora residente, dialogar com os pais e passar por todo o processo como a elaboração e recolha de autorizações. Uma vez no serviço pediátrico, tive de comunicar com o pessoal do serviço, crianças internadas e seus pais, criando assim uma ponte entre as crianças e as duas instituições (a educativa e o Serviço Pediátrico). Para uma primeira experiência julgo que fui bem-sucedida.

“Aquela situação chamou-me para uma realidade diferente que é o contexto fora da sala de atividades, que nos levará a interagir com uma diversidade de pessoas. Esta visita foi muito importante para mim porque aprendi a programar uma saída, porque vivi uma situação de ser educadora mas num contexto que não a sala de atividades e, porque presenciei um pouco da vida do serviço pediátrico” (Reflexão da 6ª semana de intervenção - Anexo5).



Figura 7 - Ida ao hospital

O meu grupo mostrou-se recetivo à atividade e durante a visita dialogaram de imediato com as outras crianças e adultos sem ser preciso eu intervir. Julgo que estas atividades são de extrema importância e vão ao encontro de um dos objetivos da área Formação Pessoal e Social, pois a criança faz parte de uma sociedade com quem deve interagir e conhecer (Ministério da Educação, 1997).

Finalmente, uma das situações que acompanhou constantemente as minhas intervenções foi a escolha das atividades. Caraterizo-me como uma pessoa com alguma criatividade e muita vontade de experimentar atividades novas. Porém, à medida que as atividades se iam desenrolando ficava na

dúvida se devia de parar de tentar coisas novas, porque por vezes as atividades não corriam como eu esperava.

“Fico é sem saber se me tenho de conter nas ideias e jogar pelo seguro, ou se pelo contrário posso experimentar e continuar a arriscar. Porque há muito pouca coisa que eu saiba fazer, mas tenho vontade de fazer coisas diferentes. Não aceito passar o tempo a pedir às crianças para fazerem desenhos! Se bem que eu, por vezes, talvez também não peça as coisas mais acertadas. No entanto, é sempre uma tentação experimentar coisas, mesmo que me digam que vai correr menos bem, porque preciso de tirar isso da cabeça” (Reflexão da 7ª semana de intervenção - Anexo6).

Recordo as atividades que me fizeram sentir desmotivada e uma delas foi a construção de um floco de neve quando abordei o inverno. A ideia inicial era fazer o floco numa cartolina branca mas punha-se a questão de ser mais complicado para as crianças recortarem cartolina, até porque esta teria de ser dobrada, o que exigiria mais destreza. Assim sendo, tive de arranjar uma alternativa:

“(…) tive de fazer o floco em papel, o que também não foi o ideal porque os flocos ficaram muito frágeis. Para piorar a situação dei às crianças brilhantes para colocarem sobre o floco de neve, que devido à cola deixaram o papel ainda mais frágil” (Reflexão da 7ª semana de intervenção - Anexo6).

Quando as coisas correm menos bem, e estagiário tem de ter a capacidade de improvisar a situação para, mesmo assim, tirar o maior partido da atividade. Por essa razão, quando as coisas não me estavam a correr de feição resolvi começar a atividade com a criança mais velha que tinha mais destreza e, quis que fosse ela a desenhar os contornos do floco. No entanto, ela não desenhava como era suposto, logo ao recortar não ficou um floco. Nessa altura fiquei sem saber o que fazer porque não era correto dizer à criança que aquilo estava mal, mas também percebi pela cara dela que aquilo não era o que ela esperava. Fiquei triste porque era uma criança que gostava sempre de fazer as atividades e, que se aplicava imenso e eu levei-a a sentir – se frustrada. Quanto às restantes crianças, mais uma vez, tive de ter capacidade de improviso:

“(…) acabei por ser eu a fazer o tracejado do floco Sobre o recorte, inicialmente pensei em picotarem o floco, mas logo percebi que não conseguiam porque como a folha estava dobrada era demasiado grossa para conseguirem picotar. Acabei por dar tesouras, mas a dificuldade de recortar aquela grossura continuava a estar presente “ (Reflexão da 7ª semana de intervenção - Anexo6).

Finalmente, olhando para o produto final, todos os flocos de neve me pareceram diferentes e nenhum parecia um floco. Custou-me muito mesmo ver a frustração das crianças ao terem dificuldades no recorte do floco. Senti mesmo que esta tinha sido a pior atividade que fiz com as crianças em todo o estágio. Resumindo, é muito importante experimentar as atividades antes em casa e testar os materiais, para que tendo em conta as capacidades das crianças, as atividades se desenrolem sem problemas. Caso contrário uma atividade mal preparada para além de prejudicar um estagiário, deixa as crianças frustradas.



Figura 8 - Flocos de neve

Abordando momentos da intervenção, não posso deixar de falar do miniprojecto Birras que surgiu na segunda e terceira semanas de intervenção. Senti que era uma questão que precisava de ser trabalhada dentro do grupo, para além de que os adultos que lidavam diariamente com o grupo tinham necessidade de criar estratégias para limitar o recurso a birras. Segundo Cordeiro (2013), as birras surgem essencialmente quando a criança tem sono, fome, cansaço ou se encontra em ambientes estranhos.

“Esta semana quisemos abordar o tema birras, pois é neste momento a nossa maior barreira dentro da sala de aula. Todas as crianças fazem birras, mas a verdade é que este grupo recorre constantemente a este método para conseguir as coisas, o que faz com que andemos todos os minutos a negociar e leva-nos à exaustão” (Reflexão da 2ª semana de intervenção-Anexo 7).

Fazendo uma retrospectiva, as birras do grupo incidiam na hora da sesta e da refeição, ou quando as crianças por alguma razão se ausentavam da instituição e depois regressavam, acabando por sentir que esta era um local estranho para ela.

Ainda sem saber bem que caminho traçar relativamente a este projeto, comecei por mostrar fotos às próprias crianças a fazerem birra, pois achei que teria grande impacto. Pensei que com este trabalho as birras pudessem diminuir. O produto final acabou por ser um livro criado pelo grupo das seis crianças, com narrações de acontecimentos de birras. O projeto desenvolvido, que acabou por culminar com a investigação que iria desenvolver futuramente, acabou por nos mostrar outras formas de trabalhar que não apenas cumprindo as datas festivas do calendário, pois as situações de, por exemplo, contagem ou de narração foram surgindo e fomos agarrando cada uma delas de forma a tirar o máximo partido do projeto.

### *PLANIFICAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA*

As planificações devem ser elaboradas consoante os interesses da criança e nunca descurando dos objetivos enunciados para o pré-escolar. A planificação não deve ser rígida, pois de nada serve estar a trabalhar um tema que naquele momento não faz sentido para a criança. Assim sendo, trabalha-se

sempre no sentido de proporcionar à criança experiências educativas instigadas pela sua curiosidade e promotoras do seu desenvolvimento e aprendizagem. Um outro fator para trabalhar em JI é a noção de que a criança é um ser inserido numa sociedade com regras de conduta social, pois como consta na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar um dos objetivos é “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos (...)” (Ministério da Educação, 1997,p.15).

Tive, pela primeira vez neste contexto a experiência de não fazer planificação. É um facto que, por uma vez, tive um fim de semana, porém durante a semana senti-me completamente perdida sem saber como gerir o espaço, os recursos e o tempo. Desta feita, percebi a importância das planificações para ajudarem o estagiário a premeditar as situações e a sentir-se seguro.

“Esta semana foi completamente diferente das anteriores porque não planificámos. Curioso o facto de nos queixarmos de ter de planificar, mas de facto sem uma planificação ficámos perdidas. Eu senti isso durante toda a semana” (Reflexão da 6ª semana de intervenção - Anexo5).

Neste contexto, senti que as planificações foram surgindo pelas épocas do ano e épocas festivas que iam surgindo, sendo que só não aconteceu assim na primeira semana de intervenção e em outras duas onde abordámos as birras. De todas as planificações, a que a meu ver fez mais sentido foi quando trabalhei o tema das birras com as crianças, porque ia ao encontro da realidade do grupo.

É de acrescentar também que neste contexto tinha de planificar uma aula de Expressão Motora semanal. Não era tarefa fácil pois, apesar de a unidade curricular existir na minha Licenciatura e Mestrado, as horas de trabalho eram sempre poucas para depois se saber o que planificar. No entanto, tive sempre a preocupação de planificar de forma diversa, contextualizada e utilizar muitos jogos.

“Relativamente à sessão de Expressão Motora, tentámos contextualizar ao máximo com a temática da semana: natal. Para isso tentámos dizer que estávamos a jogar ao faz de conta e, que éramos todos Pais Natais e que precisávamos de treinar a entrega das prendas” (Reflexão da 5ª semana de intervenção-Anexo 4).

Na reta final da prática, reformulei a planificação a conselho da Professora Supervisora. Assim sendo, a planificação era composta pela descrição isolada das atividades propriamente ditas, optando por retirar as rotinas da planificação diária e integrá-las no fim da planificação definindo a sua intencionalidade educativa de forma mais geral. O resultado final foi uma redução de páginas e uma leitura facilitadora de toda a planificação.

### *REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA*

Neste contexto a carga de trabalho relativa às reflexões foi superior à de creche, pois todas as semanas tinha de entregar uma reflexão. O facto de ter reflexões semanais ajuda na construção da Dimensão Reflexiva, pois apesar de já ter acontecido há algum tempo, existem os relatos de como aconteceram as intervenções. Em todo o caso, as oito reflexões que analisei são muito descritivas, diziam apenas aquilo que eu tinha feito e sentido e, quase nunca abordavam a reação da criança, ponto - fulcral no processo. Para além disso, eram muito pouco fundamentadas.

## CONTEXTO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Esta reflexão retrata vivências e aprendizagens que tiveram lugar nos períodos de intervenção em contexto de 1.º CEB, mais propriamente no 1.º ano e no 3.º ano de escolaridade. Serão analisadas separadamente e, a primeira a ser alvo de reflexão será a experiência com o 1.º ano de escolaridade, encontrando-se cada reflexão dividida nos seguintes referentes: intervenção, planificação, e reflexão.

### *1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO... UM MUNDO*

Segundo a Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004,p.13), são estabelecidos três grandes objetivos gerais para o ensino básico, sendo eles “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” e isto acontece dentro da sala de aula e fora desta, durante as brincadeiras de recreio; “Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes”; e “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”, de facto este é o objetivo que está por detrás de todas as aprendizagens que tentamos transmitir às crianças que vão estando connosco.

### *INTERVENÇÃO NUM 1.º ANO DE ESCOLARIDADE*

Esta intervenção contou como primeira experiência no contexto de 1.º CEB, que de resto não era a minha preferência. Tendo uma visão geral sobre toda a prática pedagógica, posso afirmar seguramente que o estágio em 1.º CEB foi para mim o mais complicado e que exigiu também mais de mim a vários níveis. Porém, chegada a fevereiro de 2014, o tão aguardado momento chegou e a prática teve início num 1.º ano de escolaridade.

Quando percebi que iria ficar com um 1.º ano fiquei mais aliviada, pois tendo em conta que a minha preferência profissional é ao nível do Pré-Escolar poderia - me identificar mais facilmente com as crianças do 1.º ano do que de um 3.º ou 4.º ano, porém olhando retrospectivamente, questiono-me se haveria razões para sentir tamanho alívio. O 1.º ano é uma fase de grandes aprendizagens, desde as regras básicas em sala de aula, como a rotina inerente a este nível de ensino.

Relativamente à turma, esta têm grande influência no trabalho de uma estagiária. No meu caso, esta turma ajudou-me muito, por um lado, no sentido em que era uma turma muito interessada, o grupo estava sempre ansioso para trabalhar mais, saber mais, ver coisas novas. Por outro lado, esta curiosidade crescente fazia com que se tornasse uma turma muito exigente e, por vezes, barulhenta. Porém, estes receberam-me muito rapidamente e mostraram-se agradadas com a minha presença.

“As duas semanas de observação fizeram com que criássemos algumas relações que favoreceram esta situação de intervenção, para além disso, não sei se é por ser uma turma de 1.º ano, mas são crianças muito afetuosas e colaboradoras. Achei que estaria nervosa no momento de falar com eles mas senti que já os conhecia e, foi por isso um contacto muito espontâneo” (Reflexão da 1ª semana de intervenção - Anexo8).

Quanto à minha intervenção, este estágio exigiu muito de mim psicologicamente, fazendo com que pusesse muitas vezes em causa a minha escolha relativamente ao mestrado. O feedback diário não era muito positivo, fazendo com que me sentisse desmotivada. Esforçava – me todos os dias mais, tentando melhorar com as críticas que me iam dando, mas mesmo assim parecia nunca ser suficiente. Para além disso, a carga de trabalho era muito elevada devido aos materiais que precisava de preparar. Aliado aos pontos referidos anteriormente, a grande questão em toda a prática foi a minha capacidade de gerir a turma. Neste sentido, optei sempre por apresentar novas ideias para trabalhar conteúdos, que na minha opinião seriam mais interessantes para o grupo, mas no momento da intervenção acabava por perder a confiança e calma devido à agitação da turma. Li textos de autores sobre gestão de grupo no sentido de encontrar a solução para o meu problema e, numa dessas leituras encontrei a seguinte frase que no fundo era uma questão que assomava na minha cabeça cada vez que me sentia a perder a turma: “Deverei parar a aula para diminuir o nível de ruído ou deverei esperar para ver se ele diminui por si?” (Santos,2007 citando Anderson,2003).

Toda a situação foi alvo de reflexão conjunta com as professoras cooperante e supervisora no sentido de perceber o que estava a fazer de errado. A minha grande aprendizagem relativamente a esta minha dificuldade foi aprender a manter a calma, não ser tão exigente comigo própria e consciencializar-me que, por vezes, não dá para fazer tudo o que idealizei, porque a turma pode não estar naquele dia predisposta para isso. Para além disso, como explica Santos (2007) as decisões que o professor toma dentro da sala de aula em relação aos seus alunos devem de se basear sempre nos conhecimentos que ele possui acerca dos mesmos.

“É porque faço menos fichas e recorro a atividades mais lúdicas e trabalhos de grupo? É porque transmito a minha ansiedade? Ou de facto tenho algo de errado e preciso de mudar a minha postura? Não consigo responder e é algo que me incomoda, sai-o muitas vezes frustrada com as minhas atuações. Sinto-me literalmente uma “bruxa” a ralar o dia todo (...)”.

“É suposto por vezes fechar os olhos porque são crianças do 1.º ano? Será que sou demasiado rigorosa? Só acho que agora é uma altura crucial para aprender regras básicas e, por isso alerto-os sempre para a posição em que estão sentados ou para a forma como circulam na sala sem autorização. Sinto-me sempre tão entusiasmada quando tenho ideias para tentar fazer as atividades e depois parece que nunca me saio bem” (Reflexão da 7ª semana de intervenção - Anexo9).

O Modelo Concetual de Gestão de sala de aula (adaptado de Johnson & Brooks,1979) mostra os princípios ideológicos sobre a planificação e a tomada de decisões para a gestão em sala de aula. Os autores Gilberts e Kraft (1997) abordam a diversidade de tarefas que o professor deve gerir com vista a uma boa gestão do ambiente educacional e dos comportamentos dos alunos me sala de aula. São eles: a posição dos alunos em sala de aula e a criação de um padrão de comportamento dos alunos. Percebi então que mais do que perder a calma tinha de fazer escolhas inteligentes quanto à

escolha das atividades e posição dos meus alunos na sala de aula. E, que para além disso, quando me mostrava desagradada com os comportamentos dos alunos tinha de ser rigorosa nas minhas atitudes e na “penalização” que inculcia às crianças. A situação de aviso constante sem nunca partir para uma ação, fazia com que a turma não me levasse a sério.

Esta questão da gestão de grupo leva-me a outro assunto: trabalhos de grupo. Sempre defendi esta metodologia de trabalho, porque acho que as crianças aprendem mais juntas, pois aprendem a entreajudar-se, porém esta não era uma prática corrente na turma em questão, uma vez que a titular da turma não era muito a favor dos trabalhos de grupo nesta faixa etária. Para Mercadante (s.d.) o trabalho de grupo é uma hipótese de construir o conhecimento de forma coletiva. Menezes que também defende a metodologia de trabalho em grupo refere que “a prática é aplicada nos anos iniciais da escola, as crianças aprendem a trabalhar coletivamente e a escutar seus pares desde cedo”. Fui assim tentando, aos poucos, “levar a minha à vante” tendo consciência que, por um lado, me prejudicava, porque os alunos faziam mais barulho.

“Talvez seja uma má opção, não sei! Mas acredito que as crianças precisam e devem trabalhar em grupo desde pequenas. Primeiro porque há muitas que só trabalham juntas porque são obrigadas e, temos de aprender desde início a trabalhar com todo o tipo de pessoas “ (Reflexão da 7ª semana de intervenção -Anexo9).

Acabei, portanto, por implementar atividades de grupo em situações como concursos matemáticos, jogos exploratórios e dramáticos e atividades de criação de palavras.

“Já o jogo de matemática foi algo que me deu muito gozo fazer. Separá-los por grupos e fazer um jogo tipo concurso foi uma metodologia que apesar de ter dado origem a muito barulho, acho que é vantajosa para as crianças porque se entreajudam e ouvem as respostas e raciocínios de cada um” (Reflexão da 1ª semana de intervenção - Anexo8).



Figura 9 - Pintura em grupo

Recordo outros momentos de aprendizagem como a criação diária de histórias para abordar grafemas. Ou seja, a metodologia para inserir um novo grafema consistia em mostrar as músicas de cada grafema à turma (o cd acompanhava o manual de português), ajudar a memorizar as frases da lengalenga a partir da repetição, desenhar o grafema e inventar uma história em que o grafema estivesse bem presente. Esta era a minha parte preferida, ou seja, davam-me a possibilidade de usar histórias já escritas, mas como queria que a minha planificação fosse interdisciplinar, acabava por inventar

histórias que me permitissem abordar o grafema e, simultaneamente, trabalhar as outras disciplinas. Essas histórias eram apresentadas à turma em forma de dramatizações, que também me davam muito gosto realizar.

“Gostei muito de dramatizar a história que li na 4ª feira porque encarnei sozinha as três personagens da história (a cereja, a laranja e a pera) utilizando apenas uns óculos e uma camisola e acho que foi muito bem conseguido. A escolha do nome dos frutos teve que ver com o facto de eu querer falar do [r] e querer contextualizar com o tema de Matemática (gráfico de barras). Pelo que pude constatar pela reação das crianças, estas gostaram muito da história, pois no final da história sabiam as frases todas”. (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo10).



Figura 10 - Teatro de fantoches

Relembro também as atividades experimentais semanais que tive de desenvolver, pois faz parte dos objetivos gerais do Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico “Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar...)...” (Ministério da Educação, 2004, p.103), por essa razão as experiências fazem todo o sentido e devem partir da observação de materiais e situações reais. Várias foram as atividades experimentais que desenvolvi, umas que constavam nos manuais outras sugeridas pela professora. Era sempre um momento de grande ansiedade, porque por vezes, o resultado final não era o esperado e as crianças mostravam-se desapontadas.

“As experiências são sempre fonte de ansiedade para mim. Esta experiência era sobre o peso da água e poderia utilizar corante ou guache. Experimentei com corante e a experiência não resultou então optei por fazer a experiência com guache. Fiz tudo como era suposto mas a experiência não correu bem para todas as crianças. E depois como faço para explicar o que faltou se foi tudo igual? É bastante frustrante. Durante o tempo da experiência estou sempre cheia de ansiedade e, quando é para ver os resultados ainda fico mais” (Reflexão da 5ª semana de intervenção - Anexo11).

Estas atividades serviram para aprender que uma atividade experimental se faz acompanhar de um procedimento experimental e de uma folha para os alunos redigirem as suas previsões e conclusões relativamente à atividade. Para além deste aspeto, estas situações foram importantes também para ter uma maior consciência da importância da preparação prévia e fundamentação que me permitisse explicar eventuais fracassos no fim das atividades experimentais.



Figura 11 e 12 - Atividades Experimentais

Outro ponto que gostaria de refletir, relacionado com a entrada em 1.º CEB, é a realização dos trabalhos de casa que até então não existiam. Para um estagiário que passa de um pré-escolar para um 1.º CEB a questão dos trabalhos de casa constitui uma outra novidade, principalmente se tivermos de ser nós próprios a construir os materiais, como aconteceu no meu caso. No caso específico deste contexto, os trabalhos de casa não eram em demasia, ou seja, a Professora Cooperante tinha o cuidado de mandar trabalhos de casa apenas em três dias, às segundas feiras em que tinham tarde livre, às quartas feiras que saíam às 16h30 e, por fim à sexta feira. A meu ver este cuidado com o envio de trabalhos de casa era muito bem contrabalançado, pois como refere Araújo M. (2012), investigadora da Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico do Porto, "A escola é muito importante, mas a educação informal e os momentos de lazer e o brincar são fundamentais". Como está descrito no artigo do Diário de Notícias, a brincar também se aprende. É nesse artigo que a investigadora Araújo, M. acrescenta que deve de haver uma distinção entre trabalhos de casa e estudar. Os trabalhos de casa são por vezes repetição daquilo que os alunos fizeram dentro da sala de aula, enquanto estudar ensina e, a criança deve por si própria ter vontade de estudar e aprender mais pesquisando.

Porém, os trabalhos de casa para este contexto implicavam fazer fichas, que por sua vez envolviam um grande número de imagens devido ao nível de ensino. Uma das muitas vezes que fotocopiei as fichas escolhi mal uma imagem, pois ao fim de muitas impressões ficava pouco nítida. Tive logo da parte dos pais alguns recados a advertirem-me para a qualidade das imagens. Foi uma situação muito desagradável para mim, porque de facto não reparei que a imagem tinha ficado desfocada e acho muito desconfortável receber reclamações dos pais. Serviu-me então como mais um marco de aprendizagem, ou seja, ter cuidado com as imagens que se escolhe para colocar nas fichas, ter em atenção que há programas que podem servir para trabalhar as imagens e, principalmente ver as fichas antes de as entregar aos alunos.

“Também na 4ª feira tive outro balde de água fria quando vi que alguns pais se mostraram desagradados com a má qualidade de impressão das fichas para trabalho de casa. Não vou esquecer nunca mais de ver as fichas todas antes de as distribuir às crianças” (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo10).

Para além dos trabalhos de casa, as fichas de avaliação também foram uma novidade para mim

“Já na quarta-feira, tive uma nova situação de aprendizagem, a realização de uma ficha de avaliação. Fiquei admirada com a dimensão da ficha de avaliação, pois acho que era demasiado extensa para as crianças. Elas mostraram-se cansadas e desejosas de acabar” (Reflexão da 1ª semana de intervenção - Anexo8).

Segundo a metodologia que me foi ensinada o correto é ler pausadamente cada exercício até porque neste nível de ensino há crianças que ainda têm dificuldade na leitura e interpretação. Esta leitura deve de ser faseada, porque se for feita na íntegra os alunos vão esquecer o que é pedido nos últimos exercícios da ficha.

Uma outra situação que recorro relativamente às minhas intervenções foi a construção dos materiais. Ao longo do estágio fui percebendo que tinha de ter mais cuidado com o aspeto dos meus materiais, ou seja, as cores a utilizar, a dimensão das imagens e o tipo de letra para que se tornassem visíveis em qualquer ponto da sala.

“No entanto, com esta semana de experiências aprendi que não devemos escrever nada à mão até porque para os alunos que se encontram no fundo da sala não conseguem ver, por essa razão as imagens devem ser de grandes dimensões e as cores bem guerridas” (Reflexão da 5ª semana de intervenção - Anexo11).



Figura 13- Materiais usados no quadro

### *PLANIFICAÇÃO NUM 1.º ANO DE ESCOLARIDADE*

A planificação é uma sequência de aprendizagens e, por isso, pressupõe escolhas teóricas e pedagógicas. É também “(...) competência inerente ao profissional de educação e, deve de se construir a partir de outras ferramentas, como por exemplo a observação” (Dias,2009, p.29 citado por Pinto, 2011, p.24; Pinto, 2011 citando Pais e Monteiro,1996).

Analisando agora as minhas planificações, deparei-me logo com muitas alterações relativamente ao pré-escolar. Estas tornaram-se menos descritivas, ou seja, retirei “toda a descrição meticolosa relativa à sequência didática da aula e a justificação de todas as decisões tomadas relativamente às atividades (...)” (Pinto, 2011,p.28).

“As primeiras diferenças sentidas relativamente ao pré-escolar, passam pela simplificação de planificações, esta é agora marcada por pontos-chave em detrimento de longas descrições e pormenores, o que para mim me parece mais lógico; e a elaboração de fichas. Fiz pela primeira vez fichas e, percebi que como tudo, têm a sua “ciência”. Para ser sincera, senti mais dificuldades na preparação de materiais, que propriamente na interação com a turma” (Reflexão 1ª semana de intervenção - Anexo8).

A construção do meu documento de planificação era sempre uma tarefa demorada, pois contava com a análise de uma série de manuais para 1.º ano, disponibilizados pela escola ou recolhidos por mim, para observar a construção de exercícios sobre as matérias que iria lecionar. Em todo o caso, esta vasta pesquisa, que aconteceu de uma forma tão intensiva apenas nesta prática, permitiu-me aprender muito, pois vi muitas atividades e pude analisá-las e perceber com que atividades ou materiais se deve ou não trabalhar. Para além disso, quanto mais informação consultava, mais ideias surgiam, o que acaba por ser muito valioso a longo prazo. Confesso que o momento em que espalhava pelo chão todos os livros abertos nas páginas que tratavam determinado assunto e analisava exercício por exercício, e atividade por atividade, para no fim saber exatamente que aspeto queria que as minhas fichas tivessem, é algo que lembro com alguma nostalgia, peso embora na altura me parecesse um pesadelo.

As atividades que foram planificadas surgiram sempre com um fio condutor e tentando respeitar a lógica de trabalho inculcada pela professora, dito isto refiro-me a por exemplo a aprendizagem de grafemas e fonemas (através de uma música e coreografia, o treino da letra no ar, tampo da mesa e, seguidamente, no caderno através de um desenho criativo). Foi também sempre respeitada a ficha para colar no caderno sobre o grafema/fonema lecionado. Esta para mim foi de todo o estágio a parte menos significativa, pois acredito que através de músicas as crianças memorizam mais facilmente e até se interessassem mais pelos grafemas, mas algumas músicas tinham letras que rimavam mais, do que faziam sentido.

A planificação leva-me obrigatoriamente a refletir sobre uma outra aprendizagem, a realização das fichas, ou seja, no início quando me foi dito que tinha de fazer fichas achei que não havia problema, porque ia à internet ou a livros e facilmente construiria uma ficha. Apesar de a professora ter mostrado as fichas de outras estagiárias e a sua evolução, mesmo assim não consegui perceber que estava a errar quando comecei a fazer as minhas fichas. Ao comparar uma ficha inicial com uma final verifico que as diferenças são enormes e é óbvia a evolução, o que de resto me deixa muito orgulhosa. É daquelas situações palpáveis que vemos que aprendemos algo! À medida que as fichas foram surgindo fui percebendo que um dos segredos era o tipo de letra, tamanho e espaçamento entre cada atividade. Porém, acho que eram exigidas muitas fichas. Poder-se-iam ter construído planificações com atividades mais diversificadas e, com um nível criativo diferente, que devido ao tempo que era perdido para a conceção de fichas não foi possível. Tinha todas as semanas sete a oito fichas para fazer, o que acabava por prejudicar para preparar outros materiais e atividades diferentes. Francamente olhando para trás pergunto-me como consegui fazer tudo em tempo útil. À medida que o tempo passava comecei a perceber que as fichas para além de me estarem a prejudicar, cansavam o grupo e representavam o tipo de professor que não queria mesmo ser. Optei por fazer uma atividade lúdica e uma ficha por disciplina todos os dias e aí comecei a sentir-me mais realizada, porque de

facto ideias até tenho muitas, acho é que as executo de forma ainda muito rudimentar e que perco facilmente o grupo.

“A minha opinião pessoal é que eles enquanto alunos têm muitas outras oportunidades para fazerem fichas e nós, enquanto estagiárias aprendemos durante a realização de fichas, mas aprendemos muito mais quando propomos outras atividades que pressupõem, por vezes, a utilização de outras técnicas e materiais. Na minha opinião, temos ao longo do curso poucas oportunidades para experimentar materiais e ter uma orientação de alguém que percebe, por essa razão, as nossas experiências acontecem agora. Neste momento, opto então para se durante o dia existirem “2 blocos” de matemática, num deles faço atividades lúdicas e, no outro aplico a realização de uma ficha como forma de consolidação de conhecimentos e, o mesmo acontece com matemática” (Reflexão da 7ª semana de intervenção -Anexo9).

Estas fichas incluíam fichas de recurso que, devido às características da turma eram imprescindíveis, ou seja a turma tinha grandes discrepâncias ao nível do aproveitamento e ritmo de trabalho. Havia alunos que faziam seis fichas de recurso e isso levou-me a perceber que algo estava mal, ou as fichas eram demasiado fáceis ou os alunos não as resolviam convenientemente. Comecei a analisar as resoluções dos alunos e percebi que tinha de fazer fichas com um grau de dificuldade superior e, quando os alunos me entregavam as fichas devia lê-las, para depois os alunos corrigirem os erros. Percebi que os alunos começaram a competir entre si quanto ao número de fichas realizadas. Estas fichas acabavam, por outro lado, por atrasar o trabalho, porque os alunos quando as começavam queriam acabar e, por vezes chegava a ter a turma toda a acabar fichas de recurso sem necessidade. Consequentemente, a minha única forma de começar com as outras atividades planificadas foi por enviar as fichas de recurso para casa juntamente com os trabalhos de casa. No entanto, tenho plena consciência que não é essa a função de uma ficha de recurso. Penso que o grande erro se prendia com o tipo de fichas atribuído, por vezes fichas com labirintos ou desenhos para colorir que acabavam por ser apenas de cariz lúdico e rápidas de fazer. Por outro lado, poderia também ter feito fichas de recurso com graus de dificuldade diferentes, correspondendo ao aproveitamento de cada aluno.

“Quanto às fichas de recurso algo de errado se passou, uma das crianças fez dez fichas de recurso e isso é impraticável. Algo se teve de passar, ou as atividades principais eram demasiado fáceis ou eram poucas. Para além disso, já percebi que temos de ver bem as fichas de recurso que os alunos nos entregam porque há uma certa competição para ver quem faz o maior número de fichas e quando vamos corrigir as mesmas vemos que as fichas foram feitas com muito distração à mistura” (Reflexão da 4ª semana de intervenção - Anexo 12).

### *REFLEXÃO NUM 1.º ANO DE ESCOLARIDADE*

As reflexões devem ser o reflexo da prática de um ensino auto – crítico por parte do estagiário para que este consiga “encontrar o equilíbrio entre a ação e o pensamento” (Zeichner, 1993; Sá-Chaves, 1994-2005; Schon, 1995; Roldão, 1999; Oliveira e Serrazinha, 2002; Day, 2005; Linhares, 2009 citados por Pinto, 2011, p.58).A reflexão serve ao estagiário para pensar sobre o que correu bem, menos bem ou o que precisa de ser reformulado. Estas reflexões vão sofrendo alterações consoante a experiência de um futuro professor.

Desta feita, analisando as minhas reflexões, posso afirmar que eram todas elas meras descrições do que tinha sido feito não tendo grandes momentos de reflexão, nem grandes fundamentações, como era expectável. Foi de facto uma dificuldade constante para mim a de saber quando estava a refletir e quando estava a falar apenas das minhas ações. Embora todo o ser humano reflita, a verdade é que escrever uma reflexão para os estágios é sempre complicado, isto porque a reflexão “não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (...)” (Zeichner,1993,p.13 citado por Pinto,2011,p.59). Neste sentido, recordo muitas vezes a frase da minha supervisora que, quando eu me mostrava desmotivada e dizia que nunca ia conseguir fazer uma reflexão bem-feita, esta me respondia que não há um modelo de reflexão!

Neste sentido, sinto que talvez a evolução que fiz neste ponto tenha sido mais lenta, menos significativa e mais dolorosa, pese embora considere que este aspeto me permitiu, ainda que tardiamente, fazer mais uma aprendizagem que tentei melhorar no contexto seguinte.

### *INTERVENÇÃO NUM 3.º ANO DE ESCOLARIDADE*

Esta foi a prática pedagógica que me fez dar o salto, não sei se a minha atitude que mudou ou se de facto o contexto foi facilitador. Nesta última prática, senti-me mais solta, menos negativa e frustrada. Inicialmente, levei alguns receios provenientes do contexto anterior, mas depressa se dissiparam, pois o ambiente era diferente. Quando cheguei ao fim deste estágio percebi que tinha apreendido informações que já devia ter absorvido anteriormente, mas que por alguma razão, talvez tivesse a ver com a minha própria maturação, tal ainda não tinha acontecido.

Tive a oportunidade de reforçar a minha ideia sobre o trabalho de grupo e sobre a importância da Expressão Dramática no currículo do 1.º CEB. Trabalhei uma metodologia, ao nível da disciplina de português, muito interessante: escrita criativa e tentei melhorar as minhas intervenções na área da matemática utilizando materiais didáticos. Para além disso, vivi uma outra realidade, a de trabalhar com os próprios manuais, que apesar de me libertarem, em certa medida, algum tempo, implicou um cuidado acrescido no sentido de verificar se as propostas educativas neles contidos estavam cientificamente corretas e eram adequados ao grupo de crianças e, a de realizar avaliações fundamentadas. Também na disciplina das Ciências tentei utilizar estratégias diferentes para abordar os conteúdos, tendo em conta que para a aprendizagem das ciências deve fazer parte o desenvolvimento experimental, mas também a criação de atividades bem estruturadas, de qualidade, intelectualmente estimulantes (M. Afonso, D. Alveirinho, H. Tomás, V. Alves, S. Ferreira, S. Calado, P. Silva, 2011). Especificamente no caso dos sistemas do corpo humano, que consistiram um desafio para mim, bem como, implicaram um estudo mais afincado e a uma preparação da minha parte mais rigorosa e sustentada, a fim de evitar situações menos confortáveis na altura da intervenção, pois todas as semanas se lecionava um sistema diferente e, era necessário utilizar estratégias diferentes. Optei por realizar uma atividade de investigação utilizando diferentes meios para falar do sistema

circulatório; um teatro de fantoches e uma experiência para abordar o sistema excretor; e um livro de resumos para consolidar os conteúdos. Todas as decisões que tomei quanto às atividades que desenvolvi, partiam do princípio de deixar a turma explorar e encontrar respostas, pois como refere Simão (2002,p.70 citando Bereiter & Scardamalia,1985) "(...) os professores que se limitam a transmitir conhecimentos podem encontrar como resultado nos estudantes um conhecimento inerte, isto é, conhecimento não utilizável".

“A questão aqui presente era saber, enquanto Professora, se queria usar a instrução direta para lecionar o sistema excretor ou se optava pela aprendizagem por descoberta” (Reflexão da 4ª semana de intervenção - Anexo13).



Figura 14 – Experiência sobre o Sistema respiratório

Para Klahr, D. (2011) a resposta a esta questão prende-se em cada um de nós perceber se, no caso específico, será mais vantajoso para os alunos a instrução direta ou a investigação. Porém, muitas das vezes este ensino exploratório pode ser mais complicado para quem está a estagiar, porque o controlo do grupo e o aumento de burburinho são mais fáceis de atingir. Para além disso, aprendi também que quando nos preocupamos demasiado em criar atividades criativas podemos perder o foco que é o de lecionar corretamente conteúdos.

“O momento seguinte, em que tentei abordar de forma diferente os primeiros socorros, não correu tão bem como tinha idealizado. Os alunos mostraram-se desconcentrados e o processo e produto final ficaram aquém das minhas expectativas. Entreguei uns cartões no início das dramatizações achando que seriam orientadores, dando o nome das personagens, a situação a dramatizar e o lugar onde poderiam encontrar informação para fundamentarem a sua dramatização. Sinceramente, acho que dar ou não dar os papéis teria sido a mesma coisa. Achei que o correto era trazer as personagens da história lida em Português para a situação de Estudo do Meio e, dando aso à imaginação, trabalhar conteúdos reais. Mais tarde, percebi que teria sido mais significativo para eles levar os materiais para aprenderem a manipulá-los e assim, provavelmente e, mesmo guardando as personagens da história, poderiam ter surgido dramatizações mais esclarecedoras quanto aos primeiros socorros” (Reflexão da 8ª semana de intervenção - Anexo14).

Uma outra aprendizagem importante que fiz foi a de que, para além de atividades criativas, temos também de levar a realidade do dia-a-dia às crianças, por essa razão, tentei sempre que pude levar provérbios para a turma consultar, mostrar *sites* fidedignos e adequados à faixa etária e levar os materiais para manipularem.



Figura 15 - Exploração de materiais

Quanto à disciplina de Português o foco foi trabalhar a escrita criativa, pois como consta nas Metas Curriculares de Português (2012,p.23) no ponto 16 as crianças devem – “*Escrever textos narrativos: 1 - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como*”. Pessoalmente acho que se aprende muito através da escrita criativa, isto porque só se aprende a escrever escrevendo! Foi ao longo de várias pesquisas que percebi que poderia realizar uma diversidade enorme de atividades a partir da escrita criativa, independentemente da área curricular que pretendia trabalhar. A atividade que me fez despertar este interesse pela escrita criativa foi proposta pela professora cooperante e consistiu na transformação de uma história tradicional e na realização de um livro que retratasse a história inventada pela turma. Para Barbeiro (2003) escrever é uma atividade solitária, porém optei por escrever de forma criativa, mas em grande grupo. O escritor acrescenta ainda que um produto escrito permite a criação de novos contextos e relações.

“O que era suposto acontecer era mudar o nome das personagens originais para outras à escolha da turma e, usar os mesmos momentos/peripécias da história “A raposa e o corvo”, mas adaptando às personagens inventadas” (Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo 15).

As restantes atividades no âmbito da escrita criativa surgiram no sentido de ajudar os alunos a extinguirem certos erros mais frequentes, como era o caso de troca de posição de grafemas (“corcodilo para crocodilo”); incorreção quanto à utilização de certas vogais e hífen (“amute para amo-te”); conjugação de tempos verbais (“forão para foram”); troca do grafema s por ç ou z e vice-versa (“doensa para doença”; “felises para felizes”; “presente para presente”); aglutinação de palavras (“soque para só que”) entre outros.

“Basicamente, os erros consistem em não colocar o “r” na posição correta, trocar o “s” e “z” e “ç” e juntar todas as palavras que se escrevem com hífen. Para além disso, percebemos que temos de trabalhar diálogos com a turma, pois os alunos colocam as perguntas e respostas na mesma linha, não utilizando a pontuação adequada para a construção de diálogos” (Reflexão da 5ª semana de intervenção - Anexo16).

Como escreve Villas (2013) o erro é inevitável. Ao ignorar o erro, o professor impossibilita as futuras aprendizagens do educando. No fundo, é preciso errar para depois acertar. Considera-se que ao avaliar o erro do educando, lhe serão propiciadas oportunidades de progresso. Assim sendo, optei por realizar atividades como atribuir palavras soltas com o intuito das crianças as juntarem e formarem frases e, conseqüentemente, uma história, revendo os constituintes de uma frase; fazer concursos para encontrar palavras mal escritas ou erros em anúncios; escrever textos sobre determinados assuntos. Obviamente que muitas destas atividades não resultaram na íntegra, pois a escrita criativa deve ser implementada com calma e a longo prazo, porém no geral a turma parecia apreciar as atividades.

“Esta foi a parte mais difícil, os alunos começaram a inventar muitas personagens, outros a tentar recriar a história do Garfield e a dar exatamente os mesmos nomes utilizados no filme” (Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo15).

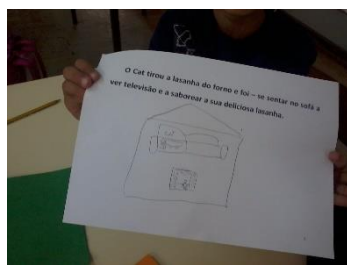


Figura16- Escrita criativa:Sam e Cat

“As dificuldades que pude detetar prenderam-se com a rapidez ou lentidão que alguns membros do grupo tinham em escrever, acabando por haver discrepâncias no timing de escrita; a personalidade de algumas crianças que gostam de ver as suas ideias expostas obrigatoriamente; e a dificuldade de inserir algumas palavras no texto” (Reflexão da 4ª semana de intervenção - Anexo13).

Também na disciplina de Matemática apostei em mudar a minha metodologia de ensino, pese embora seja para mim a disciplina em que me sinto menos à vontade e, que por isso seria mais fácil apostar no ensino expositivo.

“Quanto às minhas dificuldades, senti que tive mais dificuldade na Matemática. Esta é uma área que por excelência me sinto muito pouco à vontade, portanto seja qual foi o conteúdo a lecionar é sempre motivo para ansiedade, ainda para mais se coincidir com uma supervisão” (Reflexão da 4ª semana de intervenção - Anexo13).



Figura 17 - Triminós

No entanto, sabendo que esse não é o melhor método de ensino esforcei-me e estudei bastante para me preparar recorrendo a materiais didáticos adequados a cada conteúdo, pois como defende a Associação de Professores de Matemática (2007,p.175). “A modelação de problemas de multiplicação através de (...) materiais concretos ajuda os alunos a aprenderem aquilo que os fatores e o seu produto representam, numa diversidade de contextos”. Por essa razão, utilizei triminós para trabalhar a multiplicação, utilizei ppts, tabelas, trabalhos em grupo, músicas, etc.

Porém, as intervenções nem sempre foram fáceis e levaram-me muitas vezes a questionar se tinha estrutura suficiente, perante as minhas próprias dúvidas na disciplina, de proceder com o ensino não exploratório.

“Fiquei com uma série de dúvidas na minha cabeça, será que devia de ter optado por um ensino expositivo, em vez de fazer os alunos chegarem a uma resposta? Mas se fizesse algo expositivo ia contra tudo aquilo o que acredito. Será que, embora só um ou dois tenham chegado sozinhos à resposta, tem muito mais valor do que se desse as respostas logo a toda a turma? O meu juízo final é que abordei da melhor forma que soube o conteúdo e dei espaço aos alunos para refletirem e comunicarem a sua opinião. Segui aquilo em que acredito e não me tenho de arrepender “ (Reflexão da 6ª semana de intervenção - Anexo17).

Relativamente às Expressões, estas nunca foram negligenciadas e tiveram sempre o seu lugar nas planificações, não digo que o horário que estava no calendário tenha sido respeitado, mas pelo menos uma vez durante a semana de intervenção uma atividade de expressões foi desenvolvida, sendo que na maioria foram atividades de expressão plástica e dramática. Segundo o Programa de 1.º ciclo para a Expressão Dramática (Ministério da Educação,2004), os jogos dramáticos “ (...) desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver (...)”. Por essa razão, acho que a Expressão Dramática é uma mais-valia para as crianças aprenderem sobre o mundo e a sociedade em que estão inseridos. As atividades foram tanto ao nível dos jogos exploratórios como jogos dramáticos.

“Entreguei uns cartões no início das dramatizações achando que seriam orientadores, dando o nome das personagens, a situação a dramatizar e o lugar onde poderiam encontrar informação para fundamentarem a sua dramatização” (Reflexão da 8ª semana de intervenção - Anexo14).

Mas para além disso, os alunos dramatizaram situações de primeiros socorros, entrevistas; ao nível dos jogos exploratórios fizeram mímica e com os olhos vendados ouviram uma história e experienciaram sensações. Também recorri ao teatro de fantoches e dramatizações para lecionar conceitos.



Figura 18 - Dramatização de uma ida ao médico



Figura 19 - Dramatização de Primeiros Socorros

No âmbito da Expressão Plástica também foram desenvolvidas algumas atividades como a ilustração do livro que escreveram, dobragem de cartolinas e decorações natalícias. No entender de Pacheco (2010), através da Expressão Plástica a criança consegue observar e manusear a matéria, assim como de tornar visível para o exterior o que sente e pensa.



Figura 20- Ilustração Sam e Cat

Recordo também como momentos de aprendizagem a visita da escritora Filomena Santos, que coincidiu com a época natalícia, permitiu-me aprender a escrever avisos para os encarregados de educação, gerir a disponibilidade da escritora e a da turma, organizar a planificação em função da atividade, preparar a situação de vinda da escritora desde a preparação de um lanche, a elaboração de questões para as crianças colocarem no momento.

“(..)para além disso, este tipo de atividades ensinam os alunos a contactarem com pessoas exteriores à Instituição, e mostra-lhes como devem adequar a linguagem perante diferentes situações” (Reflexão da 8ª semana de intervenção - Anexo14).



Figura 21 - Visita da escritora

Ainda numa tentativa de criar um ambiente de interdisciplinaridade e, porque o livro da escritora falava de uma tarde na cozinha e, numa outra história explorada pelos alunos se falava de receitas, resolvi propor às crianças a realização de um livro de receitas e, posteriormente, da realização de um bolo.

“Preocupei-me em levar alguns utensílios de cozinha que, eram referenciados em algumas receitas trabalhadas há duas semanas atrás, para que as crianças associassem o nome ao utensílio. Quanto à confeção do bolo, esta permitiu às crianças fazerem a pares e colocarem “mãos à obra”, em vez de ver fazer, o que na minha opinião faz toda a diferença! Tive a preocupação de ir explicando sempre o que já tinha sido feito, para que as crianças não se limitassem a chegar lá e a verterem, por exemplo, o açúcar, sem saberem o que já tinha sido posto antes” (Reflexão 10ª semana de intervenção- Anexo18).

Estas atividades mostram que as aprendizagens não provêm apenas dos conteúdos estipulados para cada nível de ensino, mas que o mundo em que a criança está inserida também deve ser tido em conta. Quanto à Matemática esteve sempre presente quando no quadro fizemos a duplicação de

ingredientes e, enquanto íamos fazendo o bolo, os alunos tinham de fazer medições com os utensílios adequados. Esta preocupação de articular disciplinas foi uma realidade em todas as planificações, pois como defendem Galvão, Reis, Freire, e Oliveira (2006,p.17) “A articulação entre disciplinas é fundamental porque as explicações que procuramos para entender as nossas interrogações sobre o mundo não se confinam, de um modo geral, a uma resposta simples”.

Também organizei com outras estagiárias uma visita a Leiria no âmbito do conteúdo de Estudo do Meio, isto levou a que tivéssemos de elaborar um roteiro e folheto. Esta experiência também me permitiu refletir sobre a importância do trabalho em equipa numa escola e como afinal não estamos sozinhos e que talvez em conjunto se desenvolvam atividades de um outro nível para as crianças. Fiz pela primeira vez um folheto e, aprendi sobre a sua estética e capacidade de suprimir informação relativamente ao espaço que existe. No fundo, o folheto foi mais importante para nós estagiárias, porque se tornou num momento de aprendizagens e superação de mais um desafio, do que para as crianças que nem sempre utilizaram o folheto ou que chegou à escola já rasgado. Para Roldão (s.d., p.26/27) “Por um lado, o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (teorias da motivação)”.



Figura 22 - Visita ao Património Leiria

### *PLANIFICAÇÃO NUM 3.º ANO DE ESCOLARIDADE*

Relativamente ao documento das planificações estas sofreram algumas alterações devido às exigências do contexto, ou seja, se no contexto anterior era exigido escrever um sumário no início do documento neste contexto já não acontecia.

Creio que as planificações foram-se tornando menos confusas, por estarem mais sintéticas e claras. Senti que cada vez menos tinha de fazer uma cábula para me orientar durante as intervenções e que poderia apenas consultar a planificação. Estas planificações eram apenas sobre as disciplinas de Português/Matemática/Estudo do Meio/Cidadania e Expressões (sendo que nunca Expressão Motora nem Musical porque os alunos tinham AEC's).

Finalmente, gostaria de refletir sobre uma outra aprendizagem muito importante para mim, a avaliação. No estágio anterior a avaliação era como que negligenciada por mim, constando na planificação uma vez que era elemento obrigatório da mesma, neste contexto, fui forçada a investigar sobre estratégias de avaliação e utilizá-las de forma consciente e, ainda refletir sobre elas. Para mim, foi um passo muito importante, porque era um ponto em que me sentia perdida e, agora tenho noções sobre algumas ferramentas que posso utilizar.

“Queria também refletir sobre a avaliação, de facto a técnica dos bilhetes à entrada e saída, pode ser muito interessante mas quando mal utilizada, não há nada que a salve. Tendo a noção de que esta TAF é “ a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta que o Professor coloca, relacionada com o conteúdo a ensinar/ensinado naquele dia” (Silva H. & Lopes, J. 2012,p.49), pensei na situação e fiz bilhetes à entrada com cruz para ser apenas uma resposta intuitiva e, os bilhetes à saída com resposta completa, pois já era suposto os alunos terem retido alguma informação“ (Reflexão da 8ª semana de intervenção - Anexo14).

## **PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA**



# INTRODUÇÃO

Relativamente à dimensão investigativa, como já referi, a curiosidade do tema partiu da realização da prática pedagógica em JI, com um grupo de seis crianças entre os dois e os quatro anos de idade, desenvolvida entre novembro de 2013 e janeiro de 2014, durante aproximadamente dez semanas. A experiência vivida neste contexto fez-me ter a consciência que queria investigar mais sobre birras infantis e refletir sobre as estratégias a usar nestas situações, pelo que a investigação que se apresenta em seguida parte desta vontade. Assim, a investigação partiu das seguintes questões de investigação (1) Que estratégias educativas utilizam os educadores para auxiliar a criança dos três aos quatro anos de idade a gerir/refletir sobre situações de birra? e (2) Que estratégias colaborativas entre pais e educador de infância se podem criar no sentido de auxiliar a criança dos 3 aos 4 anos de idade a gerir/refletir sobre as situações de birra? e, teve como objetivos iniciais:

- Compreender as conceções dos pais e educador de infância sobre as birras das crianças dos 3 aos 4 anos de idade;
- Refletir sobre as estratégias de comunicação usadas entre educador de infância e os pais relativamente ao comportamento e birras das crianças em contexto familiar e jardim-de-infância;
- Identificar estratégias colaborativas entre pais e educadora de infância sobre como ajudar a criança dos 3 aos 4 anos de idade a gerir uma situação de birra.

Partindo de um estudo de caso inserido num paradigma qualitativo, apresenta-se, inicialmente, uma revisão de literatura sobre a problemática em questão (birras, causas e estratégias) compondo assim o primeiro capítulo Enquadramento Teórico. Posteriormente, o segundo capítulo Metodologia tornará visíveis as opções metodológicas, o contexto de intervenção e os participantes do estudo, assim como as questões e objetivos de investigação e os procedimentos metodológicos e técnicas de recolha de dados.

Em seguida, será realizada a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos organizados em duas fases de investigação: a primeira que consiste em confrontar as conceções dos pais, educadora participante e autores segundo a organização utilizada neste relatório (categorias de análise de Bardin, 2009). E a segunda fase que consiste em explicitar todas as atividades que foram feitas para o projeto das birras.

Por fim, e em jeito de balanço final, seguem-se as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

É de salientar, ainda que a presente investigação é desenvolvida colaborativamente com a investigação da minha colega de prática pedagógica, Jessica Cunha. Pelo que a maioria dos participantes e algumas técnicas de recolha de dados, assim como o sistema de categorias construído

para o tratamento da informação recolhida são semelhantes e foram implementadas no contexto de intervenção em conjunto.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1 - BIRRAS: DO CONCEITO AOS SENTIMENTOS

Ao longo do capítulo abordarei conceitos essenciais para entender o que é uma birra. Iniciarei com a definição de birra, explicada por vários autores, afunilando depois para conceitos indissociáveis como o choro e o temperamento. Tentarei explicar a importância do temperamento no perfil de uma criança. No último ponto, explicarei qual a idade propícia a birras e porque acontece mais em determinadas idades. Assim como, que sentimentos a criança tem durante estas crises.

### *1.1- BIRRA E OUTROS CONCEITOS ASSOCIADOS*

A **birra** pode ser percebida de diversas formas. Muitos autores a definem como algo que é inerente ao crescimento da criança e representa uma sensação de fragmentação, assim como uma perda de sentido de identidade, que vai surgindo à medida que a criança adquire poder pessoal e se vai sentindo “crescida” (Valente,2004). Cordeiro (2011a, p. 60) reforça dizendo que “(...) é uma manifestação de afirmação do Eu, a partir do momento em que a criança sente que está a perder a onipotência e que o mundo já não se rege pela sua batuta. Trata-se, assim, de uma fase normal do crescimento e de um caminho para construir a identidade pessoal”. Este autor frisa um ponto muito importante que se prende com o facto de a birra ser resolvida pela criança e o adulto envolvidos e não, por um conjunto de terceiros que por estarem a assistir pensam que podem opinar.

Numa outra publicação Cordeiro (2012b) explica o fenómeno da birra segundo uma perspectiva científica, ou seja esta pressupõe que os músculos e articulações se movimentam de forma aleatória, levando à descarga de energia de forma descontrolada e agressiva. Faz-se acompanhar por choro, gritos, pontapés, rigidez e extensão dos membros e do tronco. A criança pode espernear, bater nos outros, ou com a cabeça no chão/paredes, atirar com objetos, morder, atirar-se para o chão, fugir, sustar a respiração ou vomitar (Silva,2013 citando Gouveia, 2009).

Mas a birra pode também ser vista como uma provocação, quando a criança se sente revoltada ou sem vontade de fazer algo. É no fundo, uma forma de testar limites e perceber até que ponto pode “pisar o risco” com os pais (Oom, 2011).

Porém, a birra é algo saudável e faz parte do crescimento da criança (Sá, 2013, p.63).O autor chama a atenção para o facto de a birra não ser apenas exclusividade da criança e, que talvez os educadores tenham alguma responsabilidade na situação. Embora não se deva generalizar, um contexto familiar agitado pode de facto afetar negativamente a criança.

Para os educadores que têm de lidar com a birra, podem achar que esta se trata de um fenómeno assustador, porém deve ser entendida como uma forma de comunicação quando ainda não se consegue falar, sendo por isso representada por gestos agressivos e uma raiva enorme. Perante isto,

Phillips (2011) divide os educadores e as suas reações em três grupos: os educadores que tendem a irritar-se com o comportamento da criança, os educadores que sentem ansiedade (com medo que as crianças se magoem) e os educadores que se sentem envergonhados com o comportamento das crianças (levando-os a descontrolarem-se também). A autora refere ainda que muitos educadores percecionam a birra como algo que acontece porque estes falharam no seu papel. Brazelton e Sparrow (2006a) têm a mesma opinião sobre o assunto, pois também eles escrevem que a birra é uma grande preocupação para os educadores, pois são representativas de muita angústia e exaltação, acabando por acontecer nos piores sítios e piores alturas.

A birra, que se faz acompanhar por um **choro**, seja ele constante, irritante, intervalado, é sempre utilizado conscientemente por parte da criança e com o intuito de resolver frustrações e manifestar tensões (Solter,2006). Assim, a autora pede para profissionais de educação e pais não incentivarem as crianças a reterem as lágrimas, pois estas são necessidades básicas. Esta é “uma forma muito eficaz para reduzir a tensão e diminuir a pressão arterial e batimento cardíaco” (Solter, 2006, p.28). A autora explica ainda que as lágrimas e birras provêm de stress causado por momentos que podem ter origem física ou psicológica. Assim sendo, são no livro distinguidos três fontes de stress: sofrimento causado por terceiros, necessidades não satisfeitas, sofrimento causado pela vida. De forma a reforçar a ideia, existem estudos feitos pela classe dos psicólogos que referem que as crianças que choram são emocionalmente mais saudáveis, simpáticas e aprendem melhor. Ou seja, inicialmente o choro é a única fonte de comunicação, e à medida que a criança vai crescendo e aprende a falar, esta passa a ser uma forma de libertar o stress e as emoções e, não de comunicar.

Porém, é comum entre os educadores achar que umas crianças são mais birrentas que outras, apesar das regras ou contextos serem as mesmas. O fato de uma criança ser mais birrenta que outra tem a ver com o **temperamento**, que é algo inato desde o nascimento e que prediz a forma como uma criança reagirá perante as situações. Ou seja, existe em todas as crianças mas os seus constituintes têm graus diferentes. Os constituintes do temperamento são para Oom (2011) oito: a persistência, intensidade, regularidade, distratibilidade, sensibilidade, adaptabilidade, reatividade e humor.

Já Brazelton e Sparrow (2010b) apontam apenas o nível de atividade, de distração, persistência, abordagem/recuo, intensidade, adaptabilidade, regularidade, limite sensorial, disposição como influenciadores do temperamento de cada criança.

Cordeiro (2012b) explica que o temperamento serve para as crianças se organizarem em relação ao mundo. Para o autor e indo ao encontro da opinião de Brazelton e Sparrow (2010b), o temperamento resume-se à análise de dez itens: o nível de atividade (distingue crianças mais ou menos agitadas e pode ajudar a definir no futuro profissões), distratibilidade (grau de concentração), intensidade (energia que a criança tem para responder aos estímulos externos), regularidade (relacionados com o dia-a-dia: sono, refeição...), limiar sensorial (reação da criança a estímulos), timidez/ousadia,

adaptabilidade, persistência (quando há obstáculos, atitude da criança perante esses obstáculos), humor (ser mais ou menos pessimista) e reatividade (como reage perante uma situação).

Embora os autores não sejam unânimes quanto ao número de constituintes que afetam o temperamento, o que é facto é que têm alguns em comum.

Para Oom (2011), crianças com temperamento mais intenso, mais reativas e menos adaptáveis são mais birrentas. O autor lembra a necessidade que os educadores têm em tentar mudar o temperamento das suas crianças, porém este não se pode mudar nem com disciplina nem com a melhor educação. O temperamento é inato, o que os educadores devem mudar é os comportamentos. Estes resultam do temperamento, mas com o acréscimo que são a forma como os pais lidam com o temperamento.

### *1.1.2- IDADE PROPÍCIA A BIRRAS E SENTIMENTOS RELACIONADOS*

Dos 18 meses aos 36 meses foi a idade marcada por Brazelton e Sparrow (2006a) como a altura privilegiada para a ocorrência de birras. Surgem nesta faixa etária porque é por esta altura que as crianças sentem tudo de forma mais intensa. Até aos quatro anos de idade as crianças não têm capacidades cognitivas nem neurológicas para reagir às dificuldades de outra forma que não recorrendo à birra (Phillips, 2004).

O autor Oom (2011) antecipa esta fase para os 12 meses e, estende-a também até aos quatro anos de idade, se bem que lembra que as birras podem acontecer em qualquer idade, inclusive na idade adulta.

Porém, a idade influencia os **sentimentos** que a criança manifesta durante a birra, por exemplo aos três anos de idade as birras fazem com que a criança tenha sentimentos agressivos em relação a ela própria, enquanto anteriormente a agressividade era apenas manifestada em relação a terceiros (Brazelton & Sparrow, 2010b).

Uma situação de birra pode surgir após uma imposição de limites por parte dos educadores, em relação ao comportamento da criança, levando a um crescimento do sentimento de **raiva** e **frustração**. A raiva no seu pico leva a criança a gritar e pontapear. O bater e ter uma postura rígida já são características de um sentimento de raiva moderado e, um nível de raiva inferior é manifestado com o agitar de mãos e bater o pé (Silva, 2013 citando Potegal, Kosorok, & Davidson, 2003; Potegal, et al., 2009). Esta “(...) é comum para todos nós mas, muitas vezes, está ligada a um sentimento de culpa. No entanto, é normal e saudável sentir raiva em relação a certas coisas e garantir às crianças que os pais também se sentem assim. A diferença está na forma como reagimos ao sentimento. Se os pais conseguem sentir raiva e depois ultrapassá-la, os filhos aprenderão também a gerir os seus sentimentos de forma positiva. É importante que as crianças possam sentir raiva e aprendam formas aceitáveis de a expressar” (Phillips, 2011, p.100). Assim sendo, as crianças podem vir a ser

agressivas, pois estão assustadas. A autora chama assim a atenção para o facto de a criança ser muito pequena e estar perante um mundo em que se sente em desvantagem, pois todos são maiores e mais capazes, o que lhe provoca medo e necessidade de se proteger e afirmar.

A birra é no fundo um acumular de sentimentos como angústia (choramingar e procurar conforto que vai aumentando à medida que a birra vai durando) raiva, ciúme, medo e frustração que se juntos se tornam fortes e insuportáveis, levando ao descontrolo da criança (Silva,2013 citando Potegal, Kosorok, & Davidson, 2003; Potegal et al., 2009; Cordeiro, 2011a).

Como refere Brazelton e Sparrow (2006a,p. 99) “As birras começam com um motivo – quer interno, quer externo. Identificá-lo é fundamental para as evitar no futuro”. Esta identificação deve ser feita pelo adulto que convive diariamente com a criança, isto porque sabendo o que pode despoletar uma birra ajuda a evitá-la numa situação futura.

A birra pode por vezes, acontecer porque os educadores se mostram inseguros, não estabelecerem limites firmes e apontam muito para o que a criança faz de forma menos acertada, levando a criança a achar que faz tudo mal. As crianças não podem perceber que os educadores estão desesperados ou não sabem lidar com as situações. Outra situação que faz com que as crianças recorram muito à birra é perceberem que os educadores não estão de acordo em relação a algo que lhe diz respeito. O facto de os educadores se desautorizarem perante a criança, faz com que esta ache que tem “espaço de manobra” para manipular. Para além disso, os educadores têm de perceber que a criança vai sempre tentar “levar a sua à vante”, ou seja, há alturas em que vale a pena travar batalhas, mas há outras birras em que os educadores devem fechar os olhos a determinadas situações para não estarem em constante disputa e discussão com as crianças (Oom,2011).

Para além da atitude dos educadores, uma birra pode surgir simplesmente porque a criança tem fome, sono, dor, porque o contexto em que a criança está inserida lhe causa um mau estar. Valente (2014) relembra ainda que as rotinas incoerentes como ir ao hipermercado antes de jantar, pedir a uma criança para estar horas infinitas sentada à mesa, ou por outro lado, pais demasiado exigentes, falta de atividades ao ar livre, excesso de televisão são também situações que favorecem a ocorrência de birras.

Já Cordeiro (2012b) aponta como momentos propícios das birras a hora das refeições, sítios com público, ambientes de muita gente e quando a criança tem fome/sono/cansaço.

Em qualquer dos casos, as birras surgem no momento em que a criança sente que não possui as competências necessárias para desempenhar determinada função. Ou seja, Brazelton e Sparrow chamam a atenção para a falta de paciência e de controlo próprio das crianças, assim como uma fácil tendência para a frustração que acaba por despoletar birras. Os mesmos autores (2010b, p.64) referem que “Quando os pais conseguem antecipar a birra de uma criança, ou as suas próprias

reações exageradas imediatas, e depois organizar a criança despedaçada para a ajudar a ganhar controlo novamente, esta terá aprendido a lidar consigo própria no futuro”.

Finalmente, há que ter noção que “A criança não consegue aprender a controlar as suas emoções agressivas e indesejáveis se não tiver oportunidade de as sentir, de as conhecer em primeira mão. Só desta forma conseguirá avaliar a força dessas emoções, só assim pode encontrar dentro de si própria recursos para as dominar e, se possível, para as utilizar de forma positiva “ (Phillips, 2011,p.90).  
Mostrando então que as birras precisam de acontecer e ajudam a criança a crescer.

Basicamente, a literatura aponta o cansaço e fome como grandes impulsionadores de uma birra. Estima-se 10 a 15 minutos para a **duração** de uma birra e, é aconselhado aos educadores tentarem sempre identificar o que provocou a birra ou, pelo menos as condições (cansaço, fome, frustração) que tornam a criança mais vulnerável. Contudo, algumas crianças podem fazer birras que duram 30 minutos ou mais.

## 1.2 - ESTRATÉGIAS: LIDANDO PEDAGOGICAMENTE COM AS BIRRAS

Para este capítulo reservei a indicação de estratégias a que os educadores podem recorrer para evitar ou contornar uma situação de birra. Inicialmente, abordarei estratégias gerais, sendo que depois vou afunilando para situações relacionadas com o sono e a refeição que, no caso do meu estudo foram as mais pontuais e úteis.

### 1.2.1. - ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

Sendo assim, o importante será perceber se há formas de lidar com as birras e, de facto há. Há estratégias que os educadores podem utilizar para ajudar a contornar estes momentos mais complicados. Por exemplo, para Brazelton e Sparrow (2010b,p.61) primeiramente “Entre os recursos mais importantes para os pais estão as experiências que eles podem retirar das suas próprias infâncias“.

Oom (2011) escreveu uma obra dedicada a estratégias para os educadores utilizarem com as crianças em caso de birra. Primeiramente, o autor refere que mais do que transmitir disciplina e limites, é também necessário que a criança se sinta amada e acarinhada, isto é a base para uma boa educação. Depois, explica que se deve saber ouvir a criança, quando esta nos tenta através das suas atitudes e palavras dizer algo, saber falar calmamente com a criança, ou seja, manter uma voz positiva e firme e não gritar (pois assim, a criança agirá apenas por medo), por forma a fazer a criança entender determinadas regras; ser coerente, ou seja se os educadores dizem à criança que não pode mentir, estes não podem mentir, pois são os modelos das crianças. No fundo, o que o autor tenta transmitir é que por vezes há uma grande preocupação por parte dos educadores em saberem que estratégias devem utilizar, porém para o autor o segredo está em os educadores serem firmes nas suas convicções, ouvirem as crianças, falarem com elas, construírem regras com as crianças (porque uma

criança não tem de ser penalizada por não cumprir uma regra que desconhece), elogiar as crianças para que estas percebam que são boas, o seu comportamento é que não está a ser o correto, ter tempo de qualidade com a criança, e perdoar algumas incorreções porque a criança ainda está a aprender.

De uma forma mais específica, Oom (2011) aconselha os educadores a aproveitarem momentos de viagem ou de tarefas domésticas para dialogar calmamente com a criança e transmitir os seus pontos de vista, conversarem com as crianças e falarem de situações hipotéticas de forma a conseguir transmitir regras e abolir possíveis comportamentos incorretos. Quando os educadores pretendem que as crianças desempenhe determinada tarefa devem dar as indicações isoladamente e usando linguagem simples, porque o que acontece por vezes é que os educadores se encontram numa divisão diferente da criança e, por isso gritam de onde estão uma série de ordens seguidas que para uma criança pequena é muito difícil de conseguir processar, acabando esta por não fazer o que lhe foi pedido e levando depois a discussões e birras. Pelo contrário, o educador deve dirigir-se à criança e explicar por partes e sem ser de forma vaga o que quer, podendo fazer check in para ver se a criança entendeu o que lhe está a ser pedido. Por vezes, pode-se limitar o tempo com o cronómetro para levar a criança a realizar o que lhe é pedido. As regras devem ser afixadas em local visível e discutidas com a criança, deve-se recompensar a criança quando faz algo bem (as recompensas devem ser significativas para a criança), negociar sempre com a criança, saber dizer não quando necessário, contar até três (aqui é dado tempo à criança para se redimir), estabelecer consequências lógicas e retirar privilégios.

Quanto a Valente (2014), sugere algumas soluções como manter a calma e sair de cena, respirar fundo, lembrar o amor que se sente pela criança, abraçar e reconfortar a mesma.

Já Cordeiro (2011a) sugere que devemos mantermo-nos calmos, se necessário levar a criança para um outro lugar, dizer à criança que ela é querida, mas que o comportamento não está a ser o correto, ou seja explicar o porquê do nosso descontentamento. Por vezes, é necessário esperar algum tempo até a criança se reorganizar e acalmar. É sempre essencial estabelecer regras em conjunto e isso significa ouvir a criança, ou seja deixá-la dizer o que sente sobre as regras e as ordens. Um outro conselho dado pelo autor é o de responsabilizar a criança das suas ações, pois estas têm de perceber que há sempre uma consequência para os atos.

É também importante dizer à criança para se acalmar, pois enquanto ela estiver a chorar não se consegue entender o que se passa. Em segundo lugar, abraçar a criança, dar-lhe algum conforto de modo a retirá-la da situação que lhe está a provocar desconforto, ou noutras situações ignorar a criança ou isolá-la. Os autores Borgenicht e Grace (2008) acrescentam estratégias de cariz humorístico como uma dança cómica ou simular um trambolhão de forma a distrair a criança e fazê-la rir, pegar numa marioneta e falar com a criança. No entanto, os autores pedem para que nunca se

castigue a criança, em vez disso, deve de se ajudar a criança a desenvolver as capacidades que precisa no futuro para exprimir as emoções.

De uma forma geral, todos os autores mencionados chamam a atenção como uma forma estratégica de evitar birras, avisar as crianças com antecedência do que vai acontecer no futuro. As surpresas evitam que se sintam contrariadas.

A literatura aborda também estratégias de penalização, como a palmada e o castigo. Para Oom (2011,p.187) a palmada deve ser utilizada em última instância, ou seja “Uma palmada deve ser sempre usada de forma ligeira, valendo mais pelo gesto do que pela dor provocada na criança. O resultado é uma mensagem forte de que aquele comportamento não é de todo tolerado e que a criança não o deve repetir nunca mais”.

Quanto aos castigos, estes são importantes, pois representam um momento de criação de limites, mas que têm de servir para a criança aprender e não para ser humilhada. “A crueldade só ensina uma criança a ser má. O castigo deve procurar ajudá-la a ser mais previdente. Os pais encontrarão o que funciona melhor através de tentativa e erro (Phillips,2011,p.85) ”. Mas, antes de aplicar um castigo, os educadores devem perceber a intenção da criança ao reagir de determinada forma, averiguar se a criança tinha plena noção da existência das regras, e dar sempre a hipótese da criança se explicar.

Existem regras base aquando da aplicação de um castigo para que este surta efeitos, ou seja, estes têm de ser de facto cumpridos, devem ser pontuais e imediatos (caso contrário perdem eficácia) e, proporcionais à situação e idade da criança. O castigo tem de servir sempre para ensinar algo à criança, ou seja, “A criança deve perceber bem qual o comportamento que motivou o castigo, porque é que o consideramos errado e o que deve fazer numa próxima oportunidade para que esse comportamento não se repita” (Oom,2011,p.139). Isto porque por vezes, os comportamentos vêm acompanhados de muita emoção e explicação por parte dos pais e, perdem a sua utilidade.

Quanto à altura em que surge o castigo Cordeiro (2011a,p.92) conta que “Os castigos devem ser: imediatos, proporcionais (...), coerentes e consistentes (...)”, e não humilhantes e com regras excessivas que não fazem sentido para a criança e servem apenas para mostrar autoridade. Algo que costuma suceder após os castigos é um pedido de desculpas. O autor defende que este deve ser sentido, e que a pessoa a quem se está a pedir desculpas pode não as aceitar. Porém, a criança tem de ter noção desta hipótese. O importante é não esquecer que castigar não significa bater, mas sim reprovando um comportamento menos bom.

O castigo pode ocorrer em qualquer divisão, desde que a criança fique em segurança; os educadores devem sempre manter a calma pois a criança vai ripostar, o castigo deve significar que a criança fique longe de coisas que gosta, mas não significa que a criança por estar de castigo não possa fazer um desenho ou puzzle, o importante é que a criança entenda que o comportamento que estava a ter não era o correto e que se deve acalmar antes de regressar. Em lugares públicos, as crianças também

podem ser postas de castigo, se por exemplo, os educadores se sentarem numa mesa e a criança noutra (Oom,2011).

Terminado o castigo, a criança deve sair da divisão onde ficou e os educadores devem reagir com a criança sem ressentimentos, sem dar sermões, atenção ou mimo redobrado (Oom,2011).

*a) NA HORA DO SONO*

O sono é um dos grandes causadores das birras, talvez por representar uma separação entre a criança e os educadores. Estes por sua vez, passam o dia todo fora e o tempo para estar com os filhos é muito reduzido levando-os a quererem partilhar a cama com eles. (Brazelton & Sparrow,2010b)

Phillips (2011,p.109) concorda com a ideia quando escreve que “Hoje em dia, muitas famílias têm de ter camas cada vez maiores, para arranjar espaço para as crianças que se vão deitar ao pé dos pais”. Também esta autora refere a falta de tempo por parte dos educadores para estarem com os filhos como uma razão para permitirem que estes durmam com eles. Porém, “Deixar que a criança durma consigo a noite inteira, todas as noites, não é bom para o seu filho. Impede-o de desenvolver por si próprio uma sensação de individualidade. Uma criança que tem medo à noite e é regularmente levada para a cama dos educadores, não desenvolve estratégias para lidar com as emoções, permanecendo assim sempre vulnerável”. (2011,p.110)

Ter a capacidade de adormecer sozinho exige que a criança tenha a capacidade de sentir que os outros estão lá, mesmo que não estejam de facto”. E mais, exige uma capacidade incomensurável para estar só e saber estar só. (Cordeiro,2011a,p.332)”. Para o autor as crianças vêm a cama dos educadores como o lugar mais seguro do mundo, no entanto o autor aponta para esta solução como a mais fácil e aconselha a que os educadores prefiram levantar vezes sem conta durante a noite do que os levar para as suas camas. Uma das estratégias é explicar aos filhos que podem chamar os educadores sempre que quiserem que estes vão de imediato ter com eles.

Valente (2014) chama ainda a atenção para outro problema relacionado com as birras de sono, quem têm simplesmente a ver com o facto de se os educadores da criança são stressados, ansiosos e que desvalorizam a necessidade de dormir então, as crianças crescerão nesse registo também e, as horas de sono serão um temor.

As estratégias aconselhadas por Valente (2014) no que toca à hora do sono são estabelecer uma rotina e, todas as noites falar um pouco com a criança antes de esta adormecer, fazer a criança sentir-se segura, a criança não deve adormecer com fome, se bem que também não deve ir para a cama com a barriga demasiado cheia, e ensinar às crianças táticas de relaxamento. Para além disso, Cordeiro (2011a) aponta como soluções a existência de um quarto e cama confortáveis, ler uma história, silêncio (ou em alternativa música calma), luz apagada de presença, porta entreaberta que transmite que num instante as crianças podem chegar ao pé dos educadores, e bonecos na cama.” Para o autor, a história é sempre importante, pois “São momentos em que pais e filhos interagem,

demonstram os afetos e esquecem o tempo, recuperando a fantasia, a criatividade (...)" (Cordeiro, 2011a,p.334).

Borgenicht e Grace (2008) apresentam outras soluções como fantasiar no momento da criança se deitar, permitir à criança escolher o pijama e cobertor que quer, ler, cantar, aconchegar, deixar a criança ter um boneco preferido consigo.

Envolver a criança em atividades calmas antes de ir dormir para que possa abrandar o ritmo é muito importante. Os educadores não se podem convencer de que não são capazes de adormecer os filhos senão, não o vão conseguir fazer mesmo. Também não devem ficar furiosos se a criança não adormecer de imediato, senão é difícil pensar em estratégias (Unell & Wyckoff, 2007).

No momento imediato ao deitar, a criança deve apenas ter como tarefas vestir o pijama e lavar os dentes. Para evitar birras, a criança pode escolher o pijama que quer para dormir, assim como o boneco para ter junto de si (Oom,2011).

Porém e, apesar de muitas serem as estratégias referenciadas para combater as birras na hora de deitar, a que é comum a todos os autores é a de que se deve preparar a criança meia hora antes de a deitar para que esta se possa ir mentalizando do que vai acontecer em seguida. Muitas das vezes, o fator surpresa é o que contraria as crianças e serve para despoletar birras.

Se a criança tentar sair da cama durante a noite a pretexto de ir para junto dos educadores, estes devem de a mandar de novo para o quarto. Se a criança chamar do quarto, os educadores devem responder sem se levantarem, para que esta perceba que estes estão por perto mas que não se vão levantar (Oom,2011).

Apesar de tudo, são por vezes os educadores que originam estes problemas na hora de deitar, pois para eles o sono é visto como o *irmão gémeo da morte* e a maior parte dos educadores, antes de irem para a cama vão ver se o filho está bem, se ainda respira". O sono representa no fundo um tempo e espaço sobre o qual não temos controlo" (Phillips,2011,p.109).

#### b) NA HORA DA REFEIÇÃO

A hora das refeições, que tende por vezes a ser um momento tenebroso para educadores e crianças, deveria ser um momento para todos se“ (...) reunirem em torno de uma atividade comum” (Valente,2014,p.183). Por essa razão, são apontadas pela autora algumas estratégias como por exemplo: oferecer várias opções alimentares às crianças (também os adultos têm vontades diferentes todos os dias no que toca a comida), deixar as crianças comerem a quantidade que entenderem, pedir ajuda a um profissional, e não guardar o que a criança não come para a refeição seguinte (pois a criança vai perceber que é um castigo).

Por essa razão, Cordeiro (2011a) propõe aos educadores que tenham mais em conta a opinião das crianças e, uma maneira de o fazer é levá-los ao supermercado e deixar que ajudem a escolher os

legumes e frutos, ensinar a escolher em variedade (cor e textura), deixar as crianças ajudarem na arrumação das compras e deixar ver a preparação da refeição se a criança assim quiser.

O importante a reter é que não há necessidade de entrar em desespero sempre que a criança não queira comer. Em vez disso, os educadores devem negociar com a criança em relação a coisas que sabem que ela gosta. Para além disso, a comida pode ser colorida e ter formatos engraçados (círculos, bonecos), dar nomes à comida (p.ex: puré de batata- lama branca), servir a comida em pequenas quantidades, ou jogar o jogo dos desejos (cada colherada equivale a um desejo para a criança) (Borgenicht & Grace ,2008).

### *1.2.2 - ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS ENTRE PAIS E EDUCADORES DE INFÂNCIA PARA LIDAR COM AS BIRRAS*

O tempo da criança é maioritariamente dividido entre escola e casa, sendo que é na escola que passa mais tempo. Assim sendo, é lá que lhe são transmitidas muitas regras e valores, pois a criança contacta com diferentes realidades sociais, económicas, culturais, familiares e religiosas. Mas a escola não serve para substituir a família. Assim, “É fundamental que, no que diz respeito às regras mais importantes, a escola e a família formem uma frente unida, para que a criança, mesmo vivendo realidades distintas em casa e na escola, perceba que existem regras fundamentais que são válidas sempre. Para que isto seja conseguido tem de existir cooperação entre os pais e os educadores de infância” (Oom,2011,p.36).

Porém, nem sempre esta é a realidade existente entre educadores de infância e pais e existem ainda alguns preconceitos que levam à não colaboração. São identificadas por Swap (1992) algumas barreiras à colaboração como o facto de os educadores de infância atribuírem papéis secundários aos pais. Por vezes, os educadores de infância culpabilizam de imediato os pais pelo mau comportamento das crianças levando a algum desprezo. Outra das barreiras consiste nas constantes mudanças demográficas/sociais (aumento da pobreza, o declínio da qualidade de vida, a falta de moradia e condições mínimas de saúde e higiene) que acabam por dificultar o trabalho entre pais e educadores de infância.

O importante a reter é que os educadores de infância não substituem pais nem vice-versa, o que deve acontecer é existir um trabalho de complementaridade que deve ser constante. “Há que haver confiança e devemos falar todos a mesma linguagem. Esta é a base. Quando isto não acontece, o nosso trabalho fica bastante mais difícil” (Palma,2014).

As conversas entre pais e educadores de infância devem ser frequentes, a fim de trocar opiniões sobre o comportamento das crianças e as melhores estratégias a utilizar. Nunca deve acontecer os educadores de infância e pais entrarem em desacordo à frente da criança, pois esta vai aproveitar para tentar manipular uma das partes (Filipe,2013).

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

### 2.1 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação pressupõe uma recolha de dados que respeita um determinado procedimento e que procura o tratamento mais adequado dos mesmos. Estes pontos serão apresentados neste capítulo 2, assim como uma breve caracterização do contexto de intervenção e dos seus participantes.

A investigação é uma atividade de cariz cognitivo e que tem como características ser flexível, sistemática, e objetiva. Como refere Tuckman e Harper (2012, p.10) “Because research is a structured process (...) it follows that it is also a systematic process<sup>1</sup>. Investigar significa interpretar outras investigações (Coutinho, 2014). É através da investigação que se encontram respostas para problemas que surgem na prática (Coutinho, 2014), sendo a presente investigação entendida como um contributo para compreender um problema que surgiu na prática pedagógica em Educação de Infância decorrida durante o primeiro semestre do ano letivo 2013/2014.

As investigações são distintas quanto à sua metodologia, ou seja, quanto ao paradigma que seguem, sendo que define-se por paradigma os “(...) esquemas teóricos, com caráter didático, que agrupam o conjunto de cientistas que utilizam uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica cujos membros partilham «...linguagem, valores, metas, normas e crenças»” (Coutinho,2014 citando Latorre et al.,1996,p.39). Na presente situação, esta investigação que surge no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância segue o paradigma qualitativo, que será explorado no capítulo Opções metodológicas.

#### 2.1.1 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação decorreu no contexto da prática pedagógica do Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2013/2014, mais propriamente no contexto de JI entre novembro de 2013 e janeiro de 2014. Foi a partir deste contexto, e das características do grupo de crianças, que surgiu a problemática a estudar: as birras infantis.

Esta investigação, pelas suas características, sustenta-se num paradigma qualitativo, ou hermenêutico, naturalista, construtivista (Coutinho, 2014 citando Creswell, 1994; Crotty, 1998; Guba, 1990) que para Fernandes, (s.d.) se baseia em investigar o que está implícito, sendo que o investigador é que gere a recolha de dados, daí que a sua fiabilidade depende da honestidade do mesmo. O ambiente onde surge a investigação é natural e o investigador mantém-se no local.

Assim sendo, é também uma investigação empírica, pois a investigadora necessitou de estar no espaço real da investigação, a sala, e de interagir com as pessoas (crianças, pais e educadora)

---

<sup>1</sup> Porque a investigação é um processo estruturado (...), segue também um processo sistemático” (Tuckman e Harper,2012, p.10).

(Yin,1994 & Meksenas,2007). Como refere Meksenas, P. (2007) “(...)a pesquisa empírica lida com uma escola e não com o sistema escolar”.

Para Bogdan e Byklen (1994) uma investigação qualitativa tem cinco características: o ambiente natural em que decorre, o facto de ser descritiva (porque os dados recolhidos são em forma de imagens e palavras e nunca números), o processo tem um peso superior ao resultado, a análise é indutiva (tiram-se conclusões à medida que se agrupa dados e, nunca é com o objetivo de confirmar hipóteses), e o significado é um conceito-chave (ou seja, o investigador dá importância a todos os participantes do estudo e, não os vem apenas como um dado).

Partindo do paradigma qualitativo, e tendo como objetivo desenvolver um estudo específico sobre determinado objeto no seu ambiente natural (Coutinho & Chaves2002, citando Yin, 1994; Punch, Gomez, Flores & Jimenez, 1996) optou-se no presente estudo, pelo desenvolvimento de um estudo de caso (Bogdan & Byklen, 1994). O estudo de caso é um método de investigação que apresenta algumas limitações (Creswell,1994) e, por isso o investigador tem de definir claramente até onde vai o seu estudo; deve relatar os factos com verdade; proporcionar conhecimento sobre o “caso”; e comprovar/contrastar (Coutinho & Chaves 2002 citando Guba &Lincoln, 1994).

### *2.1.2. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO*

Partindo, então, de um paradigma qualitativo, o presente estudo de caso orienta-se pelas seguintes questões de investigação:

1. Que estratégias educativas utilizam os educadores para auxiliar a criança dos três aos quatro anos de idade a gerir/refletir sobre situações de birra?
2. Que estratégias colaborativas entre pais e educador de infância se podem criar no sentido de auxiliar a criança dos 3 aos 4 anos de idade a gerir/refletir sobre as situações de birra?

Das questões apresentadas, emergiram os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender as conceções dos educadores (pais e educador de infância) sobre as birras das crianças dos 3 aos 4 anos de idade;
- Identificar estratégias colaborativas entre pais e educadora de infância sobre como ajudar a criança dos 3 aos 4 anos de idade a gerir uma situação de birra;
- Refletir sobre as estratégias de comunicação usadas entre o educador de infância e os pais relativamente ao comportamento e birras das crianças em contexto familiar e de jardim-de-infância.

## 2.2- CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo surgiu durante a Prática Pedagógica em EI, desenvolvida durante o primeiro semestre do ano letivo 2013/2014 (novembro de 2013 a janeiro 2014) numa instituição privada do concelho de Leiria com as respostas sociais de Creche e JI.

### 2.2.1-PARTICIPANTES DO ESTUDO

Este estudo contou com a participação de (i) três crianças entre os 3 e os 4 anos de idade (todas do género feminino, que foram selecionadas devido à sua faixa etária e frequência com que recorriam à birra), (ii) da educadora de infância dessas três crianças (educadora F.) e (iii) dos encarregados de educação (três mães e um pai).

Dos dados recolhidos durante o período de observação da prática pedagógica (28 a 31 de outubro de 2013), pode-se referir, relativamente às três crianças participantes, que todas são oriundas da região de Leiria e que, quanto à idade, uma tem quatro anos de idade e as outras duas três anos de idade. Pode-se afirmar também, com base nos dados recolhidos, que as três crianças participantes na investigação são crianças bastante independentes na hora das refeições e higiene, uma vez que já vão sozinhas para a mesa, comem de forma autónoma e, nos momentos de higiene já sabem executar os passos necessários sozinhas. Quanto à hora da sesta, são crianças que resistem bastante para dormir, chegando por vezes a não dormir. Relativamente aos interesses das crianças, estas demonstram gostar muito de brincar na área do cabeleireiro e da casinha, mas também gostam de brincar bastante no exterior, preferindo os baloiços.

Quanto à Educadora F. (educadora participante), esta é natural do concelho de Leiria, tem a idade de 31 anos, e a sua formação inicial é a Licenciatura em Educação de Infância. Tem no total dez anos de serviço, sendo que um ano e meio foi passado na instituição da presente investigação.

## 2.3-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Existem vários métodos de recolha de dados relativos a investigações qualitativas, a observação, o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário e a análise documental (Ferreira & Calado, 2005 citando Bogdan & Byklen, 1994; Tuckman,2002; Quivy & Campenhoudt, 2003).

No presente estudo, como técnicas de recolha de dados foram selecionadas a observação direta com registo de notas de campo (recolhidas na sala ou noutros espaços da instituição), realizados com enfoque na análise do comportamentos dos pais, crianças e educadora; a análise documental das planificações e reflexões da prática pedagógica e o inquérito por entrevista.

### 2.3.1- OBSERVAÇÃO DIRETA E NOTAS DE CAMPO

Ao longo da presente investigação, recorreu-se à observação para recolha de informação porque através desta seria possível registar comportamentos, estratégias e encontrar eventualmente algum

comportamento padrão. Neste sentido, efetuaram-se três registos de observação no dia 6, 8 e 16 de janeiro (anexo19) durante a chegada e saída das crianças da instituição. Durante os registos, identificou-se a causa emergente da birra, os intervenientes envolvidos, o local onde se dava a birra, estratégias utilizadas e o comportamento da Educadora participante face à situação.

A observação direta foi complementada com notas de campo, que são muito utilizadas por investigadores qualitativos que estão no mesmo espaço que os sujeitos investigados e que pressupõe uma relação cada vez mais informal com o passar do tempo. A limitação apontada é o facto de, por haver contacto entre o investigador e os sujeitos investigados, se possa distorcer a informação (Bogdan & Byklen, 1994).

### *2.3.2- INQUÉRITO POR ENTREVISTA*

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1968), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”(Bogdan & Byklen, 1994). Serve também para recolher informação dada pelas palavras dos próprios sujeitos investigados. Esta pode ser feita em qualquer fase da investigação, tanto numa fase inicial para perceber que assuntos precisam de ser mais explorados, como principal fonte para recolher dados (Silva & Melo, 2013 citando Breakwell, 2006; Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho, 2004).

Na presente investigação, foram realizadas quatro entrevistas, sendo que destas, três foram feitas aos pais participantes no dia 20 de fevereiro de 2014 (anexo20,21 e 22) e, a quarta entrevista foi efetuada à Educadora participante. Das três entrevistas realizadas aos pais das crianças participantes, duas foram realizadas com as mães das crianças e a restante foi realizada com ambos os pais. As entrevistas realizadas tiveram a duração mínima de 20 minutos e a duração máxima de 32 minutos. Das três entrevistas apenas uma delas foi facultada à mãe da criança 2, no dia 27 de fevereiro de 2015, depois de transcrita, devido às outras duas crianças já não frequentarem a instituição onde decorreu a investigação.

Antes da realização das entrevistas propriamente ditas, houve a preocupação de validar os guiões de entrevista realizados. No caso do guião de entrevista aos pais, foi realizada uma entrevista teste a um pai de uma criança de 2 anos, no dia 30 de janeiro de 2014. O entrevistado respondeu a todas as questões formuladas e referiu que as mesmas estavam perceptíveis à exceção das questões 7, 8 e 11 (anexo 23) que se mostravam muito semelhantes. Neste sentido, optou-se por manter as questões, mas fazendo algumas alterações, nomeadamente, definindo nas questões, quais as estratégias utilizadas para lidar com birras, primeiramente, de forma geral e depois, mais especificamente, que tivessem lugar apenas em casa.

As entrevistas decorreram em data e hora agendadas em concordância com os pais (quadro 1).

Quadro 1 – Agendamento das entrevistas

Identificação dos entrevistados/ Criança	Data de realização	Duração da entrevista	Observações
Pais da criança 1	20 de fevereiro de 2014 às 18h16	20m10s	Esteve presente a mãe da criança e a criança.
Pais da criança2	20 de fevereiro de 2014 às 18h43	19m54s	Esteve presente a mãe da criança e a criança.
Pais da criança 3	20 de fevereiro de 2014 às 17h39	31m8s	Estiveram presentes o pai e a mãe da criança.
Educadora F.	21 de fevereiro de 2014	22m35s	Estiveram presentes a Educadora F., a Jessica e eu.

Quanto à entrevista feita à Educadora F. (anexo24), esta decorreu no dia 21 de fevereiro de 2014, na sala de atividades do JI, tendo a duração aproximada de 23 minutos. Após a sua transcrição, esta foi facultada à Educadora F. no dia 27 de fevereiro de 2015, que a leu e concordou com a informação transcrita. Quanto ao processo de validação do respetivo guião, este foi validado através da realização de uma entrevista teste, no dia 28 de janeiro de 2014 (anexo25), a uma Educadora de Infância do concelho de Leiria, com mais de dez anos de serviço. A partir da validação, concluiu-se que era necessário alterar o guião quanto à questão 10, pois a Educadora não concordou com a inclusão das palavras elogio e birras na mesma palavra. Porém, em discussão com as Professoras Orientadoras percebeu-se que a questão se poderia manter, porque se pode elogiar as crianças que estão a fazer birra, mas não elogiando a birra em si.

### 2.3.3- ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental serve para, na presente investigação, complementar a informação recolhida através das outras técnicas utilizadas (Ferreira & Calado, 2005 citando Bell, 1993). Quanto à quantidade de material analisado, esta teve de ser diminuída devido ao fator tempo, de facto “frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe nesta fase do projeto e, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar” (Ferreira & Calado, 2005, p.5 citando Bell, 1995). Para além disso, é necessário depois existir por

parte do investigador uma análise crítica “(...) no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher e dos já recolhidos(...)” (Ferreira & Calado, 2005, p.6 citando Cohen & Manion, 1994).

A análise documental traz vantagens como o facto de se poder obter informações importantes do contexto de informação mais facilmente e a baixo custo, mas também traz desvantagens como por exemplo, os documentos não terem toda a informação precisa, podendo ser também falseados (Ferreira & Calado, 2005 citando Igea et al., 1995).

No caso do presente estudo, foram objeto de análise quatro reflexões da prática pedagógica elaboradas entre 11 de novembro de 2013 e 16 de janeiro de 2014 (anexos 4,7,33 e 41) para se entender quais as metas traçadas para aquele grupo dentro da problemática a estudar e, quais os resultados que foi possível obter.

Também as planificações da prática pedagógica foram (re)lidas e (re)analisadas, e selecionaram-se as que abordavam propostas para trabalhar com as crianças relativamente às birras. Assim sendo, analisaram-se na totalidade oito planificações: as planificações do dia 18 a 21 de novembro de 2013( anexos 27, 28, 29, 34, 35 e 36) que relatavam acontecimentos da segunda semana de prática pedagógica, assim como as planificações da terceira semana que correspondiam aos dias 25 a 28 de novembro de 2013 (anexo 30, 37, 38 e 39).

#### 2.4- TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento de dados centrou-se numa análise descritiva a partir de um sistema de categorias construído tendo em conta a análise de conteúdo de Bardin (2009). Neste processo de categorização foram codificados todos os dados recolhidos através das diferentes técnicas selecionadas (observações/registos, entrevistas, reflexões, planificações). Assim sendo, o quadro seguinte (quadro 2) apresenta o sistema de categorias construído:

**Quadro 2** – Descrição das categorias de análise

<b>Categorias de análise</b>	<b>Descrição</b>
<b>Conceito/Definição</b>	Inserem-se todos os dados relativos ao conceito/definição de birra.
<b>Causas/ razões das birras</b>	Inserem-se todos os dados relativos às causas e razões que despoletam uma birra.
<b>Sentimentos (associados às birras)</b>	Inserem-se todos os dados relativos aos sentimentos que podem surgir durante as birras.
<b>Estratégias colaborativas entre educadora de pais</b>	Inserem-se todos os dados relativos às estratégias colaborativas entre a Educadora e os pais utilizadas para ajudar a criança a lidar com as birras, as suas causas e sentimentos.



# CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

## 3.1 - 1ª FASE: CONCEÇÕES DOS PAIS E DA EDUCADORA SOBRE BIRRAS

A presente fase relativa à análise de dados quanto à conceção dos pais e da educadora sobre as birras da criança faz-se a partir do sistema de categorias construído (**anexo 26**). Assim, categorizou-se toda a informação recolhida através das entrevistas nas categorias de análise construídas (**Conceito/Definição; Sentimentos (associados às birras); Causas/ razões das birras; Estratégias colaborativas entre Educadora e Pais**) apresentando-se, de seguida, os resultados obtidos por categoria.

### *a) CONCEITO/DEFINIÇÃO DE BIRRA*

Quanto à categoria **conceito/definição de birra**, a Educadora refere que, na sua opinião, a birra é um **mau comportamento**, ou seja, um comportamento de oposição a uma regra ou pedido ou uma estratégia para chamar a atenção do adulto: “(...)comportamento de oposição, a algo que lhes é... pedido, a uma regra(...). E que elas manifestam uma oposição a essa (...)” (Entrevista à educadora F. – Anexo24)

A mãe da criança 1 menciona que uma birra surge como um escape para fazer algo. É no fundo uma capacidade que a criança tem para não fazer determinada ação: “(...)capacidade da parte de uma criança para não fazer determinada coisa. Geralmente uma birra é para se tentar escapar de alguma coisa não é?” (Entrevista à mãe da criança 1 – Anexo20).

Já na opinião da mãe da criança 2, a birra é “uma manifestação de um mau humor terrível (...)” (Entrevista à mãe da criança2 – Anexo21). Como explica Cordeiro (2011a, p.60) é a afirmação do eu e em simultâneo um sentimento de perda de poder por parte da criança. Como acrescenta o autor “Trata-se, assim, de uma fase normal do crescimento e de um caminho para construir a identidade pessoal”. Na opinião da mãe da criança 3, a birra surge como uma reação que a filha tem perante algo que não consegue obter. Já o pai da mesma criança, parece compreender a birra como um comportamento que pode ser obsessivo e que só quando é grave se torna uma birra: “é um comportamento que entra quase na obsessão e que quantifico ou qualifico o comportamento como sendo birra. Só começa a ser birra quando a atitude dela é grave” (Entrevista aos pais da criança 3 – Anexo22).

De uma forma geral, podemos referir que os entrevistados interpretam a birra de formas diferentes, embora pareça que todos concordam que a birra é um comportamento de oposição e uma forma de chamar a atenção. Ou como refere Oom (2011) um comportamento de provocação, porque a criança

se sente revoltada e sem vontade de fazer as coisas que lhe são pedidas. Porém, como explica Sá (2013), a birra é saudável e faz parte do crescimento da criança.

#### *b) SENTIMENTOS ASSOCIADOS ÀS BIRRAS*

Quando questionados sobre os **sentimentos** (associados à birra), a Educadora participante refere a injustiça, frustração, raiva, tristeza e agressividade (que se manifesta por poder/manifestação de personalidade). Explica também que há uma relação entre o medo e a birra, porque as crianças “Muitas vezes sentem-se inseguras ou com receio de fazer algo e manifestam, aquela oposição de não querer fazer” (Entrevista à educadora F. – Anexo24). Compreende-se, assim, que uma situação de birra pode surgir após uma imposição de limites por parte dos educadores, em relação ao comportamento da criança, levando a um crescimento do sentimento de raiva e frustração. A raiva no seu pico leva a criança a gritar e pontapear (Silva,2013 citando Potegal, Kosorok, & Davidson, 2003; Potegal, et al., 2009).

Quanto à opinião dos pais entrevistados, estes mencionaram a raiva e a frustração como sentimentos associados às birras das suas filhas: “Frustração, raiva? É tudo misturado” (Entrevista aos pai da criança 3 – Anexo22); “Ela chega a mostrar um bocado de raiva” (Entrevista à mãe da criança 1 – Anexo20); “É a frustração” (Entrevista à mãe da criança 2 – Anexo21).

Assim, podemos inferir que, na opinião da educadora e dos pais participantes, a raiva e frustração são sentimentos associados às birras, acrescentando a educadora outros sentimentos, de que é exemplo o medo. Phillips (2004) explica que a birra é no fundo um acumular de sentimentos como angústia, raiva, ciúme, medo e frustração que juntos se tornam fortes e insuportáveis, levando ao descontrolo da criança (Silva,2013 citando Potegal, Kosorok, & Davidson, 2003; Potegal et al., 2009; Cordeiro, 2011a).

#### *c) CAUSAS/RAZÕES DAS BIRRAS*

Quanto à categoria **causas/razões das birras**, a Educadora participante respondeu que, na sua opinião, as birras estão relacionadas com uma fase por que todas as crianças têm de passar. Contudo, há realmente causas/razões que podem despoletar birras, tais como “Se as crianças em casa não descansam bem, se as crianças em casa têm também um clima de instabilidade, vem para a escola muito mais instáveis, muito mais perturbadas, muito mais descontroladas e por tudo e por nada é uma birra” (Entrevista à educadora F. – Anexo24).

Na opinião da mãe da criança 1, o momento onde é rotineiro acontecer uma birra é na ida para a cama, pois segundo a mãe “Ela não gosta de dormir!” (Entrevista à mãe da criança1 – Anexo20). Porém, a mãe faz uma distinção entre a birra que acontece por medo (como é o caso da hora de dormir, em que a mãe sente que a filha tem receio do escuro ou da solidão provavelmente) e a birra por capricho (como é o caso da sopa, em que a criança faz birra e não quer comer mas, talvez por

ser influenciada pelo irmão mais velho). O mesmo acontece com a lavagem dos dentes, tratando-se, nessa situação, de uma questão de teimosia. Já a mãe da criança 2 não aponta para um momento em específico, explicando apenas que as birras acontecem “quando [a filha] é contrariada” (Entrevista à mãe da criança 2 – Anexo21).

Os pais da criança 3 apontam como principal causa/razão para uma birra o cansaço, sendo que também no momento da refeição a criança pode mostrar alguma resistência.

Analisando transversalmente as opiniões dos pais e da educadora participante, podemos referir que, na sua opinião, as birras surgem por várias razões: o cansaço (ou a falta de descanso), alguns momentos da rotina (como o comer e o dormir) e ainda quando são contrariadas. Estas ideias parecem corroborar a ideia de Cordeiro (2012b) quando explica que momentos como a hora das refeições, sítios com público, ambientes de muita gente, ou quando a criança tem fome/sono/cansaço são propícios a birras. Além disso, e apesar de não ter sido referido nas entrevistas realizadas, é de salientar que a birra pode também acontecer porque os educadores se mostram inseguros nas suas decisões e, apontam muito para o que a criança faz de forma menos acertada, levando a criança a achar que faz tudo mal, ficando frustrada e revoltada (Oom, 2011).

#### *d) ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS ENTRE EDUCADORA E PAIS*

Por fim, a última categoria de análise prende-se com as estratégias que podem ser utilizadas de forma colaborativa entre os pais e educadores.

Analisando individualmente as estratégias utilizadas por cada educador, compreendemos que estas variam de situação para situação e de contexto para contexto. Quanto às estratégias utilizadas pela educadora participante, esta refere que o primeiro passo é acalmar a criança e retirá-la do contexto onde está, conversar com ela e tentar compreender o porquê da birra. Outra das formas “é exemplificar e fazer com a criança aquilo que supostamente tem que ser feito” (Entrevista à educadora F. – Anexo 24). Para além disso, a educadora participante relembra que o reforço positivo, o reforço negativo também deve ser sempre utilizado. É sugerido por Cordeiro (2011a) que o educador mantenha a calma, leve a criança para um outro lugar, explique a razão para o seu descontentamento, dê tempo à criança para se reorganizar e acalmar e estabeleça regras em conjunto”. De uma forma geral, todos os autores aconselham o aviso prévio para as crianças antes do desenrolar de qualquer ação. O fator surpresa pode ser um incentivo à birra.

A educadora aludiu também a algumas estratégias específicas para as crianças estudadas tais como olhar para a criança e incentivá-la a olhar para o adulto e falar com determinação e firmeza com a criança:

“A criança 2 tenho de a agarrar, olhar para ela porque ela olha para o chão não quer saber de mais nada e é importante que ela olhe para nós. Para ela perceber que nós estamos a falar com ela, porque senão ela baixa os olhos e não ouve nada. A criança 1 também é, basicamente. E a criança 3, tem que se falar com mais... Mais... Determinação porque senão não leva a sério, o

que estás a dizer. Tem que sentir mesmo quem é que está a mandar”(Entrevista à educadora F.  
- Anexo 24)

A Educadora acrescenta ainda que, para que o grupo esteja estável é essencial que se viva um clima de paz, harmonia e serenidade nas rotinas e atividades, assim como permitir à criança ter alguma liberdade para se expressar e movimentar.

Quanto às estratégias utilizadas pelos pais entrevistados, a mãe da criança 1 refere que utiliza a “intimação” como estratégia, dizendo, por exemplo, “Olha se não comeres a sopa também não vais comer (qualquer coisa) a seguir” (Entrevista à mãe da criança 1 – Anexo20). Por outro lado, Valente (2014) defende que se deve dar à criança a oportunidade de escolher dentro de várias hipóteses que lhe devem ser apresentadas, aquilo que quer comer e em que quantidade.

A mãe da criança 2 menciona que prefere (i) ignorar a birra que a criança está a começar a fazer, falando com ela de outra coisa, ou (ii) vitimizar-se perante a criança, teatralizando uma situação de choro e tristeza para a criança perceber que a está a deixar triste e parar de fazer birra. Quanto aos pais da criança 3, para a mãe a estratégia que a seu ver resulta melhor é a de conversar com a criança ou dizer-lhe que vai ficar de castigo e porquê. É essencial manter uma voz firme e não gritar, para que a criança consiga entender as regras e, ser coerente (Oom, 2011). Já na opinião do pai, este acha que além de conversar por vezes é necessário agarrar ao colo e proteger. Contudo, ambos defendem que nunca se deve ralar com a criança mas falar com firmeza.

Os autores Brazelton e Sparrow (2010b,p.61) defendem que “Entre os recursos mais importantes para os pais estão as experiências que eles podem retirar das suas próprias infâncias”.

Analisando o trabalho colaborativo entre pais e educadora participante, pode-se referir que existe uma partilha entre ambos das estratégias utilizadas, pois como refere a educadora participante “sim partilham, uns mais que outros. As crianças são diferentes e há pais que têm um à vontade que outros não têm e, se calhar há pais que têm outra abertura e acham importante esta partilha, outros nem tanto” (Entrevista à educadora F.- Anexo24). Oom (2011) apoia a união da escola e família, também neste assunto relativo às birras, salientando que é importante que para que a criança perceba que existem regras universais. Assim, os pais referem que partilham experiências com a Educadora relativamente a situações em que as crianças fazem birra, sendo que esta partilha pode acontecer de manhã ou ao final do dia: “Quando eu acho que é relevante. Geralmente anda à volta disto” (Entrevista à mãe da criança 1 – Anexo20); “Sim, tenho falado com ela (Educadora) ou com quem está” (Entrevista à mãe da criança 2 – Anexo21)“; Ah sim! Normalmente é de manhã. Nós quando chegamos contamos as birras (...)”(Entrevista à mãe da criança 3 – Anexo22).

Também ao longo da entrevista, a educadora partilhou exemplos de situações em que trabalhou colaborativamente com os pais algumas estratégias a utilizar durante a situação de birra, nomeadamente no tipo de linguagem a usar, como se evidencia no excerto seguinte:

“O conversar acho que sim também, (...)às vezes falta o punho mais forte que nos temos aqui que é abrir os olhos , arregalar os olhos para elas perceberem que a situação já não está a correr muito bem. E em casa, eu falo enquanto mãe agora, às vezes não é fácil pronto (...).” (Entrevista à educadora F. - Anexo24)

Dando um caso em particular, que mostra a utilidade das estratégias colaborativas, a Educadora conta um episódio que teve com a criança 1:

“(...)a criança 1 começou a correr não queria lavar os dentes (...) eu desci e tive de a vir buscar e agarrei-a, ela bracejou e eu arranhei-a aqui (mostra no seu corpo)...acontece. E ela arranhaste-me, arranhaste-me! Não eu não te arranhei, foi um acidente que aconteceu. Falei com a mãe à noite, a mãe não mostrou qualquer tipo de problema (...)e a mãe disse, a partir de hoje a Educadora F deixe de usar o pensar porque com a criança 1 não funciona, utilize a palavra castigo. E comecei a usar castigo com a criança 1 e resultou porque a palavra pensar para estes mais velhos já não é uma penalização(...)”. (Entrevista à educadora F. - Anexo24)

Com a colaboração que existiu entre a mãe e a educadora participante, a educadora entendeu que teria de utilizar outra estratégia para melhor lidar com o comportamento da criança 1, pois já não faziam sentido para a criança as palavras “vou- te pôr a pensar ”e, que teria de começar a dizer “Vais ficar de castigo”. A partir daí, a atitude da criança mudou, isto porque como explicou a educadora: “a criança 1 já tem outro nível, ela já tem quase cinco anos, é outro nível de desenvolvimento pronto (...)” (Entrevista à educadora F. – Anexo 24).

Os vários momentos de observação, registados pela investigadora, também evidenciam a existência desta partilha de estratégias entre educadora e pais. Nos vários momentos em que os pais entravam na instituição com a criança a fazer birra, a Educadora auxiliava os pais a gerirem a situação, quer agarrando a criança para a acalmar, quer mostrando-lhe atividades que estão a ser realizadas na sala de atividades, como evidenciam os excertos seguintes:

A mãe da criança 1 leva a M (vizinha da criança 1) para o berçário em primeiro lugar porque está a chover. A criança 1 fica aborrecida com a situação porque queria que a mãe a levasse em primeiro lugar para a sua sala. A mãe ignora a birra, deixa a criança 1 no carro e leva a M (vizinha da criança1). Quando regressa ao carro para ir buscar a criança 1, esta recusa-se a sair do carro. A mãe tenta agarrá-la e ela foge. A Educadora F.tem de intervir e agarra a criança 1. (Observação referente ao dia 16 de janeiro - Anexo19)

A criança 1 não queria ficar na escola de manhã e a mãe começou a dizer que depois comprava tintas, mas ela mesmo assim não quis ficar na escola. A Educadora F. teve de a agarrar e ela ficou aborrecida. Quando viu a coroa do Dia dos Reis parou de fazer birra (Observação referente ao dia 6 de janeiro - Anexo19)

Tentando compreender se o diálogo entre pais e educadora é uma estratégia colaborativa importante para ambos, questionou-se os mesmo sobre se este diálogo os ajuda no seu papel de educadores durante as situações de birra das crianças. A Educadora participante referiu que para si este diálogo é importante sim, porque também a ajuda a compreender as crianças e o porquê de fazerem birras. O excerto seguinte é ilustrativo dessa situação:

“O que eu faço (risos) é tentar perceber o porquê, porque é que aconteceu e tentar tranquilizá-los e dar-lhes sugestões como por exemplo evitar (...). Outras é tranquilizá-las porque eu acho que às vezes os pais também dão demasiada importância a determinados momentos,

determinadas situações, e depois também é um problema na cabeça deles e tudo é um problema...pronto. E depois também se tornam instáveis”. (Entrevista à educadora F. - Anexo24)

Quanto à perspectiva dos pais participantes, estes também valorizam esta partilha e diálogo, mesmo que por vezes, fiquem tristes com algumas situações partilhadas pela educadora. Ou seja, é importante que exista confiança e diálogo (Palma, 2014). No fundo, as conversas entre educadores e pais devem ser uma constante e devem ser compreendidas como uma mais-valia para a sua função de pais/educadores durante as situações de birra (Filipe, 2013).

Assim sendo, tanto os pais como a Educadora mostram que há troca de informação e que se partilham estratégias, por forma a ajudar as crianças a lidar com os seus sentimentos, melhorando, assim os seus comportamentos.

### 3.2 - 2ª FASE: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS EDUCATIVAS POTENCIADORAS DE ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS ENTRE PAIS E EDUCADORA

Nesta fase pretende-se apresentar o desenvolvimento do projeto sobre as birras desenvolvido com as crianças participantes no estudo e com a aceitação por parte da educadora, crianças e pais.

Várias foram as propostas educativas desenvolvidas durante a prática pedagógica para tentar compreender que estratégias se poderiam utilizar para reduzir o recurso a birras. Assim, procedeu-se a uma planificação das propostas educativas tendo em conta o contexto educativo entre os meses de novembro de 2013 e janeiro de 2014 a partir das quais se construiu o quadro-resumo seguinte (quadro3)

Quadro 3 – Propostas educativas

Data	Proposta Educativa	Área de conteúdo e/ou domínio onde se insere a proposta educativa
18 de novembro de 2013	(1) Leitura da história <i>O Feitiço da Birra</i> de Laura Rodrigues.	Expressão e Comunicação.
18 de novembro de 2013	(2) Audição da canção “ <i>O Feitiço da Birra</i> ”	Expressão e Comunicação.
19 de novembro de 2013	(3) Mostrar às crianças fotografias suas de situações em que recorrem a birras.	Formação Pessoal e Social.
19 de novembro de 2013	(4) Iniciação da elaboração de uma história com base nas fotos.	Expressão e Comunicação- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
20 de novembro de 2013	(5) Jogo simbólico: emoções e sentimentos	Expressão e Comunicação- Domínio da expressão dramática
21 de novembro de 2013	(6) Jogo matemático – relação: número-quantidade	Expressão e Comunicação- Domínio da Matemática
21 de novembro de 2013	(7) Cartolina A4 com foto das crianças	Formação Pessoal e Social.
27 de novembro de 2013	(8) Ilustração do livro - pintura de retratos	Expressão e Comunicação- Domínio da Expressão Plástica.
28 de novembro de 2013	(9) Ilustração do livro – capa e contracapa e montagem do mesmo	Expressão e Comunicação- Domínio da Expressão Plástica.
2 a 5 de dezembro de 2013	(10) Exposição	Formação Pessoal e Social

Iniciaram-se as propostas educativas com a leitura da história (1) *O Feitiço da Birra* de Laura Rodrigues (Anexo 27). Após a leitura, refletiu-se com as crianças sobre a história, questionando-as se muitas vezes são afetadas pelo feitiço da birra e sobre as vantagens e desvantagens de fazer uma birra. Durante o diálogo, as crianças participantes evidenciaram que fazer birras não era um comportamento que as crianças deveriam ter, referindo isso mesmo:

“No geral, todas referiram que *é feio* fazer birras e que *os meninos não devem fazer birras* “ (Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo 7).

Posteriormente, e ainda partindo da história, explorou-se com as crianças, a música (2) *O Feitiço da birra* (Anexo27), sendo a mesma cantada pela estagiária/investigadora e pelas crianças. A letra da canção ajudava a criança a refletir sobre situações de birra, na medida em que o Gonçalo (protagonista da música) sempre que agia de forma incorreta tinha como resposta o desapontamento dos amigos. Relativamente à letra da música as crianças referiram que o Gonçalo se estava a portar mal ao partir o cavalo e furar a tela, porque assim a princesa ficava triste. As crianças afirmaram que o Gonçalo estava sempre a fazer maldades porque também puxou o barco a outro menino. Uma das crianças referiu que se os meninos fossem todos como o Gonçalo nunca tinham amigos, porque os amigos não gostam que se faça maldades. Uma outra criança referiu que o Gonçalo era invejoso porque queria todos os brinquedos só para ele e não partilhava com nenhum amigo. Aproveitou-se esta afirmação para dar ênfase à última quadra da música que advertia para a necessidade de partilhar com os outros e, que essa mesma partilha trazia felicidade.

Foi visível que as crianças perceberam que há comportamentos incorretos e que é importante partilhar, pois como uma criança acabou por acrescentar “os brinquedos que trazemos de casa também são para partilhar”.

“Pelos respostas das crianças foi-me possível perceber que estas têm noção de que há certos comportamentos que não são corretos e que a partilha com amigos deve ser sempre tida em conta” (Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo7).

A terceira proposta educativa (3) *Mostrar às crianças fotografias suas de situações em que recorrem a birras* (Anexo 28) surgiu por se achar que tinha mais significado para as crianças mostrar fotografias suas a fazer birra, do que imagens de crianças desconhecidas. Partindo das fotografias tentou-se recordar situações de birra vivenciadas na sala. O objetivo foi levar as crianças a tecerem comentários sobre as fotos das colegas de sala a fazerem birra. Inicialmente o grupo mostrou-se entusiasmado, brincando e rindo sobre a foto de cada criança. Quando olhavam para as fotos disseram “Aí que feia a chorar!” ou “Oh mas porque estás assim?” (dirigindo-se à colega que estava na foto). Fizeram também comentários como “Oh que birra tão grande!” e “Menina feia!”. Depois, comentaram que não valia a pena a colega da foto ficar daquela maneira.

“Depois, comentaram comigo que não valia a pena a colega da foto ficar daquela maneira. Limitei-me a ouvir cada comentário e anotar o mesmo, pois preferi não interferir nos comentários “(Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo7).

A quarta proposta (4) *Iniciação da elaboração de uma história com base nas fotos* (Anexo 29) partiu das fotos exploradas com as crianças na proposta anterior (3), com o intuito de se iniciar a elaboração de uma história. Esta história foi criada pelas crianças, apenas tendo a orientação da estagiária/investigadora que, por vezes fazia questões, com o objetivo de organizar o raciocínio e ideias de cada criança. Foi um processo longo e faseado que durou aproximadamente duas semanas, com constantes ajustes, para encontrar as melhores estratégias para as crianças colaborarem.

“É claro que não consegui logo criar uma história, mas pelo menos das seis, houve uma criança que deu de facto uma ideia que pode proporcionar uma boa história. Esta tarefa de levar o grupo a criar uma história não será fácil, pois não se obterá de um dia para o outro” (Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo7).

A metodologia utilizada inicialmente foi a de criar a história com todas as crianças reunidas, no entanto foi possível perceber que em conjunto as crianças se distraíam e acabavam por não se concentrar na tarefa.

“Na semana passada, começámos a criar em grupo uma história baseada nas fotos das crianças, porém esta semana queremos explorar uma outra metodologia(...)” (Contextualização da planificação do dia 25/11/13 - Anexo30).

A metodologia de trabalho individual passou por se chamar cada criança e mostrar uma foto de uma colega a fazer birra na tentativa de obter alguma sentença sobre a foto que pudesse levar à criação de uma história. Como ajuda, perguntava-se à criança o que via na foto, por que razão é que a colega estaria a fazer uma birra e como se poderia resolver a situação sem se recorrer à birra.

“Pede à criança para falar um pouco da foto e tentar imaginar uma história. A estagiária Elodie poderá perguntar à criança o que esta vê na foto; por que razão é que aquela criança da foto está a fazer birra; e como se poderia resolver a situação sem recorrer à birra” (Planificação do dia 25/11/13 - Anexo30).

Nos casos em que mesmo assim não foi possível obter feedback das crianças, optou-se por uma conversa informal

“Essa recolha será feita dois a dois na mesa de atividade, em que a estagiária Jessica fará um diálogo informal com essas crianças para a recolha de ideias” (Planificação do dia 26/11/13 - Anexo32).

Finalmente, a criança mais velha da sala, acabou por conseguir criar uma história com base numa fotografia que de facto retratava uma birra num contexto bastante real. A partir daí, essa história foi

mostrada às restantes crianças como base de comparação, mas estas acabaram por inventar a sua história a partir das suas próprias vivências (Anexo 31).

A ideia inicial do projeto era obter uma história que fosse uma compilação das seis histórias de cada criança da sala, no entanto, não foi possível chegar a este resultado. Assim sendo, obtiveram-se seis relatos distintos de situações de birra ocorridas muitas vezes pelas próprias crianças, que as transpuseram para as colegas de sala.

“A ideia inicial era que cada criança desse continuidade à história da colega anterior, porém não nos saímos bem neste aspeto, pois todas as crianças apresentavam histórias muito distintas e curtas.(...) Porém, noutras crianças as histórias partiam de vivências suas, como a criança que fala de uma birra porque vai ao Pingo Doce e quer um chupa, ou outra que diz que faz birras no carro” (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo33)

Através dos relatos de cada criança, percebeu-se que estas têm consciência de situações em que recorrem à birra e, que esse comportamento não é o desejado.

“O balanço final relativamente à criação das histórias pareceu-me positivo. (...) Porém, através dos relatos deu para perceber que as crianças sabem em que situações estão a fazer birras e, que no fundo esse comportamento pode ser evitado, e penso que isso é um aspeto positivo para a nossa meta na diminuição de birras dentro da sala” (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo33).

A quinta proposta <sup>(5)</sup> *Jogo simbólico: emoções e sentimentos* (Anexo 34), inserida no jogo simbólico “que ajuda os diferentes parceiros a tomarem consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (Ministério da Educação,1997), consistiu numa primeira fase, em explorar as emoções e sentimentos associados às situações de birra, pedindo às crianças para reproduzirem o comportamento e expressão que têm perante certas emoções. Posteriormente, e enquanto as crianças circulavam pela sala de atividades, foi pedido que, quando se batesse palmas e dissesse chorar ou rir ou medo ou admiração as crianças expressassem essa emoção e sentimento. Numa segunda fase foi pedido às crianças para expressarem as mesmas emoções e sentimentos gritando ou sussurrando. Depois, jogou-se ao jogo do chefe: à vez cada criança foi o chefe e pediu ao grupo para expressar emoções e sentimentos. Finalmente, o grupo sentou-se em círculo e cada criança mandou uma bola (com caretas desenhadas) a outra criança. A careta que estivesse voltada para cima seria a emoção e sentimento que o grupo teria de demonstrar.

Inicialmente as crianças mostraram-se pouco recetivas ao jogo e, por vezes, não demonstravam qualquer emoção. Esta situação deve-se ao facto de ser a primeira vez que as crianças faziam este tipo de jogos exploratórios, no entanto à medida que o jogo se foi desenrolando e, com o incentivo que a estagiária/investigadora foi dando ao grupo, as crianças ficaram mais à vontade e começaram a imprimir gosto na atividade, dando várias sugestões de expressões para a mesma emoção e sentimento. O facto de as crianças verem o rosto das colegas a manifestarem uma emoção e sentimento, fez com que tivessem noção das suas próprias expressões em várias situações do dia-a-

dia, incluindo em momentos de birra. Esta atividade foi mais uma forma de levar as crianças a terem a noção da sua atitude perante uma birra e, em simultâneo desenvolver uma atividade até então pouco explorada na área da Expressão e Comunicação.

“Achei que as crianças gostaram pois mostraram-se muito recetivas a todas as atividades e pareciam de facto felizes”(Reflexão da 2ª semana - Anexo7).

A sexta proposta <sup>(6)</sup> *Jogo matemático – relação: número-quantidade* (Anexo 35) aconteceu no dia 21 de novembro, e através dela trabalhou-se a Matemática, mais concretamente a relação número-quantidade. Colocaram-se fotografias das crianças a rirem todas juntas e perguntou-se ao grupo quantas eram as fotografias das crianças a rirem e, fez-se o mesmo para as fotografias das crianças a fazerem birra. Apenas a criança mais crescida do grupo foi capaz de relacionar a quantidade de fotografias apresentadas e o respetivo número. Com esta atividade foi visível a faceta interdisciplinar do projeto. Devido à faixa etária do grupo, que oscilava entre os dois anos e os quatro anos, a relação número-quantidade foi uma tarefa difícil.

A sétima proposta <sup>(7)</sup> *Cartolina A4 com foto das crianças* (Anexo 36), consistiu em colocar numa cartolina A4 uma fotografia de cada criança a rir e a chorar. Nessa cartolina, as crianças tinham de dizer em que situações faziam birra e, qual era a “cara/ comportamento” que se comprometiam a fazer mais vezes doravante. Consoante a sua resposta tinham de colocar um certo na sua fotografia a rir ou um errado na fotografia a fazer birra. Todas as crianças assinalaram a cara a rir, ou seja, comprometeram-se a doravante recorrer menos à birra.

“(…) conforme o resultado escolhido, ser-lhes-á pedido para dizem uma frase sobre as suas intervenções futuras dentro do tema e essa será escrita por baixo das fotografias” (Planificação do dia 21/11/13 - Anexo 36).

Para além disso, as situações referidas pelas mesmas relativamente às birras que faziam, enunciavam sempre um local, uma situação e, mostravam já uma solução. Foi possível obter estas sentenças porque já se tinham desenvolvido outros exercícios de consciencialização anteriormente.

“As respostas das crianças referem o local onde costumam fazer a birra (p.ex. carro; casa), a situação (p.ex. fazer birras durante a refeição; durante a brincadeira; quando não se deixa jogar no ipad) e, mostram já uma solução (p.ex. “Vou falar com a mamã quando estiver zangada” (Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo7).

O projeto continuou na semana de 25 a 28 de novembro, e a oitava proposta foi a *pintura de um retrato* (Anexo 37). Cada criança escolheu uma amiga do grupo para desenhar o seu retrato a fazer uma birra. As crianças mostraram muito agrado ao realizarem a atividade, pois a *área da pintura* era disputada por todos os elementos do grupo, por ser a atividade preferida de todas. O objetivo da atividade era que as crianças relembressem os elementos do rosto, associando a atividade ao projeto e, simultaneamente permitir que a atividade preferida do grupo fosse parte integrante do projeto.

Embora o pedido fosse desenharem o rosto da outra criança, estas acabaram por desenhar a situação toda em que decorria a birra.

“Porém, embora pedíssemos às crianças para desenharem apenas o rosto, estas desenhavam a história toda. Foi geral no grupo a incapacidade de dissociação da história e da atividade de pintura” (Reflexão relativa à 3ª semana de intervenção em Jardim de Infância - Anexo33).

A nona proposta <sup>(9)</sup> *Ilustração do livro – capa e contracapa* (Anexo38) significou ilustrar a capa e contracapa da compilação de histórias. Esta ilustração não seguiu a planificação inicial, pois uma das crianças da sala teve curiosidade em saber como eram originadas as cores secundárias, consequência da sobreposição de cores durante a atividade de pintura do retrato.

“Esta situação foi despoletada pelas pinturas, em que a criança sem ter qualquer intenção misturou rosa e azul, amarelo e azul e criou respetivamente o roxo e verde” (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo33)

Assim sendo, e respeitando os interesses da criança, disponibilizou-se papel cenário e, aos pares, deixou-se as crianças pintarem com trinchas livremente. O resultado agradou a todos e o papel cenário acabou por ser escolhido para revestir a capa e contracapa do livro.

“Porque a pintura em papel cenário ficou muito bonita, propusemos às crianças usá-la para fazer a capa e contracapa do livro das birras” (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo33).

Para a montagem do livro (Anexo39), houve um trabalho inicial desenvolvido pela estagiária/investigadora de forrar cartolinas com o papel cenário para assim fazer a capa e contracapa e, redigir os relatos inventados por cada criança. A montagem do livro foi realizada pelo grupo de crianças, sendo que lhe coube a tarefa de associar as pinturas a cada relato de birra, assim como decidir a sequência dos relatos.

“As páginas serão feitas em cartolinas coladas com as ilustrações e textos elaborados pelas crianças durante a semana. (...) e, para unir as páginas, far-se-á dois furos do lado esquerdo das cartolinas e unir-se-á com uma fita todas as páginas do livro” (Reflexão da 3ª semana de intervenção - Anexo33).

A última proposta <sup>(10)</sup> *Exposição* culminou numa exposição dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto (Anexo 40), durante o período de 2 a 5 de dezembro de 2013. A primeira atividade a dar o mote para a realização da exposição foi a proposta educativa <sup>(7)</sup>, que sugerido pela Educadora Cooperante foi colocado à entrada da sala, e levou os pais a lerem o que as crianças achavam sobre o seu próprio comportamento, e a tecerem comentários às crianças e à estagiária/investigadora. Percebeu-se mais uma vez que as crianças tinham plena consciência do seu comportamento, e que o admitiam, pois os pais concordaram com todas as sentenças proferidas pelas suas filhas.

“O feedback que nos foi dado foi muito positivo, primeiramente porque os pais se deliciaram com as fotos das filhas a sorrirem ou a fazerem birra; e em segundo plano porque adoraram ler

aquilo que as suas crianças se comprometiam a fazer no futuro”(Reflexão da 2ª semana de intervenção - Anexo7).

O principal objetivo desta exposição foi primeiramente chegar aos pais, mostrando-lhes aquilo que se trabalhou na sala e, num segundo ponto tornar “público” o tema birras infantis, mostrando que as próprias crianças, quando questionadas sobre a situação, têm noção dos momentos em que recorrem às birras.

No momento da exposição, todos os pais estiveram presentes e leram atentamente todas as atividades expostas, mostrando-se agradados pela partilha de uma realidade diária. Também as crianças se mostravam orgulhosas ao verem os seus trabalhos expostos.

“Todos os pais fizeram questão de ver a exposição e ler com atenção as legendas que colocámos sobre cada trabalho, assim como a história inventada pelas crianças, intitulada “As histórias das Birras”. As crianças também se mostraram muito orgulhosas e foram puxando os pais ao longo das mesas para lhes explicar como fizeram todos os trabalhos” (Reflexão da 4ª semana de intervenção - Anexo 41).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta a realidade do meu contexto de prática pedagógica em JI e, a minha própria necessidade de construir conhecimento relativamente ao tema birras infantis, defini a minha investigação a partir das seguintes questões de investigação:

-Que estratégias educativas utilizam os educadores para auxiliar a criança dos três aos quatro anos de idade a gerir/refletir sobre situações de birra?

-Que estratégias colaborativas entre pais e educador de infância se podem criar no sentido de auxiliar a criança dos 3 aos 4 anos de idade a gerir/refletir sobre as situações de birra?

Para poder identificar que estratégias educativas poder-se-iam utilizar no contexto em estudo, foi importante compreender as conceções dos pais e educadores de infância sobre as birras das crianças dos 3 aos 4 anos de idade. Assim, e através de uma entrevista a três mães e um pai de três crianças e à Educadora participante, pode-se depreender que de uma forma geral os entrevistados interpretam a birra de diferentes formas. No entanto, todos salientam que é um comportamento de oposição e uma forma de chamar a atenção. A realidade é que todas as crianças fazem birras, pois faz parte do crescimento de uma criança, ou como escreve (Valente,2004) é algo inerente ao crescimento da criança que vai surgindo à medida que a criança adquire poder pessoal e se vai sentindo “crescida”. Também Cordeiro (2011a, p. 60) reforça esta ideia dizendo que a birra “(...) é uma manifestação de afirmação do Eu, a partir do momento em que a criança sente que está a perder a onipotência e que o mundo já não se rege pela sua batuta”. Mas a birra pode também ser vista como uma provocação, quando a criança se sente revoltada ou sem vontade de fazer algo. É no fundo, uma forma de testar limites e perceber até que ponto pode “pisar o risco” com os pais (Oom, 2011). A birra é, assim algo saudável e faz parte do crescimento da criança (Sá, 2013, p.63).

Após perceber as conceções dos pais e educadora sobre o que é uma birra, tentei perceber se existiam entre ambos estratégias educativas para auxiliar a criança dos três aos quatro anos de idade a gerir/refletir sobre situações de birra, uma das questões e um dos objetivos de investigação definidos.

Com o cruzamento de informação proveniente das entrevistas entendi que existiam estratégias educativas sim, sendo a partilha/diálogo entre ambos a estratégia mais utilizada, se bem que, como refere a educadora participante com alguns pais o diálogo é mais frequente e usual que com outros pais, dependendo do que estes valorizam e até da sua maneira de ser.

Educadora e pais participantes dão exemplos do trabalho colaborativo que desenvolvem entre si, nomeadamente ao definirem um tipo de linguagem comum que se deve usar quer em contexto educativo, quer em contexto familiar, mostrando-se à criança que existem limites e regras comuns, devendo os pais e a educadora mostrar firmeza quando chamam a atenção das crianças.

Assim sendo, tanto os pais como a Educadora mostram que há troca de informação e de estratégias educativas, por forma a ajudar as crianças a lidar com os seus sentimentos, melhorando, assim os seus comportamentos e as situações de birra. Oom (2011) apoia a união da escola e família, para que a criança perceba que existem regras universais. O importante a reter é que os educadores não substituem pais nem vice-versa, o que deve acontecer é existir um trabalho de complementaridade que deve ser constante.

As conversas entre pais e educadores devem ser frequentes, a fim de trocar opiniões sobre o comportamento das crianças e as melhores estratégias a utilizar colaborativamente em situação de birra. Nunca deve acontecer os educadores e pais entrarem em desacordo à frente da criança, pois esta vai aproveitar para tentar manipular uma das partes (Filipe,2013).

#### a) *Limitações do Estudo*

O presente estudo apresenta algumas limitações, começando as mesmas nos momentos de observação, pois como referi anteriormente, embora tivesse ficado logo alerta para as situações recorrentes de birras na sala de atividades, estava tão focada na prática que me fui esquecendo um pouco da recolha de dados necessária à investigação. Desta forma, quando me foi dito que precisava de anotações e dados recolhidos compreendo que, muitas das situações tinham já acontecido e eu já não me lembrava delas com o pormenor suficiente, para que pudessem servir como registos. Depois, nas últimas duas semanas, embora eu soubesse que era a última oportunidade para recolher dados, por vezes, o facto de ter um papel ativo na sala de atividades, prejudicava um pouco o papel de investigadora, tendo sido difícil conciliar os dois. Outro aspeto importante a salientar é que as situações de birras aconteciam sempre no momento de chegada e saída das crianças à instituição, que na maioria das vezes, não coincidia com o meu horário.

Outra das limitações relaciona-se com o processo de validação das entrevistas, pois o facto de duas das crianças terem mudado de instituição não me permitiu partilhar a transcrição das entrevistas realizadas aos pais para serem validadas

#### b) *SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES*

Após esta investigação, fiquei com a vontade de desenvolver outros trabalhos relacionados com os sentimentos que as crianças desenvolvem perante diferentes situações, que acaba por estar ligado às birras, visto estas serem uma consequência de algo que a criança sente. Há um tema que me interessa em particular e que geralmente causa algumas perturbações à criança que já existe, que é o nascimento de um irmão. Existe uma série de mudanças tanto para os pais como para as próprias crianças, o que acaba por trazer alguma inquietação para as crianças e consequentemente para pais e educadores de infância. Assim sendo, gostaria de desenvolver um estudo, tendo como participantes do mesmo crianças a frequentar o JI, cuja mãe estivesse a atravessar uma gravidez. Tentaria primeiro caracterizar a vida familiar e escolar da criança antes do irmão nascer e, depois do irmão nascer. Para

além disso, pretendia analisar de que forma se faz a preparação do nascimento de um irmão perante a criança, tanto em contexto familiar como educativo. Desta feita, conseguiria recolher informações sobre as oscilações comportamentais de cada criança à medida que se aproximasse o nascimento do irmão.



## CONCLUSÃO

A concretização deste relatório mostrou o quanto é difícil a redação de um trabalho desta envergadura. São precisas muitas horas para escrever todos os capítulos e subcapítulos do relatório, assim como todas as constantes correções e pormenores.

A dimensão reflexiva foi uma das secções mais complicadas para mim, pois ao longo de todo o mestrado, refletir e escrever revelou-se o meu “calcanhar de Aquiles”, por isso continuou a ser complicado criar uma reflexão com base noutras, que erroneamente eram mais descritivas que reflexivas. Mesmo assim, tentei aos poucos, ir refletindo sobre todo o processo, lendo as reflexões e fazendo uma compilação das etapas mais importantes para mim ao nível da intervenção, planificação e reflexão. Escolhi também alguns excertos de reflexões e planificações que fui elaborando ao longo das práticas, para melhor evidenciar os meus pontos de vista. Esta dimensão reflexiva, por ter sido tão trabalhosa, ajudou-me a organizar ideias e a fundamentar melhor algumas das minhas afirmações. Para além disso, no fim de ter terminado toda a dimensão, pude refletir e encontrar as semelhanças e diferenças de todos os percursos que atravessei, assim como analisar se evoluí em algum dos pontos (intervenção, planificação e reflexão).

Relativamente à dimensão investigativa aprendi muito ao elaborar o enquadramento teórico. O texto que criei inicialmente era um aglomerado de citações teve de ser trabalhado e interpretado por palavras minhas, ajudando-me a desenvolver a minha escrita. A metodologia foi um capítulo relativamente acessível, se bem que embora tivesse as ideias todas, não sabia o que colocar em cada ponto. Sendo assim, com as constantes reformulações fui aprendendo a organizar as ideias. Finalmente, o que se tornou uma novidade por completo para mim foi a recolha e análise de dados. Aprendi a construir sistemas de categorias partindo da análise de conteúdo de Bardin (2009) e a cruzar os resultados obtidos com o enquadramento teórico e outros itens que fui definindo ao longo da investigação.

O relatório ensinou-me também a realizar um guião de uma entrevista, a selecionar processos de validação do mesmo e realizar a transcrição. Até aqui, achava que para fazer uma entrevista, era apenas necessário escrever umas questões e fazê-las.

Esta investigação foi muito importante para mim, porque pesquisei sobre um assunto do meu interesse pessoal e profissional: birras infantis. Este processo vivido será sempre uma mais-valia para mim enquanto profissional quando estiver numa sala de atividades/aula e, me deparar com uma birra. Para além disso, julgo que também enquanto mãe posso retirar desta investigação aprendizagens bastante pertinentes e significativas.

As duas dimensões representaram dois aspetos inerentes a qualquer educador de infância e professor: a reflexão diária e a constante investigação na procura contínua de melhoramento ao nível

do desempenho profissional. Assim, julgo que este relatório me ajudou a refletir mais e melhor e a investigação pode ter sido o meu primeiro passo para o mundo da educação, que exige constante formação e pesquisa.

Finalmente, o relatório teve a particularidade de ser desenvolvido de forma colaborativa com a minha colega de prática. Para mim, foi com muito entusiasmo que, depois de partilhar tantos momentos desde o primeiro ano da licenciatura, pude concluir esta última etapa com ela. A temática foi a mesma porque interessava a ambas, se bem que a minha colega tivesse optado por desenvolver uma investigação apenas na ótica dos educadores de infância e eu foquei o trabalho colaborativo entre pais e educadores de infância. Mas algumas opções foram tomadas em conjunto, pelo que também este fator contribuiu, e muito, para o meu desempenho profissional e também pessoal. Acredito que a colaboração permitirá sempre irmos mais longe no nosso processo de aprendizagem, na medida em que as perspetivas dos outros acabam sempre num alargamento das nossas próprias perspetivas, vendo pontos novos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agmont, G. (2013). *Por que as crianças sentem medo*. Retirado a 23 de fevereiro de 2015 de <http://bebe.abril.com.br/materia/por-que-as-criancas-sentem-medo>;
- Associação de Professores de Matemática. (2007). *Princípios e normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: NCTM;
- Azevedo, A. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Retirado a 7 de março de 2015 de [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado\\_Silvia\\_Azevedo.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf)
- Barbeiro, L. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita-Construir a aprendizagem*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho;
- Bogdan, R. & Byklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- Borgenicht, D. & Grace, J. (2008). *Grandes birras pequenos truques*. lua de papel: Alfragide;
- Brazelton T. & Sparrow J. (2006). *Compreender a agressividade na criança*. Lisboa: Editorial Presença;
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Presença;
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: Métodos de recolha e análise de dados*. DEFCUL;
- Carvalho (2005). *Portas para Estimulação Sensorial Múltipla: Uma proposta*. Retirado a 13 de fevereiro de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../6%20-%20CAPITULO%204.pdf>;
- Cavalcante1, R. (s.d.). *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. Retirado a 8 de fevereiro de 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09>;
- Cordeiro, M. (2011a). *O grande livro do medo e das birras*. Lisboa: a esfera dos livros;
- Cordeiro, M. (2012b). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: a esfera dos livros;
- Clara Pereira Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243;
- Cunha, J. (2015). *Refletindo sobre a prática pedagógica: estratégias pedagógicas de como lidar com a birra*. Relatório de Prática Supervisionada, ESECS - Instituto Politécnico de Leiria;
- Dantas, M. (s.d.). *O lúdico no processo e aprendizagem nas creches*. Retirado a 2 de janeiro de 2014 de

<file:///C:/Users/Elodie/Downloads/009GT06%20O%20L%C3%9ADICO%20NO%20PRO%20CESSO%20DE%20ENSINO.pdf>;

- Dionísio, A. (2014). *A importância da leitura de histórias para crianças em idade pré-escolar*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado a 15 de março de 2015 de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4001/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20leitura%20de%20hist%C3%B3rias%20para%20as%20crian%C3%A7as%20em%20idade%20de%20pr%C3%A9-escolar.pdf>;
- Fernandes, D. (s.d.). *Notas para os paradigmas da investigação em educação*. Retirado a 6 de março de 2015 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>;
- Filipe, P. (s.d.). *Revista Be4Kids*. Retirado a 5 de março de 2015 de <https://pt-br.facebook.com/crechenaquinta/posts/657831107582167>;
- Fonseca, R. & Veríssimo, M. (2003). *Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo*. Retirado de 5 de abril de 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/04.pdf>;
- Freitas, E. & Prodanov C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho académico*. Brasil: Feevale;
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica – fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Porto: Asa Edições;
- Klahr et al. (2011). *O valor do ensino experimental*. Porto: Porto Editora;
- Lei nº4/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº34 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa;
- Letra da música “O feitiço da birra” retirada a 16/11/2013, de <http://biblioumoureg.wordpress.com/2011/04/13/cantiga-o-feitico-da-birra/>;
- Lopes, J. & Silva, H. (2013). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel;
- Meksenas, P. (2007). *Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire*. Revista Espaço Académico, N°78. Retirado a 10 de março de 2015 de <http://www.espacoacademico.com.br>;
- Mercadante, S., Menezes, L., Scavazza, M., & Garcia, A. (s.d.). *Educar para crescer*. Retirado a 23 de maio de 2014 de <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/apostar-trabalho-grupo-508577.shtml>;

- Ministério da Educação. (2004). *Orientação curricular e programas - estudo do meio*. Lisboa;
- Ministério da Educação. (2004). *Orientação curricular e programas – expressão plástica*. Lisboa;
- Ministério da Educação. (2004). *Programa de Expressão Dramática do Ensino Básico*. Lisboa;
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa;
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e metas curriculares-Matemática*.Lisboa;
- Monteiro, A. (2014). *As Birras das Crianças: o papel do Educador e dos Encarregados de Educação*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada - Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal;
- Mourato, P. (2012).*Crianças do 1ºciclo trabalham mais do que adultos*. Retirado a 15 de abril de 2015 de [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=2800822&page=](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2800822&page=);
- Oom, P. (2011).*Não te volto a dizer!*. Lisboa: Matéria – Prima;
- Palma, M. (s.d.). *Criança se nasce*. Retirado a 10 de fevereiro de 2015 de <http://mariacapaz.pt/cronicas/quem-educa/>;
- Pereira, A., Calheiros, M., Vagos, P., Direito, I., Monteiro, S. Silva, C. &Gomes, A. (s.d.). *VIII Simpósio Nacional de investigação em psicologia*. Retirado a 10 de março de 2015 de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10131/1/Silva%20%26%20Melo%2.pdf> ;
- Pinto, M.(2011). *Intervenção Educativa em Pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico: reflexão sobre as práticas e o estudo exploratório – o uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. Departamento ciências da educação – Universidade dos Açores,Portugal;
- Plano Nacional de Leitura (s.d.).*Orientações para atividades de Leitura*. Retirado a 12 de março de 2015 de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuravid.pdf>;
- Portaria nº262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República,1ªSerie-Nº167*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa;
- Portugal, G. (s.d.).*Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade;
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva;

Rodrigues, L. (s.d). *O feitiço da birra*. Retirado a 16/11/2013, de <http://www.slideshare.net/Acilu/feitico-d-birra-7003362>;

Roldão, M. (s.d.). *Trabalho colaborativo de Professores – Questões e Razões*. Retirado a 20 de janeiro de 2015 de [file:///C:/Users/HP/Downloads/dossier\\_questoeseracoes71.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/dossier_questoeseracoes71.pdf);

Sá E. (2013). *Queremos melhores pais!*. Alfragide: lua de papel

Santos, M. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Retirado a 26 de março de 2014 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENT%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>;

Silva, A. (2013). *Birras Infantis, Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Punição*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade de Coimbra, Portugal;

Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica-uma aposta na auto - regulação*. Lisboa: Ministério da Educação;

Solter, A. (2006). *Lágrimas e birras*. Edições CETOP: Mem Martins;

Tuckman, B. & Harper, B. (2012). *Conducting Educational Research. United Kingdom: Sixth Edition*. Retirado a 10 de março de 2015 de <https://books.google.pt/books?id=PQcSAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=TUCK;>

Unell, B. & Wyckoff, J. (2007). *Ajude o seu filho a passar do não ao sim*. Verso da Kapa: Lisboa;

Valente, C., (2014). *Coaching para pais*. a esfera dos livros: Lisboa;

Villas, S. (2013). *A construção da aprendizagem a partir do erro*. Retirado a 19 de novembro de 2014 de <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>.

# ANEXOS



## ANEXO 1 - REFLEXÃO FINAL EM CRECHE

(...) Aquilo que mais guardo como aprendizagens em contexto de creche é a importância da creche, do brincar e de trabalhar os sentidos e relações. Relativamente ao primeiro ponto, ao contrário do que se pensa, não são as atividades orientadas o mais importante, mas sim as rotinas. Pois como defende Portugal (s.d.: 9) “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes”. Ao tomarmos consciência desta situação, alterámos a nossa forma de trabalhar e, deixámos de dar tanta importância à concretização de atividades orientadas. Percebemos que com as rotinas tínhamos importantes momentos de partilha e aprendizagem, por essa razão optámos por fazer as rotinas de formas diferentes. Ou seja, alguns lanches foram feitos numa manta para “imitar” um piquenique, outras vezes contámos histórias durante o lanche. Algumas sextas foram acompanhadas de música relaxante e houve um almoço partilhado com o grupo do Jardim de Infância. É durante as rotinas que, por ser um momento mais individualizado, conseguimos falar com as crianças e ouvir a sua opinião, gostos ou receios, pois muitas crianças têm dificuldade em se expressarem quando inseridas em grande grupo. Logo no início da manhã, faz parte da rotina receber as crianças na sala de acolhimento, nesse momento é possível conversar um pouco com as crianças e verificar se vêm ou não bem dispostas de casa ou se, por outro lado, se passou algo que as está a incomodar. É neste momento que as crianças se mostram recetivas aos mimos, pois coincide com a partida dos pais. Ao observarmos a hora de almoço verificamos de que forma a criança socializa com os outros, ou seja, que conversas surgem à mesa e, foi engraçado observar que se preocupam em incentivar os amigos a comer, chegando a pegar na sua colher e levar à boca para ajudar. Dialogam também muito sobre a temperatura da comida e, há alguma competição para ver qual é o que acaba em primeiro de comer. A criança do grupo que tem dezoito meses quer comer tudo sozinha, talvez por estar inserida num grupo de colegas mais velhos. Por vezes, suja-se toda e, pode criar alguma destabilização no grupo, mas para mim não é algo negativo, pois só mostra a autonomia e vontade da criança de fazer por si as tarefas. A nossa maior preocupação na hora de almoço para além da nutrição das crianças, é insistir nas regras de ficar sentado quando se come e, na correta utilização de talheres. Neste período, senti que as crianças tinham preferência pelo auxílio da Educadora Cátia e Auxiliar Natália.(...)

Além disso, ao brincar, a criança estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades e a criatividade. As interações que o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, permitindo desenvolver a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de brinquedos, novos sentidos para a posse e para o consumo”(Dantas. M.).Assim sendo, tivemos sempre o cuidado de tanto no período da manhã como no da tarde dar tempo à criança para brincar livremente. Tivemos o privilégio de fazer parte destas brincadeiras e, perceber de que forma se desenrola o processo de interação. Na maioria, as crianças têm as noções de cuidado de um bebê, sabendo que o têm de vestir, alimentar e acarinhar. Mostrar também ter noção de algumas regras de socialização quando ao brincarem encenam a venda de algo, e sabem que se cumprimenta as pessoas antes e no fim da conversa e, que para além disso, que se paga por um serviço. Muitas das brincadeiras eram na cozinha e, quando estávamos a brincar com elas ofereciam-nos sempre um café, mostrando ter consciência que o café se coloca numa chávena e que é preciso açúcar e uma colher. Quanto ao espaço exterior, visto este ter “baloços” as brincadeiras giram em torno destes. Há porém uma casa e, aí já brincam ao faz de conta.

Finalmente e, quanto ao terceiro ponto, as atividades orientadas a desenvolver devem de ter por base os cinco sentidos. Segundo Carvalho (2005:152) citando Torrado “as crianças tornam-se exímias exploradoras jogando, experimentando, explorando, sentindo, construindo e desenvolvendo com todos os sentidos as potencialidades e competências como ser individual, com valor, características, interesses e saberes singulares”. Estas e todas as atividades direcionadas para a criança devem ser experienciadas pelas mesmas, pois a pergunta é : “Será que aprendemos algo se não executarmos por nós as tarefas?” Julgo que a resposta é não. Por isso é que existe o ditado que diz que só se aprende quando se bate com a cabeça, ou seja podem nos dizer como são as coisas mas se não sentirmos as consequências nunca vamos conhecer de facto a realidade. Para além disso, no meu caso, as maiores aprendizagens que construí foram suportadas pela experimentação. Sou portanto apologista de sempre que possível e, não colocando a saúde da criança em risco, se deve dar as coisas para a mão da criança para esta tocar, cheirar, no fundo usar os sentidos para explorar. O que é que pode acontecer de menos bom? A criança suja-se? Parece-me um pormenor, se a criança se sujou é porque experimentou e, nós adultos temos de ter o trabalho todo que for preciso para proporcionar experiências saudáveis às nossas crianças. Por essa razão, foram as nossas crianças que fizeram as suas espetadas de fruta, por exemplo.

Poderíamos ter feito as espetadas e depois mostrar no fim, e falar das cores dos frutos e outras características, porém, julgo que as crianças retiveram muito melhor as propriedades dos frutos tocando neles e cheirando - os. Não nos podemos esquecer que as atividades não são para o adulto, este já teve o seu tempo para explorar, as atividades são centradas na criança e nas suas necessidades. O que significa que as planificações são também centradas na criança. Em creche planifica-se dando grande destaque às rotinas, e com atividades baseadas no desenvolvimento infantil destas faixas etárias. Por essa razão, o educador deve sempre de ter uma atitude reflexiva, no sentido de saber se está a trabalhar para a criança e, se está a corresponder às suas necessidades. A intencionalidade educativa em cada tarefa tem de estar de acordo com as necessidades da criança. Caso o feedback não seja positivo, o educador tem de ter capacidade para parar e refletir no que deve melhorar e, como o pode fazer (...).

## ANEXO 2 - REFLEXÃO DA INTERVENÇÃO EM CRECHE

O meu estágio em creche foi desenvolvido na Instituição “Lugar dos Príncipes” e foi uma experiência muito positiva pela liberdade e confiança, que me foi atribuída a mim e à minha colega Jessica, na escolha das atividades e formas de interagir com as crianças, assim como todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo das três semanas. Tentámos ao máximo realizar atividades diversificadas, mas inseridas no contexto da Instituição e adaptadas ao grupo de crianças. Foi também uma preocupação da nossa parte recorrer à Expressão Dramática, Motora e Plástica para realizar atividades. Para isso, trabalhámos em conjunto com a Educadora Cátia e Auxiliar Natália, e a par com outras atividades existentes na Instituição como o Gymboree e a Música. Há todo um processo de cooperação entre todos os intervenientes da Instituição.

Quanto às atividades planificadas, as mais significativas para mim foram a comemoração do Dia Mundial dos Correios, pois foi muito complicado estar todo o dia vestida de carteiro e imitar a voz de um homem, assim como controlar o meu pânico cada vez que via uma criança a chorar por causa de mim. O facto de estar vestido de carteiro prejudicou um pouco a atividade seguinte que era a pintura com balões, pois as crianças não queriam trabalhar com alguém estranho preferindo trabalhar com a minha colega Jessica. Esta atividade fez-me pensar se de facto encarnar uma personagem é uma metodologia correta em contexto de creche. Sinceramente, penso que esporadicamente se possa fazer este tipo de atividades, mas talvez em contexto de Jardim de infância. Um outro momento marcante foi a dramatização de uma história utilizando as sombras chinesas. Optámos por trabalhar Expressão Dramática, pois como indica Mégrier (2005) “A tendência das crianças para dar vida aos objetos atribuindo-lhes intenções, papéis[...] a única ambição dos adultos é trabalhar com esta insolente imaginação[...] para dela fazer uma força de expressão e um meio de crescimento. Perguntas como “Serão as sombras chinesas adequadas à idade?”; “A história será do interesse das crianças?” “Serei capaz de executar a tarefa?”; “A minha forma de contar a história é a correta para a criança perceber a história?”, surgiram durante a execução da atividade. Foi a primeira vez que fiz algo do género e, na prática não tinha certezas de qual a melhor forma de realizar a atividade. Dispendi de muito tempo para preparar a sala e os materiais, pois fui percebendo por exemplo, que os candeeiros que levei eram pequenos demais, que não tinha uma parede lisa para projetar. A pergunta que se seguiu foi: “Terá sido a história significativa para as crianças?” O que é facto é que após ter contado a história fiz algumas perguntas e poucos souberam responder. Talvez para a

próxima possa fazer uma leitura mais pausada. Quanto ao jogo que fiz sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis verifiquei que as crianças se dispersaram. Talvez devesse ter usado outra simbologia ou trabalhado anteriormente o tema com uma história. Para além disso, fiz peças em cartão, material não adequado, pois muitos acabaram por colocá-lo na boca.

Relativamente à estrutura das planificações, havia muito que corrigir, como a inclusão das estratégias na grelha, a contextualização das atividades e atribuir objetivos e intencionalidade educativa às rotinas.

No nosso caso, as nossas planificações foram muitas vezes alteradas porque ao chegar à sala de atividade achávamos que as coisas resultavam melhor de outra forma. Temos de perceber que as planificações têm de ser muito flexíveis, pois as crianças devem ter o papel fundamental nestas. Se algo despertar a atenção de uma criança, devemos parar e encontrar com as crianças as respostas. Para além disso, devemos aceitar as sugestões e participação dos pais (...).

#### **Referências Bibliográficas:**

- MÉGRIER, D. (2005) *Jogos de Expressão Dramática na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras;
- PORTUGAL, G. (2000). *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. (s.ed);
- PORTUGAL, G. (s.d.) *Finalidades e práticas educativas em creche*. (s.ed)

### ANEXO 3- REFLEXÃO DA 1ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Relativamente a esta semana, senti que a segunda-feira foi um dos pontos altos da nossa planificação, isto porque dramatizámos a lenda de São Martinho. A leitura de histórias a crianças é importante pois “Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos [...] que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do quotidiano” (Orientações para atividades de leitura-PNL,s.d:5), porém os jogos dramáticos permitem um encadeamento de ações, desenvolvem a linguagem verbal e não verbal. Inicialmente pensámos em pedir à educadora para ler a história e nós limitávamo-nos a mimar, no entanto achámos que para as crianças seria mais fácil entenderem a lenda se houvesse um diálogo e maior interação das personagens. Quando fizemos perguntas no fim as crianças mostraram ter fixado que havia um pobre com frio e, a partir daí conseguimos que percebessem a ideia principal da lenda. O momento que se seguiu foi o magusto. Fiquei muito orgulhosa porque geralmente a instituição cozinha as castanhas no forno e, connosco as crianças puderam ver o fogo, materiais necessários para acender a fogueira, e as castanhas a assarem. Quis que todo o grupo mexesse nas pinhas e na caruma para ver as suas texturas. No fim, ainda nos sujámos com cinza. Quisemos apenas que o grupo se libertasse e vivesse uma situação diferente, pois o papel do educador é promover aprendizagens significativas e diversificadas como consta nas OCEPE (1997). Uma aprendizagem que fiz foi que haver coisas que tomamos por certo toda a gente saber incluindo crianças e, por vezes não é bem assim. Dou o exemplo de tirar a casca à castanha. Achámos que já todas as crianças tinham comido castanhas e que sabiam como tirar a casca, porém deparámo-nos com um número considerável de crianças a colocar as castanhas inteiras e com casca na boca. A Instituição seguiu um dos objetivos gerais pedagógicos da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar que incentiva a participação das famílias no processo educativo (OCEPE,1997:16), e colocou à porta uma mesa com castanhas para os pais provarem. Mais uma vez apercebi-me da importância da ligação Escola-Pais, pois as crianças mostravam-se de facto felizes ao pegarem nas mãos dos pais e dirigirem-se à mesa para lhes mostrar as castanhas e os cartuchos que tinham feito com as Educadoras (...).

Refletindo agora de uma forma mais geral acabei a semana um pouco triste porque senti que não consegui chegar às crianças, e isso é de facto aquilo que me magoa mais porque põe em causa muita coisa, como por exemplo o tipo de profissional que serei. A pergunta que paira

constantemente na minha cabeça é se sou uma futura educadora ou sou apenas mais uma das muitas pessoas que gosta de crianças pequenas? Digo isto porque a minha adaptação ao grupo de creche foi instantânea e, nunca como neste momento duvidei da minha vocação para esta profissão. É que à partida temos todos muito gosto eu lidar com bebés porque são pequenos e fofinhos, mas um educador é muito mais que isso e, com este grupo sinto que não gostam muito de mim, e talvez isso queira dizer alguma coisa. Em reflexão com a Educadora abordámos este assunto e ela chamou-nos à atenção para o facto de este grupo estar há dois meses apenas com ela e, ser um grupo difícil. Sendo assim, julgo que neste momento não há muito mais a fazer a não ser esperar e ver o que o tempo nos reserva, talvez esta situação mude.

### **Referências bibliográficas:**

Silva,M.(1997).*Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.Lisboa: Ministério da Educação;

Danta,M.(s.d.). O lúdico no processo de ensino e aprendizagem nas creches de Alagoa Grande,2;

Plano Nacional de Leitura(s.d.).*Orientações para atividades de Leitura*. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf).

#### ANEXO 4 -REFLEXÃO DA 5ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Esta semana sentimos alguma preocupação por ainda não termos as nossas decorações de natal começadas. Pelo que fomos percebendo, já todas as outras colegas de estágio tinham começado, exceto nós. Assim sendo, tivemos de adotar um ritmo de trabalho um pouco diferente, tentando no entanto não desgrudar da importância de contextualizar as atividades. Para isso, usámos quatro caixas (uma para cada dia da semana de estágio) que as crianças foram escolhendo e, assim realizando as diferentes decorações. Ou seja, na manhã, após cantar os bons dias e marcar as presenças colocávamos as caixas no chão e pedíamos para em grupo dizerem que caixa queriam abrir. Esta escolha das caixas foi a meu ver influenciada pelo revestimento das mesmas, ou seja, não levámos caixas iguais e talvez devêssemos ter levado. Tivemos sorte porque quiseram sempre todas a mesma caixa, exceto um dia. Porém, ao explicarmos à criança que havia um número maior de crianças e querer abrir outra caixa, teríamos de abrir essa outra caixa. As crianças ficavam muito entusiasmadas quando abanávamos as caixas e ouviam o barulho, depois gostavam de ouvir as adivinhas ou histórias que se encontravam no interior das caixas. Acho que esta estratégia das caixas foi muito bem aceite pelas crianças, pois sentiam que eram elas que escolhiam tudo, o que é suposto acontecer quando a criança é o sujeito do processo educativo “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem [...]” (ME, 1997:19). Para nós foi também um desafio, pois não sabíamos em que dias íamos intervir, dependendo da caixa que as crianças escolhessem. Tornou-se uma semana muito dinâmica para nós estagiárias e, para as crianças.

Relativamente à sessão de Expressão Motora, tentámos contextualizar ao máximo com a temática da semana: natal. Para isso tentámos dizer que estávamos a jogar ao faz de conta e, que éramos todos Pais Natais e que precisávamos de treinar a entrega das prendas. Este foi o mote para começarmos com o aquecimento. Em seguida, fez-se um percurso que continha objetos de natal (sino, estrela, prendas e barrete). Refletindo sobre a atividade, vejo agora que foi muito complicado para as crianças passarem os obstáculos e segurarem em simultâneo nos objetos. Houve um outro exercício que consistiu em saltar à corda e, foi a primeira vez que fizeram esta atividade connosco, significando atenção redobrada. Isto originou alguma demora e, conseqüentemente algum aborrecimento por parte dos restantes elementos do grupo. Haveria a hipótese de levar mais cordas e fazerem todas ao mesmo tempo, mas depois pergunto-me se não seria perigoso visto as crianças não terem nunca saltado à corda. Na parte do regresso à calma, optei por ler uma história, pois foi uma

estratégia que nos ensinaram a usar e que ainda não tínhamos usado. Usei a história “Shiuuu”, pois a história ia ao encontro daquilo que eu pretendia, que era transmitir calma ao grupo. A história em si não era muito dinâmica, mas era um livro Pop-Up e nós ainda não tínhamos mostrado esse tipo de livros ao grupo. Tive durante a sessão um grupo de três meninas que se recusou a fazer as atividades, resolvi não dar muita atenção pois achava que voltariam para junto do grupo (...).

## ANEXO 5 -REFLEXÃO DA 6ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Esta semana foi completamente diferente das anteriores porque não planificámos. Curioso o facto de nos queixarmos de ter de planificar, mas de facto sem uma planificação ficámos perdidas. Eu senti isso durante toda a semana. A semana foi marcada por momentos muito importantes e, um deles foi a visita ao serviço pediátrico de Leiria. A Educadora confiou em nós para organizarmos a visita, e isso deu-me muito gozo, e em simultâneo algum receio visto que me podia esquecer de alguma coisa. No entanto, foi um processo muito simples pois tratou-se de uma visita de uma hora e meia a um sítio perto da nossa Instituição e, que foi abarcado por pessoas muito acessíveis tanto na nossa Instituição como no Hospital. A ideia desta visita surgiu no sentido de contrariar a típica ida à Aldeia do Natal! A pergunta é: será que não há nada mais para mostrarmos às nossas crianças? Será que não estamos a dar uma ideia errada do Natal ao irmos à Aldeia do Natal? Então surgiu a ideia da ida ao hospital, até porque faz todo o sentido segundo o projeto educativo. Andei durante muito tempo entusiasmada e a achar que a ideia era fantástica, mas depois a noção de que alguns pais poderiam não deixar as filhas irem ao hospital por receio de contágio de doenças deixou-me algo preocupada e, fez-me duvidar do sucesso da visita. Durante um dia andei a achar que tinha complicado as coisas a dar esta ideia e, que se calhar até mesmo para as crianças, seria muito mais divertido ir à Aldeia do Natal. Tenho uma vontade tão grande de fazer coisas diferentes e de deixar a minha marca que às vezes complico as coisas com ideias que na prática não podem ser levadas a cabo.

Voltando à visita, tínhamos falado com a Educadora do Hospital e sabíamos que o tempo que estaríamos no serviço seria muito improvisado, pois não é possível prever o número de crianças que lá estarão internadas, visto os internamentos no serviço de Leiria serem geralmente de um ou dois dias. Chegadas lá tínhamos apenas três crianças na sala da Educadora e, apenas uma estava próxima da faixa etária das crianças do nosso grupo. Isso deixou-me um pouco preocupada, pois não sabia se fazia sentido cantarmos as músicas que tínhamos pensado cantar. Uma das crianças já tinha doze anos e acharia tudo um pouco ridículo. Começámos então por visitar as instalações, sendo que não pudemos entrar em alguns quartos. Num dos quartos em que entramos estava uma criança que tinha uma deficiência física que lhe paralisava alguns músculos, pelo que consegui perceber. Achei que elas faziam perguntas ou algum comentário mas não, limitaram-se a olhar. A nossa visita coincidiu com a ida de um mágico ao serviço e, acho que isso deu o toque especial à nossa visita. Estavam todas extremamente concentradas nos truques do mágico, e pareciam estar

a gostar de estar ali. Entregámos a prenda que tínhamos levado para o hospital ( pinturas e desenhos das nossas meninas) às três crianças que estavam na sala e, optámos por cantar apenas uma música. Houve uma das mães de uma das crianças que estavam na sala da educadora do hospital que se destacou e interagiu connosco e, mostrou vontade de participar em tudo. Aquela situação chamou-me para uma realidade diferente que é o contexto fora da sala de atividades, que nos levará a interagir com uma diversidade de pessoas. Esta visita foi muito importante para mim porque aprendi a programar uma saída, porque vivi uma situação de ser educadora mas num contexto que não a sala de atividades e, porque presenciei um pouco da vida do serviço pediátrico. Senti alguma dificuldade e, deixei-me levar por alguns receios e, senti que acabou por ser a Educadora Filipa a conduzir algum do diálogo durante a visita porque nós estávamos um pouco acanhadas. Isso deixou-me desiludida comigo própria, mas a verdade é que quando vi crianças na sala que já estão na pré-adolescência e, que por isso têm alguma reação de gozo, fiquei um pouco desanimada. Em relação ao meu grupo, mantiveram-se sempre unidas, atentas e curiosas. Uma das nossas meninas mais nova estava sempre a espreitar para todo o lado e a querer ver tudo. A nossa criança de quatro anos foi também importante, pois por ser a mais velha foi a nossa ajudante e ponte entre o nosso grupo e o grupo do hospital (...).

## ANEXO 6 – REFLEXÃO DA 7ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

(...) Por estar insegura com a situação, escolhi fazer um floco de neve que me pareceu ser uma atividade simples e, que em simultâneo combinava atividade de dobragem e corte. A ideia inicial era fazer o floco numa cartolina branca mas punha-se a questão de ser mais complicado para as crianças recortarem cartolina, até porque esta estaria dobrada, o que exigiria mais destreza. Assim sendo, tivemos de fazer o floco em papel, o que também não foi o ideal porque os flocos ficaram muito frágeis. Para piorar a situação colámos brilhantes, que devido à cola deixaram o papel ainda mais frágil. Comecei a atividade com a criança mais velha e, quis que fosse ela a desenhar os contornos do floco, no entanto, ela não desenhou como era suposto, logo ao recortar não ficou um floco. Nessa altura fiquei sem saber o que fazer porque não era correto dizer à criança que aquilo estava mal, mas também percebi pela cara dela que aquilo não era o que ela esperava. Fiquei triste porque é uma criança que gosta sempre de fazer as atividades e, que se aplica imenso e eu levei-a a sentir – se frustrada. Decidi guardar o floco de neve e, só quando ela me disse que não era um floco de neve, é que lhe disse que podíamos tentar de novo. Quanto às restantes crianças acabei por ser eu a fazer o tracejado do floco. Sobre o recorte, inicialmente pensei em picotarem o floco, mas logo percebi que não conseguiam porque como a folha estava dobrada era demasiado grossa para conseguirem picotar. Acabei por dar tesouras, mas a dificuldade de recortar aquela grossura continuava a estar presente. Tive de ajudar a pegar na folha e na tesoura para que conseguissem recortar. Para além disso, o floco de neve tem ondulações, o que também não é fácil para elas recortarem. A parte fácil da atividade foi colocar os brilhantes. Olhando para todos os flocos de neve, parecem-se todos diferentes e nenhum parece um floco, o que me deixa sem saber onde os colocar. Custou-me muito mesmo ver a frustração das crianças ao terem dificuldades no recorte do floco. Senti mesmo que esta tinha sido a pior atividade que fiz com as crianças em todo o estágio (...).

O balanço final da semana é por um lado negativo porque não senti que as crianças estivessem felizes no desempenho das tarefas, e esse é o objetivo principal. Porém, tirando a ideia do floco que foi de facto má, acho que a do tear não era. A meu ver falta-me é saber escolher as melhores estratégias para desenvolver as atividades. A nível pessoal foi das semanas em que aprendi mais com os meus erros. Fico é sem saber se me tenho de conter nas ideias e jogar pelo seguro, ou se pelo contrário posso experimentar e continuar a arriscar. Porque há muito pouca coisa que eu saiba fazer, mas tenho vontade de fazer coisas

diferentes. Não aceito passar o tempo a pedir às crianças para fazerem desenhos! Se bem que eu, por vezes, talvez também não peça as coisas mais acertadas. No entanto, é sempre uma tentação experimentar coisas, mesmo que me digam que vai correr menos bem, porque preciso de tirar isso da cabeça.

## ANEXO 7 - REFLEXÃO DA 2ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Esta semana quisemos abordar o tema birras, pois é neste momento a nossa maior barreira dentro da sala de aula. Todas as crianças fazem birras, mas a verdade é que este grupo recorre constantemente a este método para conseguir as coisas, o que faz com que andemos todos os minutos a negociar e leva-nos à exaustão. Acho que este grupo tem como se costuma dizer “tanto de bom como de mau”, são terríveis quando não querem fazer as atividades, mas são incrivelmente amorosas e inteligentes em todas as outras situações. O nosso grande objetivo era conseguir diminuir o número de birras dentro do grupo, esse será sem dúvida a nossa meta. Em conversa com a Educadora refletimos sobre o facto de o grupo ser tão difícil. Concluimos que elas não são diferentes das outras crianças, nem mais difíceis, o que acontece é que como são poucas nós nos apercebemos mais e ficamos saturadas. O mesmo acontece com o grupo que sendo sempre só seis se acabam por entediar. Para além disso, são só meninas, talvez a presença de um menino pudesse melhorar a situação. Ainda sobre o número de crianças queria referir que embora muita gente ache que para nós que estamos em estágio se torna aborrecido e negativo ter apenas seis crianças, eu acho que é exatamente o contrário. Ao longo da execução das atividades tenho vindo a sentir que há uma relação muito mais direta e que naqueles momentos conseguimos trabalhar de outra forma com as crianças. Nós conseguimos aprender muito mais, pois temos tempo para falar com cada criança e analisar situações que nos levam a refletir. Mesmo esta situação de negociação devido às birras, sinto que tenho aprendido muito porque são seis crianças muito diferentes a recorrer à birra e que cada vez que tentamos resolver a situação temos de usar métodos diferentes. É caso para dizeres que quando a paciência se esgota completamente, olhamos para cima, respiramos e conseguimos fazer algo incrível que é “esticar aquela paciência que já não dá para ser esticada” e, se por acaso conseguirmos levar a criança é uma vitória com o dobro do peso! Tenho também pensado que o grupo talvez precise de tempo para aceitar a nossa presença ali. Acho que nós os adultos temos muito o hábito de chegar e querer mandar num espaço só porque sim, só porque somos crescidos. No entanto, tento pôr-me no lugar destas crianças que mudaram de Educadora, que estão desde o início num espaço da Instituição mais reservado, digo isto porque têm o piso de baixo todo para si; são apenas seis meninas e têm estado desde Setembro só com a Educadora. É verdade que por outro lado, elas no momento da sesta já tinham interagido connosco, e que sabiam que íamos para a sala delas, mas a verdade é que chegámos ali e quisemos começar a mandar

no espaço delas, e eu pessoalmente quis que começassem logo a gostar de mim. Isso talvez não seja compreensível para elas e temos de perceber isso. Nós adultos também precisamos de tempo para gostar e aceitar as pessoas, portanto porque teria de ser diferente com as crianças? Ainda há muito o jogo de poder entre nós e elas e há muito aquela resposta “A Filipa é que manda”, porém em reunião com a Educadora estipulámos que ela tentaria conversar com o grupo sobre isso. Apesar de sair muitos dias triste do local de estágio, a achar que me devia dedicar a outra profissão, há também aqueles outros momentos em que somos mesmo felizes com aquele grupinho pequeno. O grupo de creche conseguiu decorar logo o meu nome, ao contrário deste grupo que só me começou agora a chamar pelo nome. Acho que tem a ver com o fato de não terem logo simpatizado comigo. Refletindo um pouco sobre isto, acho que a minha postura em creche foi diferente da que tenho tido em jardim-de-infância. Eu percebi durante o estágio em creche que o grupo de pré-escolar era difícil e fui criando alguns receios. Desta forma, a minha postura foi mais distante e observadora quando entrei para o pré-escolar. Penso que talvez o grupo tenha sentido isso, não sei. Mas o importante é, aquilo que me deixa mesmo feliz é que comecei esta semana a ouvir “Didi” quando me queriam chamar. Comecei a fazer parte das suas brincadeiras e a minha ajuda começou a ser solicitada durante as tarefas. Esta foi a minha grande vitória porque andava muito angustiada. No entanto, ainda não estou segura quanto à minha aceitação por parte das crianças, acho que preciso de mais uma semana para sentir que elas me vêem como alguém da sala. Penso sinceramente que se houve melhorias esta semana, vamos conseguir aos poucos conquistá-las por completo.

Relativamente às atividades orientadas quero destacar um dos momentos do Bom dia em que pela primeira vez as crianças quiseram todas deitar-se no chão em vez de estar sentadas. Eu naquele momento achei que talvez me devesse levantar e ligar a música relaxante e respeitar aquele momento, mas depois tive receio de estar a agir mal pois elas sabem que uma das regras é cantar a música dos Bons dias e tive receio de se lhes desse espaço para se deitarem naquele momento, todas as vezes que quisesse cantar a música dos bons dias fosse acontecer o mesmo. Durante este meu período de reflexão acabei por não reagir e foi a Educadora que me ajudou. Às vezes, passam-me as ideias pela cabeça e, mesmo sabendo que estou à vontade com a Educadora para explorar, tenho medo de estar a fazer mal e fico naquele impasse. Acho que devia de ter seguido o meu instinto e colocar música relaxante, ou como a Educadora me disse mais tarde, cantar para elas a música do Bom dia enquanto

estavam deitadas. Vou tentar das próximas vezes agir independentemente das minhas incertezas.

Quanto às atividades orientadas para trabalhar estratégias relativamente às birras, a semana começou com a leitura e interpretação da história “O Feitiço da Birra” de Laura Rodrigues. Após a leitura seguiram-se questões que tinham o objetivo de perceber o que é que o grupo achava sobre as birras, e perceber se recorriam muito a elas. No geral, todas referiram que *é feio fazer birras* e que *os meninos não devem fazer birras*. O momento foi encerrado com a audição da música “O feitiço da Birra”, adaptado da Sala de 2 do Jardim-de-Infância de Moure. Depois de ouvir a música na íntegra duas vezes, todas as crianças cantaram juntamente com as estagiárias, uma quadra de cada vez, repetindo-as duas vezes seguidas. A música entrou facilmente no ouvido das crianças, pois o ritmo da mesma era o d’ “*A Machadinha*”, tendo sido apenas alterada a letra. Relativamente à letra da música as crianças referiram que o *Gonçalo* (protagonista da música) se estava a portar mal ao partir o cavalo e furar a tela, porque assim a *princesa* ficou triste. Para além disso, acrescentaram que o *Gonçalo* estava sempre a fazer maldades porque também puxou o barco a um outro *menino*. Uma das crianças referiu que se os meninos fossem todos como o *Gonçalo* nunca tinham amigos, porque os amigos não gostam que se faça maldades. Uma outra criança referiu que o *Gonçalo* era invejoso porque queria todos os brinquedos só para ele e não partilhava com nenhum amigo. Nesse momento, optei por evidenciar a última quadra da música que motivava as crianças a partilharem o que é seu, com os seus amigos, porque isso traria felicidade para todos. Como resposta, uma das crianças referiu que quando trazem brinquedos de casa devem emprestar às amigas da sala. Pelas respostas das crianças foi-me possível perceber que estas têm noção de que há certos comportamentos que não são corretos e que a partilha com amigos deve ser sempre tida em conta.

Houve um outro momento em que mostrei ao grupo fotos delas próprias a fazerem birras com o intuito de analisar as suas reações e construir um raciocínio com elas sobre estas birras. Inicialmente o grupo mostrou-se entusiasmado, brincando e rindo sobre a foto de cada criança. Quando olhavam para as fotos diziam “Aí que feia a chorar!” ou “Oh mas porque estás assim?” (dirigindo-se à colega que estava na foto). Fizeram também comentários como “Oh que birra tão grande!” e “Menina feia!”. Depois, comentaram comigo que não valia a pena a colega da foto ficar daquela maneira. Limitei-me a ouvir cada comentário e anotar o mesmo, pois preferi não interferir nos comentários.

A determinado momento, o grupo começou a saturar-se. Penso que tenha a ver com o facto de eu ter mostrado as seis fotos delas, mas feito sempre as mesmas perguntas para todas. O grupo levantou-se e acabei por ter de ser um pouco mais autoritária. Quando a atividade terminou achei que o grupo não tinha merecido ir para a rua brincar, porém mantê-las ali fechadas não sei até que ponto seria benéfico. A minha colega acabou por me sugerir de mandar algumas para a rua brincar, e as que se tinham portado pior fiquem a pensar. Concordei com a minha colega e achei que a ideia dela me “salvou” naquele momento, mas por outro lado, tive receio de estar a ser injusta. Durante o momento em que o grupo se começou todo a levantar, elas foram todas por arrasto e ninguém se portou bem, para além disso, para quem está a realizar a atividade e está preocupada com a execução da mesma, não tem a mesma visão do que alguém que está de fora. Acabei por seguir o conselho da minha colega e mandar brincar apenas as crianças que ela me disse que se tinham portado menos mal.

Da parte da tarde, a atividade tinha mais uma vez a ver com as fotos das birras e a ideia era criar uma história a partir das fotos. Aconselhada pela Educadora, sentámo-nos na mesa de trabalho e não na manta, e de facto o resultado foi mais positivo. É claro que não consegui logo criar uma história, mas pelo menos das seis, houve uma criança que deu de facto uma ideia que pode proporcionar uma boa história. Esta tarefa de levar o grupo a criar uma história não será fácil, pois não se obterá de um dia para o outro. Serão precisos muitos bocados em que as crianças se encontrem predispostas e, no fim juntando tudo cria-se algo com significado. Não será um trabalho fácil mas é algo que queremos experimentar pois achamos que primeiro a criança é um fonte de criatividade e que como está presente nas OCEPE (1997:66) “Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” Para além disso, segundo as OCEPE (1997:68) “Cabe ao Educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos locutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores”.

Porque somos também apologistas da inclusão da Expressão Dramática no ensino, esta semana realizámos uma sessão de expressão dramática. Achei que as crianças gostaram pois mostraram-se muito recetivas a todas as atividades e pareciam de facto felizes. As atividades que planificámos estavam inseridas no jogo simbólico que ajuda os diferentes parceiros a

tomarem consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (OCEPE,1997). Estas atividades surgiram com o intuito de ligar o nosso projeto de trabalhar as birras com o Plano Anual de Atividades da Instituição relacionado com as emoções. Sinceramente, acho que perdi um pouco o encadeamento da sessão, mas fiquei mesmo assim com a vontade de realizar novamente este tipo de atividades que libertam a criança e estimulam a sua criatividade e linguagem verbal/não verbal.

Quanto a uma atividade desenvolvida pela minha colega, em que esta preencheu um quadro numa cartolina, com uma criança de cada vez sobre quando é que esta faz birras e o que vai prometer fazer no futuro, a consciencialização da crianças quanto ao local e situação em que que a leva a recorrer à birra é notório. As respostas das crianças referem o local onde costumam fazer a birra (p.ex. carro; casa), a situação (p.ex. fazer birras durante a refeição; durante a brincadeira; quando não se deixa jogar no ipad) e, mostram já uma solução (p.ex. “Vou falar com a mamã quando estiver zangada”). Com esta atividade percebi que na próxima semana devo tentar sentar-me com uma criança de cada vez e, mostrar de novo as fotos para voltar a explorar a atividade de inventar com o grupo uma história. É uma metodologia diferente e acho que para construirmos novas aprendizagens devemos de explorar todas as metodologias.

Ainda relativamente a este quadro na cartolina, este suscitou muita curiosidade aos pais, de facto de todas as atividades que desenvolvemos ao longo da semana, esta foi a única que pode ser exposta e, por isso não hesitámos em partilhá-la com os pais. Colocámo-la na zona das escadas que dão acesso à sala e, sem ser preciso chamarmos a atenção aos pais, todos foram cativados pelas fotografias. O feedback que nos foi dado foi muito positivo, primeiramente porque os pais se deliciaram com as fotos das filhas a sorrirem ou a fazerem birra; e em segundo plano porque adoraram ler aquilo que as suas crianças se comprometiam a fazer no futuro. Se já sabíamos que a partilha das atividades com os pais era tão importante, após esta reação, ficámos com mais vontade de os incluir no nosso mini – projeto.

Findada a semana, senti que houve progressos pois já consegui ser aceite pelo grupo e, ao longo da semana fui percebendo algumas técnicas de negociação com os diferentes elementos do grupo. No entanto, ainda quero atingir outros objetivos.

## ANEXO 8 - REFLEXÃO DA 1ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 1.ANO

Esta foi a minha semana de intervenção e, por ser a primeira foi acompanhada por muita ansiedade, nervosismo e dúvidas. Foi uma semana em que tive um primeiro impacto com o 1º ciclo e com algumas das coisas que isso implica como planificações e materiais novos. As primeiras diferenças sentidas relativamente ao pré-escolar, passam pela simplificação de planificações, esta é agora marcada por pontos-chave em detrimento de longas descrições e pormenores, o que para mim me parece mais lógico; e a elaboração de fichas. Fiz pela primeira vez fichas e, percebi que como tudo, têm a sua “ciência”. Para ser sincera, senti mais dificuldades na preparação de materiais, que propriamente na interação com a turma. As duas semanas de observação fizeram com que criássemos algumas relações que favoreceram esta situação de intervenção, para além disso, não sei se é por ser uma turma de 1º ano, mas são crianças muito afetuosas e colaboradoras. Achei que estaria nervosa no momento de falar com eles mas senti que já os conhecia e, foi por isso um contacto muito espontâneo. Senti algum receio quando escrevi pela primeira vez no quadro, porque tive medo de estar a ensinar disparates, mas acho que à medida que a semana foi passando e fui sentindo mais segura (...).

Já na quarta-feira, tive uma nova situação de aprendizagem, a realização de uma ficha de avaliação. Fiquei admirada com a dimensão da ficha de avaliação, pois acho que era demasiado extensa para as crianças. Elas mostraram-se cansadas e desejosas de acabar. O resto do dia de 4ª feira foi um pouco complicado porque as crianças se mostraram cansadas e, no apoio ao estudo quando era suposto resolvermos uma ficha tive muita dificuldade em motivar o grupo. Tive de começar pelo exercício mais lúdico da ficha e, ir saltando exercícios para tentar que a turma se mantivesse comigo. Já o jogo de matemática foi algo que me deu muito gozo fazer. Separá-los por grupos e fazer um jogo tipo concurso foi uma metodologia que apesar de ter dado origem a muito barulho, acho que é vantajosa para as crianças porque se entretêm e ouvem as respostas e raciocínios de cada um. Onde sinto que falhei foi na gestão do barulho e, quando no início do jogo distribuí logo todos os papéis para eles escreverem as respostas. Aquilo que para mim era óbvio, ou seja em cada jogada usavam apenas um papel para responder, acabou por ser interpretado por eles como a necessidade de em cada jogada todos terem o seu papel e, todos escreverem no mesmo papel. Analisando o ponto de vista das crianças, esta metodologia tinha lógica e, só reflete que não expliquei bem as regras no início do jogo.

Num balanço mais geral da semana, fiquei muito com a sensação que passei o tempo todo a ralhar e, que por esta altura me odeiam. Percebi de imediato o quão difícil é estar a falar todo o dia durante tantas horas, porque chegava ao final do dia com muita dor de garganta, ou seja, convém frequentar um workshop sobre projeção e colocação da voz. De resto, sinto que tenho de ter um domínio diferente sobre o grupo; senti muito que estava a cumprir o estipulado nas minhas planificações, porém que a outra parte do ser Professor que significa estar atento ao que se passa fora da sala de aula e ao que as crianças sentem me escapou entre as mãos. Foi demasiada preocupação em fazer as fichas de forma correta, em corrigi-las, em ir preparando a sala nos momentos de intervalo e hora de almoço para as atividades seguintes. Sinceramente gostei de estar no quadro e daquela sensação de estar a ensinar algo que os acompanhará para a vida, mas sinto falta da manta e do sentar no chão e dos mimos.... Ou seja, gostei muito mas preciso de ver mais!

## ANEXO 9- REFLEXÃO DA 7ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 1.º ANO

A minha planificação semanal foi feita com o objetivo de criar atividades criativas e usar poucas fichas. A minha opinião pessoal é que eles enquanto alunos têm muitas outras oportunidades para fazerem fichas e nós, enquanto estagiárias aprendemos durante a realização de fichas, mas aprendemos muito mais quando propomos outras atividades que pressupõem, por vezes, a utilização de outras técnicas e materiais. Na minha opinião, temos ao longo do curso poucas oportunidades para experimentar materiais e ter uma orientação de alguém que percebe, por essa razão, as nossas experiências acontecem agora. Neste momento, opto então para se durante o dia existirem “2 blocos” de matemática, num deles faço atividades lúdicas e, no outro aplico a realização de uma ficha como forma de consolidação de conhecimentos e, o mesmo acontece com matemática. A questão que se pôs esta semana foi se não estou a cair em exagero a fazer demasiadas atividades lúdicas. Esta reflexão surge em consequência de um comentário da Professora Cooperante se bem que não tivemos tempo de explorar a ideia (...).

Eu sei que as atividades de grupo criam muito borburinho e, mesmo sabendo que posso comprometer um pouco a minha avaliação no sentido em que terei mais dificuldade em gerir a turma eu faço e arrisco. Talvez seja uma má opção, não sei! Mas acredito que as crianças precisam e devem trabalhar em grupo desde pequenas. Primeiro porque há muitas que só trabalham juntas porque são obrigadas e, temos de aprender desde início a trabalhar com todo o tipo de pessoas. Para Mercadante, S.(s.d.) “O trabalho em grupo é uma oportunidade de construir coletivamente o conhecimento”. A autora refere ainda que “Ao longo do século passado, pensadores como Piaget, Vigotsky e Paulo Freire mostraram que a aprendizagem depende de uma ação de mão dupla”. Menezes, L. que também defende a metodologia de trabalho em grupo refere que “a prática é aplicada nos anos iniciais da escola, as crianças aprendem a trabalhar coletivamente e a escutar seus pares desde cedo.”(...)

Voltando agora a refletir de uma forma geral e referindo algumas preocupações. Acho que a turma fez muito barulho durante as minhas intervenções e, parece-me que acontece mais comigo do que com a minha colega e não consigo perceber a razão. É porque faço menos fichas e recorro a atividades mais lúdicas e trabalhos de grupo? É porque transmito a minha ansiedade? Ou de facto tenho algo de errado e preciso de mudar a minha postura? Não consigo responder e é algo que me incomoda, sai-o muitas vezes frustrada com as minhas atuações. Sinto-me literalmente uma “bruxa” a ralar o dia todo. Já analisei e pensei que talvez pudesse ter que ver com a minha própria educação em que era impensável sair da

mesa sem pedir autorização. Dou este exemplo porque cada vez que vejo um aluno de pé sem pedir autorização paro o que estou a fazer e obrigo-o a ir para o lugar. Estará errado? É suposto por vezes fechar os olhos porque são crianças do 1º ano? Será que sou demasiado rigorosa? Só acho que agora é uma altura crucial para aprender regras básicas e, por isso alerto-os sempre para a posição em que estão sentados ou para a forma como circulam na sala sem autorização. Sinto-me sempre tão entusiasmada quando tenho ideias para tentar fazer as atividades e depois parece que nunca me saio bem. Por exemplo, na quarta feira resolvi pedir a um aluno para pensar numa palavra que se escrevesse com [al],[el],[il],[ol] ou [ul] e depois chamávamos colegas suficientes para formar a palavra, ou seja, cada um tinha de segurar uma letra e ficariam em posições trocadas de forma a que a turma primeiro adivinhasse qual era a palavra e depois a visse bem escrita e, só no fim sublinhávamos o [al],[el],[il],[ol] ou [ul]. Achei que seria uma atividade gira e até fui incentivada pela minha colega, no entanto acabei por ter de passar o tempo a ralhar porque se estava a gerar muito barulho. Começo a achar que me estou a prejudicar ao tentar fazer atividades diferentes e, que o melhor é seguir a atitude de dar fichas e ponto final. Em todo o caso, terei uma conversa com a Professora Cooperante sobre isto e far-me-ei aconselhar para depois tomar uma atitude quanto à próxima semana de intervenção.

### **Referências bibliográficas:**

Mercadante,S., Menezes,L., Scavazza,M., & Garcia, A.(s.d.). Educar para crescer.Retirado a 23 de maio de 2014 de <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/apostar-trabalho-grupo-508577.shtml>;

## ANEXO10 - REFLEXÃO DA 3ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 1.º ANO

(...) Gostei muito de dramatizar a história que li na 4ª feira porque encarnei sozinha as três personagens da história (a cereja, a laranja e a pera) utilizando apenas uns óculos e uma camisola e acho que foi muito bem conseguido. A escolha do nome dos frutos teve que ver com o facto de eu querer falar do [r] e querer contextualizar com o tema de Matemática (gráfico de barras). Pelo que pude constatar pela reação das crianças, estas gostaram muito da história, pois no final da história sabiam as frases todas.

Quanto à atividade feita por mim para o apoio ao estudo foi a interpretação de trava-línguas e, em seguida a escolha de palavras com o grafema [r] ou [rr]. Escolhi trava-línguas para as crianças contactarem com suportes gráficos diferente como defendem as Metas Curriculares para o 1º Ciclo na meta 8 da Leitura e escrita 1. No entanto, fiz grupos muito grandes e formou-se grande azáfama. Porém, a atividade foi realizada como pretendia.

Em conversa com as Professoras, foi-nos dito que não fazíamos uma ligação entre atividades e isso deixou-me um pouco frustrada porque eu contei uma história para introduzir os desafios e, tive o cuidado ao longo dos dois dias de criar uma ligação entre atividades. Também na 4ª feira tive outro balde de água fria quando vi que alguns pais se mostraram desagradados com a má qualidade de impressão das fichas para trabalho de casa. Não vou esquecer nunca mais de ver as fichas todas antes de as distribuir às crianças.

O balanço final da semana foi para mim positivo, tanto pela reação das crianças perante os trabalhos como com a minha prestação. Tudo correu dentro do previsto e, acabei até por achar que conseguia controlar melhor o grupo de crianças.

## ANEXO 11 - REFLEXÃO DA 5ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 1.º ANO

Esta semana representou um novo paço no meu estágio. Até aqui as nossas planificações passaram muito por fichas que era o que nos era pedido, porém houve o receio do que fazer de forma criativa para lecionar os conceitos pretendidos, mas aceitei o desafio e tentei dar o meu melhor.

Gostaria de analisar as minhas falhas em primeiro lugar. E começando por segunda-feira gostaria de refletir sobre a forma como apresentei a lengalenga. Acho que as crianças se mostraram entusiasmadas em procurar os papéis e, grande foi o meu espanto quando vi que não estavam a perceber que aquelas frases se referiam à lengalenga. As perguntas que surgiram eram do género “Que palavras são estas?”, “Isto é uma frase?”, “Para que serve isto?”. Não respondi a nenhuma questão e deixei que a primeira criança chegasse à resposta certa. Foi uma atividade que se prolongou por algum tempo mas penso que acabou por ser tempo muito bem empregue porque andarem à procura dos papéis é algo que gostam e o facto de irem ler ao centro a palavra que encontraram deixa-os felizes. A meu ver, o que falhou foi o facto de ter imprimido as palavras em folhas brancas que foram coladas num quadro branco, para além disso, não tinha bostik e acabei por colar mal as folhas que se dobraram à medida que estávamos a cantar a lengalenga e tornava-se complicado ver a frase como um todo. Substituí algumas palavras por imagens o que acho que também foi uma boa estratégia pois as crianças mostraram-se divertidas à procura do significado das imagens. Uma outra falha foram as imagens que coleí no quadro posteriormente, estas eram demasiado pequenas para quem se encontrava no fundo da sala (...).

Um ponto que não jogou a meu favor foi o jogo que fiz em seguida pois escrevi as palavras à mão nas cartolinas que continham as perguntas sobre a história. Foi a primeira vez que fiz uma atividade deste género e, por isso podem existir falhas mas percebi que o ideal é mesmo escrever a computador, pois finalmente acaba por ter outra apresentação.

Quanto à experiência de 3ª feira tenho alguma pena porque ainda não houve uma semana que não tenha feito experiências, ao contrário da minha colega que só fez uma. Gostaria de poder aproveitar estas horas e fazer outras coisas. As experiências são sempre fonte de ansiedade para mim. Esta experiência era sobre o peso da água e poderia utilizar corante ou guache. Experimentei com corante e a experiência não resultou então optei por fazer a experiência com guache. Fiz tudo como era suposto mas a experiência não correu bem para todas as crianças. E depois como faço para explicar o que faltou se foi tudo igual? É bastante

frustrante. Durante o tempo da experiência estou sempre cheia de ansiedade e, quando é para ver os resultados ainda fico mais. A experiência demorou mesmo muito tempo e a turma começou a fazer barulho. Deveria ter formulado a atividade de outra forma, mas tinha o objetivo de cada criança ter a sua experiência e isso significava por exemplo 51 copos no total!

Para 4ª feira estava muito entusiasmada com o Diagrama de Venn porque foi uma matéria que gostei de preparar no entanto, embora a ideia e os materiais tenham sido bem pensados a sua concretização não foi a melhor no sentido em que escolhi rebuçados brancos para um quadro branco mais uma vez. Apercebi-me que a atividade estava a acabar demasiado rapidamente e pensei no que podia fazer para lhes dar trabalho, sendo assim ocorreu-me pedir para as crianças me mostrarem conjuntos feitos por eles. Pareceu-me desde logo que, pelas respostas deles, as crianças estavam a perceber os conteúdos e isso deixou-me muito feliz. Durante a execução de uma das atividades percebi que me tinha colocado pouco no papel da criança e fiz uma atividade com linguagem muito pouco acessível. Em contrapartida, uma atividade que me pareceu ter sido muito bem conseguida foi o dado com o [ça],[ce],[ci],[ço] e [çu]. As crianças pareceram adorar e é engraçado que devia ser por nervosismo porque quando iam ao centro não conseguiam dizer as palavras mesmo que tivessem sido muitas vezes repetidas durante os dias da semana. Chegava a acontecer que às vezes no lugar sabiam e quando iam ao centro não se lembravam.

Em conversa com a professora supervisora, esta alertou-me que deveria circular de outra forma na sala, de facto na 4ª feira quando comecei a circular de outra forma o comportamento das crianças começou a ser diferente porque sentiam o meu olhar. Chamaram-me também a atenção sobre as minhas distrações nas planificações. É irritante porque revi duas vezes a planificação e não fui capaz de ver que tinha os conteúdos e os descritores de desempenho trocados.

Olhando para trás posso dizer que foi uma semana muito cansativa pela preparação de fichas e materiais de apoio. Principalmente pelos materiais de apoio, pois ainda tenho algumas dificuldades em escolher os materiais certos, em construir materiais esteticamente bonitos. No entanto, com esta semana de experiências aprendi que não devemos escrever nada à mão até porque para os alunos que se encontram no fundo da sala não conseguem ver, por essa razão as imagens devem ser de grandes dimensões e as cores bem guerdidas. Para as semanas seguintes tentarei ter mais brilho nos materiais realizados e, também me irei focar em

estratégias para manter as crianças sossegadas. Estas atividades lúdicas despertam o seu interesse mas são também fonte de mais barulho na sala de aula.

## ANEXO 12 - REFLEXÃO DA 4ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 1.º ANO

Para começar a minha reflexão sobre a semana da minha colega Jessica quero frisar algumas das suas qualidades. Acho que a calma que transmite é contagiante e isso repercute-se no grupo. Para além disso, acho que o material que produz é muito bom, refiro-me às fichas que são esteticamente muito bonitas.

Sobre as planificações em específico acho importante falar sobre os diferentes sons do grafema [s], isto porque achei que a explicação foi muito bem feita. Os momentos de explicação no quadro dedicados a este estudo e o diálogo que teve na altura com as crianças pareceu-me ter sido o adequado para conseguir fazer chegar a informação que pretendia. Gostaria também de refletir sobre o Estudo do Meio, embora tenham dito à minha colega que ela perdeu muito tempo a lecionar o tema pretendido, parece-me que ela fez aquilo que nos ensinam ao longo do curso, ou seja fazer as crianças construírem os seus próprios raciocínios. Ela poderia ter apenas referido que há mamíferos e quais as características, seria o mais fácil. Mas não, ela optou por levar imagens de animais às crianças para falarem das suas características e assim chegarem a conclusões gerais. Como é óbvio são atividades que demoram mais tempo mas cujas aprendizagens são mais sólidas.

A prenda do Dia da Mãe foi também uma das atividades que a minha colega teve de realizar. A dinâmica da atividade consistia em eu e a Professora Cooperante irmos começando os trabalhos e chamava-mos as crianças para terminarem, isso acabava por gerar sempre algum burburinho e perturbar um pouco a minha colega durante as suas intervenções, para além disso, as crianças que estavam no seu lugar a trabalhar e depois vinham fazer a prenda perdiam um pouco o fio condutor das atividades que estavam a realizar com a Jessica(...).

Quanto às fichas de recurso algo de errado se passou, uma das crianças fez dez fichas de recurso e isso é impraticável. Algo se teve de passar, ou as atividades principais eram demasiado fáceis ou eram poucas. Para além disso, já percebi que temos de ver bem as fichas de recurso que os alunos nos entregam porque há uma certa competição para ver quem faz o maior número de fichas e quando vamos corrigir as mesmas vemos que as fichas foram feitas com muito distração à mistura.

### ANEXO 13 - REFLEXÃO DA 4ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 3.º ANO

Para esta semana de intervenção desafiei-me a experimentar estratégias como a escrita criativa e na matemática a utilização de materiais didáticos, para que tanto as crianças como eu pudéssemos conhecer diferentes formas de trabalhar, pois só assim podemos ter uma opinião fundamentada sobre o que gostamos/não gostamos, achamos pertinente/não pertinente.

Quanto à escrita criativa, li algumas das sugestões do autor Luís Barbeiro em *Jogos de Escrita* e em *Escrita – Construir a aprendizagem* porém, tive receio de levar muitas delas para a sala de aula sem nunca ter experimentado nenhuma com o grupo antes. Assim sendo, fiz uma adaptação simplificada do jogo: *Inserir (Jogos de escrita)* cujo objetivo é “Transformar um texto por meio da inserção de elementos” (Barbeiro, L. (1999). Com esta atividade tinha o objetivo de desenvolver as capacidades de trabalho grupal; rever o que é um verbo, nome e adjetivo (é algo para que a Professora tem reforçado ao longo do tempo) e, principalmente trabalhar a criatividade e improvisação. Falo em criatividade e improvisação, pois fui entregando papéis com nomes, ou adjetivos que nada tinham que ver uns com os outros e, o desafio era exatamente conseguir encaixar todas as palavras num texto respeitando a coesão e coerência. Alguns grupos saíram-se menos bem e, passo a citar algumas incoerências “ comprar uma colher pelo pequeno preço”; “quando chegou a casa estava tudo escuro e a sua mão reluzente”; “O João disse ao freguês que ele era bonito. O João perguntou ao freguês que horas eram”; estes exemplos surgiram de uma necessidade de colocar as palavras *pequeno, reluzente, bonito, relógio* nos textos. Verifica-se também alguns casos em que, embora tenha advertido e dado tempo para concluírem a história, isso não tenha acontecido: “ E quando chegou a casa deu a alface à mãe e foi dormir.”; “O freguês disse que era uma da tarde”; “E sem querer pôs o sapato na sua mão e começou a deitar sangue no sapato”; “Só que um estranho apanhou a moeda do João Pateta e, assim, a esperteza ganha...”.Em todo o caso, o balanço da atividade foi muito positivo, eu gostei de ver a forma como a turma resolveu o desafio e, na minha opinião surgiram alguns textos engraçados, como o de um grupo que ao retirar a palavra tapete se lembrou logo de escrever sobre um tapete voador. As dificuldades que pude detetar prenderam-se com a rapidez ou lentidão que alguns membros do grupo tinham em escrever, acabando por haver discrepâncias no timing de escrita; a personalidade de algumas crianças que gostam de ver as suas ideias expostas obrigatoriamente; e a dificuldade de inserir algumas palavras no texto. Todas estas situações me parecem normais quando desenvolvemos um trabalho de

grupo. Houve algum barulho, mas notei estavam a discutir as suas ideias, nunca por brincadeira ou distração. Aliada a esta atividade experimentei uma nova estratégia de avaliação de Helena Lopes e José Silva denominada por *Copos coloridos* que consiste em cada grupo ter três copos (um vermelho, verde e amarelo) sobrepostos que são hierarquizados consoante as dúvidas dos alunos. Optei por esta avaliação porque era segundo os autores (Lopes, S & Silva, J., 2012:116) “(...) usada durante o trabalho de grupo(...) para assinalar ao professor quando os alunos precisam de ajuda ou feedback”. Ou seja, para os autores esta TAF “(...)promove a autoavaliação através do aumento da consciencialização dos alunos(...)”(Lopes, S & Silva, J., 2012:117), enquanto que para o professor ajuda a monitorizar o tempo que deve estar em cada grupo, assim como qual o momento certo para intervir. Em algumas situações pude verificar que os alunos colocavam o copo vermelho em primeiro lugar apenas para me dizerem que estavam com dúvidas no grupo porque estavam perdidos. Com este exemplo entende-se que as crianças não perceberam de imediato o funcionamento da TAF, porém não me parece completamente despropositado por que foi o primeiro contacto com este tipo de avaliação. A fim de fazermos um levantamento, fomos registando a cor dos copos com alguma regularidade, por exemplo: às 9h40 todos os grupos tinham verde; passado 5 minutos os copos mantiveram-se todos verdes, às 9h50 três grupos com o copo verde e um com o copo amarelo e o outro laranja. Este último dado tem a ver com o facto de eu a esta hora ter introduzido um novo nome, o que gerou alguma confusão. Independentemente da cor dos copos optei por circular à mesma em todos os grupos para poder minimizar o ruído (...).

A questão aqui presente era saber, enquanto Professora, se queria usar a instrução direta para lecionar o sistema excretor ou se optava pela aprendizagem por descoberta. Para Klahr, D. (2011) a resposta a esta questão prende-se por cada um de nós perceber se, no caso em específico, será mais vantajoso para os alunos a instrução direta ou a investigação. Como numa intervenção anterior experimentei a via da investigação e tive algum receio da turma não ter conseguido entender os conceitos basilares, desta vez optei por um ensino suportado na instrução direta.

Quanto à experiência também não foi fácil construí-la, pois os exemplos mostrados na internet eram de facto complexos e exigiam a compra de vários materiais. Estive quase para desistir quando de repente encontrei os garrafões e mangueira como solução. Falhou a meu ver um mecanismo para fazer a água pingar dos rins até à bexiga, visto que com as mangueiras a água caía diretamente. Para além disso, esqueci-me de colocar a rolha na

abertura do garrafão, logo a água presente na “bexiga-garrafão” caía diretamente, em vez de haver uma retenção. Esta situação fez com que os alunos descrevessem o percurso da urina como sendo imediato desde a entrada na bexiga até à saída pela uretra. Ao longo da realização da ficha sobre o sistema percebi que havia uma grande confusão na cabeça das crianças sobre todos os sistemas. Uma das crianças respondeu-me que o coração fazia parte do sistema excretor. É algo bastante assustador, no sentido em que me perguntei de imediato até que ponto estamos a utilizar os melhores métodos para lecionar os conteúdos? Ou será que visto estarmos a falar de um sistema por semana, isso representar muita matéria para os alunos. O que terá de acontecer é a realização de uma consolidação muito bem pensada por forma a colmatar estas situações.

Quanto às minhas dificuldades, senti que tive mais dificuldade na Matemática. Esta é uma área que por excelência me sinto muito pouco à vontade, portanto seja qual foi o conteúdo a lecionar é sempre motivo para ansiedade, ainda para mais se coincidir com uma supervisão. Acabei por mudar de estratégia e não corrigir a ficha que os alunos estavam a fazer, pois achei que os alunos se estavam a dispersar. Para além disso, tinham a possibilidade de manipular trininós apenas neste dia e achei que não podia suprimir esta atividade em prol de uma correção. A Associação de Professores em Matemática defende que “Do 3º ao 5ºano, os alunos deverão centrar-se nos significados e nas relações entre a multiplicação e divisão.”

(APM,2007:175). Acrescentam ainda que “A modelação de problemas de multiplicação através de (...) materiais concretos ajuda os alunos a aprenderem aquilo que os fatores e o seu produto representam, numa diversidade de contextos (APM,2007:176)”. Neste caso em específico não se tratou de entender consoante os vários contextos o sentido da multiplicação, pois isso foi um trabalho desenvolvido anteriormente. A realização da ficha do livro de Matemática, assim como os trininós foi uma forma de treinarem o raciocínio da multiplicação. A dificuldade em fazer o trininó prendeu-se apenas na dificuldade em saber alguns valores da multiplicação. Talvez devesse ter entregado um papel para que pudessem efetuar alguns cálculos (...)

## ANEXO 14 - REFLEXÃO DA 8ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 3.º ANO

(...)O momento seguinte, em que tentei abordar de forma diferente os primeiros socorros, não correu tão bem como tinha idealizado. Os alunos mostraram-se desconcentrados e o processo e produto final ficaram aquém das minhas expectativas. Entreguei uns cartões no início das dramatizações achando que seriam orientadores, dando o nome das personagens, a situação a dramatizar e o lugar onde poderiam encontrar informação para fundamentarem a sua dramatização. Sinceramente, acho que dar ou não dar os papéis teria sido a mesma coisa. Achei que o correto era trazer as personagens da história lida em Português para a situação de Estudo do Meio e, dando aso à imaginação, trabalhar conteúdos reais. Mais tarde, percebi que teria sido mais significativo para eles levar os materiais para aprenderem a manipulá-los e assim, provavelmente e, mesmo guardando as personagens da história, poderiam ter surgido dramatizações mais esclarecedoras quanto aos primeiros socorros.

Levei também o site do INEM, se bem que a medo, pois a internet por vezes falha, no entanto, eu tinha um plano b que seria a visualização de um filme animado. Achei o site muito bem estruturado e, quando percebi que tinham uma página dedicada às crianças, achei que não poderia não mostrar. A realidade nesta escola é diferente e, há crianças que não têm internet, ou seja, ou mostramos nós ou não conseguem ver, o que é uma pena. Para além disso, tinha um jogo sobre como agir em caso de emergência e achei que assim, vendo exemplos práticos as crianças aprenderiam muito mais. O site tinha mesmo muito para explorar, porém, eu a medo acelerei esta exploração para ter tempo de fazer a ficha sobre primeiros socorros do livro de fichas do Estudo do Meio. Acabo por me contradizer quando apelo para outras formas mais lúdicas de ensinar e consolidar, e no entanto, em determinados momentos acabo por me suportar em fichas para me assegurar que lhes transmito algo. Deveria ter dado tempo à turma para resolver individualmente a ficha, mas achei que a discussão em grande grupo seria mais vantajosa. Errei mais uma vez, pois são estes momentos em grande grupo que camuflam algumas dificuldades dos alunos.

Queria também refletir sobre a avaliação, de facto a técnica dos bilhetes à entrada e saída, pode ser muito interessante mas quando mal utilizada, não há nada que a salve. Tendo a noção de que esta TAF é “ a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta que o Professor coloca, relacionada com o conteúdo a ensinar/ensinado naquele dia” (Silva H. & Lopes, J. 2012:49), pensei na situação e fiz bilhetes à entrada com cruz para ser apenas uma resposta intuitiva e, os bilhetes à saída com resposta completa, pois já era suposto os alunos terem retido alguma informação. Porém, devido à falta de tempo improvisei e enviei os

bilhetes para casa. Deveria de ter sido óbvio para mim que as respostas seriam cópia do manual! Assim sendo, a abordagem à TAF foi falhada, pois não consegui perceber no fim o que os alunos tinham ou não entendido (...).

Em relação a 3ª feira, foi um dia diferente por várias razões, primeiro porque optamos por fazer intervenção conjunta para compensar o feriado e, depois porque recebemos uma escritora. A ideia surgiu porque o livro da escritora se chamava “Sonhos de Natal” e nós temos trabalhado textos de Natal. Pensei que seria uma atividade diferente, adequada e que os alunos poderiam gostar. As histórias deste livro são todas deliciosas, pequenas e, as ilustrações diferentes. Achei que seria um bom motivo para fazermos um convite à escritora, para além disso, este tipo de atividades ensinam os alunos a contactarem com pessoas exteriores à Instituição, e mostra-lhes como devem adequar a linguagem perante diferentes situações. Confesso que não dei às crianças hipótese de escolher as histórias que a escritora ia ler, li todas as histórias e escolhi uma que por acaso, tinha a ver com o que iríamos trabalhar a Português, e outra que me tocou em especial, devido ao que o Natal deve ser de facto. Mostraram-se interessados durante todo o tempo e fizeram muitas questões. Quanto às questões, tive receio que os alunos não tivessem iniciativa de as fazer, e levei algumas questões já formuladas, no entanto nem as usei porque eles estavam tão curiosos que queriam saber o máximo de coisas. Pouco intervi, pois a conversa fez-se entre as crianças e a escritora, que era o meu objetivo.

Refletindo agora sobre a atividade desenvolvida em Português (antes da chegada da escritora), que consistia numa continuação da ficha do livro sobre a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, mais propriamente na elaboração de receitas, percebi que não fiz a melhor abordagem. Isto porque trabalhei inicialmente a atividade do livro que os ajudava a conhecer a estrutura de uma receita e, depois sugeri à turma escrevermos as receitas que tinham trazido de casa, em folhas iguais para fazer um livro de receitas. Pensei nesta atividade para trazer a família a participar nas atividades da sala de aula e, para em conjunto criarmos algo. Será um livro que ficará na posse da turma, e a qualquer momento poderão fazer uma receita. Para além disso, achei que ao escreverem uma receita aprenderiam melhor a sua estrutura. No entanto, à medida que a atividade se foi desenvolvendo, percebi que a abordagem deveria ter sido feita de forma diferente. Até podia fazer um livro de receitas mas antes, deveria ter trabalhado com a turma abreviaturas como por exemplo, q.b. ou medidas como dl. Percebi que as crianças estavam a escrever mas sem compreender o que estavam a escrever. A solução que encontrei foi, à medida que as dúvidas surgiam a cada

aluno, eu explicava para toda a turma. Deveria também ter levado utensílios de cozinha que habitualmente são utilizados, pois percebi que as crianças desconhecem muitos deles. No entanto, tentarei para a minha próxima semana remediar o erro. Farei uma das receitas, trabalharei termos utilizados em receitas, e mostrarei utensílios de cozinha.

**Referências bibliográficas:**

Lopes, J. & Silva, H.(2013).*50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.

## ANEXO 15 - REFLEXÃO DA 2ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 3.º ANO

No dia 20 e 21 de outubro coube-me a mim intervir. Estava muito receosa, como referi na última reflexão, e muito insegura relativamente aos conteúdos e abordagem à turma.

Quanto à minha atuação manteria tudo semelhante à exceção da correção da ficha do manual de Língua Portuguesa de 2ª, pois esta não estava prevista na minha planificação, no entanto aproveitei a concentração dos alunos e quis “encerrar aquele capítulo”, para não deixar mais trabalho pendente para a Professora Cooperante. Porém, esta correção prolongou-se após o intervalo e fez com que toda a minha aula se atrasasse também. Sobrepus o Estudo do Meio na hora das Expressões e, a meu ver, tenho receio que a consolidação do sistema circulatório não tenha sido bem feita. Para além disso, teria entregue um papel com as questões que serviam de “Guião de investigação” no Estudo do Meio, para evitar a perda de tempo que houve em passar as questões para a investigação.

Os aspetos positivos da minha intervenção de 2ª feira foram a diversidade de materiais que utilizei durante a investigação: as enciclopédias, umas mais acessíveis que outras; os jogos didáticos; o vídeo do youtube; a internet ou o próprio manual. Tudo isto com o objetivo de mostrar à turma que existem diferentes fontes de pesquisa e que devem saber trabalhar com todas. O objetivo da internet foi perceberem onde podem ou não investigar e, aí o papel da Jessica no momento de supervisão junto deles. Sim, foi muita coisa para assimilar de uma só vez, e por isso o importante era o processo e não o produto. Quis apenas fugir às aulas expositivas, pois acredito que o caminho certo é outro. Como refere Simão, A. (2002:70) citando Bereiter & Scardamalia (1985) “(...) os professores que se limitam a transmitir conhecimentos podem encontrar como resultado nos estudantes um conhecimento inerte, isto é, conhecimento não utilizável.”

O papel do professor deve ser o de permitir que os alunos contactem com procedimentos semelhantes aos da investigação científica (Simão,A.,2002) Em relação às questões de investigação, também não era para mim importante que soubessem responder a todas, pois o programa só prevê a abordagem dos sistemas de circulação e constituintes desse mesmo sistema (veias, artérias, capilares, coração) no entanto, em conversa com a Professora Cooperante, chegou-se à conclusão que seria interessante falar um pouco mais do que o Programa prevê, pois ajuda na compreensão. No fundo, o guião de questões/investigação era um mero organizador de pesquisa, porém foi um objeto que levou a muita discussão, pois os alunos não entenderam porque é que não se escreveu as respostas para cada pergunta

no caderno. Eu, como fiquei sem tempo, optei por saltar essa parte e seguir o ppt que surgia exatamente com a mesma linha condutora que as questões dadas. Porém, na 3ª de manhã senti a necessidade de voltar a explicar-lhes que o objetivo não era responder pergunta a pergunta, mas sim estudarmos o sistema circulatório (...).

Quanto à Língua Portuguesa, fizemos a partir de uma história tradicional “A raposa e o corvo” uma outra história. Embora tenha consultado o blogue da Professora Olívia que explicava como esta tinha feito uma história deste género, a grande dificuldade esteve em levar os alunos a perceber o objetivo da atividade. O que era suposto acontecer era mudar o nome das personagens originais para outras à escolha da turma e, usar os mesmos momentos/peripécias da história “A raposa e o corvo”, mas adaptando às personagens inventadas. Esta foi a parte mais difícil, os alunos começaram a inventar muitas personagens, outros a tentar recriar a história do Garfield e a dar exatamente os mesmos nomes utilizados no filme. Houve portanto a necessidade de ler uma das histórias que a Professora Olívia fez com outra turma e, aos poucos fomos conseguindo construir uma história com duas personagens e que seguia a mesma linha de orientação que a da “Raposa e o Corvo”. Para Barbeiro, L. (2003) “O ato de escrever é frequentemente descrito como um ato isolado (...)”, porém, nós optámos por escrever de forma criativa mas em grande grupo. O escritor acrescenta ainda que um produto escrito permite a criação de novos contextos e relações (...).

### **Referências bibliográficas:**

Barbeiro, L. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

Barbeiro, L. (2003). *Escrita-Construir a aprendizagem*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho;

Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica-uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

## ANEXO 16 - REFLEXÃO DA 5ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 3.º ANO

Nesta semana de intervenção da Jessica, os pontos sobre os quais gostaria de refletir baseiam-se na nossa consciencialização da necessidade de trabalhar a escrita para eliminar certos erros ortográficos, na Matemática e, na hora de Estudo do Meio.

A partir de uma atividade de escrita criativa e sua correção, os alunos analisaram os erros ortográficos cometidos por outros grupos: assinalaram-nos e escreveram – nos de forma correta. O meu trabalho enquanto aluna não atuante foi registar os erros. Apresento em seguida sobre alguns desses erros: “corcodilo para crocodilo”; “amute para amo-te”; “forão para foram”; “doensa para doença”; “soque para só que”; “felises para felizes”; “encontorse para encontrou-se”; “prezente para presente” entre outros. Basicamente, os erros consistem em não colocar o “r” na posição correta, trocar o “s” e “z” e “ç” e juntar todas as palavras que se escrevem com hífen. Para além disso, percebemos que temos de trabalhar diálogos com a turma, pois os alunos colocam as perguntas e respostas na mesma linha, não utilizando a pontuação adequada para a construção de diálogos. Esta será uma atividade a explorar para uma próxima intervenção. Talvez possamos analisar diálogos e escrever diferentes diálogos.

Com esta atividade, a minha colega tinha o objetivo de mostrar a toda a turma os erros cometidos pela mesma, e a forma correta de escrever as palavras. Como escreve Villas, S. (2013) “a presença do erro, é inevitável (...). Entende-se que ao ignorar o erro, o professor inibe as futuras aprendizagens significativas do educando. Em muitos casos, é preciso errar para então acertar. É este ”meio fio” existente entre o erro e o acerto que está a chave do sucesso do educando. Considera-se que ao avaliar o erro do educando, lhe serão propiciadas oportunidades de progresso, ao contrário de ignorá-lo, que simplesmente deixará a aluno fadado a cometê-lo.” Por essa razão, o último passo desta atividade era o diálogo sobre certas regras de escrita porém, já nos estávamos a estender demasiado sobre a hora de Estudo do Meio e tivemos de dar por encerrada a atividade. Porém, pegando nos erros ortográficos registados dei continuidade à atividade na minha semana de intervenção (...).

## ANEXO 17 - REFLEXÃO DA 6ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 3.º ANO

Para trabalhar no sentido em as aprendizagens são contínuas e integradas, optei por continuar a trabalhar uma das atividades que a minha colega começou a semana passada e que não conseguiu terminar. Ou seja, escolhi fazer um jogo de revisões, pegando nos erros que recolhemos dos exercícios de escrita criativa que os alunos realizaram com a Jessica, analisei os mesmos e cheguei à conclusão que os erros estavam relacionados com a construção do plural; com a diferença entre palavras que se escrevem com s ou z. Para além disso, propus exercícios onde tinham de encontrar erros em publicidades, riscar o que estavam incorreto e através de uma atividade de compreensão oral preencher as lacunas de músicas. Decidi fazer uma atividade de compreensão oral porque acho que esta, apesar de ser um dos itens de avaliação, é pouco trabalhada em sala de aula. A atividade em que os alunos mostraram mais dificuldade foi nas palavras que se escrevem com s ou z e em encontrar erros nas publicidades. Quanto às palavras que se escrevem com s ou z julgo que é normal, pois são dúvidas que persistem noutras faixas etárias. Para ajudar ainda mais os alunos a ultrapassarem esta dúvida, poderia ter pedido aos alunos para encontrarem palavras em jornais que se escrevem com s e z, e depois analisar com toda a turma e, para terminar, colar essas palavras em cartolinas que ficassem à vista na sala de aula. Quanto à dificuldade em encontrar erros nas publicidades, talvez se deva ao facto das crianças acharem que por estar escrito na rua tem de estar obrigatoriamente correto. Não tenho certeza, mas de facto esta foi uma das justificações que encontrei.

Acho que esta minha atividade fez todo o sentido, pois foi ao encontro das dúvidas da turma, e utilizei técnicas diferentes: mostrar cartões com a letra; preencher lacunas; escolher uma palavra; escrever a palavra na íntegra. Esta atividade poderia também ter surgido a partir de jogos de caça ao erro em textos, ou através dos alunos a sugerirem palavras e a turma discutir como se escrevem corretamente. Porém, devia ter previsto que era uma atividade demasiado extensa, e talvez devesse ter colocado menos exercícios para cada situação.

Achei ao longo do período que abordar um sistema por semana tinha sido muito agressivo, e ao comentar isso perguntaram-me o que achava que poderia ter feito de forma diferente. Pois bem, pensei e achei que fazer um livro de resumos seria o ideal para o aluno ter facilmente acesso a toda a informação essencial e esta estar organizada. Para mim, elaborar o livro de resumos, foi uma tarefa muito complicada, pois tinha o objetivo de fazer algo

pequeno para que os alunos pudessem facilmente transportar, mas a informação era muita. Em termos de questões, optei por nuns sistemas colocar a imagem do sistema, e noutros não para que os alunos chegassem ao nome do sistema através das questões e, também por uma questão de gestão de espaço. O preenchimento do livro de resumos foi bastante fácil, os alunos mesmo sem o manual foram respondendo acertadamente. Por estas razões, acho que a atividade foi muito bem pensada. Quanto ao aspeto estético do livro de resumos terei de admitir que falhei completamente, as folhas não tinham a mesma dimensão e o livro acabou por não ter o aspeto desejado. Para uma próxima terei de ter em atenção essa situação e, levar à vante a minha ideia inicial de fotocopiar o livro em páginas de diferentes cores. Acabei por facilitar e, se calhar para o aluno teria feito diferença estas cores no livro, pois torna-lo –ia mais apelativo.

Para além do livro de resumos, construí um dado em que cada face era um sistema e, cada aluno lançava o dado e eu fazia uma questão. A ideia desta atividade surgiu pois tive noção que não conseguiria corrigir na aula o livro de resumos devido à sua dimensão. Assim sendo, arranjei uma alternativa, pois oralmente eu poderia retirar algumas dúvidas. Pelo feedback das crianças, estas pareceram gostar muito da atividade, talvez por implicar que se levantassem, lançassem um dado e respondessem a algo que era surpresa.

Refletindo sobre a 3ª feira, escolhi para Português um livro de Luísa Ducla Soares intitulado “O Fulano F”. Quando o vi adorei a história pelas ilustrações e por ter um texto num registo cómico. Em contrapartida, penso que a minha turma gostou mas não tanto quanto eu esperava. Realizaram uma ficha de trabalho semelhante à ficha de avaliação que iria realizar nessa semana e, resolvi introduzir uma atividade de escrita criativa. Pareceu-me uma atividade interessante por ser orientada e esquematizada, porém, os alunos mostraram muita dificuldade, não pela estrutura, mas sim porque tinham de com a mesma letra escolher um nome, lugar e acontecimento. Escolher o nome foi relativamente fácil, porque é algo que os alunos ouvem regularmente, porém lugares já exigiu mais conhecimento. Para colmatar esta dificuldade dos alunos poderia ter feito num primeiro momento, com a turma, o Jogo do Stop ou dar-lhes livros em que procurassem lugares com as letras que lhes tinham sido atribuídas.

Para a Matemática, tive muita dificuldade a levar a turma a encontrar regularidades e múltiplos na tabela dos números até 100. Em todo o caso, penso que aconteceu porque é um assunto que suscita dúvidas entre os alunos. Em primeiro lugar, expliquei o que era um múltiplo, pois acho pouco provável que percebam quais são os múltiplos de 2 sem saberem

o que é um múltiplo. Utilizei inclusive uma música da Maria Vasconcelos que abordava os múltiplos do 2 e pedi aos alunos para à medida que fossem ouvindo a música fossem registando os números cantados. Construámos assim a tabuada do 2, e voltei a frisar o conceito. Depois, em conjunto, escrevemos a tabuada do 5,10 e do 4. Em grande grupo discutimos as regularidades da tabela dos números de 1 a 50 e analisámos múltiplos do 2 e 10. Achei que já teriam bases para chegarem às regularidades e múltiplos da tabela do 1 ao 100. No entanto, o trabalho do grupo não correu muito bem, ouve muito burburinho e não me pareceu que fosse por trabalho. Senti que os alunos já estavam cansados e com muitas dificuldades e pedi a todos os alunos para se sentarem de novo no seu lugar. Aí fomos descortinando as regularidades e múltiplos. No fim, senti que podia cair no chão sem forças. Os alunos estavam sempre tão perto das respostas, mas não conseguiam concluir o raciocínio, e eu não conseguia aceitar que concluía a matéria sem, pelo menos um me dar a resposta certa. Só conseguia pensar que se era a turma toda a ter dificuldades então era eu que estava a fazer mal. Fiquei com uma série de dúvidas na minha cabeça, será que devia de ter optado por um ensino expositivo, em vez de fazer os alunos chegarem a uma resposta? Mas se fizesse algo expositivo ia contra tudo aquilo o que acredito. Será que, embora só um ou dois tenham chegado sozinhos à resposta, tem muito mais valor do que se desse as respostas logo a toda a turma? O meu juízo final é que abordei da melhor forma que soube o conteúdo e dei espaço aos alunos para refletirem e comunicarem a sua opinião. Segui aquilo em que acredito e não me tenho de arrepender.

## ANEXO18 - REFLEXÃO DA 10ª SEMANA DE INTERVENÇÃO 3.º ANO

Esta minha semana de intervenção foi um pouco diferente das outras devido a ser a última antes do final do 1º Período. Assim sendo, a planificação sofreu algumas alterações relativamente às anteriores, no que concerne a divisão em disciplinas e seus habituais horários. Ou seja, o grande objetivo de segunda-feira era terminar uma série de atividades que se vinham a arrastar ao longo do período, à exceção de Português. Para esta disciplina e, deparando-me com um texto que a meu ver tinha pouco sentido, porque era uma peça de tetro que juntava elementos de Natal e as cores do Arco-íris, tive a necessidade de inventar algo para trabalhar o texto. Basicamente, o objetivo do texto era as crianças decorarem as frases e dramatizarem a peça, e isso a meu ver não tem nada a ver com Expressão Dramática. Como refere Miranda (2011) “Expressão Dramática e Teatro são duas realidades distintas. A primeira destina-se a algo que é cima de tudo uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento do indivíduo e o segundo é uma arte cénica em que o principal objectivo é a construção de um espectáculo teatral para apresentar a um público”(…).

Nesse sentido e continuando o trabalho das receitas resolvi fazer um bolo com a turma. Eles adoraram a ideia e estavam sempre prontos a participar. Preocupei-me em levar alguns utensílios de cozinha que, eram referenciados em algumas receitas trabalhadas há duas semanas atrás, para que as crianças associassem o nome ao utensílio. Quanto à confeção do bolo, esta permitiu às crianças fazerem a pares e colocarem “ mãos à obra”, em vez de ver fazer, o que na minha opinião faz toda a diferença! Tive a preocupação de ir explicando sempre o que já tinha sido feito, para que as crianças não se limitassem a chegar lá e a verterem, por exemplo, o açúcar, sem saberem o que já tinha sido posto antes. A Matemática esteve sempre presente quando no quadro fizemos a duplicação de ingredientes e, enquanto íamos fazendo o bolo, os alunos tinham de fazer medições com os utensílios adequados. Percebi que de toda a confeção o que os alunos mais gostaram foi de separar as claras e gemas e usar a batedeira. No primeiro caso porque implica destreza e, no caso da batedeira porque faz barulho e os alunos acham muitas vezes piada ao que faz barulho.

## ANEXO 19- REGISTO DE BIRRAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DIRETA

**6 de janeiro:** Jacinto não queria ficar na escola de manhã e a mãe começou a dizer que depois comprava tintas, mas ela mesmo assim não quis ficar na escola. A Filipa teve de a agarrar e ela ficou aborrecida. Quando viu a coroa do Dia dos Reis parou de fazer birra.

**8 de janeiro:** Mãe da Sofia chega para a ir buscar mas ela não quer ir embora. Diz que não pode passar o lago porque tem crocodilos (obstáculo para ir ter com a mãe). Continua a brincar. A mãe espera...Quando ela vai ter com a mãe, esta tenta vestir-lhe o casaco. A Sofia tenta vestir o casaco sozinha mas não consegue. Eu tento ajudar mas ela não se mostra receptiva mostrando-se aborrecida comigo. Consegue finalmente concluir a tarefa passado muito tempo e sem nunca aceitar ajuda.

Duração: 15 min

**16 de janeiro:** A mãe leva a Maria Alice (vizinha da Jacinto) para o berçário em primeiro lugar porque está a chover. A Jacinto fica aborrecida com a situação porque queria que a mãe a levasse em primeiro lugar para a sua sala. A mãe ignora a birra, deixa a Jacinto no carro e leva a Maria Alice. Quando regressa ao carro para ir buscar a Jacinto esta recusa-se a sair do carro. A mãe tenta agarrá-la e ela foge. A Filipa tem de intervir.

Duração: 20 min

## ANEXO 20 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À MÃE DA CRIANÇA 1

### **1.O que é para si uma birra?**

**Mãe:** Ahhh...., a birra é uma capacidade da parte de uma criança para não fazer determinada coisa. Geralmente uma birra é para se tentar escapar de alguma coisa não é?

**Entrevistadora:** Hum,hum.Ok.

### **2.Em que situações é que a sua filha recorre à birra? Existem momentos (ida às compras ou hora das refeições) em que a birra surge com mais frequência? Porque acha que isso acontece? Pode partilhar algumas dessas birras?**

**Mãe:** Há. Ah, a hora de dormir. Ela não gosta de dormir!

**Entrevistadora:** Pois não. (Risos). Mas mesmo à noite não gosta de dormir? Porque a sesta pronto, ela já tem quatro aninhos..

**Mãe:** Não.. ela até tem receio de dormir sozinha. Ela muitas vezes...hum...eu vou adormecê-la e depois vou para a minha cama e às duas ou três da manhã ela está a chamar-me para ir à cama dela outra vez.

**Entrevistadora:** O que queres que a mãe lá vá fazer à tua cama? (dirigindo-se à criança)

(Risos)

**Mãe:** A mãe passa a vida de um lado para o outro.

**Entrevistadora:** Não há a tentativa de dormir na vossa cama?

**Mãe:** Não, não. Ela quer que eu vá para a cama dela.

**Entrevistadora:** Também é uma situação complicada.

### **3.Em média qual a duração das birras da sua filha?**

**Mãe:** Qual a duração das birras? Sempre uns dez ou quinze minutos no máximo. E resolve-se...

### **4.Com quem é que a sua filha faz mais birras? Por que acha que isso acontece?**

**Mãe:** Com a mãe claro!

**Entrevistadora:** É com a mãe? Porquê? A mãe cede mais?

**Mãe:** Porque grande parte das decisões relacionadas com essas tarefas cabe-me a mim.

**Entrevistadora:** Ok.

**5. Consegue antever as birras da sua filha? Será que pode partilhar algumas situações em que percebe que a sua filha está prestes a iniciar uma birra?**

**Mãe:** Consigo. A sopa, a hora de deitar, o escovar os dentes. Algumas sim são previsíveis.

**Entrevistadora:** É exatamente as mesmas coisas que aqui. Às vezes podia não ser, mas de facto acontece da mesma forma...

**Mãe:** Depois há uma ou outra que sai desta lógica.

**Entrevistadora:** Exato, mas são estes os pontos fulcrais.

**6. Na sua opinião, quais são os sentimentos que estão relacionados com a birra? Pode partilhar uma situação de birra onde esteja presente esse sentimento?**

**Mãe:** Ela antes era mais contida, agora não sei se é influência do irmão que é mais velho. Ela chega a mostrar um bocado de raiva. As atitudes de bater com uma mão ou.. Ela antes não era assim! Também se calhar tem a ver com a idade.

**Entrevistadora:** Claro, claro. Eu agora voltando um bocado atrás porque eu estou a falar de birra, mas há pais que não acham que a sua filha faz birras. Há aquelas situações de teimosia. Acha que no caso da criança 1 é a mesma situação ou ela recorre mesmo a birras?

**Mãe:** Recorrer frequentemente também não acho. Eu a questão de dormir acho que é um medo que ela tem, portanto ela tenta contornar a situação. A sopa é uma birra! O mano diz que não come sopa e ela também não come sopa... vamos fazer uma birra porque não quero comer sopa. E aí sim, é uma birra. Escovar os dentes também, às vezes é teimosia. Tem de ser como eu quero! Pronto

**Entrevistadora:** Mas ela depois escova! É só para...(risos)

**Mãe:** É, é. Há situações em que é birra, mas há outras em que é ela não saber lidar com a situação. Quer ajuda e... mas uma birra também é isso mas... não sei... mas há uma diferença que não sei explicar.

**Entrevistadora:** Ok

**Mãe:** Talvez o factor medo não é. Se calhar nas outras situações não é tanto o medo, é mais a teimosia.

**Entrevistadora:** Exato, ok, boa distinção.

## **7.O que faz para resolver uma birra? Pode partilhar algumas experiências de como resolveu as situações de birra?**

**Mãe:** Como é que faço? Geralmente tento dizer "Olha se não comeres a sopa também não vais comer (qualquer coisa) a seguir."

**Entrevistadora:** Neste caso ela responde o quê? Ela cede facilmente?

**Mãe:** Não, não.

**Entrevistadora:** Porque ela também tem sempre resposta na ponta da língua. Era aquilo que estava a comentar, é uma criança em que temos de pensar bem no que vamos dizer. É do género, eu ao responder-lhe isto, ela vai dizer aquilo, por isso deixa-me ver melhor qual será o "caminho" mais acertado a tomar.

**Mãe:** Sim, mas é complicado. E é complicado porquê? Porque às vezes eles (criança 1 e irmão) ajudam-se mutuamente.

**Entrevistadora:** Pois são dois, torna-se mais complicado.

**Mãe:** E ele é mais velho diz! Diz: " Ah diz à mãe isto ou aquilo..". Por isso, não criei grandes estratégias para ela, porque senão ele acabaria por contorná-las, e ela vai por arrasto porque aprende com ele. Porque geralmente é o que faço, se não comeres a sopa também não vais poder comer tal e tal ou se não fizeres determinada coisa... Mas ela ainda é pequenina, está na idade de ter vontade de querer fazer as coisas, ao contrário do irmão.

**Entrevistadora:** Sim, sim ela gosta imenso de participar. É verdade que sim.

## **8.Como acha que as birras podem ser minimizadas ou evitadas em contexto familiar?**

**Mãe:** Eu acho que as birras fazem parte do crescimento das crianças! Evitadas? Quer dizer...

**Entrevistas:** Nem sequer nos devemos preocupar com isso no fundo não é? É deixar...

**Mãe:** Pois, acho que não devemos dar demasiada atenção à situação. É um episódio que vem e vai e acabou.

**Entrevistadora:** E vai vir mais vezes!

**Mãe:** Sim. Desde que sejam birras ...Sim, quer dizer, há birras que fazem parte do crescimento, mas há outras que....

**9. Acha que as vivências no Jardim-de-infância são um fator propulsor ou redutor das birras em contexto familiar? Porquê?**

**Mãe:** Eu acho que o facto de haver convivência com outras crianças ajuda-os a lidar melhor com as diversas situações da vida. Deve prepará-los melhor e fazer com que eles tenham menos situações em que não consigam controlar-se. Que a birra não tenha controlo.

**Entrevistadora:** Exatamente. Mas sente que certas situações que acontecem na sala são depois levadas para casa?

**Mãe:** Não, eu acho é que as birras que ela não consegue fazer aqui tenta fazê-las em casa. Porque aqui eles funcionam todos em grupo, funcionam muito melhor. Em casa... Ela na escola não faz tantas birras (digo eu!) como faz em casa. Até porque não as deixam fazer.

**Entrevistadora:** Claro, até porque é diferente. As regras que têm de ser muito mais...

**Mãe:** Têm de ser mais rígidas. Em casa há mais liberdade.

**Entrevistadora:** Exato.

**Mãe:** Eu já lhe perguntei” Então mas lá não comes a sopa?”

**Entrevistadora:** Às vezes também é difícil...

**Mãe:** Ela diz “Ah a Filipa às vezes dá...” não sei quê, não sei que mais. O meu filho é igual com nove anos faz birra em casa para comer a sopa, mas na escola come! “Ah eu quero ir brincar”. Ele quer ir brincar tem de comer ponto.

**Entrevistadora:** Pois, é diferente. E há o fator grupo. Eles pensam “está toda a gente a comer a sopa, por isso vou comer a sopa”. Acaba por ser um bocado isso... Ok.

**10. Pode partilhar algumas situações que tenha vivenciado nesse sentido?**

Saltou-se esta questão, pois a entrevistada já tinha respondido a ela, ao responder às questões anteriores.

**11. Como faz para tranquilizar a sua filha numa situação de birra?**

**Mãe:** Para a tranquilizar numa situação de birra? Quando passa do limite pede colo, pede desculpa. Porque às vezes tem noção que não agiu bem...

**Entrevistadora:** Ela pede sempre desculpa?

**Mãe:** Sim. Pronto geralmente é o colinho e o beijinho.

**Entrevistadora:** E a coisa fica por ali! (Risos)

**12. Costuma partilhar com a educadora de infância situações de birra que ocorrem com os seus filhos em casa? Se sim, em que momentos é que acontece essa partilha?**

**Mãe:** Quando eu acho que é relevante. Geralmente anda à volta disto.

**Entrevistadora:** Situações mais...

**Mãe:** Situações diferentes acho que faz sentido.

**13. Qual a reação da Educadora perante essa partilha? Lembra-se de alguma situação em particular que possa partilhar?**

**Mãe:** Ela geralmente comenta se no infantário já aconteceu, em que circunstância aconteceu.

**14. Utiliza ou já utilizou estratégias usadas pela educadora de infância em contexto de sala de atividades para controlar a birra da sua filha em casa? Se sim, quais foram as estratégias utilizadas e qual foi o resultado final?**

**Mãe:** Ela contou-me uma situação que agora não me recordo de momento... de momento não me ocorre. Eu acho que sim, mas sinceramente não me ocorre agora uma situação.

**15. Recorre à educadora quando a sua filha faz uma birra à chegada ou saída da instituição? Se sim, lembra-se de alguma experiência que possa partilhar?**

**Mãe:** Geralmente ela intervêm quando ela não quer ficar. Agarra-a. Ainda hoje ela não queria ficar na sala dos mais pequenos com a Educadora C. Ela queria ir ter com a Educadora F. que, por sua vez, estava com os bebés. Ela percebe que sendo a Educadora F. a educadora dela, se ela está lá em cima, ela vai para ao pé dos bebés.

**Entrevistadora:** Pois ela gosta muito de estar ao pé dos bebés. E está lá a bebé M. que ela gosta muito.

**16. A sua filha faz, de momento, alguma birra que ainda não tenha percebido a razão ou origem da mesma? Ou que não tenha desenvolvido uma estratégia para lidar com essa birra?**

**Entrevistadora:** Algo assim de novo? Quando nós achamos que já conseguimos encontrar uma estratégia para determinada situação eles surpreendem-nos com algo de novo! (risos)

**Mãe:** Ahhh... a criança 1 como é muito extrovertida é fácil de lidar com ela. Não tem sido complicado porque tenho um filho mais velho que tem sido mais complicado. Quando as crianças não se expressam é mais difícil perceber o que lhes vai na alma. Ela como

geralmente deixa transparecer tudo, não sinto grandes preocupações, não me ocorre nada. São aquelas birras normais dos garotos.” Olha hoje quero vestir aquela saia ou ....” São coisas corriqueiras.

**17. Já partilhou com a Educadora esse facto? Essa partilha ajudou a melhorar ou resolver a situação?**

Como a entrevistada respondeu negativamente à questão anterior, não responde a esta questão.

## ANEXO 21 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À MÃE DA CRIANÇA 2

### **1.O que é para si uma birra?**

**Mãe:** É uma manifestação de um mau humor terrível que eu só tenho perfeita noção do que é uma birra aqui com a minha filha!

**Entrevistadora:** Aí é? Que engraçado

(Risos)

**Mãe:** Porque se eu pensava que as birras da mais velha eram birras..não! Não tem nada a ver, não. Porque eu conseguia sempre negociar. E aqui não. E tenho um problema.

**Entrevistadora:** Pois, tem de arranjar estratégias.

**Mãe:** Exatamente, exatamente.

### **2.Em que situações é que a sua filha recorre à birra? Existem momentos (ida às compras ou hora das refeições) em que a birra surge com mais frequência? Porque acha que isso acontece? Pode partilhar algumas dessas birras?**

**Mãe:** Quando é contrariada. Muitas vezes. A maioria das vezes em que é contrariada.

**Entrevistadora:** Consegue partilhar uma situação em específico?

**Mãe:** Chegar a casa. Foi ontem, foi já esta semana, chegar a casa, abro o portão e ela tira o cinto. E eu digo-lhe “Tens de pôr o cinto!” (porque é dentro de casa de acesso à garagem). Eu travo... Eu às vezes até faço uma simulação. E digo “A mana tem cinto...”A minha estratégia é faço-me de triste, estou a chorar que triste...E ela...Mas uns minutos, só uns minutos. Mas tenho de interiorizar que sejam cinco, dez mas eu não vou...

**Entrevistadora:** Não há nada a fazer.

**Mãe:** Não, já passei a fase de gritar...ela já vai fazer quatro anos! Passei a fase de dar umas palmadas e não, não..

**Entrevistadora:** Nada resulta?

**Mãe:** Não. Então opto agora por respirar fundo e esperar.

**Entrevistadora:** E tem resultado?

**Mãe:** Sim, mas é muito teimosa. Demora muito tempo a ceder.

**Entrevistadora:** Eu e a minha colega não chegamos a essa estratégia. Não sabíamos que resultaria. É muito interessante esta conversa com os pais porque têm partilhado connosco estratégias o que é muito bom. É normal, são anos de convivência e nós são apenas algumas semanas. E depois quando ouvimos as estratégias pensamos “Epa era tão óbvio, tão fácil!”

**Mãe:** Porque já passei por muito.

**Entrevistadora:** É óbvio, são muitos anos de convivência. Eu tenho uns pais que me disseram que se ela está a chorar dizem “Então mas estás a lavar o nariz...e a criança para de chorar porque diz” Eu estou a lavar os dentes não é o nariz!”

**Mãe:** Ah! Às vezes também me ocorre dizer outra coisa ou ignorar. Se ela está num canto eu ignoro e entretanto digo “Oh Mariana preciso de ajuda, pronto, mas nem sempre funciona, pronto. Eu estou a falar quando é mesmo aquela birra extrema é o que faço, seja o que for.

**Entrevistadora:** Tenho alguns pais que têm dito que para determinadas coisas não consideram birra, são coisas normais da idade. Considera que a Mariana recorre mesmo à birra?

**Mãe:** Ela é teimosa é um facto, mas recorre à birra, sim! Tipo, do género, ah...no jantar acontece alguma coisa, vai para o chão. Já aconteceu ela vai para o chão e começa aos gritos.

**Entrevistadora:** E o que é que vocês fazem? O melhor é não ligar?

**Mãe:** Mas não é fácil, porque ela também tem uma irmã. E depois o meu marido...Eu não tenho muita paciência, não sou uma pessoa paciente, mas com ela resolvi que tem de ser assim. É ficar ali a olhar...Porque é muito teimosa a criança 2.

**Entrevistadora:** Eu não sei se em casa ela é assim, mas ela aqui não partilha muito o que sente. Não é uma criança que se saiba muito sobre.

**Mãe:** A criança 2...o primeiro beijo que recebi dela, beijo dado, ela tinha quase dois anos.

**Entrevistadora:** Uau!

**Mãe:** Quase dois anos...E não beija toda a gente! E cria uma relação com...eu observo não é.. cria uma grande proximidade com pessoas que eu às vezes nem consigo perceber, e depois as que estão no nosso dia – a - dia não. É engraçado...Eu por acaso também gostava de tentar perceber. Ela é carinhosa, não digo que não seja, mas ela é que escolhe a quem dá os mimos.

**Entrevistadora:** Isso é verdade. Pode acontecer ela estar na sala e as crianças todas ah...estarem aos abraços a mim ou à minha colega de estágio e, se ela não estiver interessada ela não vem. Pode estar sozinha num canto e não vai. Enquanto que se calhar os outros vá... estamos todos ali e vêm. Ela não!

**Mãe:** É, nessa parte é. E eu confesso que a nível...eu achava estranho porque lhe dizíamos para dar um beijo e ela “Não!” Mas atenção isto é uma forma de ela dar mimo (criança atira-se para o colo da mãe). Mas eu vejo que é uma forma de dar mimo.

**Entrevistadora:** Quando ela se agarra a nós, ao nosso pescoço, com muita força, até faz assim aos dentes (cerrar os dentes). Pronto ela está a mostrar o carinho dela.

**Mãe:** Exatamente. Há quem não lida muito com ela e não gosta e eu já sei que significa que ela gosta. E pronto, é a criança 2. O essencial é que ela seja feliz. Porque não, não e depois...

**Entrevistadora:** Fecha-se em copas...

**Mãe:** Sim. É o feitio dela.

**Entrevistadora:** Eu acho que tem a ver com a personalidade dela. E depois pode mudar, isto às vezes não tem nada a ver. O meu irmão também foi uma criança muito complicada e depois com a adolescência....

**Mãe:** Sim, ela foi um bebé como eu nunca imaginei .. tranquila, uma coisa! Eu nem dava pela criança 2. Desde que nasceu! Contrariamente à mais velha que me deu muitos problemas em bebé a criança 2 não. A partir do momento que ela começou a gatinhar pronto...transformou-se...é o que costumo dizer! A partir do momento que descobriu que..

**Entrevistadora:** Que podia andar...que se podia movimentar sozinha...

**Mãe:** Pronto! Mas pronto sempre foi tranquila. Eu não digo que ela não seja tranquila, mas pronto tem uma personalidade que...

**Entrevistadora:** Eu acho é que nós estamos muito habituados à verbalização e quando não há atrapalhamo-nos não é?

**Mãe:** Provavelmente!

**Entrevistadora:** E ela não usa a verbalização..

**Mãe:** Pois é.

**Entrevistadora:** Dá assim um bocadito de mais trabalho percebermos o que estão a sentir.

**Mãe:** É, é...

### **3.Em média qual a duração das birras da sua filha?**

**Mãe:** Cinco, dez minutos pronto. Assim daquelas extremas. Estou a pensar no tempo em que já estive....

**Entrevistadora:** A aguardar, à espera?

**Mãe:** Sim, não mais do que isso. Não quer dizer que ela depois se transforme...Não...ela fica no cantinho dela.

**Entrevistadora:** Ela fica no cantinho dela, mas já não está a bater o pé.

**Mãe:** É.

### **4.Com quem é que a sua filha faz mais birras? Por que acha que isso acontece?**

**Mãe:** É comigo!

**Entrevistadora:** É com a mãe! Porquê?

**Mãe:** Não sei, talvez porque eu.....porque o pai é muito mais permissivo ..ah, cede com uma grande facilidade, é verdade! Ah...é, é mais comigo. E tem uma loucura com o pai que

é uma coisa.... de manhã quando é para lhe dar a comida tem de ser o Pai. Ainda hoje de manhã lhe disse “Olha o pai não pode.” e ela “Não, não, é o pai!” “Contigo não como”(diz a criança à mãe)... Pronto, tem de ser o pai.

**Entrevistadora:** É daquelas coisas que não se conseguem explicar. Nós todos temos aquelas ligações..

**Mãe:** Exatamente.

**5. Consegue antever as birras da sua filha? Será que pode partilhar algumas situações em que percebe que a sua filha está prestes a iniciar uma birra?**

**Mãe:** Quando ela quer uma coisa... eu vejo... quando ela anda às vezes a brincar com a irmã e a irmã faz qualquer coisa, ela automaticamente começa irritada. É, é! Dá um grito, pronto, é a forma dela..

**Entrevistadora:** Já sabe que depois vai dar confusão?

**Mãe:** Sim, sim.

**Entrevistadora:** Como gere o conflito entre elas (irmãs)?

**Mãe:** Depois eu tenho tendência na mais velha (a culpabilizar) porque ela é maior. Porque atenção, criança 2 às vezes também magoa, se dá um pontapé pronto... mas a outra é maior! Pode magoar mais.

**Entrevistadora:** E nós conseguimos ver quem tem irmãos mais velhos..

**Mãe:** Ai é?

**Entrevistadora:** Porque as três meninas que têm irmãos mais velhos, quando se chateiam resolvem as coisas de outra forma. E nós conseguimos ver. E não é só a criança 2, são também as outras meninas que têm manos. Neste caso são rapazes que ainda é pior. Eu acho...

**Mãe:** Acredito que sim!

**6. Na sua opinião, quais são os sentimentos que estão relacionados com a birra? Pode partilhar uma situação de birra onde esteja presente esse sentimento?**

**Mãe:** É a frustração.

**Entrevistadora:** Chega à raiva no caso da criança 2?

**Mãe:** Não, não.

**Entrevistadora:** Fica-se pela frustração?

**Mãe:** É agressiva sim mas não chega a... não, acho que não.

**7. O que faz para resolver uma birra? Pode partilhar algumas experiências de como resolveu as situações de birra?**

**Mãe:** Tento negociar, faço-me de vítima (Risos).

**Entrevistadora:** A tal situação do “Estou triste..”

**Mãe:** Exatamente...

**Entrevistadora:** Dar tempo para ela se acalmar..

**Mãe:** Ultimamente tem sido essa a minha estratégia e ela aí...

**8.Como acha que as birras podem ser minimizadas ou evitadas em contexto familiar?**

**Mãe:** Sinceramente não lhe sei responder. (risos) Depende muito. Com a minha filha mais velha era na base do diálogo. Sim, ela tinha também os seus momentos, tínhamos outra disponibilidade se calhar...e elas sentem isso não é?

**Entrevistadora:** Claro.

**Mãe:** Mas conversava e explicava e ela acabava por entender e pronto, com a criança 2 é mais difícil. Mas não.....

**Entrevistadora:** Não há respostas para tudo!

**Mãe:** Pois não, não há. E sinceramente não tem de haver.

**Entrevistadora:** Nós é que temos a mania de querer explicar tudo.

**Mãe:** É intuição, bom sendo, discernimento e a nossa intuição diariamente.

**Entrevistadora:** E depois jogar com o feitio. Porque elas têm o feitio delas.

**Mãe:** Sim, por exemplo a minha estratégia agora está a resultar, mas vamos lá ver com o tempo.

**Entrevistadora:** E há - de haver uma altura em que ela provavelmente deixe de resultar.

**Mãe:** Exatamente!

**Entrevistadora:** Porque elas também são inteligentes para perceberem que...

**Mãe:** Sim, e isto não vai ser eterno não é? Espero eu!

**9.Acha que as vivências no Jardim-de-infância são um fator propulsor ou redutor das birras em contexto familiar? Porquê?**

**Mãe:** Não quer dizer nada!

**Entrevistadora:** É indiferente? Não há nenhuma relação?

**Mãe:** Eu acho que não..Não tem nada a ver. Por fazer mais birras?

**Entrevistadora:** Sim, porque recordo-me que ela gosta muito de ficar com a avó, nas férias do Natal ficou com a avó porque a mana ficou. Acha que se ela ficasse sempre em casa era uma criança mais birrenta do que fazendo parte de uma Instituição?

**Mãe:** Não tem nada a ver, não..não, acho que não era mais nem menos.

**Entrevistadora:** É a personalidade delas?

**Mãe:** É a personalidade delas, não tem a ver com o meio. Quer dizer, a meu ver não tem que ver com o meio, é a personalidade. Claro que em grupo, e com miúdas... pronto se

calhar é diferente, dependendo das atividades. Se está sozinha não faz birras, mas acho que é a personalidade pronto.

**10. Pode partilhar algumas situações que tenha vivenciado nesse sentido?**

A entrevistada respondeu negativamente à questão anterior, por isso a entrevistadora não fez esta questão.

**11. Como faz para tranquilizar a sua filha numa situação de birra?**

A entrevistada foi dando exemplos vivenciados no dia-a-dia e, por isso a entrevistada não insistiu nesta questão.

**12. Costuma partilhar com a educadora de infância situações de birra que ocorrem com os seus filhos em casa? Se sim, em que momentos é que acontece essa partilha?**

**Mãe:** Sim, tenho falado com ela (Educadora) ou com quem está.

**Entrevistadora:** Quando deixa a criança 2 na escola não é? É nessa altura que fala?

**Mãe:** Não, eu é no final do dia.

**Entrevistadora:** No final do dia?

**Mãe:** Sim, quando eu venho em regra está a Dona D. e há mais tempo.

**Entrevistadora:** Claro é normal.

**13. Qual a reação da Educadora perante essa partilha? Lembra-se de alguma situação em particular que possa partilhar?**

**Mãe:** Também partilha experiências daqui.

**Entrevistadora:** Conta coisas que acontecem aqui?

**Mãe:** Sim.

**14. Utiliza ou já utilizou estratégias usadas pela educadora de infância em contexto de sala de atividades para controlar a birra da sua filha em casa? Se sim, quais foram?**

**Mãe:** No caso das birras em concreto não, porque tenho dado mais importância agora, ao falar com ela, no facto criança 2 não dormir. A criança 2 tem esta vivacidade até à meia-noite!

**Entrevistadora:** Não sabia.

**Mãe:** Ela chega cedo e dorme normalmente, quando adormece, adormece até às 7h30 porque acorda muito facilmente. Não faz birra! É uma menina muito contente, portanto ela pode perfeitamente dormir até às 8h que não nos vai transtornar a rotina familiar. A questão é para adormecer, tem esta energia até à meia-noite.

**Entrevistadora:** Depois faz birra na hora de adormecer?

**Mãe:** Se for forçada sim.

**Entrevistadora:** Já optaram por fazer o quê? Deixá-la adormecer só quando ela tem sono?

**Mãe:** Ultimamente tem sido, mas é esgotante. Eu própria já a levei, já a forcei, até comentei com a Educadora F. Tenho de a agarrar com muita força para ela não sair. Não quer! “Não quero dormir! Porque eu quero brincar, pintar..”

**Entrevistadora:** Nem fica no quarto dela?

**Mãe:** Não, não, não..nada. Porque quer ir para o escritório, e é porque quer ir para o computador, tem de estar a fazer pequenas coisas. Gosta de estar entretida a fazer qualquer coisa mas...

**Entrevistadora:** Ela gosta muito de pintar.

**Mãe:** Exato...fazer qualquer coisa. O meu marido está no escritório e ela está em frente, na cadeirinha sempre com muita energia, muito raramente diz que tem sono. Mas é muito cansativo para nós. Já há um mês que ando a perguntar” É normal dormir tão pouco?”Porque ela ao fim de semana não faz sextas. Não faz sextas e tem este comportamento à mesma.

**Entrevistadora:** Ok, há crianças que precisam de dormir muito e ela se calhar nem tanto.

**Mãe:** Pronto, pronto. É uma coisa que eu também tenho vindo a falar.

**Entrevistadora:** Ela na sesta é aquela que fica no quentinho até ao fim. Fica sempre...E eu digo “Vá criança 2 está na hora” e ela fica de olhos abertos mas está lá.

**15.Recorre à educadora quando a sua filha faz uma birra à chegada ou saída da instituição? Se sim, lembra-se de alguma experiência que possa partilhar?**

**Mãe:** Sim, sim. A Educadora F. vem, agarra-a e depois fica a conversar com ela. Quando digo birra, eu acho que é uma birra porque ela fica a chorar muito quando fica (na Instituição).

**Entrevistadora:** Não quer ficar?

**Mãe:** Não. Mas é curioso porque ela quando sai já está nas escadas, já sabe quais vão ser as atividades e diz – me sempre que estou atrasada para ir para a escola. E vem sempre a falar na escola. Depois chega ali (à entrada), sai do carro e já não quer...é uma coisa...

**Entrevistadora:** Era a mamã e o papá aqui na escola juntos não era criança 2? (Risos) (A entrevistadora dirigindo-se à criança).

**Mãe:** Pois, toda a gente! Mas depois fica bem?

**Entrevistadora:** Sim, ela fica bem.

**Mãe:** Pois, passado 5 minutos já não é nada com ela.

**Entrevistadora:** Pois, eu quando chegava também nunca a vi a chorar.

**Mãe:** Mas entretanto já houve aqui uma negociação da Educadora F. Não é? (olhando para a filha). Sim, porque a criança 2 já vai fazer 4 anos e, ou sobe porque os bebés é que fazem

aquelas birras, ou desce para a sala das meninas crescidas. E então ela decidiu...”O que é que a criança 2 decidiu (perguntando à filha)? Que eras? Que eras o quê? Cres.....Crescida!” Então nestes últimos dois dias tem sido exemplar (para a entrevistadora).

**Entrevistadora:** Ai é? Já não faz birras? Boa!! Correu bem!

**Mãe:** Sim, é a tal negociação!

**Entrevistadora:** Boa, assim é que é muito bem (para a criança).

**16.A sua filha faz, de momento, alguma birra que ainda não tenha percebido a razão ou origem da mesma? Ou que não tenha desenvolvido uma estratégia para lidar com essa birra?**

**Mãe:** Não, são as mesmas de sempre.

**17.Já partilhou com a Educadora esse facto? Essa partilha ajudou a melhorar ou resolver a situação?**

Como a entrevistada respondeu negativamente à questão anterior não responderá a esta questão.

## ANEXO 22 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS DA CRIANÇA 3

### **1.O que é para si uma birra?**

**Mãe:** Então ahhh..sei lá(risos)...para mim...é quando ela quer alguma coisa não é, e não é possível obtê-la ou vê que não consegue e então ela começa a chorar ou ... ah...a pronto a fazer coisas que não deve e que depois nós não conseguimos dar a volta porque ela está mesmo...hum..quer mesmo aquilo ... e depois torna-se difícil contornar a situação...penso eu...Não sei se queres dizer alguma coisa? (dirigindo-se para o pai).

**Pai:** Ahhh..Só queria acrescentar que é um comportamento que entra quase na obsessão e que quantifico ou qualifico o comportamento como sendo birra. Só começa a ser birra quando a atitude dela é grave.

**Entrevistadora:** Quando começa a ser de extremo?

**Pai:** Sim, começa a ser extremo e começa a ser excessiva, porque não só em relação ao que ela demora a chorar mas também em relação ao que demora a ceder. Uma birra é por exemplo uma teimosia não é?

**Entrevistadora:** Pois. Ok

### **2.Em que situações é que a sua filha recorre à birra? Existem momentos (ida às compras ou hora das refeições) em que a birra surge com mais frequência? Porque acha que isso acontece? Pode partilhar algumas dessas birras?**

**Entrevistadora:** Por exemplo recorre mais à birra quando está cansada ou...

**Mãe:** Ah sim, eu acho que é mais nessa altura.

**Pai:** Sem dúvida.

**Mãe:** Sem dúvida! ...Quando está cansada é muito complicado.

**Entrevistadora:** Na hora das refeições não?

**Mãe:** Não, na hora das refeições connosco não. Aqui na escola se calhar mas em casa não, quer dizer, não quer dizer que não tente arranjar alguma coisa para não jantar mas acaba sempre por ceder.

**Pai:** Se bem que a criança 3 é muito teimosa, mas nem faz muitas birras, por acaso não, pelo menos em casa!

**Mãe:** Em casa claro!

**Pai:** Não...

**Mãe:** Tem a sua personalidade. Ela quando quer alguma coisa luta mas ...

**Pai:** Aquando da alimentação teima, resiste mas rapidamente é convencida a comer..

**Entrevistadora:** Mas pronto, tem a ver com as estratégias que vocês já sabem...já conseguiram encontrar as estratégias....para...

**Mãe:** Sim, sim . É muito à base da conversa com ela. Se uma pessoa começar a falar com ela calmamente ou até às vezes “Então ficas de castigo!”, ela acaba por pensar e depois cede. (Risos)

**Entrevistadora:** Ok

### **3.Em média qual a duração das birras da sua filha?**

**Pai:** Ela da última vez foi no shopping e esteve quinze minutos a chorar.

**Entrevistadora:** 15 minutos seguidos a chorar?

**Mãe:** Mas a chorar mesmo (risos)..É deixar.....

**Pai:**15 minutos também é o tempo suficiente para a colocarmos sentada ou isolada. Estando no shopping...

**Mãe:** É diferente! É um local público.

**Entrevistadora:** Nessa situação o que é que vocês fizeram?

**Pai e Mãe:** Deixámo-la chorar.

**Entrevistadora:** Deixaram-na a chorar e...

**Mãe:** Continuámos a fazer as coisas e deixámo-la chorar.

**Pai:** Colocamo-la no carro ou ao colo e ela continua a chorar. Ao colo cala-se.

**Mãe:** Nós quando a pegamos ao colo já é mesmo...

**Pai:** No carro é.. carro (carro viatura) aí é que ela para. Enquanto anda no carro não porque não lhe satisfazemos o desejo.

**Mãe:** O desejo ou a vontade.

**Pai:** Ela no outro dia queria uns autocolantes...umas borboletas.

**Mãe:** Sim, foi. Mas não pode ser. Então começou a fazer uma birra.

**Pai:** Então ela começou a chorar.

**Mãe:** Mas a chorar mesmo!

**Pai:** Como era ao final do dia..

**Entrevistadora:** Estava cansada!

**Mãe:** E não tinha dormido também.

**Pai:** Estava cansada...falta de sono. Mas foi uma situação rara, não é muito habitual ela fazer isso.

**Mãe:** Não. Por acaso naquele dia foi estranho porque nós nunca tínhamos visto a criança 3 assim.

### **4.Com quem é que a sua filha faz mais birras? Por que acha que isso acontece?**

**Mãe:** Acho que é igual. Umas coisas é contigo, outras é comigo. Às vezes é contigo ao jantar, outras vezes, comigo é, por exemplo, lavar os dentes porque quer o pai. Depois faz uma birra não é... Não é birra não é?! Eu acho que é como ele diz, é evitar aquela situação. Por exemplo para jantar, primeiro tem de fazer as coisinhas dela, porque ela não quer... não é aquela birra como foi no shopping, que aquilo foi mesmo birra birra, que foram 15 minutos a chorar, a chorar. Claro que nestas situações, jantar ou lavar os dentes é rápido, são coisinhas..

**Entrevistadora:** Exato vocês conseguem resolver rapidamente...

**Mãe:** Sim...exatamente.

**5. Consegue antever as birras da sua filha? Será que pode partilhar algumas situações em que percebe que a sua filha está prestes a iniciar uma birra?**

**Mãe:** De vez em quando, quando ela está cansada sabemos que vai aprontar alguma.

**Pai:** Ficamos mais atentos, temos mais cuidado.

**Mãe:** Sim, quando ela está cansada ou é para comer sabemos que ela ..

**Pai:** Nós temos mais cuidado...

**Entrevistadora:** Por exemplo, na situação da lavagem dos dentes sabem que se for a mãe ela vai pedir o pai?

**Mãe:** Sim, sim. Mas andamos a tentar ver se conseguimos que seja um ou outro.

**Entrevistadora:** Exato, quem estiver mais disponível.

**Mãe:** Sim e, está a ser...pronto. É por fases. Por exemplo, ontem foi o contrário. Ela diz "Eu quero a mãe!" Pronto, ok...vamos aproveitar...depende.

**Entrevistadora:** Depende das alturas não é?

**Mãe:** É.

**Entrevistadora:** Ok (risos).

**6. Na sua opinião, quais são os sentimentos que estão relacionados com a birra? Pode partilhar uma situação de birra onde esteja presente esse sentimento?**

**Pai:** Os sentimentos?

**Entrevistadora:** Ou seja, numa birra há a manifestação de sentimentos. Se vocês conseguem sentir que há uma fragmentação, primeiro a frustração e depois a raiva...Conseguem sentir isso na Sofia? Essa fragmentação de sentimentos?

**Pai:** Ela faz birra por ser contrariada e, a partir do momento que é contrariada mantém sempre aquele choro constante que é um choro de raiva. Frustração, raiva?? Frustração, raiva?? É tudo misturado.

**Entrevistadora:** É difícil fazer a (gesto de separação) .....

**Mãe:** É, eu acho que é difícil.

**Entrevistadora:** Eu faço esta pergunta porque às vezes é mais difícil em certas crianças chegar a um ponto de agressividade.

**Pai:** Não, não..

**Mãe:** Não, com ela não, pelo menos conosco.

**Pai:** É um choro constante, teatral.

**Mãe:** Sim é!

**Entrevistadora:** Ok.

### **7.O que faz para resolver uma birra? Pode partilhar algumas experiências de como resolveu as situações de birra?**

**Pai:** Agarrar ao colo, conversar com ela...

**Mãe:** Nós tentamos muito conversar com ela. Ele muitas vezes, até mesmo quando foi aquela situação do shopping, ele pegou nela e tentou falar com ela. É assim, ela acaba por acalmar um bocadinho mas como queria muito (os autocolantes) continuou. Não foi?

**Pai:** Sim, continuou a chorar, mas um choro mais leve. Outra estratégia, agarrá-la. Eu agarro-a ao colo, não ralhamos. Quer dizer, não ralhamos no sentido de gritar. Falamos com ela de forma mais dura. E quando ela não para, abstraímos-nos, deixamo-la estar a chorar. Não conversamos com ela..

**Mãe:** Não vale a pena!

**Entrevistadora:** Não vale a pena naquela altura?

**Mãe:** Não

**Pai:** E depois ela acaba por se cansar. Não a isolamos em casa. Raramente utilizamos a estratégia de, por exemplo, deixá-la a pensar sozinha no quarto. Porque nunca foi preciso.

**Mãe:** Mas resulta. Houve uma vez que foi preciso e resultou. Ahhh, é assim foi única e isto já foi há muito tempo...

**Pai:** E eu tenho uma outra estratégia de a surpreender com enganos. Por exemplo, no caso da lavagem dos dentes: “Então nunca mais lavas as mãos?” e ela interrompe e diz “As mãos papá? Os dentes!” E depois continua a chorar mas..

**Entrevistadora:** Ok, mas dá ali aquela pausa..

**Pai:** Sim para aliviar um pouco. Utilizo essa estratégia ...

**Mãe:** E ela acaba por lavar..

**Pai:** Por exemplo: “Lava lá o nariz, acaba lá de lavar o nariz” e ela...

**Mãe:** E resulta. Resulta porque ela depois começa a brincar e alinha e acaba por lavar os dentes.

### **8. Como acha que as birras podem ser minimizadas ou evitadas em contexto familiar?**

**Pai:** Ah... com uma boa concertação de atitudes do pai e da mãe. Quando não há coerência...

**Mãe:** Ou seja quando eu não concordo, ele faz e depois nós conversamos sem ela estar presente.

**Pai:** E não é só isso, eu castigo e a mãe tem de manter o castigo. Pronto quando a mãe ralha com ela, ela começa “Papá, papá?” ou o contrário. Quando ela diz papá eu não lhe respondo e digo “Fala com a mamã”.

**Mãe:** É verdade.

**Entrevistadora:** Sim para eles não sentirem que há ali uma falha e que podem jogar...

**Pai:** Mas depois, desculpe lá, uma das coisas que pelo menos eu faço é fazer vontades. Se ela quer fazer algumas coisas eu acabo por lhe fazer certas vontades é possível fazer. Porque ela, como todas as crianças, quer tomar a iniciativa e quer que lhe façam as vontades todas. Há algumas que não considero grave fazer. Do género: por exemplo, comigo ela tem de lavar os dentes antes de ler a história e ela insiste sempre primeiro ler a história. Havia uma fase em que eu conseguia lavar-lhe os dentes antes..

**Mãe:** Mas agora não.

**Pai:** Ela voltou à carga e depois pensei que afinal não era assim tão importante ela lavar os dentes antes da história.

**Mãe:** Antes ou depois...

**Entrevistadora:** Porquê estar a criar um conflito se se pode...( gesto de apaziguamento).

**Pai:** Há uma forma de minimizar as birras que é o caso de ir fazendo algumas cedências.

**Mãe:** Também.

**Pai:** Que não são consideradas essenciais.

**Entrevistadora:** Acha que o facto de fazer algumas cedências depois também não põe em causa outras situações?

**Mãe:** Eu acho que não! Quer dizer, depende das situações, mas isto de lavar os dentes acho que não.

**Pai:** Quando é mesmo essencial ela obedecer....

**Mãe:** E ela até, desculpa, ...

**Pai:** Mesmo que ela chore nós obrigamo-la.

### **9. Acha que as vivências no Jardim-de-infância são um fator propulsor ou redutor das birras em contexto familiar? Porquê?**

**Mãe:** Aí eu acho que sim. Como ela aqui na escola, primeiro está em contacto com os miúdos logo as birras surgem muito mais que em casa. *Porque quando eu quero isto, ah eu quero mesmo!* E como aqui controlam melhor, ou seja, já começam a verificar que se calhar em casa também não resulta. *Na escola tentei fazer isto e não resultou portanto se calhar em casa também não.* Pode tentar mas de certeza absoluta que não resulta. E, eu acho que sim, que ajuda imenso. Não achas? (Para o pai)

**Pai:** Sim, sim.

#### **10. Pode partilhar algumas situações que tenha vivenciado nesse sentido?**

**Mãe:** Não sei...

**Entrevistadora:** Ou algo que ela comentasse convosco. Às vezes até falando de alguma colega...

**Pai:** Sim, até o próprio lavar os dentes..

**Mãe:** Ela às vezes chega e diz: “Ah hoje fiquei de castigo porque fiz isto e isto..por isso em casa não posso fazer!” Muitas vezes ela quando está connosco comenta isto. Significa que aquilo ficou lá, o que é muito bom.

**Entrevistadora:** Claro.

**Mãe:** Pelo menos no carro, quando vamos a conversar com ela, ela diz...

**Pai:** Acho que se calhar mais facilmente, uma vez que...como é que hei - de explicar...o Jardim de Infância reduz as birras em contexto familiar do que o contrário. Porque em contexto familiar reduzir as birras não é possível porque ela, se calhar connosco, uma vez que nós até fazemos algumas cedências, cedências essas que aqui na escola se calhar não são feitas.

**Mãe:** Porque não podem ser, ser calhar, não é...

**Pai:** Não podem ser porque não têm a disponibilidade nem tempo para ...Está a perceber a minha questão?

**Entrevistadora:** Sim, estou a perceber o ponto de vista.

#### **11. Como faz para tranquilizar a sua filha numa situação de birra?**

**Mãe:** Agarrá-la ao colo...

**Pai:** Conversar com ela....

**Entrevistadora:** E passa muito por aí não é?

**Mãe:** sim sim.

**Pai:** Mas nunca ceder à exigência que lhe provocou a birra.

**Entrevista:** Nem numa situação extrema?

**Pai:** Não, não. Nunca tivemos uma situação extrema.

**Mãe:** Não. Até porque nunca tivemos assim uma situação extrema, a pior foi então a do shopping e nós dissemos: “Agora para mereceres isso vais ter de te portar mesmo, mesmo muito bem.” E ela até parou. Sim, porque ela depois começa a pensar e até para. Começa a pensar e diz “Eu agora estou sossegadinha, não estou a chorar. Estou-me a portar bem.”

**Entrevistadora:** Sim a frase da criança 3 “Eu estou-me a portar bem!” (risos)

**12. Costuma partilhar com a educadora de infância situações de birra que ocorrem com os seus filhos em casa? Se sim, em que momentos é que acontece essa partilha?**

**Mãe:** Ah sim! Normalmente é de manhã. Nós quando chegamos contamos as birras, não é bem birra, contamos que demorou a adormecer ou....É assim birra, birra contamos essa do shopping.

**Pai:** Contaste?

**Mãe:** Conteí, conteí. Depois sei que a Educadora F. falou com ela. Eu conto principalmente de manhã para também saber como ela vem de manhã, pois pode ter consequências para o resto do dia.

**Pai:** Há uma situação que não acontecia se não cedêssemos que é a questão de dormir acompanhada que ...

**Entrevistadora:** O facto de ela dormir convosco é algo que ainda não conseguiram...

**Pai:** Sim, é a situação mais grave.

**Mãe:** É assim, provavelmente teremos de mudar isso. E aí vai surgir uma birra a sério. Mas isso terá de acontecer.

**Pai:** Nós já a confrontamos e ela ..

**Mãe:** Ela chegou a .....

**Pai:** Durante uma semana ou duas dormiu sozinha.

**Mãe:** Mas depois voltou atrás. Ela ficando doente pronto. Ela chamava e pronto regrediu.

**Pai:** E nós dizemos sempre à Educadora F. se ela acordou bem ou não...Por exemplo, tu tens o sistema das bolinhas em casa.

**Entrevistadora:** Ah vocês têm o sistema das bolinhas em casa?

**Pai:** Sim, sim na porta do quarto.

**Entrevistadora:** Por isso é que ela reage da forma que reage quando lhe colocamos uma bola vermelha aqui.

**Pai:** Ela já não anda de bicicleta desde que ..

**Mãe:** Desde que começou a dormir comigo..

**Entrevistadora:** Ela falava muito na bicicleta. Ela recebeu a bicicleta no Natal?

**Mãe:** Foi, foi. Demos mas....

**Entrevistadora:** Eu recordo-me, foi a loucura!

**Pai:** Agora como dorme com a mãe o castigo é não andar de bicicleta.

**Mãe:** Não anda de bicicleta e no fim de semana nós dizemos que .....porque pronto ela tinha de dormir sozinha e andava de bicicleta todos os dias se tivesse na escola e em casa sempre verde todos os dias, assim nós dávamos-lhe um chocolate ao fim da semana .....Uma recompensa. Pronto, ela ainda tem muitas bolinhas amarelas. Também tem verdes não é? Na escolinha ela tem verdes.

**Pai:** Pronto há essa comunicação com a Educadora F. em relação às bolinhas. Nós temos de colocar as bolinhas de casa e da escola. Em casa as bolas resultam da informação recolhida junto da Educadora F.

**Entrevistadora:** Daí o facto de ela reagir de uma forma...(expressão de pânico).Eu não tinha percebido que havia essa relação.

**Mãe:** Há. No dia do shopping eu disse-lhe que se tivesse ali bolinha era vermelha.” Hoje era vermelha. E vermelha não há mesmo bicicleta nem que tenhas tudo o resto verde” (diz a mãe para a filha).

**Pai:** Mas desde que criaste o quadro nunca houve bola vermelha?

**Mãe:** Não, não.

**Pai:** Há amarelas porque ela não dorme!

**Mãe:** Não dorme ou não faz as coisas da escola.

**Pai:** As coisas mais graves: na escola se dorme ou não dorme, se obedece ou não. Por exemplo, no gymboree se ela se portar mal é bola vermelha.

**Mãe:** Ah é logo!

**Pai:** Mas com ela tem de ser. Para usarmos a estratégia das bolas temos de ter informação da Educadora F.

**Entrevistadora:** Ou seja há uma boa comunicação entre vocês?

**Pai:** Há. Como nós sabemos que a Educadora F. também fala com ela quando ela se porta mal em casa. E no que diz respeito a ela dormir sozinha a Educadora F. está sempre a dizer que ela deve dormir sozinha para fortalecer o aviso.

**Mãe:** Ela conta tudo. Quando entra no carro, que fez isto e aquilo e que a Educadora F. diz que ela deve dormir sozinha. Ela vai dizendo as coisas. Ou seja, significa que aqui na escola há influência e isso ajuda.

**Entrevistadora:** Ela costuma dizer-vos para não contarem à Educadora F. quando faz uma birra? Há crianças que usam muito essa estratégia.

**Mãe:** É assim ela não diz diretamente, mas se dissermos que vamos contar à Educadora F. ela diz “Oh não, não digas!”. E depois para e fica muito quieta e diz: “Eu estou me a portar bem”. (risos)

**Entrevistadora:** Ok (risos).

**13. Qual a reação da Educadora perante essa partilha? Lembra-se de alguma situação em particular que possa partilhar?**

Saltou-se esta questão, pois os entrevistados acabaram por responder a esta questão ao longo da entrevista.

**14. Utiliza ou já utilizou estratégias usadas pela educadora de infância em contexto de sala de atividades para controlar a birra da sua filha em casa? Se sim, quais foram as estratégias utilizadas e qual foi o resultado final?**

**Mãe:** Eu lembro-me de ter acontecido mas não me lembro da situação em específico. Recordo-me que foi em novembro. E eu sei que na altura implementei (a estratégia) ...mas já não me lembro. Vocês já cá estavam?

**Entrevistadora:** Estávamos, não sei é se já tínhamos vindo para esta sala ou se estávamos em creche ainda.

**Pai:** Agora estou-me a lembrar que às vezes ela nos conta que quando se está a portar mal a Educadora F. diz ao grupo ”Agora não vamos falar com a criança 3 porque ela não se está a portar bem”. E aí nós, já lhe dissemos também “Agora estás te a portar mal não vamos falar contigo”. Não sei, só se for isso...

**Mãe:** Não, mas houve outra situação que vocês estavam a fazer com elas, todo o grupo.

**Eu:** Sim, nós trabalhamos as birras em novembro. Deve ter sido aí.

**Mãe:** Sim, eu sei que foi qualquer coisa e nós em casa utilizámos. Mas sei que comentámos com a Educadora F. e ela disse o que andavam a fazer e que estava a resultar com todo o grupo. E nós fizemos em casa, mas não me recordo.

**Entrevistadora:** Não foi a fada? A fada das birras?

**Mãe:** Foi, foi!!

**Entrevistadora:** A fada das birras vinha e lançava um pozinho para a birra acabar?

**Mãe:** Eu acho que sim.

**Entrevistadora:** Pois, ela na altura falava muito na história da fada.

**Mãe:** Ainda fala!

**Entrevistadora:** Eu recordo-me. Nem fomos nós que criamos essa situação, foi a Educadora F. E na altura foi buscar uma caixinha de remédios e fez de conta que eram pozinhos e....

**Todos:** (Risos)

**15.Recorre à educadora quando a sua filha faz uma birra à chegada ou saída da instituição? Se sim, lembra-se de alguma experiência que possa partilhar?**

**Mãe:** Ah já, em setembro, no início. Então, ela não queria ficar na escola e se não fosse a Educadora F...Porque ela agarrava-a e a Educadora F. ia lá fora e mostrava-lhe algo. Foi ou não foi?

**Pai:** Foi, foi.

**Mãe:** E ainda hoje! (risos)

**Entrevistadora:** Sim eu recordo-me do início. Houve uma altura em que esteve doente e faltou durante muito tempo e depois no regressou...

**Mãe:** Foi nessa altura.

**Entrevistadora:** E ela estava sem mentir toda a sesta a chorar e a dizer “Eu quero o papá, eu quero a mamã” e não parava. Não havia nada que a fizesse parar.

**Mãe:** Pronto, pronto. Foi nessa altura. E aí a Educadora F. ajudou imenso ao falar com ela.

**16.A sua filha faz, de momento, alguma birra que ainda não tenha percebido a razão ou origem da mesma? Ou que não tenha desenvolvido uma estratégia para lidar com essa birra?**

**Mãe:** Não.

**17.Já partilhou com a Educadora esse facto? Essa partilha ajudou a melhorar ou resolver a situação?**

Como os entrevistados responderam negativamente à questão anterior, não responderam a esta questão.

## ANEXO 23 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS

### **Objetivos gerais da entrevista:**

Compreender as conceções dos pais sobre as birras das crianças dos 3 aos 4 anos de idade;

Identificar/tipificar momentos propícios a birras nas crianças de 3 e 4 anos de idade.

Identificar estratégias sobre como gerir uma situação de birra com crianças dos 3 aos 4 anos de idade;

Compreender que estratégias de comunicação são usadas entre educador de infância e os pais relativamente ao comportamento e birras das crianças em contexto familiar e jardim-de-infância, e qual o seu impacto no comportamento da criança.

### **Tipo de entrevista:**

Entrevista semiestruturada (Freixo, 2010), ou seja, esta entrevista terá um guião mas poderão surgir outras questões ao longo da entrevista, advindo de algumas respostas dos pais.

<b><u>Parte inicial da Entrevista</u></b>	
<b>Objetivos:</b>	<b>Informação a recolher:</b>
Caraterizar o perfil do entrevistado; Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.	Dados pessoais do entrevistado;
Informar que a entrevista consiste em uma conversa informal e que será dada liberdade ao entrevistado de responder às perguntas que entender, respeitando-se sempre a sua opinião.	

<b><u>Guião de Entrevista</u></b>		
<b>Objetivos:</b>	<b>Questões:</b>	<b>Observações:</b>

<p>Compreender as concepções dos pais sobre as birras dos seus filhos.</p>	<p>O que é para si uma birra?</p> <p>Em que situações é que a sua filha recorre à birra? Existem momentos (ida às compras ou hora das refeições) em que a birra surge com mais frequência? Porque acha que isso acontece? Pode partilhar algumas dessas birras?</p> <p>Em média qual a duração das birras da sua filha?</p> <p>Com quem é que a sua filha faz mais birras?</p> <p>Por que acha que isso acontece?</p>	<p>Se for necessário, será partilhado com o entrevistado a noção de birra adotada na investigação:</p> <p>“Uma birra é a expressão de uma multiplicidade de sentimentos, pelo que, para a entender, há que compreender a sua relação com esses mesmo sentimentos, designadamente o medo, e também com o temperamento individual com as características globais da condição humana, designadamente as etapas de desenvolvimento.” (Cordeiro, 2011, pág. 15)</p>
<p>Identificar os sentimentos/comportamentos inerentes a uma situação de birra.</p>	<p>Consegue antever as birras da sua filha? Será que pode partilhar algumas situações em que percebe que a sua filha está prestes a iniciar uma birra?</p> <p>Na sua opinião, quais são os sentimentos que estão relacionados com a birra? Pode partilhar uma situação de birra onde esteja presente esse sentimento?</p>	<p>Note-se que na literatura a birra está associada ao medo, podendo este sentimento surgir nas respostas ou perguntas desta bloco da entrevista:</p> <p>“As birras vão buscar os seus fundamentos ao medo [...]”(Cordeiro, 2011, pág. 16).</p>

<p>Identificar estratégias para ajudar a criança a lidar com a situação de birra.</p>	<p>O que faz para resolver uma birra? Pode partilhar algumas experiências de como resolveu as situações de birra?</p> <p>Como acha que as birras podem ser minimizadas ou evitadas em contexto familiar?</p>	
<p>Identificação de estratégias de comunicação entre pais e educadora de infância a fim gerir uma situação de birra.</p>	<p>Acha que as vivências no Jardim-de-infância são um fator propulsor ou redutor das birras em contexto familiar? Porquê?</p> <p>Pode partilhar algumas situações que tenha vivenciado nesse sentido?</p> <p>Como faz para tranquilizar a sua filha numa situação de birra?</p> <p>Costuma partilhar com a educadora de infância situações de birra que ocorrem com os seus filhos em casa? Se sim, em que momentos é que acontece essa partilha?</p> <p>Qual a reação da Educadora perante essa partilha? Lembra-se de alguma situação em particular que possa partilhar?</p>	<p>Só se fará a questão nº 11 caso o entrevistado tenha respondido sim à questão anterior.</p>

	<p>Utiliza ou já utilizou estratégias usadas pela educadora de infância em contexto de sala de atividades para controlar a birra da sua filha em casa? Se sim, quais foram as estratégias utilizadas e qual foi o resultado final?</p> <p>Recorre à educadora quando a sua filha faz uma birra à chegada ou saída da instituição? Se sim, lembra-se de alguma experiência que possa partilhar?</p> <p>A sua filha faz, de momento, alguma birra que ainda não tenha percebido a razão ou origem da mesma? Ou que não tenha desenvolvido uma estratégia para lidar com essa birra?</p> <p>Já partilhou com a Educadora esse facto? Essa partilha ajudou a melhorar ou resolver a situação?</p>	
<p><b><u>Parte Final da Entrevista</u></b></p>		
<p>Fazer um resumo das ideias principais fornecidas pelo entrevistado de forma a esclarecer a compreensão das mesmas e agradecer novamente a sua disponibilidade para realizar a entrevista.</p>		

## ANEXO 24 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA PARTICIPANTE

### **Entrevista partilha pelas mestrandas Elodie e Jessica**

**Entrevistador (J):** Pronto, a entrevista então tem como objetivos gerais, compreender as concepções da educadora, neste caso da Filipa, sobre as birras das crianças dos três aos quatro anos de idade; Identificar as estratégias sobre como gerir uma birra, com crianças dos três aos quatro anos de idade; e compreender de que forma a educadora de infância e os pais das crianças trocam informação entre si, sobre o comportamento e as estratégias utilizadas em situação de birra das crianças. Então, o tipo de entrevista vai ser semiestruturado, ou seja, podem... Tem um guião mas podem surgir outras questões ao longo da entrevista. Então pronto, sendo assim, agora as primeiras quatro questões, são quatro... Sim. As primeiras quatro questões têm como objetivos compreender as concepções da educadora de infância sobre as birras das crianças.

**Educadora (E.F.):** Hum... Hum...

**E:** Assim sendo, a primeira pergunta é o que é para si uma birra? (risos)

**E.F.:** Então uma birra é um comportamento de oposição, a algo que lhes é... pedido, a uma regra ah... E que elas manifestam uma oposição a essa, essa... essa... uma regra ou um... uma tarefa. Pronto. Tudo o que seja, oposição da parte delas. Pronto.

**E:** Então a seguir então é quais são para si...

**E.F.:** Mas podem haver diferentes birras com diferentes manifestações não sei se posso já dizer...

**E:** Pois vai haver a seguir uma pergunta, mais ou menos, para explicar melhor.

**E.F.:** Pronto.

**E:** Então agora a segunda pergunta é quais são para si as principais causas para a ocorrência de uma birra?

**E.F.:** É... Pronto. Primeiro é a fase do desenvolvimento onde elas estão, que é a fase de oposição. Pronto. Já... Estão mesmo numa fase de contrariedade, de, de, de... Começam a querer fazer o que elas, o que elas acham que querem fazer. Ah... Pronto basicamente é isso. Depois tem a ver também com... Com a forma com que elas se interagem, no meio onde estão, se estão com os pais a birra é de uma maneira, se estão no grupo das colegas a birra tem outro, tem outro sentido, outro significado. Ah... Falando especificamente deste grupo por vezes tem o objetivo de chamar a atenção, da pessoa adulta ou dos adultos, mas também das colegas porque depois ah... Formam-se pares (risos) de... Pronto... De oposição porque agora é o que anda a acontecer (risos).

**E:** (Risos) Então acredita que as birras permitem à criança aprender?

**E.F.:** Sim.

**E:** E porquê?

**E.F.:** Sim acredito. Ah... Porque o facto de a criança fazer birra e o facto de o adulto contrariar e explicar porque é que não pode fazer birra e... E porque é que tem que fazer alguma coisa de determinada maneira e porque é que as coisas têm de acontecer assim, leva a criança a perceber que se calhar, não logo, mas gradualmente ah... Porque é que as coisas têm de acontecer e o comportamento dela não estava a ser o mais correto. Pronto, acho que sim. A birra é sempre uma aprendizagem, faz mesmo parte do desenvolvimento delas, é um passo que elas têm de ultrapassar.

**E:** Então a quarta pergunta é como é que acha que a criança percebe a birra?

**E.F.:** Ah... Como é que a criança percebe a birra... (risos). Como alguma coisa que está bem (risos)... Ah muitas delas e todas elas percebem a birra como uma estratégia para conseguirem algo que querem, ou fazerem algo que querem, ou irem onde querem, ou... Pronto. Mas na fase de desenvolvimento em que estão acho que elas não têm essa completa percepção. Fazem e pronto. Embora... Ah penso que por volta dos 4 anos ah... Elas já conseguem perceber esta birra como uma estratégia de conseguirem mesmo o que elas querem. Pronto. Pequenitas, pequenitas junto aos três se calhar não tanto assim, mas aos quatro já conseguem perceber bem, que é uma estratégia muito valiosa para elas (risos).

**E:** Pois (risos). Então as próximas três perguntas vão dizer eh... Está relacionado com a identificar sentimentos, comportamentos inerentes a uma situação de birra. Então a quinta pergunta é, na sua opinião, quais são os sentimentos que estão relacionados com a birra?

**E.F.:** Os sentimentos?

**E:** Sim, se pode partilhar alguma situação, de... Esteja presente esse sentimento.

**E.F.:** Sentimento, mas por parte da criança?

**E:** Sim por parte da criança, aquela criança que está a fazer birra ah... Porquê? Quais são os sentimentos, que estão por detrás da birra?

**E.F.:** Então um sentimento... Sentimento.... É que se calhar ... Às vezes a injustiça, não é um sentimento mas... Sente que se calhar as coisas não estão a acontecer como elas que... Como ela quer e faz birra para contrariar... Ah... Contrariar não é um sentimento... Ah... Hum sei lá um sentimento... Se há sentimentos à birra...

**E:** Diz-se muito que está ligado à tristeza, frustração, raiva...

**E.F.:** Pronto isso... Uma primeira coisa também é a frustração pronto... Quando não está a conseguir ou não está a conseguir fazer o que quer, ou ir onde quer fica frustrada mas um sentimento... Frustração é um sentimento?

**E:** Eu acho que... que é o que eles dizem nos... Na... Na literatura, na revisão da literatura, enfim.

**E.F.:** Hum muito bem (risos). Pronto a raiva, muitas vezes a tristeza, pronto basicamente...

**E:** A seguinte é acha que os medos e as birras estão relacionados? Sim ou se não e porquê?

**E.F.:** Sim... Muitas vezes sentem-se inseguras ou com receio de fazer algo e manifestam, aquela oposição de não querer fazer. No caso da criança B, ela muitas vezes tem medo de subir a um escorrega, mas ela tem os dois, mas daqui a uns anos já faz três, e então faz aquelas birras que nós, nós conhecemos, que é não querer subir, que é gritar, que é afastar-se, que é quem quer que seja empurrar, pronto aí é medo. Não é? Pronto. Ah mas maioritariamente penso que não deva ser o medo, mas também pode acontecer.

**E:** Ok. Então a sétima pergunta é existem algumas crianças que têm comportamentos agressivos durante uma birra, porque é que acha que isto ocorre?

**E.F.:** Manifestação... De... Poder. Manifestação... Afirmção da personalidade da criança... E, a intolerância à frustração.

**E:** Já vivenciou alguma...?

**E.F.:** Já. Todos os dias (risos). Todas as horas (risos).

**E:** E não pode partilhar assim uma experiência?

**E.F.:** Por exemplo, a criança 3, neste caso, um exemplo, se alguma amiga, neste caso entre elas, se alguma amiga a contradiz ou não a deixa mexer nalguma coisa, às vezes a simples marcação da presença se alguém lhe afasta o braço, ela empurra e bate, faz o que seja preciso para... e chora, e pronto... Lá está, se a contradisserem ela manifesta-se com violência, não é violência vá, é com agressividade física. A criança 2, as vezes surge um pontapé. A criança 1, uma bofetada, pronto essas coisas assim, quando estão mais irritadas manifestam assim. Mas eu acho que quando mais velhas pior, isso acontece mais. Acho eu que é... Pela experiência.

**E:** Então as próximas três questões dizem respeito a identificar estratégias educativas de como ajudar a criança a lidar com uma situação de birra.

**E.F.:** Hum... Hum...

**E:** E a primeira pergunta é que estratégias se podem utilizar para contornar uma situação de birra?

**E.F.:** Primeiro é fazer com que a criança se acalme. Pronto. Retirá-la do lugar onde está a acontecer a... Situação, a... Birra, não é? E tentar que ela se acalme, chamar-lhe a razão, conversar com ela, explicar-lhe o porquê... Da... Ou porque não, não poder fazer birra... Porquê de não poder fazer birra... Ah...E tentar levá-la a perceber as coisas... Ah... Outra maneira é exemplificar e fazer com a criança aquilo que supostamente tem que ser feito, não é? E... Caso essas estratégias não resultem de imediato, é... Começarmos, não é a chantagem, mas é (risos) por alguma penalização. Muitas vezes elas são teimosas e não percebem logo à primeira, e pronto temos que... Temos que ir pela parte da... Do reforço/consequência, não é? Pronto.

**E:** E há alguma estratégia assim... específica para a criança 1, criança 2 ou para a criança 3, que utilize assim mais?

**E.F.:** Ah... Primeiro é retirá-las de onde elas estão. Pronto. E... A criança 2 tenho de a agarrar, olhar para ela porque ela olha para o chão não quer saber de mais nada e é importante que ela olhe para nós. Para ela perceber que nós estamos a falar com ela, porque senão ela baixa os olhos e não ouve nada. A criança 1 também é, basicamente. E a criança 3, tem que se falar com mais... Mais... Determinação porque senão não leva a sério, o que estás a dizer. Tem que sentir mesmo quem é que está a mandar. Tanto que ela diz quem manda aqui é a Filipa agora. Porque “quem manda sou eu, quem manda sou eu”. Não tu aqui não mandas. Tive que lhe dizer. Porque senão ah... Vou... Tirar o meu casaco porque quem manda sou eu. Andava assim.

**E:** Agora a seguinte é como acha que as birras podem ser minimizadas ou até mesmo evitadas no dia-a-dia do jardim-de-infância?

**E.F.:** Primeiro eu acho que tem de haver um clima de calma, de serenidade, de...De... Completo... Completa harmonia, nas rotinas e nas atividades. Porque há dias e dias. E a própria pessoa que está... O adulto que está a orientar, há dias que nós vimos completamente serenos, completamente... Bem connosco e as coisas correm bem. Conseguimos... Agarrar o grupo, controlar o grupo, ah... Estar sempre a solicitá-las com atividades, com momentos interessantes e elas esquecem a birra porque nem têm tempo. Há aqueles momentos em que nós também se calhar vimos um bocadinho mais irritadas (risos), oh... Com menos paciência e ... A coisa acaba por elas próprias também sentirem isso... E pronto, oh não estamos com completa dedicação, a elas, sempre e elas têm mais espaço que também é preciso, não é? Não podemos estar sempre... Ah, a fazer coisas com elas porque elas têm de ter o seu espaço livre também. Pronto. Ah... E já me perdi...

**E:** E como é que as birras podem ser minimizadas...

**E.F.:** Minimizadas...

**E:** Ou evitadas...

**E.F.:** Pronto... Eu acho que passa muito por tentar criar um clima de calma e de, de assertividade e de orientação, e também acho que nos espaços em que elas têm liberdade para fazer o que elas querem, que... Têm de gradualmente começar a perceber que também há regras, não é só o que elas querem, podem brincar, mas cada sítio, cada espaço tem a regra, tanto que elas agora aqui a brincar na casinha e na... No cabeleireiro nunca mais houve aquelas confusões de... De espalharem tudo. Pronto, já começam a perceber, também ainda estavam no processo de adaptação a sala e as regras da... Da sala e... Da própria idade, da, da própria valência não é? Ah... E Elas agora já percebem, já, já conseguem en... Elas próprias brincar como que na harmonia. Pronto, mas não deixam de ser crianças, que fazem birras, muitas birras (risos).

**E:** A seguir é, na sua opinião, o educador de infância deve dar atenção e elogios às crianças que estão a fazer birra? E Porquê?

**E.F.:** Devemos dar elogios?

**E:** Elogio e atenção as crianças que estão... a fazer birra?

**E.F.:** Elogios não. Devemos por vezes dar atenção sim, como uma estratégia para fazê-las chamar a razão, e... Não é envergonhar mas... Intimidar um bocadinho com a situação que está a acontecer, porque muitas vezes elas, perante as outras colegas, neste caso são só meninas... Sentem-se um bocadinho acanhadas e se calhar chamo-os... Chamo-as à atenção assim. Elogios não. Devemos dar elogios a quem fazia a birra e agora não faz, como a criança 2 que chorava todos os dias e agora já não chora. Porquê? Porque um dia tive que me sentar e com ela e fazer-lhe ver as coisas, lá está, não é processo de chantagem mas tive de a chamar à razão de que, se ela chora e faz birra de manhã... Ah, se calhar não está no... Se calhar não é uma menina que merece descer e daí de escolher... “Criança 2, tu ou paras de chorar e desces com as meninas da nossa sala que já são crescidas e que não choram de manhã, ou então não podes descer tens de ficar aqui com os bebés não é? Que não percebem, que não entendem.” E ela a partir desse dia nunca mais chorou. Não sei se percebeu o processo. Se, se, se eu acho que ela percebeu, pronto estávamos a falar dos opostos e aproveitei, ou sobes ou desces (risos). Não é? Pronto, porque ela andava numa fase terrível. Ela agarrava-se à mãe e nós tínhamos de a arrancar mesmo da mãe, e eram uns gritos horríveis. Tive que recorrer a esta estratégia. Não sei se chamo a isto chantagem, chamem o que quiserem. O que é certo é que consegui controlar esta birra, contornar esta situação, já dura há duas semanas.

**E:** Pois...

**E.F.:** Às vezes é assim. (risos)

**E.:** Agora o seguinte bloco ...

**E.F.:** Ah, e sempre que chego digo... Diz: "Eu hoje não chorei." Como quem diz: "Posso descer?". Pronto, ela á que escolheu. Pronto. Eu disse é assim tens de escolher, ou queres descer ou ficas cá em cima e não descas. Pronto. E ela escolheu. Chamem-lhe o que quiserem. Não sei. Foi a estratégia que eu arranjei e resultou (risos). Pronto.

**E.:** Agora a seguir.. ah o objetivo das próximas questões é identificar estratégias de comunicação entre a família das crianças sobre como lidar com as birras. E a primeira pergunta é: *Acha que as vivências em casa condicionam as vivências no jardim-de-infância?*

**E.F.:** Sim. Se as crianças em casa não descansam bem, se as crianças em casa têm também um clima de instabilidade, vem para a escola muito mais instáveis, muito mais perturbadas, muito mais descontroladas e por tudo e por nada é uma birra. Se as crianças descansarem bem em casa, tiverem uma noite descansada, serena em família ahh, acho que a criança fica muito mais estável e muito mais controlada pronto. E, isso na mesma criança os dias podem ser completamente diferentes.

**E.:** E tem algum exemplo disso?

**E.F.:** Tenho, a criança 3 quando não dorme em casa, não dorme na escola, fica descontrolada (risos). Dorme em casa, chega à escola muito mais calma e anda melhor.

**E.:** Agora a seguir é: Os pais partilham consigo as birras que ocorrem fora do jardim-de-infância?

**E.F.:** Sim, partilham.

**E.:** Tem alguma experiência que possa partilhar?

**E.F.:** A criança 2 que não dorme, não se quer deitar com o pai, quer fazer tudo com o pai! Não quer ir para a cama. A mãe tem de a agarrar e forçar a estar na cama. Isto é um exemplo. Outro é a criança 3 não querer dormir sozinha e chorar baba e ranho para dormir com a mãe. O pai vem já não é a mesma coisa, já não dorme. Pronto, também são birras noutra contexto noutras situações...de casa. Mas sim partilham, uns mais que outros. As crianças são diferentes e há pais que têm um à vontade que outros não têm e, se calhar há pais que têm outra abertura e acham importante esta partilha, outros nem tanto.

**E.:** Como faz para tranquilizar os pais nessas situações? Quando partilham consigo esses momentos..

**E.F.:** O que eu faço (risos) é tentar perceber o porquê, porque é que aconteceu e tentar tranquilizá-los e dar-lhes sugestões como por exemplo evitar, neste caso estamos a falar destas crianças, que a criança 2 esteja no computador à noite porque o computador deixa-a alerta e, se ela está no computador até horas mais tardias a criança 2 não quer ir para a cama e não adormece. Pronto, tentar dar assim sugestões. Outras é tranquilizá-las porque eu acho que às vezes os pais também dão demasiada importância a determinados momentos, determinadas situações, e depois também é um problema na cabeça deles e tudo é um problema...pronto. E depois também se tornam instáveis.

**E.:** Agora a seguir é: Já aconteceu partilhar com os pais as birras que os filhos fazem no jardim-de-infância? Qual foi a sua reação?

**E.F.:** Todos os dias. (risos)

**E.:** E qual a reação dos pais?

**E.F.:** Alguns ficam muito descontentes com a criança em si e pronto ah, inclusive no outro dia aconteceu uma situação com a criança 1, uma situação que eu considere grave, a situação aqui grave e pronto...porque a criança 1 começou a correr não queria lavar os dentes, as meninas estavam todas ajeitadas e eu descí e tive de a vir buscar e agarrei-a, ela bracejou e eu arranhei-a aqui (mostra no seu corpo)...acontece. E ela “arranhaste-me, arranhaste-me! Não eu não te arranhei, foi um acidente que aconteceu.” Falei com a mãe à noite, a mãe não mostrou qualquer tipo de problema até porque em casa ela faz o mesmo. Ela corre à volta da mesa ah, e a mãe disse, a partir de hoje...porque eu disse sentei-a e acalmou...”a partir de hoje a Filipa deixe de usar o pensar porque com a criança 1 não funciona, utilize a palavra castigo.” E comecei a usar castigo com a criança 1 e resultou porque a palavra pensar para estes mais velhos já não é uma penalização. O castigo se for um castigo, castigo, castigo..... ela no outro dia esteve na manta durante a tarde sem brincar, foi um castigo e acalmou e pediu desculpa. Porque a criança 1 já tem outro nível, ela já tem quase cinco anos, é outro nível de desenvolvimento pronto. Aconteceu numa situação caricata, não teve graça nenhuma, porque fiquei muito incomodada mas acontece. É aquelas coisas que podem acontecer no dia-a-dia.

**E.:** Agora: Sabe se os pais recorrem a estratégias usadas por si na sala de atividades para controlar a birra dos seus filhos em casa?

**E.F.:** Sim. Os pais da criança 3 utilizam muito o reforço positivo, o reforço negativo, também é muito utilizado aqui. Ah...que mais? O conversar acho que sim também, mas acho que às vezes, e também falo contra mim porque também sou mãe, mas acho que às vezes já percebo o lado de mãe e, às vezes falta o punho mais forte que nos temos aqui que

é abrir os olhos, arregalar os olhos para elas perceberem que a situação já não está a correr muito bem. E em casa, eu falo enquanto mãe agora, às vezes não é fácil pronto, às vezes falta esse lado em casa que os pais chegam a casa cansados também e querem é estar um bocadinho com os filhos e às vezes é difícil pronto. Ah...mas basicamente é conversar e o processo de recompensa/punição. Aqui eu utilizo também muito o pensar, muitas vezes eles lá está, não conseguem, mas eu partilho muito com eles porque funciona. Também com quem eu partilho mais é com os pais da criança 3, da criança 2, com a criança B( não consta no estudo)...pronto (risos).

**E.:** Pronto chegamos ao fim, obrigada. (risos).

## ANEXO 25 – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA PARTICIPANTE

**Tempo:** 40 minutos (aproximadamente)

### **Objetivos gerais da entrevista:**

Compreender as concepções da educadora de infância sobre as birras das crianças dos 3 aos 4 anos de idade;

Identificar estratégias sobre como gerir uma situação de birra com crianças dos 3 aos 4 anos de idade;

Compreender de que forma a educadora de infância e os pais das crianças trocam informação entre si sobre o comportamento e as estratégias utilizadas em situação de birra das crianças.

### **Tipo de entrevista:**

Entrevista semiestruturada (Freixo, 2010), ou seja, ao guião apresentado poderão ser acrescentadas outras questões ao longo da entrevista, advindas das respostas da educadora de infância.

<b>Parte inicial da Entrevista</b>	
<b>Objetivos:</b>	<b>Informação a recolher:</b>
<b>Caracterizar o perfil do entrevistado; Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.</b>	<b>Dados pessoais do entrevistado; Breve historial do percurso profissional do entrevistado.</b>

<b>Guião de Entrevista</b>		
<b>Objetivos:</b>	<b>Questões:</b>	<b>Observações:</b>
<b>Compreender as concepções da educadora</b>	O que é, para si, uma birra?	Se for necessário, será partilhado com o entrevistado a noção de birra adotada na investigação:

<p><b>de infância sobre as birras nas crianças.</b></p>	<p>Quais são, para si, as principais causas para a ocorrência de uma birra?          Acredita que as birras permitem à criança aprender? Porquê?          Como é que acha que a criança percebe a birra?</p>	<p>“Uma birra é a expressão de uma multiplicidade de sentimentos, pelo que, para a entender, há que compreender a sua relação com esses mesmo sentimentos, designadamente o medo, e também com o temperamento individual com as características globais da condição humana, designadamente as etapas de desenvolvimento.” (Cordeiro, 2011, pág. 15)</p>
<p><b>Identificar os sentimentos/comportamentos inerentes a uma situação de birra.</b></p>	<p>Na sua opinião, quais são os sentimentos que estão relacionados com a birra? Pode partilhar uma situação ou situações de birra onde esteja presente esse sentimento?          Acha que os medos e as birras estão relacionados? Porquê?          Existem algumas crianças que têm comportamentos agressivos durante uma birra. Porque acha que isto ocorre? Já presenciou ou vivenciou uma situação destas? Como fez para a resolver?</p>	<p>Note-se que na literatura a birra está associada ao medo, podendo este sentimento surgir nas respostas ou perguntas deste bloco da entrevista:          “As birras vão buscar os seus fundamentos ao medo [...]”(Cordeiro, 2011, pág. 16).</p>
<p><b>Identificar estratégias educativas de como ajudar a criança a lidar com a situação de birra.</b></p>	<p>Que estratégias se podem utilizar para contornar uma situação de birra? Tem alguma experiência que tenha vivido e que queira partilhar?</p>	

	<p>Como acha que as birras podem ser minimizadas ou até mesmo evitadas no dia-a-dia do jardim-de-infância?</p> <p>Na sua opinião, um educador de infância deve dar atenção e elogios às crianças que estão a fazer birra? Porquê?</p>	
<p><b>Identificação de estratégias de comunicação com a família das crianças sobre como lidar com as birras.</b></p>	<p>Acha que as vivências em casa condicionam as birras das crianças no jardim-de- infância ou vice-versa? Porquê? Pode partilhar algumas situações que tenha vivenciado nesse sentido?</p> <p>Os pais partilham consigo as birras que ocorrem fora do jardim-de infância?</p> <p>Como faz para tranquilizar os pais nessas situações?</p> <p>Já aconteceu partilhar com os pais as birras que os filhos fazem no jardim-de-infância? Qual foi a sua reação?</p> <p>Sabe se os pais recorrem a estratégias usadas por si na sala de atividades</p>	

	para controlar a birra dos seus filhos em casa?	
--	---	--

### **Parte Final da Entrevista**

Agradecer novamente ao entrevistado a disponibilidade para realizar a entrevista;

Referir que a entrevista será transcrita em tempo oportuno e que será dada a transcrição para o entrevistado ler e validar.

### **Referências Bibliográficas:**

Cordeiro, M. (2011). *O grande livro dos medos e das birras*. Lisboa: A Esfera dos Livros;

Freixo, M. (2010). *Metodologia científica – fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO 26 - TABELA DE CATEGORIAS

Categorias	Subcategorias	Transcrição
<p><b>Conceito/Definição</b></p>	<p><b>-Afirmção do Eu;</b>  <b>-O sentir;</b>  <b>-Desenvolvimento pessoal;</b>  <b>-Descarga emocional;</b>  <b>-Mau comportamento</b></p>	<p><b>Entrevista à Educadora F.</b>  “(…)comportamento de oposição, a algo que lhes é... pedido, a uma regra(…)”  “E que elas manifestam uma oposição a essa(…)”  -“(…)se estão com os pais a birra é de uma maneira, se estão no grupo das colegas a birra tem outro, tem outro sentido, outro significado(…)”</p> <p><b>Entrevista à mãe da criança 1</b>  “(…)capacidade da parte de uma criança para não fazer determinada coisa. Geralmente uma birra é para se tentar escapar de alguma coisa não é?”</p> <p><b>Entrevista à mãe da criança 2</b>  “É uma manifestação de um mau humor terrível (…).”</p> <p><b>Entrevista aos pais da criança 3</b>  “(…)é quando ela quer alguma coisa não é, e não é possível obtê-la ou vê que não consegue e então ela começa a chorar ou ... ah... a pronto a fazer coisas que não deve(…)”; (<i>Mãe</i>)  “é um comportamento que entra quase na obsessão e que quantifico ou qualifico o comportamento como sendo birra. Só começa a ser birra quando a atitude dela é grave.” (<i>Pai</i>)</p> <p><b>Enquadramento teórico</b>  A <b>birra</b> pode ser percebida de diversas formas. Muitos autores a definem como algo que é inerente ao crescimento da criança e representa uma sensação de fragmentação, assim como uma perda de sentido de identidade, que vai surgindo à</p>

medida que a criança adquire poder pessoal e se vai sentindo “crescida” (Valente,2004). Cordeiro (2011a, p. 60) reforça dizendo que “(...) é uma manifestação de afirmação do Eu, a partir do momento em que a criança sente que está a perder a onipotência e que o mundo já não se rege pela sua batuta. Trata-se, assim, de uma fase normal do crescimento e de um caminho para construir a identidade pessoal.”

Numa outra publicação Cordeiro (2012b) explica o fenómeno da birra segundo uma perspetiva científica, ou seja esta pressupõe que os músculos e articulações se movimentam de forma aleatória, levando à descarga de energia de forma descontrolada e agressiva. Faz-se acompanhar por choro, gritos, pontapés, rigidez e extensão dos membros e do tronco. A criança pode espernear; bater nos outros, ou com a cabeça no chão/paredes; atirar com objetos; morder; atirar-se para o chão; fugir; suster a respiração ou vomitar. (Silva,2013 citando Gouveia, 2009).

Mas a birra pode também ser vista como uma provocação, quando a criança se sente revoltada ou sem vontade de fazer algo. É no fundo, uma forma de testar limites e perceber até que ponto pode “pisar o risco” com os pais. (Oom, 2011)

Porém, a birra é algo saudável e faz parte do crescimento da criança (Sá, 2013, p.63).

Para os educadores que têm de lidar com a birra, podem achar que esta se trata de um fenómeno assustador, porém deve ser entendida como uma forma de comunicação quando ainda não se consegue falar, sendo por isso representada por gestos agressivos e uma raiva enorme.

**Observação direta: criança 3 com a mãe e mestranda**

8/01/13: A mãe espera...Quando ela vai ter com a mãe, esta tenta vestir-lhe o casaco. A criança 3 tenta vestir o casaco sozinha mas não consegue. Eu tento ajudar mas ela não se mostra recetiva, mostrando-se aborrecida comigo. Consegue finalmente concluir a tarefa passado muito tempo e sem nunca aceitar ajuda.

**Contextualização da planificação 19/11/2013**

No seguimento do trabalho desenvolvido no dia anterior, vamos desta vez mostrar fotos das próprias crianças do grupo a fazerem birras, pois julgamos que terá mais impacto.

**Reflexão da 2ª semana de intervenção**

		<p>“Todas as crianças fazem birras, mas a verdade é que este grupo recorre constantemente a este método para conseguir as coisas, o que faz com que andemos todos os minutos a negociar e leva-nos à exaustão. “</p> <p><b>Contextualização 25/11/13</b></p> <p>Este defende que é nesta idade que as crianças devem criar uma tolerância às frustrações, controlar as emoções, entre outras.</p> <p><b>Reflexão final de JI</b></p> <p>Esta permanência num grupo faz com que as crianças comecem a gerir conflitos e frustrações, como podemos verificar com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:54) “ A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes[...] de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença”.</p> <p>Pois como afirma Cordeiro (2013,p. 60) “A birra é uma manifestação de afirmação do Eu[...]Trata-se, assim, de uma fase normal de crescimento e de um caminho para construir a identidade pessoal”. Nunca nos podemos esquecer que é um processo que faz parte do crescimento da criança.</p>
<p><b>Sentimentos</b> <b>(associados</b> <b>às</b> <b>birras)</b></p>	<p><b>-Agressividade;</b> <b>-raiva;</b> <b>-Frustração;</b></p>	<p><b>Entrevista à Educadora F.</b></p> <p>-Às vezes a injustiça(...);</p> <p>-“Uma primeira coisa também é a frustração(...)”</p> <p>-“Pronto a raiva, muitas vezes a tristeza(...)”</p> <p><b>Relação entre medo e birras</b></p> <p>“Sim... Muitas vezes sentem-se inseguras ou com receio de fazer algo e manifestam, aquela oposição de não querer fazer. No caso da criança B, ela muitas vezes tem medo de subir a um escorrega, mas ela tem os dois, mas daqui a uns anos já faz três, e então faz aquelas birras que nós, nós conhecemos, que é não querer subir, que é gritar, que é afastar-se, que é quem quer que seja empurrar, pronto aí é medo. Não é? Pronto. Ah mas maioritariamente penso que não deva ser o medo, mas também pode acontecer.”</p> <p><b>Sentimento de agressividade</b></p>

Manifestação... De... Poder. Manifestação... Afirmação da personalidade da criança... E, a intolerância à frustração.

**Entrevista à mãe da criança 1**

-“Ela chega a mostrar um bocado de raiva.”

**Entrevista à criança 2**

“É a frustração.”

**Entrevista aos pais da criança 3**

Pai: “Frustração, raiva?? É tudo misturado.”

**Enquadramento teórico:**

Porém, a idade influencia os **sentimentos** que a criança manifesta durante a birra, por exemplo aos três anos de idade as birras fazem com que a criança tenha sentimentos agressivos em relação a ela própria, enquanto anteriormente a agressividade era apenas manifestada em relação a terceiros. (Brazelton & Sparrow, 2010b)

Uma situação de birra pode surgir após uma imposição de limites por parte dos educadores, em relação ao comportamento da criança, levando a um crescimento do sentimento de **raiva e frustração**. A raiva no seu pico leva a criança a gritar e pontapear; o bater e ter uma postura rígida já são características de um sentimento de raiva moderado e, um nível de raiva inferior é manifestado com o agitar de mãos e bater o pé. (Silva,2013 citando (Potegal, Kosorok, & Davidson, 2003; Potegal, et al., 2009) Esta “(...) é comum para todos nós mas, muitas vezes, está ligada a um sentimento de culpa. No entanto, é normal e saudável sentir raiva em relação a certas coisas e garantir às crianças que os pais também se sentem assim. A diferença está na forma como reagimos ao sentimento. Se os pais conseguem sentir raiva e depois ultrapassá-la, os filhos aprenderão também a gerir os seus sentimentos de forma positiva. É importante que as crianças possam sentir raiva e aprendam formas aceitáveis de a expressar.” (Phillips,2011, p.100). Assim sendo, as crianças podem vir a ser agressivas, pois estão assustadas. A autora chama assim a atenção para o facto de a criança ser muito pequena e estar perante um mundo em que se sente em desvantagem, pois todos são maiores e mais capazes, o que lhe provoca medo e necessidade de se proteger e afirmar.

		<p>A birra é no fundo um acumular de sentimentos como angústia (choramingar e procurar conforto que vai aumentando à medida que a birra vai durando) raiva, ciúme, medo e frustração que se juntos se tornam fortes e insuportáveis, levando ao descontrolo da criança. (Silva,2013 citando Potegal, Kosorok, &amp; Davidson, 2003; Potegal et al., 2009; Cordeiro, 2011).</p>
<p><b>Causas/ razões das birras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>-Para comunicar;</b></li> <li><b>-Obter controlo;</b></li> <li><b>-Libertar energia emocional;</b></li> <li><b>-Temperamento;</b></li> <li><b>-Expetativas falhadas/ dificuldade de executar;</b></li> <li><b>-Refeição</b></li> <li><b>-sono</b></li> </ul>	<p><b>Entrevista à Educadora F.</b></p> <p>“(…) fase do desenvolvimento onde elas estão, que é a fase de oposição.”;</p> <p>-“Começam a querer fazer o que elas, o que elas acham que querem fazer(…).”;</p> <p>“Se as crianças em casa não descansam bem, se as crianças em casa têm também um clima de instabilidade, vem para a escola muito mais instáveis, muito mais perturbadas, muito mais descontroladas e por tudo e por nada é uma birra.”</p> <p><b>Entrevista à mãe da criança 1</b></p> <p>“Há. Ah, a hora de dormir. Ela não gosta de dormir!</p> <p>Eu a questão de dormir acho que é um medo que ela tem, portanto ela tenta contornar a situação. A sopa é uma birra! O mano diz que não come sopa e ela também não come sopa... vamos fazer uma birra porque não quero comer sopa. E aí sim, é uma birra. Escovar os dentes também, às vezes é teimosia. Tem de ser como eu quero! Pronto.”</p> <p><b>Entrevista à mãe da criança 2</b></p> <p>“Quando é contrariada. Muitas vezes. A maioria das vezes em que é contrariada.</p> <p>Quando ela quer uma coisa...eu vejo...quando ela anda às vezes a brincar com a irmã e a irmã faz qualquer coisa, ela automaticamente começa irritada. É, é! Dá um grito, pronto, é a forma dela.”</p> <p><b>Entrevista aos pais da criança 3:</b></p> <p>Mãe:“Sem dúvida! ...Quando está cansada é muito complicado.”;</p> <p>Pai: “Aquando da alimentação teima, resiste mas rapidamente é convencida a comer..”</p> <p><b>Enquadramento teórico</b></p> <p>A birra pode por vezes, acontecer porque os educadores se mostram inseguros, não estabelecerem limites firmes e apontam muito para o que a criança faz de forma menos acertada, levando a criança a achar que faz tudo mal. As crianças não podem</p>

		<p>perceber que os educadores estão desesperados ou não sabem lidar com as situações. Outra situação que faz com que as crianças recorram muito à birra é perceberem que os educadores não estão de acordo em relação a algo que lhe diz respeito. O facto de os educadores se desautorizarem perante a criança, faz com que esta ache que tem “espaço de manobra” para manipular. Para além disso, os educadores têm de perceber que a criança vai sempre tentar “levar a sua à vante”, ou seja, há alturas em que vale a pena travar batalhas, mas há outras birras em que os educadores devem fechar os olhos a determinadas situações para não estarem em constante disputa e discussão com as crianças. (Oom,2011)</p> <p>Para além da atitude dos educadores, uma birra pode surgir simplesmente porque a criança tem fome, sono, dor, porque o contexto em que a criança está inserida lhe causa um mau estar. Valente (2014) relembra ainda que as rotinas incoerentes como ir ao hipermercado antes de jantar, pedir a uma criança para estar horas infinitas sentada à mesa, ou por outro lado, pais demasiado exigentes, falta de atividades ao ar livre, excesso de televisão são também situações que favorecem a ocorrência de birras.</p> <p>Já Cordeiro (2012b) aponta como momentos propícios das birras a hora das refeições, sítios com público, ambientes de muita gente; quando a criança tem fome/sono/cansaço.</p> <p><b>Reflexão final JI</b></p> <p>Fazendo uma retrospectiva, as birras do nosso grupo surgiam muito na hora da sesta e da refeição, ou quando as crianças por alguma razão se ausentavam da Instituição e depois regressavam, acabando por sentir que esta era um local estranho para ela.</p> <p>Segundo Cordeiro (2013) as birras surgem essencialmente quando a criança tem sono, fome, cansada ou se encontra em ambientes estranhos.</p>
	<p><b>-Abraçar;</b></p> <p><b>-Acalmar;</b></p>	<p>Entrevista à Educadora F.</p> <p>-“Primeiro é fazer com que a criança se acalme(...);</p>

<p><b>Estratégias colaborativas entre Educadora e Pais</b></p>	<p><b>-Ignorar;</b></p> <p><b>-Encorajar;</b></p> <p><b>-Empatia;</b></p> <p><b>-Dialogar;</b></p>	<p>- “Retirá-la do lugar onde está a acontecer a... Situação(...);</p> <p>-“ E tentar que ela se acalme, chamar-lhe a razão, conversar com ela, explicar-lhe o porquê(...).”;</p> <p>-“ Outra maneira é exemplificar e fazer com a criança aquilo que supostamente tem que ser feito,(...).”;</p> <p>- “Os pais da criança 3 utilizam muito o reforço positivo, o reforço negativo, também é muito utilizado aqui.”; “O conversar acho que sim também(...).”; “(...)arregalar os olhos para elas perceberem que a situação já não está a correr muito bem”;</p> <p>“Aqui eu utilizo também muito o pensar(...).”</p> <p>Estratégias específicas para as crianças do estudo:</p> <p>“Ah... Primeiro é retirá-las de onde elas estão. Pronto. E... A criança 2 tenho de a agarrar, olhar para ela porque ela olha para o chão não quer saber de mais nada e é importante que ela olhe para nós. Para ela perceber que nós estamos a falar com ela, porque senão ela baixa os olhos e não ouve nada. A criança 1 também é, basicamente. E a criança 3, tem que se falar com mais... Mais... Determinação porque senão não leva a sério, o que estás a dizer. Tem que sentir mesmo quem é que está a mandar. Tanto que ela diz quem manda aqui é a Filipa agora. Porque “quem manda sou eu, quem manda sou eu”. Não tu aqui não mandas. Tive que lhe dizer. Porque senão ah... Vou... Tirar o meu casaco porque quem manda sou eu. Andava assim. “</p> <p>Entrevista à mãe da criança 1</p> <p>-“Geralmente tento dizer <i>Olha se não comeres a sopa também não vais comer (qualquer coisa) a seguir.</i>”;</p> <p>- “Pronto geralmente é o colinho e o beijinho.”</p>
--	--	---

Entrevista à mãe da criança 2

-“Às vezes também me ocorre dizer outra coisa ou ignorar. Se ela está num canto eu ignoro e entretanto digo *Oh Mariana preciso de ajuda, pronto, mas nem sempre funciona, pronto*. Eu estou a falar quando é mesmo aquela birra extrema é o que faço, seja o que for.”;

-“Tento negociar, faço-me de vítima.”

Entrevista aos pais da criança 3

Mãe: “É muito à base da conversa com ela. Se uma pessoa começar a falar com ela calmamente ou até às vezes “Então ficas de castigo!”, ela acaba por pensar e depois cede.”

Pai: “Agarrar ao colo, conversar com ela...”;

- Eu agarro-a ao colo, não ralhamos. Quer dizer, não ralhamos no sentido de gritar. Falamos com ela de forma mais dura. E quando ela não para, abstraímos-nos, deixamo-la estar a chorar. Não conversamos com ela..”

Pai: E eu tenho uma outra estratégia de a surpreender com enganos. Por exemplo, no caso da lavagem dos dentes: “Então nunca mais lavas as mãos?” e ela interrompe e diz “As mãos papá? Os dentes!” E depois continua a chorar mas..

Pai: Mas depois, desculpe lá, uma das coisas que pelo menos eu faço é fazer vontades. Se ela quer fazer algumas coisas eu acabo por lhe fazer certas vontades é possível fazer. Porque ela, como todas as crianças, quer tomar a iniciativa e quer que lhe façam as vontades todas. Há algumas que não considero grave fazer. Do género: por exemplo, comigo ela tem de lavar os dentes antes de ler a história e ela insiste sempre primeiro ler a história. Havia uma fase em que eu conseguia lavar-lhe os dentes antes..

Enquadramento teórico:

Por exemplo, para Brazelton e Sparrow (2010b,p.61) primeiramente “Entre os recursos mais importantes para os pais estão as experiências que eles podem retirar das suas próprias infâncias. “

Primeiramente, o autor refere que mais do que transmitir disciplina e limites, é também necessário que a criança se sinta amada e acarinhada, isto é a base para uma boa educação. Depois, explica que se deve saber ouvir a criança, quando esta nos tenta através das suas atitudes e palavras dizer algo; saber falar calmamente com a criança, ou seja, manter uma voz positiva e firme e não gritar (pois assim, a criança agirá apenas por medo), por forma a fazer a criança entender determinadas regras; ser coerente, ou seja se os educadores dizem à criança que não pode mentir, estes não podem mentir, pois são os modelos das crianças.(Oom, 2011)...” para o autor o segredo está em os educadores serem firmes nas suas convicções, ouvirem as crianças, falarem com elas, construírem regras com as crianças (porque uma criança não tem de ser penalizada por não cumprir uma regra que desconhece), elogiar as crianças para que estas percebam que são boas, o seu comportamento é que não está a ser o correto; ter tempo de qualidade com a criança; e perdoar algumas incorreções porque a criança ainda está a aprender.”

De uma forma mais específica, Oom (2011) aconselha os educadores a aproveitarem momentos de viagem ou de tarefas domésticas para dialogar calmamente com a criança e transmitir os seus pontos de vista; conversarem com as crianças e falarem de situações hipotéticas de forma a conseguir transmitir regras e abolir possíveis comportamentos incorretos; quando os educadores pretendem que as crianças desempenhe determinada tarefa devem dar as indicações isoladamente e usando linguagem simples, porque o que acontece por vezes é que os educadores se encontram numa divisão diferente da criança e, por isso gritam de onde estão uma série de ordens seguidas que para uma criança pequena é muito difícil de conseguir processar, acabando esta por não fazer o que lhe foi pedido e levando depois a discussões e birras. Pelo contrário, o educador deve dirigir-se à criança e explicar por partes e sem ser de forma vaga o que quer, podendo fazer check in para ver se a

criança entendeu o que lhe está a ser pedido; por vezes, pode-se limitar o tempo com o cronómetro para levar a criança a realizar o que lhe é pedido. As regras devem ser afixadas em local visível e discutidas com a criança; recompensar a criança quando faz algo bem, se bem que não devem ser recompensas monetárias, e devem ser significativas para a criança; negociar sempre com a criança; saber dizer não quando necessário; contar até três, aqui é dado tempo à criança para se redimir; estabelecer consequências lógicas; e retirar privilégios.

Quanto a Valente (2014), sugere algumas soluções como manter a calma e sair de cena; respirar fundo; lembrar o amor que se sente pela criança; abraçar e reconfortar a mesma.

Já Cordeiro (2011a) sugere que devemos mantermo-nos calmos; se necessário levar a criança para um outro lugar; dizer à criança que ela é querida, mas que o comportamento não está a ser o correto, ou seja explicar o porquê do nosso descontentamento. Por vezes, é necessário esperar algum tempo até a criança se reorganizar e acalmar. É sempre essencial estabelecer regras em conjunto e isso significa ouvir a criança, ou seja deixá-la dizer o que sente sobre as regras e as ordens. Um outro conselho dado pelo autor é o de responsabilizar a criança das suas ações, pois estas têm de perceber que há sempre uma consequência para os atos.

É também importante dizer à criança para se acalmar, pois enquanto ela estiver a chorar não se consegue entender o que se passa. Em segundo lugar, abraçar a criança, dar-lhe algum conforto de modo a retirá-la da situação que lhe está a provocar desconforto, ou noutras situações ignorar a criança ou isolá-la. Os autores Borgenicht e Grace (2008) acrescentam estratégias de cariz humorístico como uma dança cômica ou simular um trambolhão de forma a distrair a criança e fazê-la rir; pegar numa marioneta e falar com a criança. No entanto, os autores pedem para que nunca se castigue a criança, em vez disso, deve de se ajudar a criança a desenvolver as capacidades que precisa no futuro para exprimir as emoções.

O castigo deve procurar ajudá-la a ser mais previdente. Os pais encontrarão o que funciona melhor através de tentativa e erro (Phillips,2011,p.85) ”. Mas, antes de aplicar um castigo, os educadores devem perceber a intenção da criança ao reagir

de determinada forma; averiguar se a criança tinha plena noção da existência das regras; e dar sempre a hipótese da criança se explicar.

#### Estratégias para lidar com as birras na hora do sono

As estratégias aconselhadas por Valente (2014) no que toca à hora do sono são estabelecer uma rotina; os educadores devem falar um pouco com a criança antes de esta adormecer; fazer a criança sentir-se segura; a criança não deve adormecer com fome, se bem que também não deve ir para a cama com a barriga demasiado cheia; e ensinar às crianças táticas de relaxamento. Para além disso Cordeiro (2011) aponta como soluções a existência de um quarto e cama confortáveis; ler uma história; silêncio, ou em alternativa música calma; luz apagada de presença; porta entreaberta que transmite que num instante as crianças podem chegar ao pé dos pais; e bonecos na cama.”

No momento imediato ao deitar, a criança deve apenas ter como tarefas vestir o pijama e lavar os dentes. Para evitar birras, a criança pode escolher o pijama que quer para dormir, assim como o boneco para ter junto de si. (Oom,2011)

#### Estratégias para lidar com as birras na hora da refeição

Por essa razão, Cordeiro (2011a) propõe aos educadores que tenham mais em conta a opinião das crianças e, uma maneira de o fazer é levá-los ao supermercado, e deixar que ajudem a escolher os legumes e frutos; ensinar a escolher em variedade, em cor, em textura; deixar as crianças ajudarem na arrumação das compras; deixar ver a preparação da refeição se a criança assim quiser.

O importante a reter é que não há necessidade de entrar em desespero sempre que a criança não queira comer, em vez disso, os educadores devem negociar com a criança em relação a coisas que sabem que ela gosta; para além disso, a comida pode ser colorida e ter formatos engraçados (círculos, bonecos); dar nomes à comida (p.ex: puré de batata- lama branca); a comida

deve ser servida em pequenas quantidades; jogar o jogo dos desejos (cada colherada equivale a um desejo para a criança). (Borgenicht & Grace ,2008)

Estratégias colaborativas entre pais e educadores para lidar com as birras

Assim, “É fundamental que, no que diz respeito às regras mais importantes, a escola e a família formem uma frente unida, para que a criança, mesmo vivendo realidades distintas em casa e na escola, perceba que existem regras fundamentais que são válidas sempre. Para que isto seja conseguido tem de existir cooperação entre os pais e as educadoras.”(Oom,2011,p.36)

O importante a reter é que os educadores não substituem pais nem vice-versa, o que deve acontecer é existir um trabalho de complementaridade que deve ser constante. “Há que haver confiança e devemos falar todos a mesma linguagem. Esta é a base.

Quando isto não acontece, o nosso trabalho fica bastante mais difícil.” (Palma,2014)

As conversas entre pais e educadores devem ser frequentes, a fim de trocar opiniões sobre o comportamento das crianças e as melhores estratégias a utilizar. Nunca deve acontecer os educadores e pais entrarem em desacordo à frente da criança, pois esta vai aproveitar para tentar manipular uma das partes. (Filipe,2013)

Observação direta: criança 1 com a mãe

6/01/13: criança 1 não queria ficar na escola de manhã e a mãe começou a dizer que depois comprava tintas. A Educadora F. teve de a agarrar e ela ficou aborrecida. Quando viu a coroa do Dia dos Reis parou de fazer birra. Observação direta: criança 1 e mãe

16/01/13: A mãe ignora a birra, deixa a Jacinto no carro e leva a Maria Alice.

Reflexão relativa ao grupo (reflexão do período de observação)

Penso que será preciso negociar com o grupo perante muitas situações, pois pelo que observei, quando pensam em algo é difícil movê-las.

Planificação 19/11/13

Dialogar com o grupo sobre situações de birra que já tenham acontecido e tentar que estas analisem as situações e vejam que talvez se possa reagir de outra forma. Explicar que mesmo os adultos ficam tristes e, não podem fazer o que querem.

Planificação 25/11/13

A estagiária Elodie poderá perguntar à criança o que esta vê na foto; porque razão é que aquela criança da foto está a fazer birra; e como se poderia resolver a situação sem recorrer à birra.

Reflexão final JI

Uma das estratégias para lidar com as birras é, em alguns casos não dar grande atenção à situação. Porém, Cordeiro(2013) indica algumas estratégias para lidar com as birras, como é o caso de, se necessário agarrar a criança, retirar a criança do local de conflito, e dizer à criança que gostamos dela. No entanto, cada criança é uma criança e, as situações são todas diferentes, pelo que não há uma resposta acertada para resolver birras.

-No nosso caso, fomos também criando algumas estratégias como no caso de uma das crianças abraçá-la quando ela estivesse a fazer birra, pois isso ia acalmá-la e começava a ouvir-nos aí; outra que tinha o hábito de gritar precisávamos de falar baixinho e de forma carinhosa e, perguntar porque estava a gritar; outra ainda precisávamos apenas de falar de forma mais autoritária. “



ANEXO 27 – PLANIFICAÇÃO 18/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
Desenvolver a capacidade de controlar as birras.	Perceber que fazer birras não é uma atitude correta.	Área da Expressão e Comunicação.	<p>Na área da “mantinha”, a estagiária Jessica irá proceder à leitura da história “O Feitiço da Birra” de Laura Rodrigues. No entanto, antes da leitura da história, realizar-se-á uma pequena troca de ideias sobre o livro, através das seguintes perguntas orientadoras:</p> <p>Já conhecem a história?</p> <p>Do que nos falará este livro?</p> <p>O que irá acontecer?</p> <p>O que é que a gravura vos faz lembrar?</p> <p>Depois da leitura da história, será formulado questões sobre a moral da história e, também, para ver se eles entenderam a história:</p> <p>Do que é que a história nos fala?</p> <p>O que aconteceu ao Infante Gonçalo?</p> <p>O que aconteceu no final?</p> <p>E vocês são muitas vezes acertados pelo feitiço da birra? (Ao mesmo tempo que é feita esta última pergunta, mostra-se uma fotografia de uma das crianças a fazer birra).</p>	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa;	Computador; Retroprojektor; Fotografia da Criança.	<p>A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt &amp; Quivy, 2003).</p> <p>A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto.</p> <p>A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos:</p> <p>Percebeu que a birra não é uma atitude correta a ter.</p>	15h15-16h00

		<p>Acham que é bom fazerem birras? Ganham alguma coisa com elas?</p> <p>Qual é a melhor atitude a ter?</p> <p>De seguida cantar-se-á a cantiga de roda “O feitiço da Birra”, adaptado da Sala de 2 do Jardim-de-Infância de Moure. No fim, a música será tocada no piano.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

## Cantiga de roda "O Feitiço da Birra"



Ah, ah, ah, menino Gonçalo  
Ah, ah, ah, menino Gonçalo  
Fizeste uma birra partiste o cavalo  
Fizeste uma birra partiste o cavalo  
Partiste o cavalo e furaste a tela  
Partiste o cavalo e furaste a tela



E a princesinha chorou por ela  
E a princesinha chorou por ela  
Puxaste o barco de outro menino  
Puxaste o barco de outro menino  
Ele foi-se embora ficaste tristinho  
Ele foi-se embora ficaste tristinho.



Com os teus amigos deves partilhar  
Com os teus amigos deves partilhar  
E muito feliz tu irás ficar  
E muito feliz tu irás ficar.

Jardim-de-infância de Moure - Sala 2

Atividade PNL em articulação com a Biblioteca Escolar

(adaptação da Cantiga "Ah, ah, ah, minha machadinha..." à obra O Feitiço da Birra, de Laura Ferreira Rodrigues)

Ano II

### A Machadinha

Ai, ai, ai, mi - nha Ma - cha - di - nha, quem te pôs a  
mão sa - ben - do que és mi - nha. Sa - ben - do que és mi - nha tam - bém eu sou  
tu - a sal - ta Ma - cha - di - nha pa - ra o meio da ru - a.

ANEXO 28 – PLANIFICAÇÃO 19/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
Incentivar à partilha e ao diálogo; Desenvolver a capacidade de controlar a birra.	Criar um espaço de reflexão;	Área da Formação Pessoal e Social.	O grupo senta-se na manta e a estagiária Elodie mostra fotos de elementos do grupo a fazerem birra (fotos retiradas nas semanas anteriores). As estagiárias aguardam a reação das crianças e, consoante isso organizam o discurso no sentido de sensibilizar o grupo para este assunto.  Dialogar com o grupo sobre situações de birra que já tenham acontecido e tentar que estas analisem as situações e vejam que talvez se possa reagir de outra forma. Explicar que mesmo os adultos ficam tristes e, não podem fazer o que querem.  Anotar os comentários.	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa;	Folha e caneta.	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003).  A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto.  A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos:  Analisar a forma como as crianças reagem às suas próprias fotos durante um momento de birra e que tipo de comentários fazem sobre estas.	15h15-16h00

ANEXO 29 – PLANIFICAÇÃO 19/11/13

<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Recursos Humanos</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Tempo</b>
<p>Proporcionar momentos de aprendizagem em grupo;</p> <p>Incentivar ao diálogo e à partilha;</p> <p>Desenvolver a capacidade de controlo de birras;</p> <p>Criar situações de escrita;</p> <p>Desenvolver a linguagem oral.</p>	<p>Abordar a escrita;</p> <p>Fortalecer a criatividade;</p> <p>Desenvolver a capacidade de escuta e de comunicação oral;</p> <p>Criar situações diferentes de comunicação.</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação-Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</p>	<p>Em seguida, o grupo senta-se na mesa de trabalho. O objetivo é com as crianças escrever a história das fotos, sendo assim elas as personagens desta história.</p>	<p>Elodie Lourenço;</p> <p>Jessica Cunha;</p> <p>Grupo de Crianças;</p> <p>Educadora Filipa.</p>	<p>Folha e caneta.</p>	<p>A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt &amp; Quivy, 2003).</p> <p>A avaliação será feita por mim e pelas crianças, em conjunto.</p> <p>A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos:</p> <p>Analisar a capacidade de partilha e gestão de ideias.</p>	<p>16h30 às 17h</p>

### ANEXO 30 – CONTEXTUALIZAÇÃO 25/11/13

Durante toda a semana continuaremos a abordar o tema das birras lembrando que este está inserido no Projeto Educativo da Instituição “Eu e os outros: um mundo de emoções e afetos”. Este defende que é nesta idade que as crianças devem criar uma tolerância às frustrações, controlar as emoções, entre outras. Na semana passada, começámos a criar em grupo uma história baseada nas fotos das crianças, porém esta semana queremos explorar uma outra metodologia, que desta vez será ouvir as crianças individualmente e mostrar-lhes uma foto das colegas pedindo para imaginarem uma história. Acharmos que talvez individualmente as crianças se mantenham mais concentradas. No final da tarde, a atividade orientada consistirá em desenhar o retrato de uma colega a fazer birra. Escolhemos esta atividade pois o grupo mostra sempre muita vontade em pintar no cavalete e, porque assim trabalharemos o rosto e seus elementos.

#### Planificação 25/11/13

<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Recursos Humanos</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Tempo</b>
Desenvolver a capacidade de controlar a birra.	Criar um espaço de reflexão; Incentivar à partilha e ao diálogo; Abordar a escrita;	Área de Expressão e Comunicação-Domínio da linguagem oral e	O grupo é supervisionado pela estagiária Jessica e brinca livremente na sala de atividades. Em simultâneo, a estagiária Elodie vai chamar as crianças uma a uma e, na mesa de trabalho irá mostrar novamente as fotos das outras colegas a fazerem birra. Pede à criança para falar um pouco da foto e tentar imaginar uma história. A estagiária Elodie poderá perguntar à criança o que esta vê na foto; porque razão é que aquela criança da foto está	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças;	Fotos do grupo a fazer birra; Folha e caneta.	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003).  A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto.	15h15-16h00

	<p>Fortalecer a criatividade;</p> <p>Desenvolver a capacidade de escuta e de comunicação oral;</p> <p>Criar situações diferentes de comunicação.</p>	<p>abordagem à escrita.</p>	<p>a fazer birra; e como se poderia resolver a situação sem recorrer à birra. Se mesmo assim a estagiária Elodie não conseguir reunir informação para a construção da história, pode dizer à criança para tentar inventar uma história sobre aquela foto e incentiva-a começando com as palavras “Era uma vez...” e dando outras pistas à medida que a criança fala.</p> <p>A estagiária Elodie anotarà aquilo que as crianças disserem.</p>	<p>Educadora Filipa;</p>		<p>A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos:</p> <p>-Capacidade da criança para imaginar uma história associada a uma foto e habilidade para a transmitir oralmente.</p>	
--	--	-----------------------------	--	--------------------------	--	---	--

## ANEXO 31 - HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS RETIRADAS DO LIVRO REALIZADO SOBRE AS BIRRAS

### Criança 1

A criança 3 estava no parque com o papá e a mamã. Começou a ficar de noite e, o papá e a mamã, disseram à Sofia que era hora de voltarem para casa. A criança 3 fez uma grande birra porque queria brincar mais. Então, o papá e a mamã disseram à criança 3 que ela poderia brincar mais um bocadinho quando chegassem a casa. A criança 3 aceitou e parou de fazer birra.

### Criança 2

A criança 4 estava muito chateada porque o Pai Natal não lhe quis dar um presente! Então fez uma grande birra. Depois a mamã explicou-lhe que para o Pai Natal dar presentes ela tinha de ser portar bem. Assim, a criança 4 portou-se sempre bem e parou de fazer birras.

### Criança 3

A criança 1 faz birra quando está a brincar comigo às escondidas. Depois eu explico-lhe que podemos as duas contar e esconder, mas, para isso, temos de esperar pela nossa vez. No fim, ela pediu-me desculpa.

### Criança 4

A criança 4 faz birra na aula de música porque a professora não lhe quer dar o piano. A professora explica à criança 4 que é porque ainda não chegou a sua vez. Ela percebe e não faz mais birra. A professora fica muito contente com a criança 4 e dá-lhe um beijinho.

### Criança 5

A criança 2 faz birra em casa porque quer os óculos e a mamã não lhe dá os óculos. No fim, ela pede desculpa por ter feito birra e a mamã empresta-lhe os óculos.

### Criança 6

A criança 6 foi de comboio com o papá ao Pingo Doce. Quando chegou ao Pingo Doce, fez uma grande birra porque queria chupas. O papá disse que não podia ser porque ela já tinha comido chocolates. Então a criança 6 percebeu que o papá tinha razão e parou de fazer birra.

ANEXO 32 – PLANIFICAÇÃO 26/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>ecolher ideias e frases das crianças para a construção do livro.</p>	<p>Explorar as ideias das crianças; Dizer porque faz birra; Falar sobre como gostaria de ter o livro.</p>	<p>Área da Formação Pessoal e Social.</p>	<p>Com o seguimento da atividade elaborada no dia anterior, pretende-se recolher mais ideias e frases para a realização do livro das birras sobre o grupo de crianças.</p> <p>Essa recolha será feita dois a dois na mesa de atividade, em que a estagiária Jessica fará um diálogo informal com essas crianças para a recolha de ideias.</p> <p>Se através desta estratégia não for possível retirar informação, será feita uma espécie de jogo improvisado no sentido de retirar informações as crianças sobre a temática do livro.</p>	<p>Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa.</p>	<p>Folha; Caneta.</p>	<p>A avaliação será feita através da observação direta.</p> <p>A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto.</p> <p>A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dá ideias para a elaboração do livro;</li> <li>-Participa ativamente no diálogo com a estagiária</li> </ul>	<p>15h15-16h00</p>

### ANEXO 33 – REFLEXÃO DA 3ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Esta semana foi reservada para a conclusão do mini - projeto sobre as *Birras*. Pretendíamos terminar o livro de histórias das birras e, visto na semana passada não termos conseguido reunir a informação necessária, esta semana optámos por falar com as crianças individualmente. Conclui que individualmente é mais fácil para cada criança se concentrar e dar ideias para uma história sobre as fotos que íamos mostrando. A ideia inicial era que cada criança desse continuidade à história da colega anterior, porém não nos saímos bem neste aspeto, pois todas as crianças apresentavam histórias muito distintas e curtas. Todas tinham uma base comum: havia algo para contrariar a criança, esta fazia birra mas depois passava. Algumas crianças do grupo mostraram maior dificuldade em construir uma história pois queriam ir brincar livremente e, não se concentravam o suficiente. A única forma de colmatar esta situação era dizer-lhes que, em seguida pintariam com tintas a sua história. Na criança mais velha da sala foi possível verificar que esta se concentrou na atividade e criou de facto uma história. Porém, noutras crianças as histórias partiam de vivências suas, como a criança que fala de uma birra porque vai ao Pingo Doce e quer um chupa, ou outra que diz que faz birras no carro. O balanço final relativamente à criação das histórias pareceu-me positivo. Inicialmente as crianças tiveram dificuldade em inventar as histórias, mas talvez porque não é uma atividade que estejam habituadas a desenvolver. Porém, através dos relatos deu para perceber que as crianças sabem em que situações estão a fazer birras e, que no fundo esse comportamento pode ser evitado, e penso que isso é um aspeto positivo para a nossa meta na diminuição de birras dentro da sala. No início do jogo as crianças mostraram-se pouco recetivas e, por vezes, não demonstravam qualquer emoção. Esta situação deve-se ao facto de ser a primeira vez que as crianças fizeram este tipo de jogos exploratórios, no entanto à medida que o jogo se foi desenrolando e, com o meu incentivo e o da minha colega e Educadora Cooperante, as crianças ficaram mais à vontade e começaram gostar da atividade, dando várias sugestões de expressões para a mesma emoção e sentimento. A ideia era as crianças verem o rosto das colegas a manifestarem uma emoção e sentimento, e tenham noção das suas próprias expressões em várias situações do dia-a-dia, incluindo em momentos de birra. Esta atividade foi mais uma forma de levar as crianças a terem a noção da sua atitude perante uma birra e, em simultâneo desenvolver uma atividade até então pouco explorada na área da Expressão e Comunicação.

Relativamente à atividade de pintura de segunda- feira, o conceito desta era as crianças pintarem o rosto das colegas a fazer birras. Era uma forma de trabalhar os elementos do rosto. Porém, embora pedíssemos às crianças para desenharem apenas o rosto, estas desenhavam a história toda. Foi geral no grupo a incapacidade de dissociação da história e da atividade de pintura. Assim sendo, deixámos a atividade fluir e acabámos por desistir de fazer ilustrações para o livro como estava planificado e, utilizámos as pinturas delas. Tenho no entanto pena de não ter conseguido fazer a atividade de pintura do rosto, pois embora as crianças saibam que o rosto tem nariz, olhos, etc, ainda é complicado fazer uma “bola” para representar o rosto. Algumas começaram a fazer a “bola” para o rosto, mas em seguida pintavam tudo dentro e fora da “bola”.A criação da história e das pinturas foram imediatas, havendo assim uma representação da história totalmente correta. Visto ser um livro que ficará na sala, sentimos necessidade de legendar as pinturas/ilustrações das crianças.

Chegada a quarta-feira, houve necessidade de adaptar novamente a planificação, pois uma criança mostrou muita curiosidade nas cores secundárias. Esta situação foi despoletada pelas pinturas, em que a criança sem ter qualquer intenção misturou rosa e azul, amarelo e azul e criou respetivamente o roxo e verde. Desta forma, e ainda sem sabermos bem qual o rumo que tomaríamos com esta atividade, colocámos papel cenário numa parede grande e aos pares deixámos as crianças pintarem com trinchas livremente. As cores selecionadas foram as primárias e, no início da pintura eu explicava às crianças que o magenta, azul ciano e amarelo eram cores primárias e que juntando algumas delas formariam cores secundárias. Apenas a criança que tinha já descoberto as cores anteriormente referiu as cores que ia criando à medida que pintava. As restantes podiam eventualmente dizer que estava verde na folha mas, quando questionadas sobre o aparecimento daquela cor, só eram capazes de referir o azul ou o amarelo, nunca dizendo que o verde se formava juntando o azul e o amarelo. Daquilo que consegui perceber, as crianças centraram-se na manipulação das trinchas e, no prazer de pintar. Mais tarde, a educadora cooperante aconselhou – nos a dar às crianças pincéis para assim encontrarem mais facilmente as cores secundárias. Assim sendo, da parte da tarde e, individualmente chamei as crianças para a mesa de trabalho e, coloquei sobre ela as cores primárias e outras. Ao longo da pintura e, vendo que as crianças não sobrepunham cores, fui aconselhando a experimentarem novamente determinadas cores que eu sabia que davam origem a outras. Apenas no momento de sintetização e, mostrando simultaneamente a pintura que fizeram em papel cenário é que algumas crianças chegaram à conclusão que, por exemplo o azul e rosa originam o roxo. Porque a pintura em papel

cenário ficou muito bonita, propusemos às crianças usá-la para fazer a capa e contracapa do livro das birras. Simultaneamente e, para aproveitar o restante papel cenário pedimos às crianças para recortarem livremente o papel e, depois colaram-no em cartolina castanha criando um bonito contraste.

Na quinta-feira, planeamos a montagem do livro. Pedimos a ajuda das crianças para recortar e colar o papel cenário no cartão e, para colar as ilustrações nas cartolinas. É um dos princípios da Lei Quadro “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”(ME,1997: 19).

As atividades desta semana foram surgindo sem previsão, sendo marcadas pelas necessidades das crianças e, do seu dia-a-dia. Acho que por isso tiveram todo o sentido para nós e para elas. É com este tipo de situações que aprendemos a trabalhar, pois por vezes não há possibilidade de preparar uma atividade porque as curiosidades da criança surgem de um momento para o outro. Quanto à relação com o grupo, esta vai melhorando de dia para dia. Sinto cada vez mais que faço parte daquela sala

ANEXO 34 – PLANIFICAÇÃO 20/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
Desenvolver a capacidade de controlar birras; Criar situações de jogo simbólico; Incutir respeito pelas regras de jogo.	Jogar ao faz de conta	Área da Expressão e Comunicação-Domínio da expressão dramática	Perguntar ao grupo se querem fazer um jogo diferente. Começar a explicar as regras dos jogos. 1ª parte: Fazer caretas e sons para descontrair o rosto e lábios. 2ª parte: -Treinar com o grupo as emoções: chorar, rir, medo e admiração. Em seguida, pedir ao grupo para circular pela sala e quando a estagiária Elodie bater palmas e disser chorar ou rir ou medo ou admiração as crianças expressão essa emoção. O nível seguinte é pedir para expressarem as mesmas emoções gritando ou sussurrando. -Jogar ao jogo do chefe: uma criança de cada vez será o chefe e pedirá às crianças	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa;	Bola com caretas	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003). A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto. A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos: Observar como reagem a atividades de jogo simbólico. Mostram-se recetivos? Gostam?	15h15- 16h00

			<p>para expressarem estas ou outras emoções.</p> <p>-Sentar em círculo e cada criança manda a bola( com caretas desenhadas) a outra criança. A careta que estiver na bola terá de ser mimada pela criança que apanha a bola e em seguida por todo o grupo. Em seguida, a criança que tem a bola lança-a para outra criança.</p> <p>3ª parte(relaxamento): Aos pares e frente a frente as crianças vão acariciando a cara, orelhas, coroa cabeluda, braços e pernas ao seu par.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 35 – PLANIFICAÇÃO 21/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
Desenvolver a capacidade de controlar as birras.	Trabalhar os números até 5.	Área da Expressão e Comunicação.	De seguida, irá ser feito com as crianças um jogo matemático com as crianças individualmente, na mesa da sala de atividades. Esse consistirá em contar, por linhas, o número de caretas que estão a fazer birra.	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa.	Quadro de presenças; Folha em cartolina com o jogo matemático .	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003). A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto. A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos: Consegue corresponder a quantidade ao número.	9h40-11h

ANEXO 36 – PLANIFICAÇÃO 21/11/13

<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Descrição da Atividade</b>	<b>Recursos Humanos</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Tempo</b>
Desenvolver a capacidade de controlar as birras.	Identificar a foto certa como aquela que está a sorrir e a foto errada onde está a fazer uma birra. Dizer uma frase sobre as suas intervenções futuras.	Área da Formação Pessoal e Social.	Esta atividade será feita com as crianças individualmente e na mesa da sala de atividades. Aí, estará presente uma cartolina com a fotografia de todas as crianças da sala de atividades, uma a fazer birra e outra a sorrir. Assim, será perguntado às crianças qual é a cara que se comprometem a fazer mais vezes durante o seu dia, pondo um sinal “certo” em cartolina nesse, e um sinal “errado” na outra. De seguida, conforme o resultado escolhido, ser-lhes-á pedido para dizem uma frase sobre as suas intervenções futuras dentro do tema e essa será escrita por baixo das fotografias.	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa;	Cartaz com as fotografias; Os certos e os errados; Canetas de cor;	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003). A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto. A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos: Identifica a foto certa como aquela que está a sorrir e a foto errada onde está a fazer uma birra. Consegue dizer uma frase sobre as suas intervenções futuras.	15h15-16h00

ANEXO 37 - PLANIFICAÇÃO 25/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
Desenvolver a capacidade de controlar as birras.	Desenvolver a motricidade fina; Estimular a capacidade de representação da fisionomia do rosto.	Área de Expressão e Comunicação-Domínio da Expressão Plástica.	O grupo brinca livremente sob supervisão da estagiária Jessica, enquanto que a pares as crianças se dirigem à área da pintura e fazem o retrato de uma colega da sala a fazer birra.	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa.	Folhas Brancas; Cavalete; Tintas; Pincéis.	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003). A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto. A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos: Correta utilização do pincel e tintas; Noção da posição dos olhos, nariz e boca no rosto.	16h30-17h30

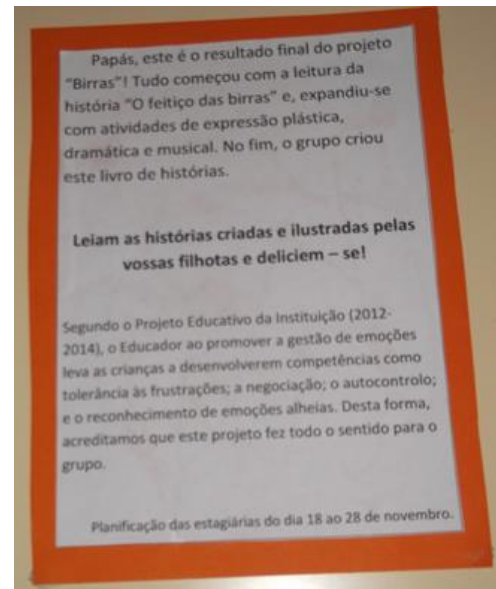
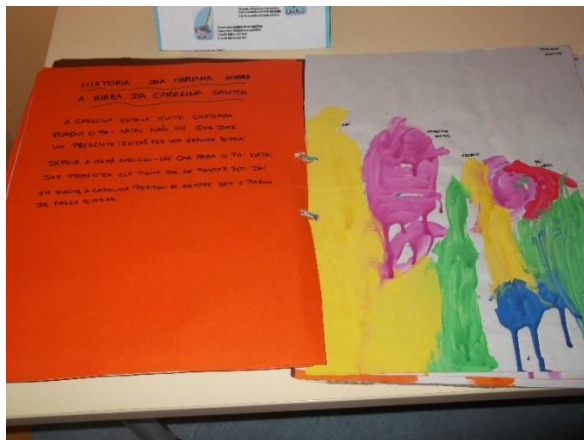
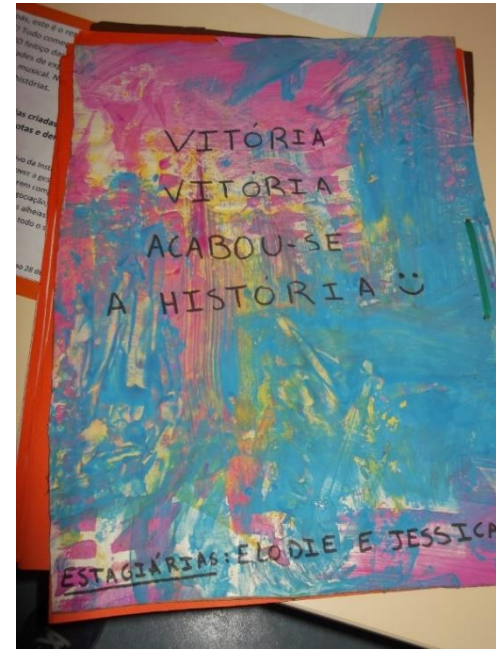
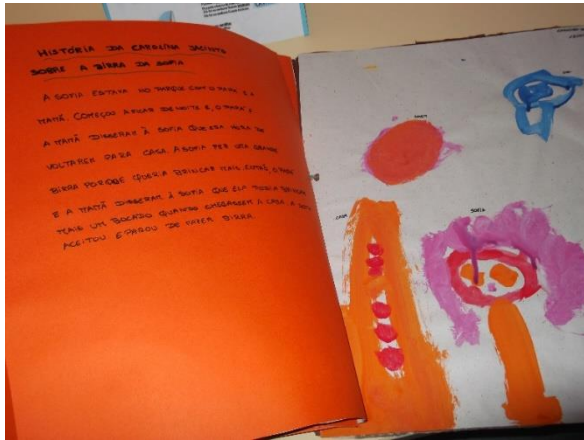
ANEXO 38– ILUSTRAÇÃO DO LIVRO DAS BIRRAS



ANEXO 39 - PLANIFICAÇÃO 25/11/13

Intencionalidade Educativa	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Descrição da Atividade	Recursos Humanos	Materiais	Avaliação	Tempo
Elaboração do livro das birras sobre o grupo de crianças.	Montar a história que tem vindo a ser elaborada durante a semana; Mostrar as crianças que um livro tem vários constituintes; Fazer a leitura da história às crianças.	Área da Expressão e Comunicação.	Montagem da história elaborada pelo grupo. As páginas serão feitas em cartolinas coladas com as ilustrações e textos elaborados pelas crianças durante a semana. No final, cada página será plastificada e, para unir as páginas, far-se-á dois furos do lado esquerdo das cartolinas e unir-se-á com uma fita todas as páginas do livro.  Depois de montada a história, ler-se-á esta ao grupo de crianças.	Elodie Lourenço; Jessica Cunha; Grupo de Crianças; Educadora Filipa.	Cartolinas; Folhas com as ilustrações das crianças; Folhas com o texto; Papel plastificado; Furador; Fita; Cola; Tesoura.	A avaliação será feita através da observação direta (Campenhoudt & Quivy, 2003). A avaliação será feita por nós e pelas crianças, em conjunto. A avaliação irá ter em conta os seguintes aspetos: Participa na montagem do livro.	9h40-11h





#### ANEXO 41 – REFLEXÃO DA 4ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

(...) O final da semana culminou com uma “exposição” de alguns trabalhos desenvolvidos durante as semanas. Mostrámos todos os trabalhos que fizemos sobre as birras e, aquilo que construámos sobre a família. Embora fosse algo muito simples, senti-me orgulhosa por ver aquela mesa de trabalhos. Todos os pais fizeram questão de ver a exposição e ler com atenção as legendas que colocámos sobre cada trabalho, assim como a história inventada pelas crianças, intitulada “As histórias das Birras”. As crianças também se mostraram muito orgulhosas e foram puxando os pais ao longo das mesas para lhes explicar como fizeram todos os trabalhos. O feedback final foi muito positivo, pois os pais acharam que as crianças se mostraram muito conscientes e verdadeiras nas respostas que nos deram sobre as birras e na história que individualmente cada uma contou. O balanço da semana foi positivo a meu ver, se bem que deveríamos ter começado com as decorações de Natal e, embora a Educadora Filipa nos tenha pedido para abordar a família de uma forma sucinta, acabámos por nos perder no tempo. Fico assim um pouco preocupada com o pouco tempo que dispomos para realizar as atividades de Natal, na próxima semana.