



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**As Birras das Crianças: o papel do Educador e dos  
Encarregados de Educação**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**ANA RITA LUCAS MONTEIRO**  
**DEZEMBRO 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**As Birras das Crianças: o papel do Educador e dos  
Encarregados de Educação**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora**  
**Manuela Duarte Rosa**

**ANA RITA LUCAS MONTEIRO**  
**DEZEMBRO 2014**

## **Agradecimentos**

Após três anos árduos e intensos de Licenciatura, chego ao final de mais um de Mestrado cansada mas muito motivada e realizada. No entanto, não percorri este caminho sozinha...nem isso seria possível, havendo muitos intervenientes que me acompanharam neste meu percurso, para que eu conseguisse completar um sonho: ser Educadora de Infância.

Pais, a vocês agradeço-vos em primeiro lugar por me terem facultado sempre uma educação de qualidade e sem o vosso esforço não poderia ter acesso a um curso superior. Foi através das vossas palavras de apoio e coragem que alcancei os meus objetivos e foi com vocês que celebrei todas as conquistas. Obrigada pelo amor e apoio incondicional.

Inês, um grande obrigado por me ajudares com os trabalhos de artes plásticas. Sem ti, as minhas crianças iriam ficar desiludidas com as minhas aptidões para as artes. Desta forma, enriqueceste o meu trabalho e prestação. Agradeço também o fato de aturares as minhas fases de mau humor e o incentivo para terminar este relatório.

Quero agradecer à minha família em geral, por me ter apoiado sempre no meu percurso académico e pessoal. Obrigada pela paciência, carinho e amor demonstrado. Um obrigado especial aos meus padrinhos, Rosa e Tó, por terem acompanhado o desenvolvimento do meu relatório e me proferirem palavras fundamentais que não me deixaram desistir. À minha madrinha, Mimi, que apesar de já não estar presente está sempre a olhar por mim e me deu forças para alcançar este sonho. Sonho esse que partilhamos e foi por ela que sempre ambicionei seguir esta carreira.

À minha parceira Sílvia Matos que desde sempre me acompanhou neste percurso académico e não me abandonou nos momentos mais frágeis. Contigo partilhei vivências, medos, alegrias e inquietações. Sem ti, não teria forças suficientes para concluir este sonho que partilhamos. À Céu e respetivas colegas de trabalho que dispensaram o seu tempo a ler, retificar e ajudar-me com fundamentação. Sem a vossa prática e apoio este relatório teria ficado muito pobre. Ao meu grupo de amigos – Biju, Rita Martins, Ticha, Freire, Nuno Pereira, Joana Carvalhais e Diana Corrêa – por suportarem as minhas ausências e com quem partilhei momentos de grande diversão e descontração. Agradeço-vos os conselhos, incentivos e conversas que me deram forças suficientes para chegar até aqui.

Não posso deixar de agradecer aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que contribuíram, desde o primeiro dia da Licenciatura, para o meu progresso, conhecimento e aprendizagem. Em particular, quero deixar um agradecimento à minha supervisora institucional, Manuela Rosa, por ter secado as minhas lágrimas nos momentos mais frágeis, por ter acreditado em mim e me fazer ver as minhas potencialidades para esta

profissão. Obrigada, também, pela orientação prestada no decorrer de toda a minha ação e, posteriormente, na realização do presente relatório.

Agradeço, também, às Educadoras Cooperantes e Assistentes Operacionais de Creche e Jardim de Infância – Lena, São, Sandra e Isabel, Maria, Regina, Paula – pela partilha de vivências e experiências de anos de profissão; por deixarem que a *sua* sala fosse a *minha* e que as *seu* grupo de crianças fosse, também, o *meu*. Apesar da relação profissional criámos uma relação de amizade, o que permitiu que durante o período que trabalhámos em conjunto nos declarássemos enquanto colegas de equipa.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer às onze crianças do grupo de Creche e às quinze de Jardim de Infância. Sem a vossa presença a minha prática e desenvolvimento não teria sido possível. Obrigada por me aceitarem como elemento de referência, pelo carinho e amor genuíno.

## **Resumo**

O presente relatório aborda globalmente uma reflexão contextualizada da Prática Profissional Supervisionada, desenvolvida em dois contextos: Creche e JI. Da caracterização dos contextos sobressai um tema de interesse de estudo - *As Birras das Crianças: o papel do Educador e dos EE*.

Uma birra é um arranque de ira na qual a criança se atira para o chão, refila e grita. Esta faz parte do desenvolvimento normal da criança que surge, sobretudo, em idades compreendidas entre os dezoito e os quarenta e oito meses, com maior incidência entre os dois e os três anos.

Foram poucos os estudos encontrados que referem a birra num contexto de ação pedagógica, e para que esta não se torne um problema no desenvolvimento da criança educadores e encarregados de educação/pais devem adotar práticas educativas adequadas para promover comportamentos desejáveis.

O presente estudo analisa as birras em geral, de acordo com o desenvolvimento da criança e as práticas educativas parentais mais utilizadas, para tal foi elaborado um questionário com participação de quinze pais de crianças, entre os três e quatro anos: *A Birra do seu Educando*.

Após as análises dos resultados, constatou-se que a birra ocorre numa fase caracterizada pela aquisição da identidade pessoal, autonomia e capacidade de resistir às adversidades da vida (resiliência). Perante a birra os encarregados de educação/pais atuam de diferentes maneiras, sendo que as práticas mais utilizadas são a punição física, o *time-out* (castigo) e retirar brinquedos.

Conclui-se que na continuidade deste trabalho se desenvolvam ações conjuntas entre a instituição de infância e as famílias.

**Palavras-Chave: Birras, Crianças, Práticas Educativas Adequadas, Investigação**

## **Abstract**

This report globally addresses a contextualized reflexion on the Supervised Professional Practice developed in two different contexts: nursery and kindergarten. From the characterization of these contexts it stands a topic of interest regarding its study - Childrens' Temper Tantrums: the role of the educator and parents.

A temper tantrum is a situation of a rage attack when the child throws himself to the ground, screams and cries. This stage makes part of the normal child's development which appears around the age of eighteen and forty-eight months, being more noticeable between the age of two and three years.

There are not much studies which refer tantrums in the context of pedagogical action and so that this one doesn't become a problem regarding the child's development educators and parents must adopt appropriate educational practices to promote desired behaviors.

This study analyzes tantrums in general according to the child development and the mostly used parental educational practices. So it was prepared a questionnaire with the participation of fifteen parents aged between three and five years old - *Your Child's Tantrum*.

After analyzing the results it was found that tantrums occur at that stage known by the acquisition of the personal identity, autonomy and ability to withstand the adversities of life (resilience). When facing the tantrum caregivers / parents act in different ways and the most commonly used practices are physical punishment, the time-outs and taking toys from children.

Regarding the continuation of this study we conclude it must be developed joint actions between the institution where the child is inserted and families.

**Key Words: tantrums, childrens, adequate educational practice, investigation**

## Résumé

Ce rapport décrit de manière globale une réflexion contextualisée concernant la Méthode Professionnelle de Supervision, développée sur deux contextes: la Crèche et la Maternelle. De ces deux contextes, ressort un thème intéressant d'approfondir - *Le caprice chez l'enfant : Le rôle des éducateurs et des chargés d'éducation ou parents.*

«Le caprice chez l'enfant» se traduit souvent par des actes comme les cris, se rouler par terre, ou l'opposition verbale. Il s'agit d'une phase faisant partie du développement normal de l'enfant et qui survient entre les dix-huit et les quarante-huit mois de l'enfant ayant le plus d'incidence entre les deux et trois années de l'enfant.

Encore peu d'études sur le thème du «caprice de l'enfant» et dans le cadre d'une action pédagogique n'ont été faits. Il est donc important, et afin de ne pas nuire au bon développement de l'enfant, que les éducateurs, les chargés d'éducation ou les parents adoptent les méthodes éducatives adaptées pour occasionner des comportements sociables.

Cette étude analyse «Le caprice chez l'enfant» de manière générale, prenant en compte le développement de l'enfant ainsi que les méthodes éducatives parentales les plus utilisées, et pour cela un questionnaire a été soumis à un panel de quinze parents d'enfants de trois à quatre ans: *LE CAPRICE DE VOTRE ENFANT.*

Après analyse des résultats, nous pouvons constater que «Le caprice chez l'enfant» correspond à une phase de recherche de sa propre identité, d'autonomie, capacité à s'adapter à l'adversité de la vie. Face au «caprice chez l'enfant» les parents ou chargés d'éducation procèdent de différentes manières, sachant que la méthode la plus utilisée est la punition physique, la punition «le coin» ou le retrait des jouets.

En conclusion de cette étude, des actions convergentes entre institution de l'enfance et les familles continuent de se développer.

**Mots Clés: le caprice chez l'enfant, enfants, méthodes éducatives adaptées, investigation**

## **Léxico de Siglas**

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família

**APEI** – Associação de Profissionais de Educação de Infância

**DL** – Decreto de Lei

**EE** – Encarregado de Educação

**JI** – Jardim de Infância

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PPS** – Prática Profissional Supervisionada

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b>	i
<b>Resumo</b>	iii
<b>Abstract</b>	iv
<b>Résumé</b>	v
<b>Léxico de Siglas</b>	vi
<b>Índice Geral</b>	vii
<b>Índice de Figuras</b>	viii
<b>Índice de Gráficos</b>	ix
<b>Índice de Anexos</b>	x
<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo I - Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo de Creche e JI</b>	3
1. Meio onde estão inseridos os contextos e Contexto socioeducativo	3
2. Equipa Educativa	4
3. Família das crianças	6
4. Grupo de crianças	7
5. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores e os espaços físicos	8
<b>Capítulo II - Análise Reflexiva da Intervenção</b>	13
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	13
2. Identificação da Problemática	15
2.1. Metodologia de Investigação	15
2.2. Escolha da Problemática	16
2.3. O que é a Birra?	16
2.4. A Birra e o Desenvolvimento da Criança	18
2.5. Como se deve reagir perante a Birra?	19
2.6. As Birras e os Encarregados de Educação / Pais	20
<b>Capítulo III - Considerações Finais</b>	24
<b>Referências Bibliográficas</b>	29

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1 - Planta da Sala de Creche</b>	<b>9</b>
<b>Figura 2 - Planta da Sala de JI</b>	<b>11</b>

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1 - O seu educando faz birra em casa?</b>	21
<b>Gráfico 2 - Como acalma ou controla a birra?</b>	22

## **Índice de Anexos**

### **Anexo I - A Birra do seu Educando**

#### **Anexo II - CD**

Portefólio de Creche

Portefólio de JI

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

## **Introdução**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada e tem como objetivo demonstrar, de forma refletida e fundamentada, a problemática que considerei mais significativa no decorrer da minha prática em contexto de Creche e Jardim de Infância – *As Birras: o papel do Educador e dos Encarregados de Educação*.

A prática decorreu em dois contextos educativos diferentes, tendo igualmente períodos de intervenção distintos. No que respeita à Creche, decorreu durante o mês de janeiro, numa instituição da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, na sala de um ano. Por sua vez, a prática em Jardim de Infância teve a duração de aproximadamente três meses – fevereiro a maio - e teve lugar numa escola pública, na sala dos três/quatro anos.

De forma a assegurar a privacidade dos centros onde decorreram as intervenções, sendo igualmente uma questão de ética profissional, não mencionei os respetivos nomes, assim como o nome das crianças que fizeram parte da minha prática.

Antes de iniciar a minha ação, propriamente dita, tive uma semana de observação em cada contexto. Essa semana de observação teve como objetivo contactar e conhecer o ambiente educativo, rotinas, grupo de crianças, famílias, a equipa educativa e as finalidades e intenções da educadora. Foi possível também observar as fragilidades e potencialidades do grupo, que permitiram uma melhor ação na prática, indo ao encontro das necessidades do mesmo.

O presente documento possui três capítulos distintos mas que se articulam entre si. No primeiro capítulo, *Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo de Creche e II*, é realizada uma análise reflexiva de cada um dos contextos tendo por base a caracterização dos meios, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças, o grupo de crianças e as intenções das educadoras cooperantes.

No segundo capítulo, *Análise Reflexiva da Intervenção*, são apresentadas e fundamentadas as minhas intenções para a ação, sempre relacionadas com a caracterização mencionada previamente e a minha prática. Identifico também a problemática descrevendo a emergência da mesma e a forma como a irei abordar ao longo do desenvolvimento do relatório: O que é a Birra?; A Birra e o Desenvolvimento da Criança; Como se deve reagir perante a Birra?; As Birras e os Encarregados de Educação / Pais. Ainda neste capítulo é feita uma breve introdução à investigação com crianças e descrevo a forma como a realizei (métodos e intervenientes).

Por fim, para concluir o relatório, apresento as *Considerações Finais*, onde reflito

sobre trabalho desenvolvido ao longo destes quatro anos, mais precisamente neste último, referindo todas as dificuldades e aprendizagens realizadas, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e criação da minha *identidade profissional* (Vasconcelos, 1987, pp.16-18).

## Capítulo I – Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo de Creche e JI

### Nota introdutória

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que a caracterização deve responder às necessidades das crianças considerando os diferentes níveis de interação – contextos sociais e familiares -, em que a criança é influenciada pelo meio mas também o influencia. Evocando o modelo bio ecológico (Bronfenbrenner, 1996) e sendo que contextos macro, meso e micro<sup>1</sup> influenciam a vida das crianças – forma de pensar, agir e compreender o mundo – justificando a necessidade de adequação da ação por parte do educador. Desta forma, caracterizá-los torna-se a primeira etapa de qualquer trabalho com crianças. Ferreira (2004) afirma que as crianças pertencem a um grupo social e são sujeitos e, quando são inseridas num estabelecimento de ensino, apesar de partilharem similitudes “são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65). Ou seja, pertencem a uma determinada família com uma estrutura própria, vivenciam regras e crenças culturais e têm a sua própria cultura, construindo, assim, o seu próprio *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) que o adulto não deve descuidar. O conhecimento do meio torna-se pertinente para se adequarem as práticas às realidades presentes.

A caracterização destes dois contextos tornam-se pertinentes na medida em que analisarei o meio envolvente, a dinâmica das equipas educativas, a família e o grupo de crianças, as intencionalidades das educadoras cooperantes, bem como as salas de atividades e rotinas de vida das crianças que frequentam as instituições.

### 1. Meio onde estão inseridos os contextos e contexto socioeducativo

Ambos os estabelecimentos ficam localizados na Área Metropolitana de Lisboa (AML), um na periferia – o Centro Infantil – e outro num bairro típico da cidade – o Jardim de Infância.

No que respeita à organização jurídica e organizacional, o primeiro é tutelado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e o segundo é da rede pública e tutelado pelo

---

<sup>1</sup> “ Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Um ambiente é o local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, o recreio e assim por diante. Os fatores de atividade, papel e relação interpessoal constituem os elementos, ou blocos construtores, do microssistema. Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança; para o adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social). Um mesossistema é portanto um sistema de microssistemas. O macrossistema refere-se a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro- e meso-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (pp. 18-21).

Ministério da Educação, havendo uma partilha com a Câmara Municipal de Lisboa e a Junta de Freguesia.

O Centro Infantil é, atualmente, um espaço pedagogicamente organizado para dar resposta às necessidades fundamentais da Primeira Infância, dispondo de uma sala de berçário, uma sala de um ano e duas de dois anos. Acolhe cinquenta e duas crianças dos quatro aos trinta e seis meses de idade, proporcionando a continuidade dos cuidados assegurados pela Família. O Centro Infantil pretende promover um contexto educativo de qualidade, respondendo às necessidades das crianças como seres individuais e com capacidade, privilegiando as rotinas como princípio organizador do dia-a-dia e valorizando as relações afetivas de aprendizagem ativa, envolvendo as famílias em todas as dinâmicas. O processo educativo só faz sentido com interligação escola/família. Assim, o Centro Infantil tem também como objetivo desenvolver relações com as famílias para que o processo educativo seja coeso, num ambiente em que as mesmas confiem, estejam envolvidas e se sintam capazes de participar ativamente sem discriminação. Por fim, a instituição respeita a criança enquanto sujeito único e ativo, com diferentes ritmos, características e necessidades, ou seja, estimula “o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997, p.18).

O estabelecimento de ensino de Jardim de Infância foi o sexto a ser criado durante a Primeira República (1914), e completa cem anos no próximo ano. Há cerca de dez anos integrou o agrupamento de escolas que atualmente pertence aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), isto é, tem como objetivo principal o sucesso educativo, combater a indisciplina e o abandono escolar. As instalações do estabelecimento de ensino em análise pertencem à Câmara Municipal de Lisboa, sendo estas constituídas por quatro salas de JI e salas de 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **2. Equipa Educativa**

Quanto ao trabalho de equipa, a creche pauta-se pelo envolvimento de todos os colaboradores (a diretora, quatro educadoras, sete auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais, um utente que pertence ao Instituto Condessa Rilvas e realiza trabalho normalizado, uma Equipa de Apoio Interdisciplinar a tempo parcial - Técnica de Educação, Técnica Superior de Serviço Social e Técnica Superior de Psicologia -, uma Terapeuta da Fala e uma cozinheira.). São todos pela mudança na prática e atendimento, pois só assim é possível um trabalho de qualidade e de reflexão com o objetivo de construir algo

sempre melhor. Como metodologia de trabalho, esta equipa acredita no planear, executar, refletir, avaliar e reformular. Desta forma, a equipa da sala reúne-se mensalmente para refletir e avaliar o trabalho pedagógico que se vai realizando, contudo diariamente existe uma troca de ideias e sempre que necessário reunimo-nos. A reunião de Educadoras é feita semanalmente. A Equipa da Creche reúne-se três vezes por ano, uma para programação e as outras para avaliação.

A equipa pedagógica da sala onde estive inserida é composta por uma Educadora de Infância e duas Assistentes Operacionais que partilham entre si toda a ação pedagógica, procurando que as interações tenham como base uma comunicação aberta, em que a honestidade desempenhe um papel primordial. Os seus horários estão conjugados de forma a assegurar o acompanhamento das crianças e funcionamento da sala e da instituição.

No II, nas quatro salas existe uma Educadora em cada uma (duas delas têm um vínculo com o Estado e outras duas são contratadas anualmente) e três Assistentes Operacionais que têm o seu trabalho organizado em sistema de rotatividade entre as quatro salas, vigilância no recreio, momentos de refeição e higiene. Apresentando assim a necessidade de adaptação às intencionalidades de cada educadora, tendo, porém, o conhecimento global de todas as crianças passando a ser um elemento de referência. Quanto aos momentos de reunião estes organizam-se da seguinte forma: mensalmente a educadora reúne-se com as restantes educadoras do jardim-de-infância para resolverem assuntos que dizem respeito à organização geral das atividades (reunião de jardim-de-infância), sendo que o coordenador da AAAF é convidado a participar; também mensalmente existem reunião de departamento e a de conselho pedagógico.

Na sala em que estagiei, a educadora acompanha este grupo pela primeira vez e não segue nenhum modelo pedagógico estruturado tendo o próprio modelo e princípios - a criança aprende pela ação e cidadania em grupo-, adequando a sua prática às características do grupo. Como a nossa forma de trabalhar é semelhante, isto é, temos os mesmos ideais, muitas vezes dispensávamos a Assistente Operacional para outras salas que necessitassem mais, pois conseguimos gerir e organizar o grupo entre nós.

Em ambos os centros de estágios, fui integrada na equipa desde o início, sendo possível participar em todas as reuniões que existiram e tendo uma voz ativa nas mesmas. Este aspeto é importante para a minha vida profissional porque presenciei a estrutura e organização das reuniões, sabendo que em cada estabelecimento são diferentes, elucidando-me de outra função que o educador tem na prática educativa.

### **3. Família das crianças**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral 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 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”.

Como complemento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (p.22). Para complementar esta informação, no Perfil de Desempenho do Educador de Infância (DL 241/2001) vem descrito que o educador deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”. Desta forma, o contexto familiar em que a criança está inserida é um ponto que merece especial atenção, uma vez que é importante compreender o sistema em que está inserida e como funciona. Assim, é importante ter em conta esses fatores para que seja possível adequar as propostas pedagógicas às características específicas das crianças, pois "sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas adequadas para as crianças e famílias” (OCEPE, 1997, p.23). Segundo a Carta Ética da APEI, o educador deve “respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa; promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa; garantir a troca de informações entre a instituição e a família; manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança; disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança; e assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais”.

As famílias que frequentam a creche são maioritariamente estrangeira, com carências económicas e sociais muito acentuadas (escolaridade baixa, taxa de desemprego elevada, profissões ocultas – tráfico de drogas, marginalidade, ...) (PEE, 2013/2014). Estas procuram muito os serviços de que o Centro disponibiliza (Assistente Social e Psicóloga) para solucionar problemáticas. Algumas crianças provêm de famílias nucleares, em alguns casos com irmãos, e duas vivem com família monoparental alargada. São agregados familiares que, em certos casos, necessitam de recorrer ao Rendimento Social de Inserção para ajuda na sua subsistência. Em geral, os progenitores têm trabalhos precários com baixa remuneração ou

apenas um dos elementos do agregado familiar se encontra a exercer atividade remunerada (PCG, 2013/2014).

No que diz respeito à organização familiar, as crianças da sala 3 do JI, das quinze crianças onze têm uma família nuclear, três crianças pertencem a famílias monoparentais e uma criança vive num lar (análise dos registos individuais das crianças). A *condição social* (Ferreira, 2004) das famílias é heterogénea, existindo situações de desemprego, trabalho precário, a maior parte dos pais tem o 3º Ciclo do Ensino Básico concluído. As famílias pertencem a uma *posição social* (Ferreira, 2004) correspondente à classe média-baixa. Algumas famílias apresentam uma estrutura social pouco estável traduzindo-se num deficiente acompanhamento da vida escolar dos seus educandos.

#### **4. Grupo de crianças**

No Centro Infantil, o grupo onde estive inserida é constituído por onze crianças, cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Quanto ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004), das onze crianças, oito já frequentavam o estabelecimento, na sala de Berçário, apenas três entraram pela primeira vez na Instituição para frequência da Creche. Ao seu ritmo, cada uma delas fez a sua adaptação, observando/explorando a sala e os materiais e interagindo com a equipa da sala e com os outros. A nível motor, das onze crianças, dez já tem a marcha adquirida, contudo, apenas as três crianças mais velhas tem a uma marcha segura. Todas as outras ainda se movem com alguma insegurança, mantendo os membros inferiores e superiores mais afastados. Apenas uma criança ainda só gatinha e está agora a começar a explorar a sala agarrada aos objetos. Relativamente à linguagem, as duas crianças mais velhas dizem algumas palavras, as outras começam agora a repetir algumas palavras ditas pelo adulto. É um grupo de crianças *alegres, bem-dispostas* e que demonstram um grande interesse pela exploração e estimulação proporcionadas. Têm uma boa relação com os adultos, gostam muito de atenção, ou seja, diálogos, sorrisos, e muito afeto. Dada a sua faixa etária, são crianças que ainda necessitam de contacto físico, de afeto e de estímulo, para que se sintam seguras. Neste grupo de crianças é possível identificar as seguintes características cognitivas: constrói torres com três ou mais cubos; retira um por um, os objetos de um recipiente; explora objetos com mais intenção; junta objetos semelhantes; a pedido aponta para uma parte do corpo; aponta com o indicador, objetos e imagens; aponta para si próprio, quando se pergunta onde está; quer agarrar coisas que estão fora do seu alcance; gosta de imitar; compreende e escuta ordens simples; gosta de fazer recados; vira ao mesmo tempo, duas ou três páginas de um livro para

procurar imagens; e faz rabiscos com um lápis.

No que diz respeito ao JI, o grupo de crianças da Sala 3 é composto por quinze crianças de três anos. Todas as crianças integraram o equipamento pela primeira vez, sendo que a maioria frequentou a creche e apenas três vieram de casa/lar. Em relação ao género, das quinze crianças do grupo, sete são do sexo feminino e oito do sexo masculino. São crianças *curiosas, alegres* e estabelecem amizades, agrupando-se tendo em conta o género. Marques considera que “a curiosidade é uma característica que define a espécie humana” (Marques, 2002 citado em Vasconcelos, 2012, p.8) e está na base da aprendizagem como uma condição benéfica ao sucesso. Nesta faixa etária o uso da linguagem torna-se mais complexo, pois já são capazes de coordenar frases, conseguem perceber histórias que contam experiências passadas, compreendem comparações de tamanhos e seguem duas a quatro ordens simples. Gostam de cantar canções de todo o tipo e conversam muito, esforçando-se para que sejam entendidas. São capazes de participar em atividades e brincadeiras de grupo, utilizam a função simbólica tanto no jogo como no pensamento imitam e tentam participar nos comportamentos do adulto, são sensíveis à intervenção de outras crianças e adultos; exploram ativamente o meio e o espaço que o rodeia, repetem ações que provocam riso ou atraem atenção, representam mentalmente ações, lugares e pessoas, e começam a formar imagens mentais das coisas e a compreenderem conceitos simples.

##### **5. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores e os espaços físicos**

Adotar uma metodologia para um grupo de crianças requer um prévio conhecimento desse mesmo grupo de forma a saber quais as suas características, necessidades e interesses, para podermos atuar de acordo com as mesmas. Tendo em conta esse conhecimento, a metodologia defendida pela educadora cooperante fundamenta-se nos princípios<sup>2</sup> preconizados por Gabriela Portugal e no modelo High-Scope, sendo que este se rege pelos princípios da aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Hohmann & Weikart, 2011). Este modelo defende que a criança aprende fazendo e encara-a como um ser ativo em constante aprendizagem. Tendo por base esses princípios a educadora considera indispensável que a criança seja envolvida nas rotinas diárias, promovendo a relação entre a criança e o adulto, enquanto estas ocorrem. Nos

---

<sup>2</sup> “Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; Competência social e comunicacional envolve desenvolvimento do autocontrolo” (Portugal, 2012, p.6)

momentos “dispensados” a cada criança ou ao grupo em geral deve existir uma atenção total naquilo que está a acontecer, desenvolvendo uma interação rica em afeto e partilha. A forma como as crianças se exprimem é sempre tida em conta, tentando haver uma descodificação da informação e dos sinais transmitidos pelas crianças, mostrando também as formas de comunicação e expressão do adulto.

Tendo em conta as intenções e finalidades educativas da educadora cooperante, é na creche, mais propriamente, no espaço físico e na relação que a criança estabelece com este e com os materiais, que vai realizando descobertas e ganhando conhecimentos, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento. Desta forma, a sua organização deve ser pensada de modo adequado, no sentido de dar a resposta apropriada às crianças que fazem dele o seu mundo de explorações e descobertas, devendo movimentar-se livremente e em segurança. Assim, uma das principais preocupações assenta na organização de um espaço onde as crianças possam realizar as suas experiências, movimentar-se livremente, estando os materiais visíveis e acessíveis às mesmas, tendo em conta as suas características e necessidades, bem como o desenvolvimento de todas as suas capacidades. A sala encontra-se organizada por áreas devidamente apetrechadas com materiais que permitem às crianças brincar e levar a cabo explorações diversificadas que possibilitem a descoberta e a apropriação de novas competências e aprendizagens (ver figura 1).

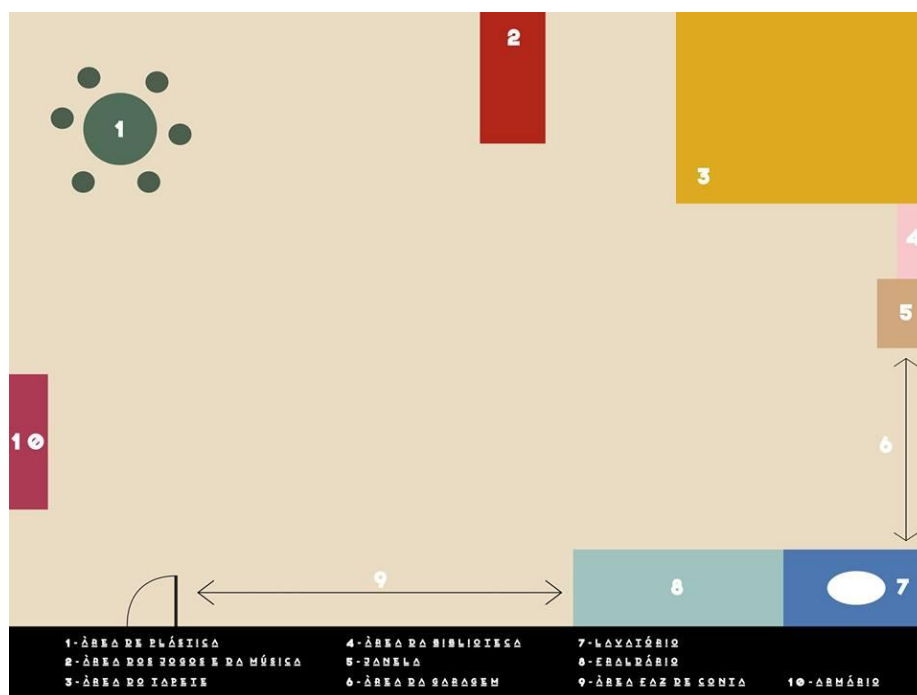


Figura 1 – Planta da sala de Creche

As paredes servem de placards, estão decoradas com os trabalhos que semanalmente vão sendo realizados pelas crianças, dando voz às crianças para a comunidade e valorizando que estas participam na própria aprendizagem.

No que concerne à rotina, esta assume um papel bastante relevante na Creche no que diz respeito ao desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais da criança, uma vez que a sua estabilidade e consistência promovem uma previsibilidade que predispõe a criança para novas aprendizagens. A rotina deve ser planeada pelo educador tendo sempre uma intencionalidade educativa. Assim sendo, a rotina deverá respeitar as crianças e as suas necessidades, facultando-lhes variadas experiências e aprendizagens enriquecedoras e indispensáveis à felicidade de qualquer ser humano. A individualidade de cada criança é respeitada assim como a sua forma de se expressar, criando um ambiente acolhedor em que horários, atitudes e espaços sejam adaptados aos ritmos e necessidades de cada uma.

No que diz respeito ao JI, segundo a educadora cooperante esta considera que o educador deve proporcionar às crianças uma verdadeira aprendizagem democrática, fomentando a liberdade de pensamento e de expressão, orientando as aprendizagens segundo as capacidades e necessidades de cada criança, ao mesmo tempo que o ambiente em que estão inseridos os estimula à descoberta, ao questionamento, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e em saber estar em grupo. Deve ser orientador, o gestor das atividades, das descobertas, das dificuldades, conhecendo e apoiando cada criança nas várias tarefas e adequando o processo de ensino aos conhecimentos prévios das crianças. Como elemento aglutinador e promotor da vivência no Jardim de Infância, a educadora considera fundamental integrar o grupo numa dinâmica de regulação contínua das aprendizagens. Nele a criança adquire uma maior autonomia enquadrada no prazer de descoberta de diversas atividades, através da integração das responsabilidades de sala e partilha de vivências, sejam elas de turma ou exteriores mas motivadoras para quase todos. Estes três eixos são para a educadora cooperante a base estratégica para a metodologia aplicada a qualquer grupo.

Indo ao encontro das diretrizes da educadora cooperante do JI é fundamental que o educador organize o processo educativo de modo a responder às características de cada criança e do grupo, estimulando a sua evolução. A progressão e diferenciação das situações de aprendizagem têm que permitir que cada um progrida a partir do nível em que se encontra. Num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada e potencializada. A sala de atividades é bastante rica em materiais que são adequados às necessidades e idades das crianças. As áreas implementadas na sala são a do faz de conta (loja e casinha), a dos jogos de tapete, a dos

jogos de mesa, a biblioteca, a área da pintura e a área polivalente onde se realizam trabalhos e os jogos de mesa (ver figura 2).

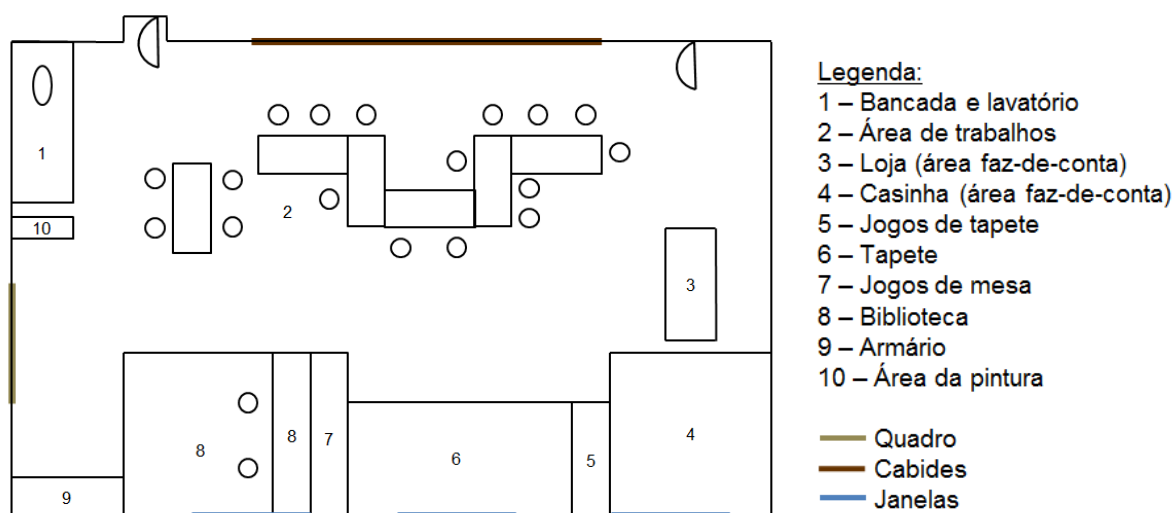


Figura 2 – Planta da sala de JI

Em todas estas áreas foi definido o número máximo de elementos que podem estar ao mesmo tempo nessa área, como forma de regulação do grupo<sup>3</sup>. As áreas possuem materiais adequados e diversificados, em local acessível, com um espaço bem definido para a sua arrumação, de forma a permitir às crianças realizarem livremente escolhas e manipularem materiais. Estando o espaço bem definido e os materiais organizados de uma forma lógica e devidamente identificados, as crianças conseguem encontrá-los e arrumá-los facilmente, sem necessidade da interferência do adulto. O ambiente geral da sala é agradável e estimulante.

Respeitante às rotinas, estas são momentos privilegiados de interações, onde adulto e criança apreciam a companhia um do outro. O adulto procura adaptar o seu estilo de interação a cada criança, demonstrando autenticidade, cuidado, confiança e respeito. Desta forma, é-nos possível observar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança. O tempo educativo complementa de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações. Trata-se de prever e organizar um tempo

<sup>3</sup> Estávamos sentados na área da biblioteca a escutar a história e no final, o chefe de sala levanta-se para perguntar aos colegas para que área queriam ir brincar. Um a um vai perguntando e controlando quantas crianças podem estar ao mesmo tempo em cada área. Como é normal, as meninas queriam ir todas para a casinha, mas o chefe de sala não deixou dizendo que só lá podiam estar 4 pessoas. Logo ali gerou-se uma grande confusão porque quem escolheu primeiro já lá estava e as crianças a seguir tiveram que ir brincar para outra área. No entanto combinei com elas que quando o ponteiro grande do relógio chegasse ao número 3, ou seja, passado um quarto de hora do início da brincadeira, trocávamos de áreas: as meninas que estavam a brincar na casinha iam para outra área e as outras iam para a casinha. Desta forma, os ânimos apaziguaram e o choro parou. (Observação JI, março 2014)

simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e estejam de acordo com os seus interesses e ritmos. A existência de rotinas é importante, na medida em que possibilita que a criança saiba e preveja o que vai acontecer, dando-lhes orientação e segurança e permitindo-lhes serem autónomos sem estarem constantemente na dependência do adulto.

## Capítulo II – Análise Reflexiva da Intervenção

### 1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Conhecer e caracterizar as famílias, o grupo, a equipa e os espaços-tempos de vida das crianças torna-se essencial na implementação de estratégias adequadas e de diferenciação pedagógica, capazes de dar resposta às necessidades das crianças e ir ao encontro das diretrizes da educadora para o grupo.

Assim, da caracterização do contexto de Creche que realizei, com base nos documentos orientadores e nas minhas observações, destaquei como objetivos primordiais o fomento da comunicação, nomeadamente a aquisição da linguagem, e o conhecimento do mundo através dos sentidos, valorizando os livros como material /recurso privilegiado.

Tendo em conta as características cognitivas destas crianças, pretendi agir no sentido de lhes proporcionar a promoção da autonomia e do autoconceito bem como o desenvolvimento de atitudes positivas face aos pares e aos adultos, que facilitem o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, uma vez que estas interações formam as bases cognitivas e a maioria das capacidades intelectuais da criança – criatividade e capacidade de pensamento. As interações emocionais baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central e são a chave para aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais, formando a noção do “eu” e do autoconceito (Brazelton & Greenspan, 2002). Além disso, Greenspan (2002) refere que “as relações e as interações emocionais também ensinam a comunicar e a pensar” (p.29) contribuindo para a emergência de um sistema de resolução de problemas e de interações reguladoras. Neste âmbito, a promoção da autonomia é muito relevante na medida em que é desejável que se encoraje a criança a fazer coisas por si só, minimizando a sua dependência face ao adulto, desenvolvendo o sentido de competência e de autoestima.

Da caracterização do contexto de JI realizada, destaquei como objetivos primordiais a criação de um ambiente agradável e familiar onde todos (profissionais, crianças e famílias) se sintam em casa (Malaguzzi, 1993, citado por Lino, 1996). Pretendi a promoção de um clima favorável à criança, impulsionador de regras e hábitos de trabalho que fomentem a sua capacidade relacional visando a responsabilidade e ativismo social. O desenvolvimento global de cada criança é, também, uma prioridade que se concretiza através da criação de competências sólidas e facilitadoras de novas aquisições. É necessário, porém, encarar a criança como um todo, emissor e recetor em constante desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e social.

A educação pré-escolar, sendo a primeira etapa da educação básica, tem como primordial objetivo familiarizar a criança com um contexto culturalmente eclético e estimulante, que lhe desperte a curiosidade e o desejo de aprender ao longo da vida. O educador deverá estar ciente de que é da sua responsabilidade proporcionar diversas experiências consistentes, coerentes e integradoras, capazes de conferir sentido às aprendizagens de cada criança e de todo o grupo. Assim, a sua intencionalidade é o suporte desse processo, exigindo reflexão e planeamento, antecedentes à ação, no sentido de aferir os assuntos mais relevantes (OCEPE, 1997).

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta integradora e transversal, aspirei operacionalizar a ação de tal forma que, através das outras áreas, consiga promover os pressupostos definidos para a formação das crianças enquanto pessoas individuais e sociais. Numa perspetiva ecológica de desenvolvimento, quis promover o espírito crítico e a interiorização de valores de índole espiritual, estética, moral e cívica, levando as crianças a aprender convenções sociais, direitos e deveres, formas de convivência e de saber estar, ser e agir.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação tive como intenção promover as diversas formas de comunicação através das quais as crianças se possam expressar, diversificando as situações e experiências de aprendizagem. Ao fomentar o diálogo, estarei a auxiliar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Saliento que os três domínios presentes nas orientações curriculares deverão ser desenvolvidos em estreita ligação visto que se complementam mutuamente. Esta ideia é ainda mais precisa e relevante no que respeita às quatro expressões.

Finalmente, na Área do Conhecimento do Mundo, amplamente explorada em educação de infância dada a curiosidade das crianças e a sua necessidade de compreender o mundo e fenómenos. Pela idade das crianças centrei-me na vertente das ciências naturais, clara e amplamente trabalhada, onde se abordaram as questões que as crianças tinham colocado no início do Projeto: *Como nascem as Tartarugas? O que comem? Onde vivem?*.

Apesar de a educadora cooperante não trabalhar por projetos, apliquei esse modelo na sala 3 de JI pois, sob a salvaguarda de que em educação é essencial pensar *ecologicamente* o desenvolvimento visto que as *interações são múltiplas* (David, 1998, citado por Vasconcelos *et al.*, 2011, p.8) e o currículo espiralado<sup>4</sup> (Bruner, 1960), assim, trabalhei por projeto,

---

<sup>4</sup> “ Se respeitarmos os modos de pensar da criança em crescimento, se tivermos o cuidado de traduzir o material para as suas formas lógicas, e se este for suficientemente interessante para a desafiar a prosseguir, então é possível apresentar-lhe, desde muito cedo, as noções e os métodos que, mais tarde, farão dela uma pessoa instruída.” (Bruner, 1977)

refletindo que as crianças são “capazes de saber fazer em ação” (Dunlop, 2003, citado por Vasconcelos *et al.*, 2011, p.13) e respondendo às curiosidades, competências, mutualidades e relatos das crianças (Marques, 2002 citado por Vasconcelos *et al.*, 2011). Foi minha intenção criar conflitos promovedores de aprendizagens. Desta forma, trabalhar por projeto concedeu maior relevância às mesmas uma vez que foram eloquentes e implicaram, de diferentes formas, profissionais, crianças, comunidade e família (Katz & Chard, 2009).

## **2. Identificação da Problemática**

### **2.1. Metodologia de Investigação**

A abordagem metodológica utilizada organiza-se tendo em conta as características da abordagem qualitativa, que neste relatório é evidenciada através da metodologia de Investigação-Ação. Esta tem em conta “o contexto em que decorre o estudo e a interação estabelecida entre as pessoas que partilham esse contexto, pelo que o investigador deve observar as crianças em atividades específicas no seu local natural de ação” (Erickson, citado por Ramos, 2005, p.109). Esta metodologia de investigação é considerada credível no campo da educação, pois ocorre num contexto determinado, envolvendo diferentes atores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e abarca um percurso que combina a reflexão com a ação (Bravo, 2010). Neste sentido, optei por “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho 2005, citado por Santos, 2007, p.86). Segundo Esteves (2008) através desta metodologia, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (p.18).

Para esta investigação recorri a vários métodos e intervenientes. Quando me encontrava na sala de Creche recorri à observação e registo para ilustrar o tema que pretendia estudar. No entanto, aquando da prática em JI, quis saber a opinião das crianças sobre o tema. Desta forma, planifiquei uma atividade de grande grupo e recorri à leitura de um livro, intitulado *Bernardo Faz Birra* (Oram, 1995) para iniciar a atividade. Após a leitura questioneei as crianças sobre alguns acontecimentos da história e, posteriormente, perguntei-lhes se faziam birra em casa e/ou na escola e quis saber a opinião deles sobre o que era uma birra. À primeira pergunta dez de quinze crianças responderam que faziam birra; e da segunda pergunta registei as respostas das crianças que, neste momento, fazem parte deste relatório. Neste JI é comum fazerem-se reuniões de avaliação individual com os EE/pais para se relatar

o percurso do educando e definir estratégias em conjunto (educador e EE) para a progressão da aprendizagem. Desta forma, aproveitei este momento para fazer um questionário aos pais sobre o tema que estava a estudar/investigar: *A Birra do seu educando* (ver anexo I). Registei as respostas dos EE/pais para posteriormente confrontar esses resultados com referenciais teóricos.

## **2.2. A escolha da problemática**

Ao longo do tempo de PPS, deparei-me com momentos que me chamaram a atenção tanto em Creche como em JI. Momentos esses quase idênticos em ambos os contextos o que me deixou curiosa e interessada na temática em questão: As Birras.

*O G. encontra-se a brincar com o C.. Passado algum tempo, o C. tira-lhe o brinquedo e este começa a chorar. Como o C. não lhe devolve o brinquedo, o G. deita-se no chão a chorar e a espernear, batendo com a própria cabeça no chão. Deparando-me com tal situação, dirigi-me à criança, levantei-a e acalmei-a ao colo. (Observação em Creche, janeiro 2014)*

*A I. encontra-se a fazer um piquenique com as amigas. Às tantas, uma das amigas não lhe empresta um prato e a I. tenta tirá-lo à força sem conseguir. Como não o consegue deita-se no chão a chorar e a espernear, destruindo a brincadeira. Depois de parar de chorar e ao ver que ninguém lhe dá atenção levanta-se e vai fazer um puzzle. (Observação em JI, março 2014)*

Em ambos os momentos, agi de diferentes maneiras tendo em conta a diferença de idades das crianças. Desta forma, é minha intenção analisar a forma como os encarregados de educação lidam com as birras dos educandos e o é que os referenciais teóricos refletem sobre a temática, para no futuro poder adaptar a minhas atitudes e proceder da forma mais correta para resolver situações de birra: Como apoiar as crianças quando fazem Birra? Como é que os dois meios educativos de referência para as crianças (escola e família) podem apoiar a resolução da Birra?

## **2.3. O que é a Birra?**

*Quando nos deitamos no chão a chorar estamos a fazer birra.*

(T.B., 4 anos, conversa informal no tapete)

Segundo Cordeiro (2011), uma birra é a expressão de uma diversidade de sentimentos, pelo que, para a entender, há que compreender a sua relação com esses sentimentos, com a índole individual e com as características globais da condição humana, designadamente as etapas do desenvolvimento (p.15).

As birras surgem igualmente em ambos os sexos, com maior ou menor intensidade, sobretudo em crianças com idades compreendidas entre os dezoito e os quarenta e oito meses, com maior incidência entre os dois e os três anos. Coincidem com a altura em que a criança está a adquirir autonomia e a tentar dominar o meio ambiente (Harrington, 2004 citado por Gouveia, 2009). Nestas idades as crianças recorrem à birra porque não possuem, ainda, mecanismos para lidar com a frustração, a sua linguagem verbal é insuficiente, não têm capacidade para perceber o futuro e adiar as suas vontades e têm poucas competências para resolver problemas. Podem, assim, recorrer à birra para chamar a atenção do adulto ou, sobretudo a partir dos três anos, quando já dominam melhor a linguagem falada, como forma de obter o que querem e de manipularem o adulto (Sears, 2006, citado por Gouveia, 2009).

“As manifestações da birra são várias: choro<sup>5</sup>, gritos, pontapés, rigidez, extensão dos membros e do tronco. Além disso, a criança pode bater nos outros, bater com a cabeça no chão ou nas paredes, morder-se, atirar-se para o chão, espernear, fugir, atirar com objetos, sustar a respiração ou desencadear o vômito” (Gouveia, 2009, p.702), tendo sido resumidas como uma ocorrência emocional breve mas intenso<sup>6</sup>, díspar pela sua explosividade, impulsividade e amostras de emoções descontroladas (Cordeiro, 2011; Potegal & Davidson, 2003).

Normalmente, as birras são desencadeadas quando as crianças pretendem a sua autonomia e são incapazes de tomar decisões. Por isso, devemos deixá-las decidir sobre aquilo que querem, de forma a se tornarem mais independentes e a dominarem melhor os seus sentimentos (Brazelton & Sparrow, 2004; Queirós, Goldschmidt, Almeida & Gonçalves, 2003), percebendo que o restante grupo de crianças têm os mesmos direitos.

As birras não são motivo de alarme, apesar de serem frustrantes e desagradáveis, uma vez que são formas de expressão das emoções que surgem de um cérebro imaturo (Reinberger, 2008). Estas são, ainda, “normativas e desenvolvimentais”, que tendem a desaparecer ao longo do tempo e desenvolvimento da criança (Burbach, Fox & Nicholson,

---

<sup>5</sup> *Fazer birra é chorar* (L., 3 anos)

<sup>6</sup> *Depois da birra estamos cansados* (T.B., 4 anos)

2004).

#### **2.4. A Birra e o Desenvolvimento da Criança**

Os comportamentos de oposição, ou seja as birras, ocorrem em determinadas etapas do desenvolvimento da criança, sendo comum a sua diminuição com o decorrer do desenvolvimento, quando esta aprende formas mais elaboradas para resistir a ordens das figuras de autoridade, por exemplo (Mireault, Rooney, Kouwenhoven & Hannan, 2008). Este tipo de comportamentos de oposição desempenha um papel fundamental na distinção e afirmação do “Eu” em relação aos outros, estimulando a autonomia (Cordeiro, 2011; Mireault, Rooney, Kouwenhoven & Hannan, 2008; Ramalho, 2006), bem como o desenvolvimento da identidade (Cordeiro, 2011). As birras caracterizam, igualmente, um desenvolvimento psicoafectivo normal, sendo um sinal de crescimento psicológico.

Segundo Erikson, neste período da infância em estudo, a criança “emerge de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa (...) a andar pelo seu próprio pé” (p.143), ou seja, começa a desenvolver a autonomia. Contudo, este afirma que pode existir um desenvolvimento emocional negativo, pois os adultos que fazem parte da vida das crianças poderão ter dificuldade em aprender a não interferir e apoiar o desejo de liberdade e de autonomia, não permitindo que a mesma adquira independência.

Outro aspeto que relaciona as birras com o desenvolvimento da criança é a resiliência. Os estudos sobre a resiliência começaram há trinta anos, quando esse conceito ainda estava relacionado às “condições inatas para resistir e ter imunidade e não se tornar uma vítima” (Grünspun, 2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005, p.213). Segundo Yunes (2003), que realizou uma rigorosa revisão sobre o termo, os precursores do conceito são palavras como invencibilidade ou invulnerabilidade, termos ainda muito utilizados na literatura para sugerir que algumas crianças são totalmente imunes a qualquer adversidade (Sapienza & Pedromônico, 2005). Atualmente, a resiliência envolve características que são desenvolvidas pelo ser humano, principalmente nas crianças (Grünspun, 2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005). Isto é, as crianças podem superar as dificuldades (resilientes), porém não são intocáveis (invulneráveis ou invencíveis). A possibilidade de enfrentar fatores de risco e de aproveitar os fatores protetores torna o indivíduo resiliente (Grünspun, 2003, citado por Sapienza & Pedromônico, 2005), uma vez que o resiliente utiliza os recursos positivos que possui para enfrentar as adversidades. A resiliência pode ser considerada um fator de proteção para a adaptação do indivíduo às exigências quotidianas (Sapienza & Pedromônico, 2005).

## 2.5. Como se deve reagir perante uma birra?

*I., para de chorar e levanta-te do chão... olha que a Rita vai ficar triste!*

(I.M., 3 anos)

Uma vez iniciada a birra, não vale a pena chamar a criança à razão, não se deve castigar a criança por fazer uma birra, nem recompensar a birra. Deve-se atuar logo no início da mesma antes que a criança perca totalmente o controle, desviando a sua atenção, levando-a para outro local, contendo-a em caso de ela bater ou se magoar, ignorando-a nalguns casos ou usando o efeito de surpresa (Needlman, 2005; Potegal & Davidson, 2005; Gavin, 2005; Healthwise, 2006; Hoecker, 2008 citados por Gouveia, 2009).

Segundo Cordeiro (2007), perante uma birra devemo-nos, “mesmo que seja um exemplar exercício de autodomínio:

- Mantermo-nos calmos;
- Não responder emocionalmente, nem por palavras nem por gestos, olhares ou rigidez corporal;
- Se necessário agarrar a criança, não apenas com objetivos afetivos, mas também para evitar que se magoe, se a crise de disrupção corporal for de grau elevado;
- Levar a criança para um local onde possa dar-lhe apoio e conversar sem outras pessoas a comentar, a incomodarem ou a darem palpites sobre o que fazer;
- Dizer à criança que não voltará ao local ou às atividades enquanto não se acalmar;
- Por vezes ter de esperar algum tempo até a criança se reorganizar;
- Explicar calmamente que se está à espera que ela se acalme, se necessário dizer que se vai contar até um determinado número e que espera que até lá tudo esteja resolvido;
- Dar-lhe razão naquilo em que ela tiver;
- Nunca ceder, por muitas voltas que a situação dê. A criança tem de perceber que a birra, a desorganização e a falta de lucidez e de autocontrolo não resolvem nada nem são armas permitidas.” (pp.247-248)

Segundo Garcia (2007), esta afirma que quando a criança termina a birra devemos voltar a integrá-la na atividade que estamos a realizar, mas sem lhe dar importância. Por exemplo:

*A I.M. chega do recreio com uma grande birra e diz que não quer participar na atividade. Comecei a ler a história com todas as crianças sentadas na área da biblioteca e ao longo da leitura, a I. vai-se aproximando sem nunca se sentar junto dos colegas. Quando estou quase a terminar a história, esta acaba por se sentar junto do grupo e participa no questionamento que fiz sobre a leitura da história.*

(Observação em JI, abril de 2014)

Neste caso, e noutros já citados, e de acordo com Reynes (2004), as crianças interrompem mais facilmente e rapidamente uma birra quando não lhe damos importância e desviamos a sua atenção para a participação em jogos ou atividades. Caso contrário, se lhe dermos importância e obrigarmos a criança a participar só iremos aumentar a frustração e tensão (Brazelton & Sparrow, 2010).

Segundo Cordeiro (2007), uma boa estratégia para evitar as birras consiste em avisar a criança, com alguma antecedência, o que se vai suceder que, por sua vez, foge à rotina. Outra estratégia é falar com voz carinhosa, pois os “rompantes não são bem recebidos nem as crianças são seres sem sentimentos, nem são “menores” no sentido de lhes interrompermos o pensamento e a liberdade sem mais nem menos” (p.248).

## **2.6. As birras e os Encarregados de Educação / Pais**

*Já fiz birra porque não queria vir para a escola.*

(F.J., 3 anos, conversa informal de tapete)

*Já fiz birra porque não queria ir embora com o pai.*

(L.P., 3 anos, conversa informal de tapete)

Mesmo que corresponda a uma desorientação da criança, a birra é uma forma de chantagem (Cordeiro, 2007). Esta ocorre muitas vezes em locais onde as crianças sentem as “costas quentes” (Cordeiro, 2007, p. 247), locais públicos e com pessoas que lidam no seu dia-a-dia. Nesses casos, não se deve ter medo de dizer “não”, porém não se tem que referir a

palavra, “sublinhando sempre que o amor dos pais pelos filhos é incondicional” (Cordeiro, 2007, p.247). O essencial é que as crianças percebam que uma das formas de expressar esse amor é educar para o rigor, disciplina e respeito sendo que o “método birra e vitimização” (Cordeiro, 2007, p.247), não mudará as ideias dos pais.

Por sua vez, um dos principais efeitos que as birras provocam na relação entre pais e criança é a tensão. Como o controlo das mesmas nem sempre é conseguido, os pais ficam de tal modo descontrolados e fora de si que não conseguem centrar-se nas técnicas e estratégias mais apropriadas para orientar os comportamentos da criança (Alvarenga, & Piccinini, 2001; Ramalho, 2006). É inevitável que, algumas vezes, as crianças tentem exceder os limites que lhes foram previamente estabelecidos. No entanto, muitas crianças, ao serem confrontadas com exigências, regras e limites, reagem com birras, agressividade ou choro (Webster-Stratton, 2005).

Os dados recolhidos relativamente à predominância das birras dos filhos mostram-nos que grande parte dos inquiridos (catorze em quinze) respondeu que os seus filhos fazem birras, tal como demonstra o gráfico 1.

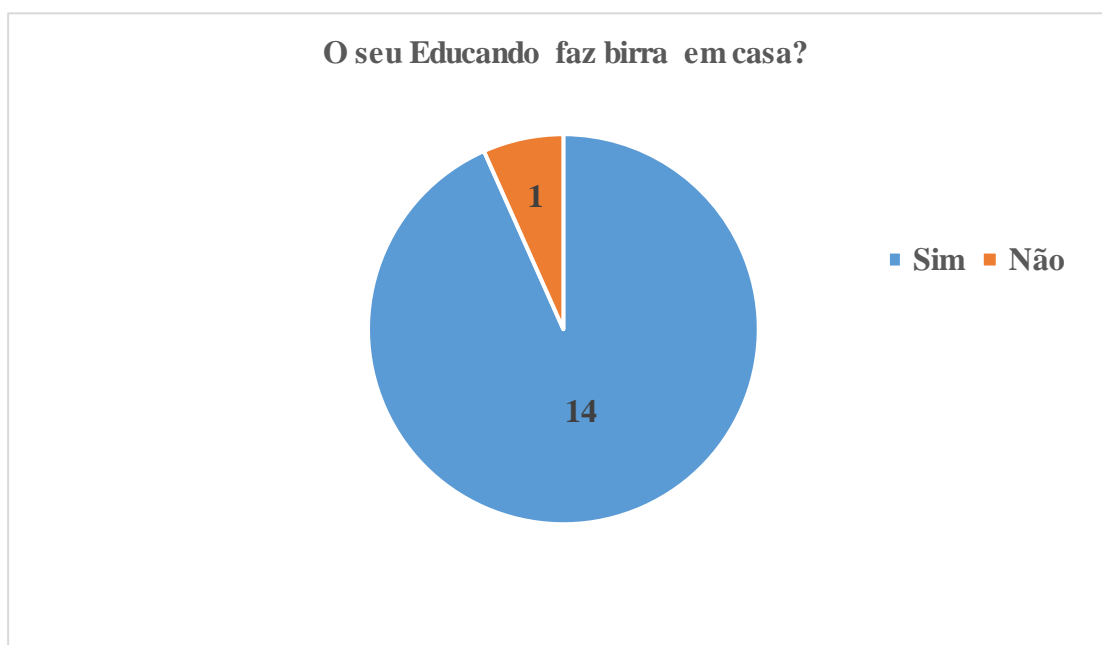


Gráfico 1 – O seu educando faz birra em casa?

As birras das crianças consideram-se preocupantes quando ocorrem em mais do que um contexto (Ramalho, 2002; Reinberger, 2008), por isso torna-se essencial ficar atento a todos os sintomas deste comportamento.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009) os pais recorrem a vários métodos de disciplina para ensinar às crianças o autocontrolo e apresentarem comportamentos desejáveis. No entanto, disciplina não é sinónimo de punição. Quando perguntei aos encarregados de educação como acalmavam e/ou controlavam a birra, estes responderam-me que utilizam a punição física, o *time-out* (castigo), retirar brinquedos, ignoravam, falavam com os educandos (explicação), davam-lhe carinho e afeto para os acalmar. No entanto, os métodos mais utilizados eram a punição física, o *time-out*/castigo e o retirar brinquedos (ver gráfico 2).

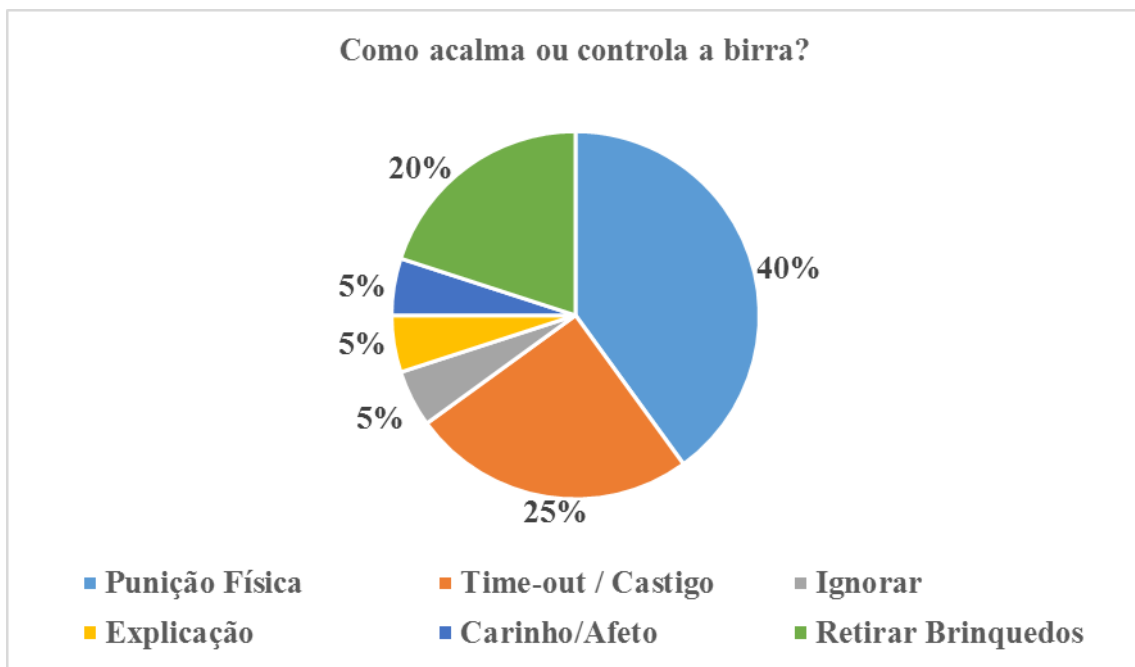


Gráfico 2 – Como acalma ou controla a birra?

Uma das razões que leva os pais a utilizarem a punição, nomeadamente, a física é o facto de não conhecerem ou não saberem utilizar outros métodos de disciplina (Nelms, 2005). Neste caso, deve-se aconselhar os pais para o facto de, aquando a aplicação da punição física, estão a parar a ação dos seus filhos nesse momento mas, ao mesmo tempo, estão a ensinar-lhes que a agressividade é uma forma de resolução dos problemas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Domitrovich & Greenberg, 2010).

Através de um estudo realizado por Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow e Halfon (2004) concluiu-se que o método de disciplina mais utilizado é a explicação (90%), seguida do *time-out* (70%), gritar (67%), retirar um brinquedo (65%) e punição física (26%). Este mesmo estudo verificou que existem vários fatores que influenciam a escolha do método de disciplina: o bem-estar emocional, a idade da criança, a etnia e idade dos encarregados de

educação (Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow e Halfon, 2004), a personalidade e a qualidade do relacionamento entre pais e filhos (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Conclui-se que na continuidade deste trabalho se desenvolvam ações conjuntas entre a instituição de infância e as famílias. Só assim será possível elucidar os EE/pais a lidar com as birras em casa recorrendo a práticas educativas adequadas, tal como é realizado na instituição de infância.

### Capítulo III - Considerações Finais

*Recomeça...se puderes, sem angústia e sem pressa e os passos que deres, nesse caminho duro do futuro, dá-os em liberdade, enquanto não alcances não descanses, de nenhum fruto queiras só metade.*

Miguel Torga

Neste último capítulo do presente relatório será feita uma reflexão sobre alguns aspetos mais marcantes de toda a Prática Profissional Supervisionada e que, desta forma, contribuíram para a formação da minha identidade profissional. Assim, será feita uma análise reflexiva das minhas ações, potencialidades, fragilidades e aprendizagens.

Terminados todos estes anos de estudo e aprendizagens, importa agora fazer uma retrospectiva de todas as vivências que realizei. Ao longo destes anos foram muitas as experiências e oportunidades que tive de contactar com a realidade do que é ser Educadora de Infância, umas positivas e outras nem tanto. No entanto, todas elas acrescentaram algo há minha formação e permitiram que me desenvolvesse como futura profissional da área. Por exemplo, o ano passado tive uma experiência de estágio terrível em JI, porém, tal como refere Miguel Torga, este ano recomecei “sem angústia e sem pressa”. Recomecei com mais forças e motivação para alcançar o meu principal objetivo e realizar um sonho: ser Educadora de Infância. Como pessoa persistente que sou, enquanto não alcancei não descansei e aqui estou eu a terminar o relatório da Prática Profissional Supervisionada que me vai abrir caminho para iniciar a minha vida profissional, outra fase muito importante.

Durante todos estes meses de prática, foram muitas e diversificadas as experiências que vivi e que contribuíram para a minha formação profissional, mas também pessoal. Foram essas experiências que contribuíram para a consolidação de algumas das minhas inseguranças e incertezas, e me elucidaram das melhores escolhas a tomar em determinadas situações. Por outro lado, os constantes momentos de reflexão foram importantes, uma vez que contribuíram para que fosse capaz de encontrar e resolver as minhas dúvidas e fragilidades. Assim, aproveitei todas as experiências, incertezas e aprendizagens para, aos poucos, ir construindo a pessoa e futura educadora de infância que sempre ambicionei ser. Afinal, e segundo Schön (1983), “os erros e a incerteza subsequente podem tornar-se mais facilmente numa fonte de descoberta do que numa oportunidade para o uso de estratégias auto defensivas” (Schön, 1983 citado por Vasconcelos, 1997, p.30).

Ao caracterizar o impacto da minha intervenção e refletir sobre a forma como esta

contribuiu para a construção progressiva da minha identidade pessoal, é impossível não recuar ao passado e reviver as experiências que vivenciei durante estes meses. Ao longo de todo este tempo, foram várias as experiências, falhas, reflexões e aprendizagens; assim como obstáculos, dificuldades, momentos de dúvida e incerteza. Ainda assim, foram, também, inúmeros os momentos que partilhei com as crianças, que relembro com muito carinho e saudade. O contacto com estas crianças veio, assim, reforçar a minha vontade de entrar neste mundo que é o da Educação. Por tudo isto, e ainda que estas não consigam ouvir as minhas palavras, resta-me agradecer-lhes. Agradecer-lhes por estes meses, que tanto me fizeram crescer. Agradecer-lhes pelo carinho que todos os dias tiveram para me dar; pelos seus sorrisos sinceros; pelos abraços apertados; pelas brincadeiras e gargalhadas; pelas calorosas refeições matinais, e pelas sentidas despedidas. Agradecer-lhes o seu companheirismo e, acima de tudo, a confiança que depositaram em mim.

A creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades. Ao iniciar este primeiro estágio em contexto de Creche foram muitas as dúvidas e inquietações que se instalaram na minha cabeça. Afinal, só tinha tido contacto uma vez com crianças tão pequenas e essa experiência não tinha sido a melhor. Nunca tinha mudado uma fralda e desconhecia, praticamente, o trabalho desenvolvido em creche. Não sabia o que fazer, nem como fazê-lo e, por isso, reuni todas as energias para pôr fim a todas as inquietações. Investiguei sobre a faixa etária do *meu* grupo de crianças, conversei várias vezes com a minha educadora cooperante, aproximei-me das crianças de forma a conhecê-las e a ganhar a sua confiança. Durante a semana de observação foi criada uma relação de proximidade com as crianças, educadora cooperante e com as auxiliares de ação educativa. Porém, como durante o período entre o término da observação e o início da intervenção não houve qualquer contacto direto com os indivíduos supramencionados, julguei que, quando voltasse à instituição, teria de restabelecer os laços. No entanto, e para meu espanto, o grupo não se tinha esquecido de mim e durante os dois primeiros dias da intervenção desenvolvi mais o vínculo de proximidade e criei uma relação de confiança e respeito que foi sendo aprofundada ao longo do período de estágio. Todos os dias acompanhei a rotina diária do grupo, assim como assisti a todos os tempos letivos que não eram ocupados com a minha intervenção, na medida em que considerei que era uma forma de conhecer todo o currículo do grupo e um benefício para a minha formação pessoal e profissional. Ao longo das várias semanas de prática e, agora fazendo uma retrospectiva, senti uma grande evolução em mim mesma. A ansiedade que sentia no início da primeira semana,

sempre que estava na altura de assegurar o grupo foi-se desvanecendo e, com o passar do tempo, senti-me cada vez mais segura daquilo que fazia. Foi sem dúvida uma experiência maravilhosa e na qual ganhei um “gosto” especial por esta faixa etária!

Relativamente ao estágio em contexto de JI, apesar de já ser um contexto conhecido, este consistiu também numa experiência que, tal como o estágio em creche, me suscitou algumas dúvidas e inquietações, devido ao “trauma” do ano passado. A criação de laços e de assumir um papel de adulto de referência para as crianças foi quase instantâneo, ao contrário do ano passado. Este grupo tinha acabado de entrar para o JI e algumas dessas crianças era a primeira vez que estavam inseridas num grupo. Portanto ainda se estavam a adaptar às regras e rotinas. No entanto, onde senti mais dificuldade foi aquando da implementação da metodologia de trabalho de projeto, pois como são crianças ainda pequenas não têm o hábito de questionar. Neste caso tive que contornar este obstáculo despertando a sua curiosidade para um tema que apreciam bastante: *Os Animais*. Assim sendo, levei para a sala uma Tartaruga com o objetivo de ver as reações das crianças e avaliar se poderia ser o início de um projeto. Quando coloquei a Tartaruga no centro da roda de criança, as reações foram bastantes díspares: umas crianças choravam com medo e afastaram-se, enquanto outras se aproximaram e acarinharam o animal. No entanto, aquelas crianças que na primeira impressão tiveram receio, começaram a aproximar-se. A partir desse momento, ficaram curiosas com a Tartaruga e iniciámos a sua observação com mais detalhe: observámos as suas características. Lancei uma série de questões/provocações no sentido de despertar as crianças para um possível aprofundamento da temática; contei com o interesse das crianças (*Rita, como nascem as Tartarugas? O que comem? Onde vivem?*) e decidiu-se, em conjunto, desenvolver um projeto cujo tópico são *As Tartarugas*. Fiquei *surpreendida* pois a primeira fase da Metodologia de Trabalho de Projeto estava a ser elaborada sem que as crianças se apercebessem. A partir daí o projeto foi-se desenrolando com naturalidade e o produto final foi bastante rico e motivador para as crianças. Desta forma, trabalhar por projetos foi uma novidade e mais-valia para o grupo, permitindo que desenvolvessem aprendizagens diversificadas e aprendessem a trabalhar em grupo, possibilitando que vejam de forma diferente o mundo que as rodeia.

Não posso deixar de mencionar que uma das minhas curiosidades e, também dificuldade, era saber porque é que o tema estudado neste relatório (*As Birras*) eram comuns em idades tão distintas. Ao investigar sobre o tema, deparei-me com um grande obstáculo que era a falta de fundamentação em português e, também, direcionada para o ramo da educação visto que a maior parte era direcionada para a medicina. De facto, e como aprofundi no capítulo anterior, este foi um aspeto com o qual me debati durante alguns momentos do tempo

de estágio em ambos os contextos. Apesar de ter sido uma dificuldade com que tive de lidar ao longo do estágio, senti que se registaram melhorias no final e considero que esta foi uma experiência que, sem dúvida, me fez crescer e me fez refletir bastante sobre quais as melhores formas de lidar com esta situação. Assim sendo, “o segredo está no equilíbrio entre a firmeza e a disponibilidade afetiva” (Avô, 1996, p.73).

Todos nós somos educadores, mas só alguns escolheram sê-lo numa profissão própria, pois “é ter encontrado a sua identidade profissional, o sentido da sua vida na sociedade” (Alarcão, 1995, p.13). Deste modo, e na minha opinião, ser educador é saber atuar numa determinada situação de forma pessoal, inteligente, criativa e crítica. O educador tem que ser um individuo que saiba agir em todas as situações e adaptar os seus métodos às mesmas; tem que promover o contacto com os outros; tem que conhecer cada criança individualmente e o grupo em geral de modo a respeitar e responder às necessidades de cada indivíduo; tem que ter espírito crítico e uma atitude de questionamento; tem que ter uma vertente de sociabilização; tem que servir de mediador entre o saber transmitido pelos seus educandos e o seu saber, pois todas as crianças têm experiências e conhecimentos que devem ser valorizados e aproveitados; deve ser “advogado” (Vasconcelos, 1987, p.17) de todas as crianças e reconhecer que a educação é multicultural; e tem que cuidar e dar atenção de igual forma a todas as crianças. Só assim é que este profissional consegue fazer um trabalho de qualidade e gratificante que se revelará na formação pessoal, social e intelectual de cada criança.

E assim concluo o meu relatório da Prática Profissional Supervisionada com um conselho/reflexão de Alice Vieira:

*Um breve recado para quem começa:*

*Elas chegam agora junto de ti. Elas pensavam que o mundo cabia inteiro nas paredes da sua casa, e que quem lá vivia eram os seus únicos habitantes. Terás de mostrar-lhes que não é verdade.*

*Elas têm poucas palavras para nomear o que as rodeia. Terás de as ajudar a encontrar as que faltam. Elas vão ver o mundo com as cores que tu puseres em cada som e em cada gesto.*

*Elas vão olhar para ti, aprender o teu nome, chamar-te por tudo e por nada, geralmente por nada. Que é sempre tudo.*

*Vais mostrar-lhes como se vive com os outros, como se aceita quem não é igual a nós, tal como se aceita um desenho pintado com todas as cores do arco-íris.*

*Vais aprender a ter de lhe dizer muitas vezes “não”, sem te deixares levar pelo seu beicinho irresistível. Mas vais também dizer-lhes muitas vezes “sim” e sentir que é para ti*

*que elas sorriem e estendem as mãos.*

*Vais levá-las ao jardim quando há sol, vais empurrar baloiços que chegam ao céu, vais assoar narizes cem vezes ao dia, vais fazê-las aprender a gostar de sopa, vais ler-lhes histórias e ensinar-lhes que todas as meninas têm direito a ser princesas e todos os meninos têm direito a ser piratas das Caraíbas.*

*Elas vão ser, naquele pequeno universo diário, os filhos que tens em casa, ou na escola, ou não tens, ou esperas vir a ter mais tarde. E por vezes podes sentir uns ligeiros remorsos por teres para elas o tempo que não tens para os teus.*

*Elas levam-te nos olhos quando à tarde as vêm buscar. E esperas que te levem também no coração. Elas vão acreditar em ti como acreditam nas fadas e no Pai Natal.*

*Elas vão pôr-te os nervos à flor da pele e fazer-te esquecer, por vezes, o que aprendeste, e perder a paciência que sempre julgaste inesgotável.*

*Elas vão fazer-te suspirar pela hora de regresso a casa, vão fazer-te levar muitas vezes as mãos à cabeça e proferir intimamente palavras impronunciáveis. Porque elas são crianças. E porque tu és humana.*

*Resumindo: Elas vão fazer-te feliz para o resto da tua vida.*

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). Princípios de Formação dos Educadores Reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 35, 13-15.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3) , 449-460.
- Avô, A. B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré - Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A Criança e a Disciplina - O Método Brazelton*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2010). *A Criança dos 3 aos 6 anos – O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. Artmed Editora.
- Bruner, J. (1977). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burbach, A., Fox, R., & Nicholson, 2004). Challenging behaviors in young children: the father’s role. *The Journal of Genetic Psychology*, 165 (2), 169-183.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2011). *O Grande Livro dos Medos e das Birras*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, A. (2011). *As Práticas Educativas Parentais e as Birras das Crianças*. Dissertação de Mestrado submetida ao Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra: Escola Superior de Altos Estudos.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”. Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças (pp.65-102). Porto: Edição Afrontamento.
- García, A. R. (2007). Uma Birra...! Como não perder a calma?. *Educadores de Infância: Crescer na Creche*, 21, 4-5.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1996). III O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: uma apresentação. In Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Nelms, B. C. (2005). Discipline: Parents need our help. *Journal of Pediatric Health Care*, 19, 195-196.
- Mireault, G., Rooney, S., Kouwenhoven, K., & Hannan, C. (2008). Oppositional behavior and anxiety in boys and girls: a cross-sectional study in two community samples. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 519-527.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo de creche*. CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Potegal, M., & Davidson, R. (2003). Temper tantrums in young children: Behavioral composition. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(3), 140-147.
- Queirós, O., Goldschmidt, T., Almeida, S., & Gonçalves, M. J. (2003). O Outro Lado das Birras: Alterações de Comportamento na 1.<sup>a</sup> Infância. *Análise Psicológica*, 1 (21), 95-102.
- Ramalho, V. (2006). *Lá em casa mandam eles?*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento submetida à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Reinberger, S. (2008). Tempering tantrums. *Scientific American Mind*, 72-77.
- Reyes, M. J. A. (2004). *El No También Ayuda a Crecer*. Espanha: La Esfera de los Libros.
- Rosa, M. (2007). *Por Dentro de uma Prática de Jardim de Infância: A Organização do Ambiente Educativo*. Tese de Mestrado submetida à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Algarve: Universidade do Algarve.

- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Silva, A. (2013). *Birras Infantis, Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Punição*. Dissertação de Mestrado submetida à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Vasconcelos, T. (1987). «Dar corda ao relógio» ou uma Filosofia de Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, pp.16-18.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Webster-Stratton, C. (2005). *The Incredible Years: a trouble-shooting guide for parents of children aged 2 – 8*. Seattle: The Incredible Years.

### **Referências eletrónicas**

- APEI. Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Acedido a 1 de setembro de 2014, em *Associação de Profissionais de Educação de Infância*: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2010). Intervenções preventivas que reduzem a agressividade em crianças pequenas. Acedido a 22 de junho de 2014, em *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância* (pp. 1-8). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Domitrovitch-GreenbergPRTxp.pdf> .
- Gouveia, R. (2009). As Birras na Criança. Acedido a 20 de junho de 2014, em *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=10697>

Sapienza, G. & Pedromônico, M. (2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. Acedido a 16 de novembro de 2014, em *Scielo*: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07>

## **Fontes**

### **Enquadramento Legal**

Decreto-Lei 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Perfil de Desempenho do Educador de Infância.

### **Documentos estruturantes das Instituições**

Projeto Educativo de Escola (2013/2014) do Centro Infantil

Projeto Curricular de Grupo (2013/2014) do Centro Infantil

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

Plano Anual de Atividades (2013/2014) do Agrupamento de Escolas

## **Anexos**

## Anexo I – A Birra do seu Educando

1.O seu educando faz birras em casa?

Sim  Não

2.Por que motivo?

---

---

---

3.Como acalma ou controla as birras?

---

---

---

4.Quanto tempo duram as birras?

<5min  5min  >5min  Outro  \_\_\_\_\_

## **Anexo II - CD**