



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Ângela Marisa Duarte Sá

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Educação para o Empreendedorismo no Pré-escolar:  
o percurso do sonho à ação

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Ana Cristina Coelho Barbosa

Novembro de 2015





## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho tornou-se possível porque, apesar do esforço individual, contou com o estímulo e apoio de todos aqueles que se disponibilizaram a colaborar comigo, quando me deparei com algumas dificuldades e dúvidas que, em determinados momentos, pareciam inultrapassáveis, e a quem expresso o meu profundo agradecimento.

- À Professora Doutora Ana Barbosa, pela forma como sabiamente orientou a execução deste trabalho, pela sua disponibilidade, dedicação e apoio incondicional e pelos incentivos, conselhos e críticas constantes e confiança que sempre transmitiu ao longo de todo o processo. Sendo sem sombra de dúvida uma pessoa fundamental para a concretização deste relatório, uma orientadora empreendedora.

- À minha família, em especial aos meus Pais, pelo amor, carinho, compreensão, dedicação e ajuda. Pelas constantes palavras de apoio, apoio incondicional, e encorajamento proferidas ao longo de toda a minha formação. Não deixando de referir, para além do apoio psicológico, o apoio financeiro, pois sem este, por maior que fosse a vontade que me move, não conseguiria alcançar o meu sonho. Obrigada por serem os meus exemplos de vida, por acreditarem e por me fazerem acreditar sempre em mim, apoiando-me nas minhas decisões. A eles devo tudo o que hoje sou!

- Às minha irmãs e cunhados pelo apoio, carinho, disponibilidade, preocupação e palavras de encorajamento, fazendo com que ganhasse forças para terminar o meu percurso. E, acima de tudo, por me dizerem que tenho capacidades e que sou capaz, basta acreditar e não baixar os braços. Não deixando de fazer um agradecimento especial à minha irmã Céu, pelas correções nos trabalhos e pela dedicação demonstrada.

- Às minhas sobrinhas, pela importância que têm na minha vida, sendo um estímulo permanente. Obrigada por serem as minhas “cobaias”, quando precisava de testar os meus materiais ou a forma como ia abordar os temas com as crianças, por iluminarem o meu caminho e encherem-me o coração com amor e alegria.

- Ao Pedro pela amizade, apoio, companhia, paciência e pelos momentos de descontração. Agradeço também a calma e os incentivos que sempre me transmitiu, principalmente nos momentos mais difíceis.

- Aos “meus meninos”, atores principais na concretização deste projeto, por toda a sua dedicação, envolvimento, empenho, entusiasmo e, sobretudo, pelos sorrisos, confiança e carinho que demonstravam ter por mim, ao longo da minha presença no contexto. As crianças aprendem conosco mas nós sem dúvida que também aprendemos com elas!

- À educadora cooperante G.C. e à assistente operacional A.A. da sala em que realizei a PES, pela partilha de experiências, disponibilidade e colaboração ao longo da minha intervenção no contexto e pela confiança depositada no meu projeto. E também ao Jardim de Infância, educadoras e assistentes operacionais, pelo carinho.

- Aos meus amigos e colegas que, com atenção, amizade, expectativa e incentivo sempre me apoiaram.

- À Cláudia Moreira, Maria Vaz e Marta Lomar pela paciência, constante motivação, interajuda e pelo companheirismo. Foram horas, dias, semanas, meses a trabalhar para os nossos relatórios.

- Ao par pedagógico, Marlene Costa, pelo apoio e pelas gravações das minhas implementações, pois sem elas não poderia realizar uma análise de dados tão pormenorizada e fidedigna.

- Aos professores da ESE que se cruzaram no meu caminho e que de alguma forma contribuíram para que isto fosse possível, em especial aos professores da PES I e PES II pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionaram ao longo da intervenção educativa.

- A mim por, apesar dos obstáculos e contratemplos que surgiram ao longo do percurso, não desistir do meu sonho.

A todos, um muito obrigada.

## RESUMO

O empreendedorismo ao nível educacional é algo relativamente recente, pois quando se fala neste termo remete-se logo para a vertente empresarial. Muitos dos investigadores em empreendedorismo defendem que o espírito empreendedor não nasce com o indivíduo, mas que se pode aprender. Na educação para o empreendedorismo são desenvolvidas competências empreendedoras como iniciativa, tomada de decisão, autonomia, trabalho em equipa, criatividade, capacidade de ouvir e respeitar as opiniões dos outros, resolução de problemas, entre outras. Este estudo pretende mostrar que o empreendedorismo pode ser trabalhado com crianças do pré-escolar e em interligação com o currículo, sendo a ideia primordial colocar ideias em prática.

O presente estudo pretende compreender o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo para fomentar a apropriação social do espírito empreendedor, por crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido, com o objetivo de refletir acerca da problemática em estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação: (1) Que competências empreendedoras manifestam as crianças ao longo do desenvolvimento do projeto?; (2) Que dificuldades são identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto?; (3) Como se caracteriza a articulação entre o projeto e a abordagem das áreas e domínios do currículo?.

Nesta linha de ação e para dar resposta a estas questões, foi realizada uma proposta pedagógica que abarcou as áreas de conhecimento empreendedor presentes no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), centradas na implementação de um projeto empreendedor no pré-escolar. Através da implementação desta metodologia, pretendia-se analisar as competências empreendedoras (soft skills) desenvolvidas nas crianças do contexto educativo onde se concretizou o projeto, as dificuldades sentidas, bem como as potencialidades resultantes da sua interação com as áreas e domínios das OCEPE.

Optou-se por uma metodologia qualitativa de carácter exploratório, na qual foram utilizadas técnicas de recolha de dados como a observação, a entrevista, os documentos, as gravações áudio e vídeo e os registos fotográficos. Os participantes envolvidos na investigação eram um grupo de crianças pertencentes ao contexto educativo onde se

realizou a PES I e PES II. Este grupo era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

Com a análise de dados foi possível verificar a exequibilidade da implementação de um projeto empreendedor com crianças do pré-escolar. Embora tenham surgido dificuldades pontuais no desenvolvimento do projeto, foram manifestadas várias competências empreendedoras. O grupo demonstrou motivação e interesse tanto na abordagem às áreas de conhecimento empreendedor como na realização do projeto.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; Educação para o Empreendedorismo; *Soft Skills*.

## ABSTRACT

In terms of education, entrepreneurship is a relatively recent topic because it normally takes us to the business sphere. Many entrepreneurship researchers advocate that the entrepreneurial spirit is not born with the individual but it is rather something one can learn. Among other entrepreneurial competences, entrepreneurship in education develops initiative, decision making, autonomy, team work, autonomy, creativity, capacity of listening and respecting other people's opinions and problem solving. This study aims to show that entrepreneurship can be developed with pre-school children and it can be linked to the curriculum, taking into account that the main idea is to put ideas into practice.

The goal of this study is to understand the contribution of implementing a project within entrepreneurship education in order to foment the social integration of the entrepreneurial spirit by children in pre-school age. For that purpose, and aiming at reflecting on the problematic to be studied, the following research questions were formulated: (1) What entrepreneurial skills do the children show throughout the project?; (2) What difficulties are identified in children along the project?; (3) How do we characterize the articulation between the project and the approach to the curriculum?

Within this line of action, and in order to respond to these questions, a pedagogical proposal was carried out, which included the fields of entrepreneurial knowledge present in the manual "Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos". (CEAN, 2009), focusing on the implementation of an entrepreneur project at pre-school level. Through the implementation of the entrepreneurial knowledge fields, one intended to analyse the entrepreneurial skills (soft skills) developed in children within the educational context where the project was carried out, the difficulties they experienced, as well as the potentialities arising from their interaction with the fields and domains of OCEPE.

We chose a qualitative methodology, following an exploratory study, in which techniques such as observation, interview, documents, audio and recordings, and photographic records were used in order to collect data. The participants involved in the research were a group of children from the educational context where the Supervised



Teaching Practice I and Supervised Teaching Practice II was carried out. This group was composed of 20 children, aged between three and four years old.

Through the data analysis it was possible to determine that it is feasible to implement an entrepreneurial project with children of pre-school education. Despite some specific difficulties throughout the project, children expressed entrepreneurial skills. The group showed motivation and interest regarding both the approach to the fields of entrepreneurial knowledge and the practical implementation of the project.

**Keywords:** Pre-school Education; Entrepreneurship Education; *Soft Skills*.

# ÍNDICE

|  |      |
|--|------|
| AGRADECIMENTOS .....   | iii  |
| RESUMO.....  | v    |
| ABSTRACT .....   | vii  |
| ÍNDICE .....   | ix   |
| LISTA DE ABREVIATURAS .....  | xi   |
| LISTA DE FIGURAS.....  | xiii |
| LISTA DE TABELAS.....  | xvii |
| INTRODUÇÃO.....  | 1    |
| PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....   | 3    |
| 1. Caracterização do meio .....  | 3    |
| 2. Caracterização do Jardim de Infância e da sala de atividades .....                                    | 4    |
| 3. Caracterização das crianças da sala .....   | 16   |
| 4. Implicações e limitações do contexto educativo .....  | 27   |
| PARTE II – O ESTUDO .....  | 31   |
| 1. Enquadramento do Estudo .....   | 31   |
| 1.1. Pertinência do Estudo .....   | 31   |
| 1.2. Definição do problema e das questões de investigação .....  | 32   |
| 2. Fundamentação Teórica .....   | 33   |
| 2.1. Educação para o empreendedorismo .....  | 33   |
| 2.2. Competências empreendedoras: as soft skills .....   | 39   |
| 2.3. Áreas de conhecimento empreendedor .....  | 43   |
| 2.4. Operacionalização da educação para o empreendedorismo com o currículo da educação pré-escolar... .. | 52   |
| 3. Metodologia Adotada .....   | 55   |
| 3.1. Opções metodológicas .....  | 55   |
| 3.2. Papel da investigadora .....  | 57   |
| 3.3. Os participantes .....  | 59   |
| 3.4. Fases do estudo e procedimentos .....   | 60   |
| 3.5. Recolha de dados .....  | 62   |
| 3.5.1. Observação.....   | 62   |
| 3.5.2. Entrevistas .....   | 63   |

|  |     |
|--|-----|
| 3.5.3. Documentos .....  | 65  |
| 3.5.4. Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos.....  | 66  |
| 3.6. Planeamento do curso de ação: áreas de conhecimento empreendedor .....                                | 67  |
| 3.7. Análise de dados .....  | 70  |
| 4. Análise e Interpretação dos dados.....  | 73  |
| 4.1. Definição do projeto .....  | 74  |
| 4.2. Desenvolvimento do projeto.....   | 85  |
| 4.2.1. Aquisição de competências empreendedoras ao longo da concretização do projeto.....                  | 85  |
| 4.2.2. Identificação das necessidades e dos colaboradores .....  | 113 |
| 4.2.3. Trabalho desenvolvido com os colaboradores.....   | 119 |
| 4.2.4. Concretização do Projeto “Jogos” .....  | 124 |
| 4.3. Reflexão.....   | 135 |
| 5. Conclusões .....  | 138 |
| 5.1. Síntese do estudo.....  | 138 |
| 5.2. Conclusões do estudo .....  | 139 |
| 5.2.1. Competências empreendedoras manifestadas pelas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto..... | 140 |
| 5.2.2. Dificuldades identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto.....                 | 142 |
| 5.2.3. Caracterização da articulação entre o projeto e a abordagem das áreas e domínios do currículo .     | 144 |
| 5.3. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras .....                                 | 146 |
| PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES.....  | 149 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 157 |
| ANEXOS.....  | 163 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAF – Componente de Apoio à Família

CEAN – Centro Educativo Alice Nabeiro

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GNR – Guarda Nacional Republicana

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação



## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Recreio do JI dividido com o 1.º CEB _____   | 6  |
| Figura 2. Parque infantil _____  | 6  |
| Figura 3. Espaço de jardim e horta _____   | 6  |
| Figura 4. Caixa de areia _____   | 6  |
| Figura 5. Recreio relvado _____  | 6  |
| Figura 6. Casinha de madeira _____   | 6  |
| Figura 7. Biblioteca _____   | 7  |
| Figura 8. Sala de acolhimento e ginásio _____  | 7  |
| Figura 9. Sala 1 de prolongamento _____  | 7  |
| Figura 10. Sala 2 de prolongamento _____   | 7  |
| Figura 11. Instalações sanitárias das crianças _____   | 7  |
| Figura 12. Sala das educadoras _____   | 7  |
| Figura 13. Cantinho das ciências _____   | 8  |
| Figura 14. Refeitório _____  | 8  |
| Figura 15. Planta da sala de atividades (Sala 4) _____   | 12 |
| Figura 16. Área da casinha _____   | 12 |
| Figura 17. Área dos jogos de chão/construções _____  | 13 |
| Figura 18. Área do computador _____  | 14 |
| Figura 19. Área da biblioteca _____  | 14 |
| Figura 20. Área dos jogos de mesa _____  | 15 |
| Figura 21. Área da expressão plástica _____  | 15 |
| Figura 22. Sala de atividades _____  | 16 |
| Figura 23. Diálogo entre a personagem Gato das Botas e as crianças _____   | 75 |
| Figura 24. Leitura da história "A História da Minha Amiga" _____   | 76 |
| Figura 25. Apresentação do Baú dos Sonhos _____  | 78 |
| Figura 26. Criança a transmitir o seu sonho _____  | 78 |
| Figura 27. Criança a colocar a folha de registo dentro do "Baú dos Sonhos" _____   | 78 |
| Figura 28. Crianças sentadas à volta das mesas de trabalho para registar o seu sonho _____                                 | 79 |
| Figura 29. Criança a colocar o seu desenho dentro do "Baú dos Sonhos" _____  | 79 |
| Figura 30. Crianças à volta das mesas para ouvirem os sonhos dos colegas _____   | 80 |
| Figura 31. Crianças a explicar o significado do desenho, representativo do seu sonho _____                                 | 80 |
| Figura 32. Cartolinas de diferentes cores para colocar os desenhos, de acordo com as semelhanças encontradas _____         | 82 |
| Figura 33. Distribuição dos sonhos (desenhos), pelas diferentes cartolinas, de acordo com as semelhanças encontradas _____ | 84 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 34. Surgimento do projeto "Jogos" _____   | 85  |
| Figura 35. Registo, através de desenho, do projeto "Jogos" _____                                 | 85  |
| Figura 36. Início e fim da leitura da história "Os Jardins do Senhor Tobias" _____               | 86  |
| Figura 37. Diálogo sobre a história _____  | 87  |
| Figura 38. Apresentação do cartaz _____  | 88  |
| Figura 39. Significado da imagem "Ter ideias" _____  | 88  |
| Figura 40. Cartaz "Eu sou Empreendedor/a se..." _____  | 89  |
| Figura 41. Crianças a colocar as imagens no cartaz _____   | 90  |
| Figura 42. Leitura da história "O Pássaro da Alma" _____   | 91  |
| Figura 43. Apresentação do Pássaro da Alma _____   | 92  |
| Figura 44. Crianças a retirar uma imagem _____   | 93  |
| Figura 45. Crianças a explicar qual era o sentimento e a relatar experiências relacionadas _____ | 93  |
| Figura 46. Apresentação do cartaz dos estados de espírito, positivos e negativos _____           | 95  |
| Figura 47. Exploração dos diferentes estados de espírito e preenchimento do cartaz _____         | 98  |
| Figura 48. Realização da tarefa "Baralho dos estados de espírito" _____                          | 99  |
| Figura 49. Apresentação do "Dado dos estados de espírito" _____                                  | 100 |
| Figura 50. Realização da tarefa "Dado dos estados de espírito" _____                             | 101 |
| Figura 51. Crianças a representar os estados de espírito ao espelho _____                        | 102 |
| Figura 52. Cartaz "Eu sou Empreendedor/a se..." completo _____                                   | 102 |
| Figura 53. Leitura da história "A Floresta da Bicharada" _____                                   | 103 |
| Figura 54. Crianças a assistir a um excerto do filme "Madagáscar 2" _____                        | 104 |
| Figura 55. Jogo "Telefone estragado" _____   | 105 |
| Figura 56. Ouvir e discriminar os cinco sons da natureza _____                                   | 106 |
| Figura 57. Dramatização da história "A Locomotiva de Pipocas" _____                              | 107 |
| Figura 58. Início da escrita da narrativa _____  | 109 |
| Figura 59. Crianças a apresentar a narrativa à Sala 3 _____                                      | 111 |
| Figura 60. Elaboração do cartaz do projeto "Jogos" _____   | 112 |
| Figura 61. Cartaz do projeto "Jogos" preenchido _____  | 113 |
| Figura 62. Audição da gravação de voz _____  | 115 |
| Figura 63. Diálogo sobre as ofertas aos colaboradores do projeto "Jogos" _____                   | 116 |
| Figura 64. Uma das colaboradoras do projeto com um boião de cola _____                           | 117 |
| Figura 65. Escrever uma carta aos colaboradores _____  | 118 |
| Figura 66. Realização do protótipo _____   | 119 |
| Figura 67. Protótipo do projeto "Jogos" _____  | 119 |
| Figura 68. Diálogo sobre as redes de colaboradores _____   | 120 |
| Figura 69. Coluna "Quem nos pode ajudar?", do cartaz do projeto "Jogos" _____                    | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 70. Apresentação do cartaz das redes de colaboradores e ciclos de trabalho _____   | 121 |
| Figura 71. Apresentação dos smiles a colocar na coluna "Foi cumprido?" _____  | 123 |
| Figura 72. Preenchimento do cartaz das redes de colaboradores e ciclos de trabalho relativamente ao primeiro "Jogo" (bola de futebol) _____ | 123 |
| Figura 73. Projeto "Jogos", rede de colaboradores e primeiro ciclo de trabalho _____  | 124 |
| Figura 74. Construção da bola de futebol _____  | 125 |
| Figura 75. Bola de futebol - resultado final _____  | 125 |
| Figura 76. Construção da "Casinha Arco-íris" _____  | 127 |
| Figura 77. Colaborador (pai da L.B.) a aparafusar a porta da "Casinha Arco-íris" _____  | 127 |
| Figura 78. "Casinha Arco-íris" - resultado final _____  | 128 |
| Figura 79. A estagiária pesquisa na internet imagens de tartarugas _____  | 128 |
| Figura 80. Exploração dos materiais existentes _____  | 129 |
| Figura 81. Construção da tartaruga _____  | 130 |
| Figura 82. Tartaruga - resultado final _____  | 131 |
| Figura 83. Construção do carro _____  | 132 |
| Figura 84. Carro - resultado final _____  | 132 |
| Figura 85. Construção do "Gato das Botas" _____   | 133 |
| Figura 86. "Gato das Botas" - resultado final _____   | 133 |
| Figura 87. Construção do "Helicóptero do Homem-Aranha" _____  | 134 |
| Figura 88. "Helicóptero do Homem-Aranha" - resultado final _____  | 134 |
| Figura 89. Projeto "Jogos", rede de colaboradores e ciclos de trabalho, preenchidos _____   | 134 |





## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1. Horário de funcionamento do Jardim de Infância .....                   | 9  |
| Tabela 2. Competências empreendedoras.....                                       | 50 |
| Tabela 3. Calendarização do estudo.....  | 61 |
| Tabela 4. Calendarização e descrição das áreas de conhecimento empreendedor..... | 69 |



## INTRODUÇÃO

Este Relatório está organizado em três partes distintas mas, ao mesmo tempo, complementares.

A primeira parte remete para a caracterização do contexto educativo onde decorreram a PES I e PES II. Neste sentido, inicia-se com a caracterização do meio onde o Jardim de Infância se insere, passando à caracterização da Instituição, bem como da sala de atividades onde se realizou a PES. Posteriormente é feita uma caracterização pormenorizada das crianças dessa sala, referindo capacidades e dificuldades ao nível das diferentes áreas e domínios do currículo. No último ponto desta parte é apresentada uma breve reflexão sobre as implicações e limitações do contexto educativo.

A segunda parte centra-se no estudo desenvolvido no âmbito da PES I e encontra-se dividida em cinco secções. Inicia-se com o enquadramento do estudo, onde se fundamenta a sua pertinência e se apresenta o problema e as questões de investigação. Segue-se, no segundo ponto, a fundamentação teórica, realizada com base nas principais ideias da literatura de referência. Na terceira secção apresenta-se as opções metodológicas adotadas, que são devidamente fundamentadas. É feita ainda referência ao papel da investigadora, são descritos os participantes, os métodos e técnicas de recolha de dados e o modo como foram analisados, bem como a calendarização das áreas de conhecimento empreendedor e das fases e procedimentos do estudo. A quarta secção contempla a análise e interpretação dos dados, que está organizada com base no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). Termina-se esta parte do Relatório com as conclusões do estudo.

Na terceira e última parte é feita uma reflexão final da PES, onde se descreve de forma crítica todo o percurso realizado na PES I e na PES II.



## **PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Na perspetiva de caracterizar o contexto educativo associado à PES, nesta parte, começa-se por caracterizar o meio envolvente. Posteriormente, apresenta-se a caracterização do Jardim de Infância, bem como a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças envolvidas neste contexto. Termina-se com uma reflexão acerca das implicações e limitações do contexto educativo.

### **1. Caracterização do meio**

O Jardim de Infância (JI) no qual se realizou o estudo pertence a uma freguesia da região norte de Portugal Continental e tem como capital de distrito a cidade de Viana do Castelo.

Segundo os censos de 2011 (INE, 2011), em Viana do Castelo existiam 88.767 residentes, repartidos por 40 freguesias e com uma superfície de aproximadamente 318,6km<sup>2</sup>. Tem como fronteiras a norte o município de Caminha, a sul os municípios de Barcelos e Esposende e a leste o município de Ponte de Lima.

A presença do rio, do monte e do mar, concedem à cidade paisagens de excelência que encantam e proporcionam um clima de desconpressão, propícios à ocupação aprazível dos tempos livres. Por ser tão próxima do mar o seu clima é inconstante, uma vez que varia conforme a proximidade do mar e a altitude, tornando-se cada vez mais rigoroso à medida que nos afastamos do oceano e que a altitude aumenta. Neste sentido, são frequentes os fenómenos de condensação que originam nevoeiros e nebulosidade.

Tendo em conta os dados geográficos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (2011), a freguesia a que o Jardim de Infância pertence possui uma área de 2,07 km<sup>2</sup> com aproximadamente 4948 habitantes e possui alojamentos familiares, edifícios, escolas e outros serviços para o bem da comunidade.

No que concerne aos níveis de instrução relativos à população desta freguesia, existem 759 habitantes sem qualquer nível de escolaridade, 1173 habitantes que se encontram a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, 618 no 2º Ciclo do Ensino Básico, 955 no 3º Ciclo do Ensino Básico, 682 no Ensino Secundário e 702 no Ensino Superior (INE, 2011).

Analisando a economia da freguesia, pode-se salientar que as atividades relacionadas com o mar têm vindo a sofrer um declínio. Contudo, a atividade piscatória já representou outrora uma mais-valia económica para esta população. Atualmente, destacam-se o setor secundário e o setor terciário, através de uma vasta oferta de serviços, comércio, indústria e turismo. No setor secundário sobressai a zona industrial da Praia Norte. Já no setor terciário evidenciam-se os serviços da administração pública, educação, saúde e hotelaria. Outra referência que contribui para o aumento da economia da freguesia, nomeadamente a nível do comércio, é a feira semanal que se realiza todas as sextas-feiras.

A freguesia proporciona aos seus habitantes um variado leque de estabelecimentos na área da educação, não só públicos mas também privados, como: Jardins de Infância; Escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos; Escola Secundária; colégios; e um estabelecimento do Ensino Superior. Dispõe também de infraestruturas de apoio à saúde.

A cultura de uma freguesia é muito importante para promover o seu desenvolvimento e o bem-estar dos seus habitantes. A Junta de Freguesia destaca um conjunto de estruturas e organizações de intervenção cultural, como monumentos, lugares de lazer, museus e associações culturais e desportivas com reconhecimento.

A Romaria em honra da Nossa Senhora d'Agonia é sem sobre de dúvida um dos ex-libris da cidade e desta freguesia, sendo conhecida como uma tradição festiva que atrai anualmente milhares de visitantes, não só de todas as zonas do país mas também da vizinha Galiza. Realiza-se durante o mês de agosto e caracteriza-se pelos bordados típicos da região, pelo ouro e pelos trajes regionais.

Os serviços concedidos pela junta de freguesia, o comércio e a rede de transportes públicos servem as necessidades básicas da população.

## **2. Caracterização do Jardim de Infância e da sala de atividades**

O Jardim de Infância é um espaço de aprendizagens que possibilita à criança conhecer e explorar o mundo que a rodeia. “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

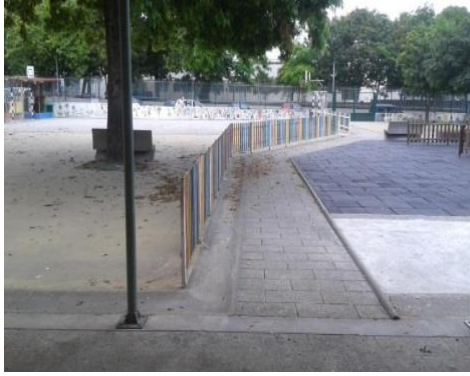
Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II foi possível realizar uma caracterização do Jardim de Infância em que esta se realizou. A instituição pertence a um agrupamento de escolas da Rede Pública do concelho de Viana do Castelo.

Toda a comunidade escolar dispõe de ótimas instalações, uma vez que este JI está preparado para dar resposta a todo tipo de necessidades, de crianças oriundas de diversos contextos e/ou com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente estruturas como rampas e também pessoal especializado. A instituição integra espaços destinados à educação pré-escolar e espaços destinados ao 1º CEB. Relativamente à sua estrutura, o Jardim de Infância apresenta excelentes condições e é dotado de diversos materiais potenciadores da aprendizagem das crianças. Ao nível das infraestruturas, é composto por espaços exteriores e interiores.

No que respeita ao espaço exterior, trata-se de uma zona ampla com espaços verdes, onde as crianças podem conviver e brincar, tendo também um parque infantil. O parque infantil situa-se à entrada do JI e está vedado com grades de ferro e dividido por grades de madeira pintadas com diversas cores (Figura 1). O espaço exterior possui: escorregas, cordas para trepar e baloiços, sendo o pavimento revestido por “esponja/borracha” (Figura 2); um espaço de jardim e horta (Figura 3); duas caixas de areia (Figura 4); um recreio relvado (Figura 5); e uma casinha de madeira (Figura 6). É importante referir que este espaço é utilizado nos momentos de recreio (depois do lanche da manhã e depois do almoço) e na hora do Apoio aos Tempos Livres (ATL), se o tempo assim o permitir, com a supervisão das respetivas educadoras e assistentes operacionais.

O equipamento colocado no espaço exterior de um estabelecimento de ensino deve proporcionar resposta às necessidades de movimentos, descoberta, exploração e descontração. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar o espaço exterior contribui para o desenvolvimento motor e social das crianças, pois “possibilita a vivência de situações educacionais intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (DEB, 1997, p. 39).





**Figura 1.** Recreio do JI dividido com o 1.º CEB



**Figura 2.** Parque infantil



**Figura 3.** Espaço de jardim e horta



**Figura 4.** Caixa de areia



**Figura 5.** Recreio relvado



**Figura 6.** Casinha de madeira

Relativamente ao espaço interior, este dispõe de um hall, onde do lado direito se encontra a biblioteca (Figura 7) e do lado esquerdo os placares com informações para os encarregados de educação. Existe ainda uma sala que tem a função de receber e acolher as crianças (Figura 8), equipada com televisão, vídeo e leitor de DVD, sendo também utilizada para a realização das sessões de motricidade (ginásio). Usufrui também de duas salas destinadas ao prolongamento de horário (ATL), onde se desenvolvem atividades de carácter lúdico e recreativo (Figuras 9 e 10); quatro salas de atividades; duas instalações

sanitárias para crianças (Figura 11) e uma para adultos; uma sala para as Educadoras de Infância, um espaço destinado a arrumações (material de laboratório, instrumentos musicais, entre outros), dois computadores, uma impressora, uma máquina de encadernar, um projetor e um quadro branco (Figura 12); um cantinho das ciências (Figura 13); um refeitório espaçoso (Figura 14), com mesas e cadeiras suficientes para as crianças e adultos, mas que não possui cozinha, uma vez que as refeições vêm da cozinha do 1º CEB; uma lavandaria; e uma “dependência” para o gás.



**Figura 7.** Biblioteca



**Figura 8.** Sala de acolhimento e ginásio



**Figura 9.** Sala 1 de prolongamento



**Figura 10.** Sala 2 de prolongamento



**Figura 11.** Instalações sanitárias das crianças



**Figura 12.** Sala das educadoras



**Figura 13.** Cantinho das ciências



**Figura 14.** Refeitório

No ano letivo 2014-2015, o estabelecimento de ensino era composto por quatro grupos de crianças, num total de 81 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, embora existissem alguns casos em que as crianças tinham dois anos perto de completarem os três e outras crianças tinham já seis anos.

As crianças encontravam-se divididas por quatro salas de atividades, estando atribuída a cada sala uma educadora titular e uma assistente operacional. Num dos grupos de crianças estavam integradas duas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo necessário o apoio educativo de duas docentes especializadas em Educação Especial. No que diz respeito ao corpo não docente, este era composto por duas educadoras de infância que se encontravam em componente não letiva, desempenhando funções de apoio educativo e três animadoras que dinamizavam a Componente de Apoio à Família (CAF), na qual participavam cerca de 50 crianças.

Pertencendo à rede pública, o JI respeitava as regras de funcionamento estipuladas, regendo-se pelo regulamento interno do Agrupamento de Escolas, tendo um Projeto Educativo e um Plano Anual de Atividades, e cada sala em particular tinha um Projeto Curricular de Turma.

No que respeita ao horário de funcionamento, as crianças frequentavam o JI das 9h às 15h30m, tendo a meio da manhã uma paragem para o lanche das 10h30m às 11h, e uma paragem para almoço, com duração de uma hora e meia, desde as 12h até às 13h30m, tal como se pode constatar na tabela 1:

**Tabela 1.** Horário de funcionamento do Jardim de Infância

| <b>Horário</b>  | <b>Rotinas</b>                                       |
|-----------------|--|
| 8h – 9h         | Acolhimento  |
| 9h – 12h        | Componente letiva                                    |
| 12h – 13h30m    | Almoço e recreio                                     |
| 13h30m – 15h30m | Componente letiva                                    |
| 15h30m – 18h    | Prolongamento de horário/ Componente Apoio à Família |

Para além destas rotinas, ao longo de todo o ano letivo, os quatro grupos de crianças estiveram envolvidos em sessões de Expressão Musical, dinamizadas por uma docente externa ao JI, que aconteciam em dois dias da semana, sempre durante o horário da tarde.

A sala de atividades é um espaço onde sucedem momentos de aprendizagem e que contribui para a socialização e para a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais entre adultos e crianças. Os espaços devem estar devidamente equipados com materiais que obedeçam a critérios de seleção, sendo eles: “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (DEB, 1997, p. 38). Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

A sala onde a PES teve lugar tinha 2m<sup>2</sup>/ criança, é bem iluminada (uma parede da sala é maioritariamente constituída por janelas e uma porta com vidro) e tem acesso ao exterior. O chão da sala é resistente, lavável, confortável e pouco refletor do som, garantindo um bom isolamento térmico e acústico. A entrada de luz natural é favorável às crianças nos diferentes momentos do dia, principalmente na realização das rotinas diárias, em particular para a observação e registo do estado do tempo.

Relativamente às rotinas diárias, eram proporcionados três momentos distintos ao grupo de crianças: rotinas, realização das atividades e momento de exploração das áreas. Nas rotinas as crianças iniciavam a manhã com a canção do “Bom dia”, seguindo-se a marcação das presenças, a contagem das crianças ausentes e presentes e a observação e registo do estado do tempo. Em seguida, eram implementadas as atividades planeadas, até à hora do lanche, e posteriormente as crianças tinham o momento de exploração das

áreas, até à hora do almoço. Muitas vezes, em simultâneo com o momento das áreas, as crianças terminavam trabalhos pendentes. Antes do almoço, a assistente operacional dirigia-se com as crianças até às instalações sanitárias para procederem à sua higiene pessoal. Após o almoço, as crianças deslocavam-se para o recreio onde brincavam sob a supervisão das assistentes operacionais, até à hora de regressarem à sala de atividades. Já no que diz respeito às rotinas da parte da tarde, terminado o recreio, o grupo procedia novamente à sua higiene pessoal e dirigia-se para a sala, onde retomavam as atividades planeadas. Finalizada a implementação das atividades, tinham novamente um momento de exploração das áreas, até à hora do lanche da tarde. Posteriormente aguardavam a hora de participarem nas atividades do prolongamento incorporadas na CAF, mas nem todas permaneciam no JI.

Nas OCEPE (DEB, 1997), as rotinas são descritas como a sucessão de acontecimentos que ocorrem num determinado ritmo. Consideram que uma rotina é educativa quando é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças "que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações" (p. 40).

A sala referenciada neste estudo, é, em termos de espaço, relativamente grande quando comparada com o número de crianças que abarca. Estava organizada de modo a conseguir integrar o máximo de materiais/recursos possíveis, no entanto pensando que as crianças deveriam ter o máximo de espaço livre para brincar/aprender e, acima de tudo, um espaço limpo e seguro. Deste modo, estava organizada de forma a estimular nas crianças o gosto de saber mais, desenvolver os interesses e necessidades pessoais de cada uma, possibilitar o acesso a todos os materiais e desenvolver capacidades cognitivas, emocionais, socio-afetivas e motoras. Segundo Filgueiras (2010) "o espaço sala deve ser estruturado de forma a contribuir para o sucesso da aprendizagem das crianças que o frequentam, e isto, tendo em conta a legislação em vigor" (p. 4).

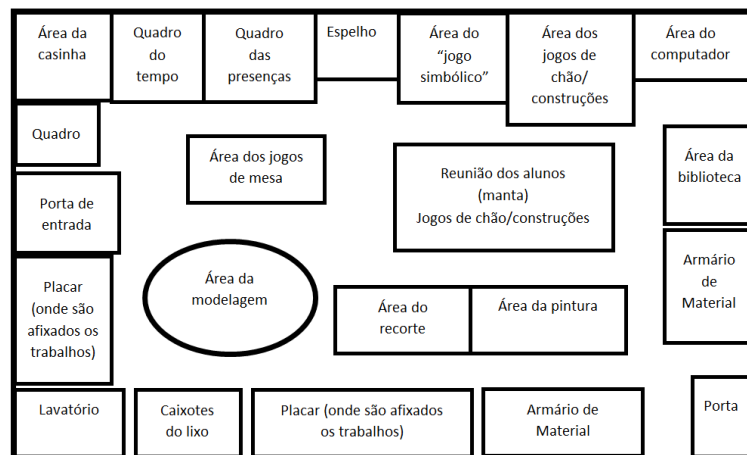
A sala de atividades que integrou o contexto da PES II, seguia-se as orientações do Modelo *High-Scope*, pois apresentava uma disposição por áreas de conhecimento, proporcionando trabalhos em grande e pequenos grupos, de forma a promover a participação ativa das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem (Hohmann &

Weikart, 2009). Hohmann, Banet e Weikart (1995) defendem que a sala de atividades deve estar convenientemente dividida em áreas de trabalho, que ajudem as crianças a ver quais as opções possíveis, já que cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho. Hohmann e Weikart (2009) referem ainda que a definição de áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.

A sala observada é composta por um quadro de giz; pela área da casinha, um quadro do tempo e outro das presenças, um espelho, a área do “Jogo simbólico”, a área dos jogos/construções, a área do computador, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a área da expressão plástica, um armário de madeira para arrumar material, um armário de prateleiras para colocar materiais diversos, uma prateleira para arrumar os trabalhos das crianças e um lavatório. O facto de os trabalhos serem afixados nos placards da sala de atividades e do corredor é importantíssimo, porque dá a conhecer, aos encarregados de educação ou a quem vai entregar ou buscar as crianças, as atividades desenvolvidas na sala. Desta forma, as crianças sentem-se motivadas a ter um bom desempenho e a serem criativas, uma vez que os encarregados de educação ou outros adultos veem e apreciam o que fazem. É de realçar que existe no centro da sala de atividades uma manta onde se realiza o acolhimento das crianças, onde se canta a canção do “Bom dia” e onde são realizadas as construções. É também um espaço utilizado para a realização de atividades em grande grupo, tais como: leitura de histórias, entoação de canções ou momentos de diálogo.

As crianças podem brincar em todas as áreas, individualmente, em grande ou pequeno grupo, visto que o espaço disponível para cada uma delas é amplo.

Apresenta-se de seguida a planta da sala de atividades, bem como algumas imagens e uma breve descrição das diferentes áreas de interesse que incorporavam a sala de atividades:



**Figura 15.** Planta da sala de atividades (Sala 4)

A área da casinha era um espaço que complementava quarto e cozinha (Figura 16). Esta área tinha materiais didáticos relacionados com os mesmos espaços, mobiliário adaptado à escala das crianças e possibilitava brincar ao faz-de-conta, visto que as crianças davam “asas” à sua imaginação e criatividade, criando situações de acordo com a realidade, com as ações e expressões que observam dos adultos (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, esta área proporciona o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem oral e expressão dramática, através das recriações do quotidiano, do faz-de-conta e do jogo simbólico. É de referir que nesta área existem objetos do dia-a-dia como: fruta e comida de plástico, aventais, tábua de passar a ferro, bonecas, roupa para as bonecas e pratos, talheres e copos de diversas cores, bolsas e um guarda-roupa com acessórios. Uma vez que esta área era muito procurada pelas crianças do grupo, era necessário controlar o número de crianças que estavam na mesma. Era a área predileta das meninas, que imitavam as suas mães nas tarefas da casa.



**Figura 16.** Área da casinha

A área dos jogos de chão/construções (Figura 17) possuía vários legos de diferentes tamanhos e cores que permitiam às crianças pensar e fazer diversas construções, em grande ou pequeno grupo ou então individualmente, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, a imaginação e a destreza manual. Esta área tinha também carros, tratores, camiões e animais de plástico, ferramentas e jogos de encaixe, e as gavetas estavam devidamente etiquetadas com fotografias para ser mais fácil a identificação e a arrumação dos materiais. Salienta-se que os materiais que constituíam esta área eram utilizados na manta que se encontrava no centro da sala. Este espaço era propício ao desenvolvimento de situações que abrangiam a classificação e seriação de objetos, bem como a orientação espacial e o raciocínio lógico. Esta era a área mais procurada pelos meninos da sala.



**Figura 17.** Área dos jogos de chão/construções

A área do computador (Figura 18) possibilitava às crianças a dinamização de atividades letivas, sendo utilizado como um recurso didático para ouvir músicas e visualizar histórias e vídeos. Servia também para atividades de carácter livre, tais como jogar, ouvir música, desenhar no *Paint* e ver fotografias. Deste modo, desenvolvia nas crianças capacidades como concentração, atenção e autonomia. As crianças tinham à sua disposição um computador, no qual estavam gravados alguns jogos didáticos ligados às três áreas de conhecimento mencionadas nas OCEPE (DEB, 1997), nomeadamente nos domínios da matemática, da expressão musical e na área do conhecimento do mundo. Este espaço foi sendo gradualmente mais valorizado e utilizado, não só pelo carácter lúdico mas também para que as crianças percebessem as funcionalidades do computador,



por exemplo para pesquisar acerca de temas que estavam a ser trabalhados, sempre com a orientação e acompanhamento de um adulto.



**Figura 18.** Área do computador

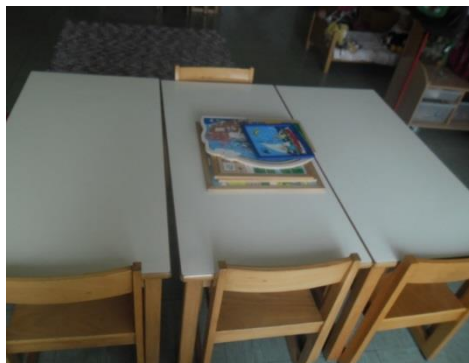
A área da biblioteca (Figura 19) era a menos bem equipada da sala de atividades, no entanto possuía uma cesta com livros infantis, com alguma diversidade nos conteúdos abordados, e uma mesa, duas cadeiras e uma almofada no chão para que as crianças pudessem usufruir de momentos de exploração e interpretação das ilustrações. Desta forma, permitia que as crianças explorassem diferentes livros infantis, despertando-as para o desenvolvimento de diversas capacidades como o gosto pela leitura, escrita, linguagem oral, sensibilidade estética e imaginação (DEB, 1997).



**Figura 19.** Área da biblioteca

Nos jogos de mesa (Figura 20) era possível encontrar material lúdico e pedagógico, desde puzzles, jogos e figuras de associação e encaixe, jogos de memória, jogos de tabuleiro e dominós de imagens. Esta área permitia desenvolver capacidades como: raciocínio lógico, motricidade fina, linguagem oral e relações de cooperação, concentração e atenção, competências essas mencionadas nas OCEPE (DEB, 1997). Alguns

dos jogos encontravam-se no centro de três mesas retangulares rodeada de cadeiras (máximo seis) e os restantes estavam em cima do móvel da área dos jogos (Figura 17).

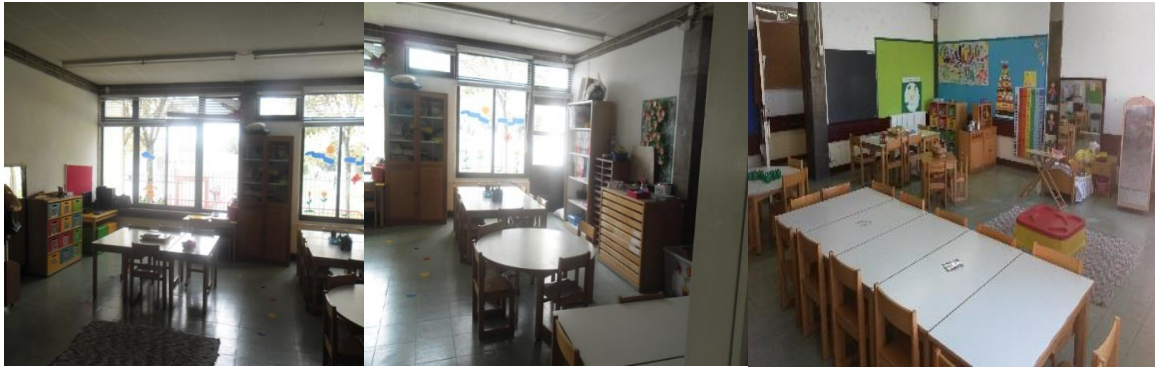


**Figura 20.** Área dos jogos de mesa

A área da expressão plástica (Figura 21) contemplava cinco mesas retangulares e uma mesa redonda, embora na imagem só estejam presentes três das seis mesas, e um quadro azul. Esta área permitia às crianças explorar diferentes técnicas de expressão plástica como pintura, colagem, modelagem, desenho e recorte. Para a exploração destas técnicas as crianças tinham acesso a boiões com tinta de várias cores, pincéis, esponjas, folhas brancas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tesouras, plasticina, rolo de cozinha e formas. As diferentes técnicas de expressão plástica estimulam nas crianças competências como criatividade, curiosidade, sentido estético, concentração, autonomia, responsabilidade e desenvolvimento da motricidade fina e global. É de realçar que nesta área as crianças trabalhavam não só em grupo, mas também individualmente.



**Figura 21.** Área da expressão plástica



**Figura 22.** Sala de atividades

O material disponível na sala referenciada encontrava-se acessível, limpo e em quantidade suficiente às necessidades das crianças. As OCEPE (DEB, 1997) reforçam esta ideia afirmando que os espaços destinados à educação pré-escolar “podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, (...) o que as crianças podem fazer ou aprender” (p. 37). Cabe, por isso, ao educador fazer uma boa seleção, dos materiais presentes na sala de atividades, mediante as intenções pedagógicas.

### **3. Caracterização das crianças da sala**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, 1997), esta etapa educativa é a base da educação no processo de ensino para toda a vida.

O psicólogo Jean Piaget (1970, referido por Hohmann & Weikart, 2009) divide o desenvolvimento intelectual da criança em quatro estádios: estágio sensório- motor (dos 0 aos 18/24 meses); estágio pré- operatório (dos 2 aos 7 anos); estágio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e estágio das operações formais (acima dos 12 anos). O estágio pré-operatório compreende os três e quatro anos de idade, faixa etária das crianças desta sala. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), neste estágio as crianças aprendem a tomar as suas próprias decisões, a possuir uma certa autorrestrição, começam a confiar nos seus próprios critérios e a substituir o critério dos adultos e a usar a inteligência e o pensamento simbólico, evoluindo cognitivamente ao longo da educação pré-escolar, dando lugar às experiências concretas. A este respeito, Sprinthall e Sprinthall

(1993) referem que, neste estágio, o pensamento das crianças passa por uma transformação qualitativa, sendo que já não estão limitadas ao seu meio sensorial.

Segundo Marques (1985), no estágio pré-operatório a criança começa “a utilizar frequentemente a linguagem e o pensamento simbólico com a finalidade de representar ações e acontecimentos que não estão presentes. As crianças começam a imitar acontecimentos do passado recente e a antecipar o efeito de uma ação sobre outra” (p. 55). Desde o começo desta etapa a criança faz uso da capacidade simbólica e relaciona significantes e significados, não dependendo somente das sensações.

Piaget (1970, referido por Spodek & Saracho, 1998), defende que as crianças pequenas são muito autocentradas e interpretam os acontecimentos exclusivamente mediante o seu ponto de vista. As crianças dos 3 aos 4 anos encontram-se num período de mudança rápida a três níveis, motor, cognitivo e emocional, o que provoca efetivamente uma forte evolução no desenvolvimento da sua personalidade.

Erik Erikson defende a teoria dos estágios psicossociais, sustentando que os indivíduos se desenvolvem durante toda a vida através das suas interações com o ambiente social. O crescimento do indivíduo ocorre por uma série de estágios e cada um deles expõe uma crise distinta, sendo que “cada um dos estágios está ligado à crescente eficiência do ego, e a sequência inicia com o nascimento e continua a desenvolver-se por toda a vida da pessoa” (Erikson, 1936, citado por Spodek & Saracho, 1998, p. 72). Para este teórico, as crianças com 3 anos encontram-se no estágio autonomia versus vergonha/dúvida, isto é “o ambiente encoraja a independência, orgulho e o senso de valor ou a dúvida e a falta de auto-estima resultam do controle excessivo” (p. 73). Defende também que as crianças dos 3-6 anos se encontram no estágio iniciativa versus culpa, ou seja desenvolvem a “habilidade para aprender e valorizar o domínio ou o medo do fracasso e da punição leva à culpa” (p. 73).

Para além de Piaget e Erikson, salienta-se a opinião de Vygotsky (1922, referido por Spodek & Saracho, 1998) que propôs três estágios de desenvolvimento cultural, cada um deles dividido em subestágios. O grupo de crianças em questão encontra-se no Estágio II. Este psicólogo refere que este estágio é um passo além do pensamento egocêntrico em direção à objetividade. Assim, vê o desenvolvimento infantil ocorrer por meio da zona de

desenvolvimento proximal. São características principais da faixa etária dos 3 aos 4: egocentrismo, uma vez que a criança não se consegue colocar no lugar do outro; centralização do interesse, pois a criança foca-se, apenas, num assunto de cada vez; dificuldade em perceber as relações de causa e efeito, não conseguindo associar transformações, caracterizando-se pela idade dos "porquês"; desequilíbrio emocional, porque não "acompanha" o mundo que a rodeia, defendendo-se por meio de birras; e irreversibilidade de pensamento, sendo incapaz de raciocinar em "ida" e "volta".

No que concerne à importância do trabalho em grupo com crianças de 3 e 4 anos de idade, de modo a ultrapassar o egocentrismo característico desta faixa etária, cabe aos educadores proporcionar às crianças experiências novas e desafiantes, valorizando o trabalho em pequeno ou grande grupo como uma oportunidade única para "oferecer às crianças materiais e desafios que reflitam as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam" (Post & Hohmann, 2011, p. 280).

A Prática de Ensino Supervisionada I e II foi desenvolvida numa sala com 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, das quais 10 eram meninas e 10 eram meninos. Salienta-se que a heterogeneidade do grupo, a sua diversidade social cultural e étnica constituíram uma mais-valia, pela riqueza em termos de trocas de vivências e de saberes. Na mesma linha, Spodek (2002) defende que as crianças diferem umas das outras, porque amadurecem em ritmos diferentes e têm potencialidades e dificuldades distintas. Aos três anos de idade as crianças dominam melhor as relações que mantêm com os outros e aos quatro anos possuem um espírito mais sonhador e uma grande necessidade de se afirmar.

Apesar de ser um grupo heterogêneo as crianças mostram cooperação e relação de interajuda nas diversas atividades executadas na sala de atividades. De acordo com as OCEPE (DEB, 1997), "a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada" (p. 35). Deste modo vai fazer com que a criança se sinta acolhida na instituição, escutada e valorizada contribuindo para uma melhor autoestima, autonomia

e desejo de aprender. Para algumas crianças do grupo foi o primeiro contacto com o JI, no entanto a adaptação à comunidade educativa e a todo o processo de ensino-aprendizagem foi natural e positiva.

Caracterizando, agora, de um modo geral, o grupo de crianças, era muito interessado, respeitador das regras da sala, entusiasta e recetivo a novas experiências, curioso, comunicativo, participativo, ativo, responsável e revelava algum nível de autonomia. Evidenciava também um nível razoável de capacidade de diálogo e de espírito de iniciativa e uma atitude de questionamento face ao mundo que os rodeia. O espírito de cooperação e de interajuda entre todas as crianças, evidentes nas rotinas diárias, são aspetos que também caracterizavam este grupo. Havia uma ou outra criança mais teimosa e com algumas dificuldades em permanecer na sala ou com hábito de gritar o que, por vezes causava alguma instabilidade, mas eram situações controladas pelos adultos presentes na sala de atividades. De um modo geral, o grupo era sociável, embora algumas crianças que se exprimissem com mais facilidade do que outras. Todas estas características foram verificadas nas atividades propostas, quer ao longo das semanas de intervenção pedagógica, quer ao longo das atividades realizadas no âmbito do estudo.

Os interesses das crianças eram diversificados. Porém, de uma maneira geral, todas se interessavam em participar em todas as atividades e em explorar todas as áreas de interesse da sala, sem que se verificassem diferenças de género, havendo uma predisposição para levar a cabo tanto as atividades propostas como as que surgiam por iniciativa própria. Manifestavam, na sua maioria, um forte interesse pelas expressões plástica, musical e motora.

Na sua maioria, os pais destas crianças são empregados de comércio e serviços e trabalhadores por conta própria, desenvolvendo a sua atividade no comércio, saúde e indústria no concelho de Viana do Castelo. Todavia, também se registam algumas situações de desemprego. A maior parte dos encarregados de educação possuem habilitações académicas de nível superior, nomeadamente advogados, enfermeiros, arquitetos, engenheiros, empresários de restauração, administrativos bancários e empregados de escritório e serviços.

Para melhor caracterizar a faixa etária do grupo observado, recorre-se agora às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, 1997), nomeadamente às três grandes áreas de conteúdo, sendo elas: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área do Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social, é transversal promovendo nas crianças atitudes e valores que lhes permitem uma plena inserção na sociedade como seres autónomos e livres, isto é “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (DEB, 1997, p. 51). As OCEPE mencionam também que esta área está presente ao longo de todo o percurso na educação pré-escolar.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME-DGIDC, 2010) referem que, de um modo geral, as crianças devem: identificar as suas características individuais; expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos; experimentar novas atividades; realizar tarefas autonomamente; identificar os diferentes momentos das rotinas diárias; manifestar curiosidade pelo mundo que as rodeia, formulando questões acerca do que observavam; usar no quotidiano aprendizagens que vão realizando; conhecer e praticar regras básicas de segurança e higiene pessoal; manifestar as suas opiniões justificando-as; aceitar momentos de frustração e insucessos; manifestar respeito pelos colegas e adultos; demonstrar comportamentos de ajuda; avaliar o seu comportamento e o dos colegas; contribuir para a elaboração de regras de convivência em grupo; e reconhecer laços de pertença social e cultural.

Segundo Mir (2004) o desenvolvimento social do ser humano é marcado por etapas de “uma longa evolução que começa no nascimento, que alcança perfis significativamente importantes no final da adolescência, mas que continuará ao longo de toda a existência” (p. 48), sendo primordial desenvolver competências a nível das relações sociais, influenciando a vida no mundo social (Spodek, 2002). Deste modo, através desta área desenvolve-se nas crianças o sentido moral e de cidadania, suscita-se hábitos de higiene, defesa e saúde e promove-se a autoestima, confiança e autonomia.

Em relação ao grupo do contexto de PES, as crianças já percebiam o que está certo e errado; demonstravam respeito por si e pelo outro, estabelecendo uma relação amigável, embora ainda manifestassem algumas atitudes de egocentrismo (dificuldade em partilhar brinquedos entre si); utilizavam as expressões de saudação e agradecimentos (cortesia); eram capazes de utilizar os espaços e voltar a arrumá-los; conseguiam expressar os seus sentimentos e emoções; identificavam graus de parentesco; gostavam de experimentar novas atividades; utilizavam adequadamente e autonomamente os materiais e jogos; apresentavam alguma autonomia/independência na execução de tarefas; possuíam sentido crítico; revelavam independência nos hábitos de higiene, apesar de por vezes ser necessário o auxílio do adulto nomeadamente para calçar e/ou vestir; identificavam e compreendiam a função de algumas partes do corpo; identificavam a rotina diária da sala de atividades bem como as suas regras; estavam atentas a uma história e/ou diálogo em grande grupo; sabiam o seu nome próprio e algumas o nome completo, idade e género (consciência da sua identidade); e sabiam esperar pela sua vez de falar e ouvir os outros. Todavia, em casos particulares, as crianças nem sempre ouviam os outros, gostando de impor a sua vontade, no entanto, acabavam por perceber o ponto de vista correto.

No que concerne à área de Expressão e Comunicação, a criança pode mostrar o seu nível de desenvolvimento através de vários domínios, tais como: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática. É portanto uma área que “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (DEB, 1997, p. 56).

No que diz respeito ao domínio da expressão motora, Papalia et al. (2001) referem que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas como abotoar ou desenhar” (p. 286). Piaget (1977, referido por Gallahue & Ozmun, 2001), defende que nesta faixa etária as crianças ainda sentem algumas dificuldades ao nível da coordenação motora e do equilíbrio.



Segundo as OCEPE (DEB, 1997) este domínio visa promover o desenvolvimento das crianças ao nível motor, dividindo-se assim no desenvolvimento da motricidade global e motricidade fina, tendo como objetivo principal permitir que as crianças “aprendam a utilizar e dominar o seu próprio corpo” (DEB, 1997, p. 58). De acordo com as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010), este domínio contempla três subdomínios: deslocamentos e equilíbrios; perícia e manipulações; e jogos. No que respeita aos deslocamentos e equilíbrios na sua maioria o grupo encontrava-se apto em algumas destrezas como rastejar, deslocar-se em cima de um obstáculo (e.g. corda), saltar com o apoio das mãos e dos pés, correr, saltar a pé juntos e ao pé-coxinho. Já no que refere ao subdomínio perícia e manipulações as crianças revelavam capacidades ao nível de lançar e agarrar bolas a diferentes distâncias (por cima e por baixo, com uma mão e com as duas mãos), lançar a um alvo e agarrar a bola após lançar a um alvo. Por último, no subdomínio jogos, o grupo de crianças manifestou cuidado com os materiais com que contactou, conseguiu respeitar as regras dos jogos, tendo tido para isso diversas oportunidades de participar em variados jogos ao longo da PES I e da PES II. Por outro lado, o desenvolvimento da motricidade fina “insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objetos” (DEB, 1997, p. 59). A maioria das crianças conseguia manusear pegar e corretamente em marcadores, lápis, pincéis e tesouras. Salienta-se que algumas crianças do grupo eram canhotas e no início da PES I não se sabia o porquê da dificuldade em manusear tesouras, contudo foram adquiridas tesouras próprias. No final da PES II essas crianças já conseguiam exercer essa habilidade sem dificuldade. No que diz respeito ao abotoar ou desabotoar os botões da bata, algumas crianças já o conseguiam fazer autonomamente, outras necessitavam da ajuda do adulto.

Percebeu-se que o grupo de crianças foi capaz de realizar percursos que incluíam várias destrezas/habilidades e respeitar as regras impostas no início de cada jogo, demonstrando uma grande evolução e melhorias significativas ao longo do ano letivo. No entanto, apresentou algumas fragilidades a nível de concentração aquando da realização de atividades, devido ao entusiasmo, pois mostravam necessidade de correr livremente pelo espaço.

O domínio da expressão dramática é “um meio de descoberta de si e do outro, e afirmação, de si próprio com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (DEB, 1997, p. 59), criando situações de comunicação verbal e não-verbal. Este é um domínio bastante importante nesta faixa etária, pois é aqui que as crianças recorrem ao seu imaginário, ao mundo do faz-de-conta, exprimem movimentos, estados de espírito e ações, através de momentos de brincadeira. Segundo as Metas de aprendizagem (ME-DGIDC, 2010) as crianças utilizam diversos materiais (e.g. fantoches, marionetas e sombras), como forma de comunicação. No que se refere a este domínio o jogo simbólico assume uma importância inegável no desenvolvimento da criança.

Em relação ao grupo do contexto da PES, as crianças mostraram capacidade de recriar situações da vida quotidiana, interagindo umas com as outras, no jogo do faz-de-conta, constatando-se estes aspetos através de um forte interesse e frequência pela área da casinha. O jogo simbólico era também utilizado em atividades conduzidas pelos adultos, como o jogo da mímica e a interpretação de diferentes personagens para o teatro a apresentar no final do ano letivo.

No que refere ao domínio da expressão plástica, este permite a exploração de diversos instrumentos e materiais relacionados com as artes plásticas. É importante que o educador deixe as crianças manipularem livremente as diferentes técnicas, como: desenho, pintura, digitinta, rasgagem, recorte e colagem (DEB, 1997), sem interferências. Vermeulen e Delmine (1998) defendem que “entre os 3 e os 7 anos a criança esforça-se por representar objetos reais, figuras reconhecíveis, mas os resultados que obtêm são muito inferiores às suas intenções” (p. 92). Relativamente ao desenho infantil, e assume-se como a técnica mais utilizada e procurada na educação pré-escolar. Nesta fase a utilização correta das cores nos desenhos é subjetiva, embora as crianças saibam as cores corretas dos materiais/objetos pintam de forma diferente. Relativamente ao grupo de crianças que aqui se caracteriza, possuía capacidades a nível da motricidade fina, no entanto apresentava algumas dificuldades na forma como pegava nos materiais de recorte e, em casos particulares, não era nítido o que pretendem representar nos desenhos. Em contrapartida, as crianças gostavam de fazer modelagem com plasticina, identificavam as cores primárias e secundárias, representavam nos seus desenhos

vivências pessoais, por exemplo um passeio, uma história, e a maioria desenhava a figura humana.

Ainda no âmbito das expressões, o domínio da expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre diversos aspetos (...)” (DEB, 1997, p. 63). Neste sentido, este domínio é trabalhado em torno de cinco eixos fundamentais como escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Sousa (2003) menciona que “a criança, ainda no útero da sua mãe, por volta do sexto mês, já ouve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe, (...) quando já há sons que lhe são familiares e que integram o universo sonoro em que viverá” (p. 19). As crianças do grupo manifestaram grande empatia e um interesse especial por este domínio, que se pôde observar em todas as atividades relacionadas com o mesmo. Memorizavam canções e identificavam sons e ritmos, conseguindo acompanhar gestos de forma rítmica. Ao nível do escutar já identificavam sons de animais, do ambiente, bem como os ritmos das diferentes canções. Já no que respeita ao cantar, as crianças aprendiam e decoravam as músicas muito facilmente, adequando-se à intensidade, duração e timbre das mesmas, sem muita dificuldade. Ao nível da dança conseguiam movimentar-se e exprimir-se mediante o ritmo da música. Estavam familiarizadas com diferentes instrumentos (maracas, clavas, pandeiretas, bombo, xilofones, metalofones, ferrinhos, viola, entre outros) conseguindo, com algumas dificuldades, marcar o ritmo das diferentes músicas. Por último, no que concerne à criação de ritmos, esta era muitas vezes uma atividade involuntária por parte das crianças, pois frequentemente manipulavam os objetos existentes na sala com o objetivo de criar ritmos.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo” (p. 12). De acordo com as OCEPE (DEB, 1997), para além de ser um domínio primordial na educação pré-escolar, é também um domínio que tem vindo a dar cada vez mais relevância à aquisição e à aprendizagem oral. Spodek e Saracho (1998) protegem que “meras oportunidades de falar, ouvir, ler e escrever, que se

tornam a base para as interações sociais bem como para o desenvolvimento dos processos cognitivos” (p. 232). Segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME-DGIDC, 2010), este domínio divide-se em consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal. O grupo de crianças da PES já respondia corretamente a questões colocadas; revelava interesse na leitura de histórias, escutando-as atentamente e demonstrando que compreenderam o que lhes foi transmitido oralmente; era capaz de recontar histórias, descrever pessoas, objetos e ações, no entanto apresentavam dificuldades na formação de frases coerentes, utilizando formas verbais inadequadas; sabia pegar corretamente no livro e identificava a capa, contra capa e guardas do mesmo; tinha capacidades de iniciar um diálogo, narrar acontecimentos; mostrava interesse em comunicar em grande grupo, embora existam algumas crianças mais retraídas/tímidas; conseguia exprimir-se de forma clara usando frases simples; e percebiam que os desenhos e a escrita transmitem informação maior parte das crianças conseguia fazer segmentos silábicos dos seus nomes e dos colegas. As crianças mais velhas sabiam escrever o seu nome de forma autónoma e tinham sentido de orientação na escrita, organizando-a sempre da esquerda para a direita e a partir de letras maiúsculas. Neste domínio salienta-se o facto de uma criança do grupo já conseguir ler corretamente.

O domínio da matemática é trabalhado diariamente nas rotinas diárias, visto que “as atividades inerentes à organização do grupo como saber quem está e quem falta, preencher um quadro de presenças ou de atividades relacionam-se com a matemática...” e as crianças, a partir das vivências do quotidiano, vão espontaneamente construindo noções matemáticas e desenvolvendo o pensamento lógico-matemático (DEB, 1997, p. 75). Deste modo, afirma-se que as experiências do dia-a-dia oferecem múltiplas aprendizagens matemáticas. De acordo com as Metas para a Educação pré-escolar (ME-DGIDC, 2010), foram delineados três domínios a desenvolver no pré-escolar, nomeadamente: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Relativamente às crianças que aqui se caracteriza pode dizer-se que: revelavam dificuldades em identificar noções espaciais; eram capazes de classificar objetos de

acordo com o critério “tamanho”; pronunciavam a sequência numérica até 10; reconheciam os numerais até 5; completavam puzzles de 9 peças; demonstravam capacidades para continuar e reproduzir um padrão já iniciado pelo adulto (padrões simples de repetição); a maioria conseguia classificar formas geométricas elementares; intersetavam as informações presentes em tabelas de dupla entrada; realizavam contagens com o auxílio dos adultos e com o recurso aos dedos; conseguiam reconhecer, construir e explicar padrões simples, assim como identificar e agrupar objetos mediante semelhanças e diferenças, segundo o tamanho, cor e forma; a maioria conseguia interpretar uma tabela de dupla entrada. Para além dos aspetos mencionados, o grupo gostava de manipular objetos na área dos jogos de construção, utilizando os legos, e na área dos jogos de mesa o material cuisenaire, puzzles e dominós.

Por último, a área de Conhecimento do Mundo destaca a curiosidade natural das crianças em saber mais sobre o mundo e o ser humano, a capacidade de observar tudo em seu redor, o desejo de experimentar e a atitude crítica (DEB, 1997). A curiosidade natural das crianças em aprender deve ser o ponto de partida para a construção de conhecimentos rigorosos e específicos. Esta é a área de aquisição e articulação de conhecimentos, sendo o seu principal objetivo compreender, explorar, investigar e interagir com o mundo que nos rodeia. Segundo as OCEPE:

A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo” (...) a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo (...) esta curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (DEB, 1997, p. 79).

Esta área agrega diferentes domínios/saberes do conhecimento humano, como biologia, geografia, história, sociologia, física e química, bem como saberes considerados imprescindíveis à vida em sociedade, nomeadamente “reconhecer e nomear (...) sensações, sentimentos, (...), morada e localidade” (DEB, 1997, p. 81). De acordo com as Metas de Aprendizagem (ME-DGIDC, 2010) esta área está subdividida em três domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social. Segundo Papalia et al. (2001) nesta faixa etária as crianças passam a ser capazes de ligar causa e efeito, “não apenas em relação a

ocorrências específicas no ambiente físico (...), mas também em relação a contextos sociais mais complexos” (p. 313).

O grupo de crianças da PES mostrava curiosidade e vontade por saber mais e descobrir coisas novas; respeitava as regras da sala; tinha interiorizadas as rotinas diárias; apresentava consciência da sua identidade pessoal e social (sabiam o primeiro e último nome, a freguesia a que pertenciam e a sua idade); nomeava os colegas através de fotografias; nomeava as estações do ano, os meses do ano e os dias da semana, contudo nos dois últimos casos ainda com dificuldade; observava e reconhecia os elementos do ambiente natural (estados do tempo); manifestava interesse e participava em atividades/projetos desenvolvidos no âmbito da educação para a saúde; conhecia diferentes animais, nomeadamente os nomes e características (locomoção, revestimento e habitat), frutos e legumes; identificava as características básicas dos seres vivos; reconhecia diferentes profissões, referindo equipamentos e materiais específicos de cada uma e algumas profissões no meio familiar; conhecia diversos meios de transporte; reconhecia as diferentes áreas de interesse existentes na sala de atividades; e algumas crianças já tinham presente as unidades de tempo básicas (dias da semana, noite, manhã e tarde), bem como momentos importantes da sua vida pessoal e da comunidade (e.g. aniversários, festividades). Relativamente à preservação do ambiente, este grupo apresentava atitudes de preocupação na separação do lixo pelos respetivos ecopontos presentes na sala.

O grupo de crianças demonstrou uma evolução significativa nas diferentes áreas e domínios ao longo de todo ano letivo.

#### **4. Implicações e limitações do contexto educativo**

O ambiente educativo deve estar organizado de modo a facilitar as aprendizagens das crianças e promover interações entre os vários atores (adultos e crianças), apropriando os recursos humanos e materiais. O objetivo principal da educação pré-escolar é “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” (DEB, 1997, p. 20), no qual são entendidas todas as necessidades essenciais para a criança. O contexto educativo deve proporcionar boas

condições a vários níveis, desde infraestruturas, recursos humanos e recursos materiais, de modo a fomentar o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças.

Os meios utilizados pela escola para o processo de ensino-aprendizagem são considerados como qualquer forma de recurso usado normalmente para transmitir informações entre as pessoas. Neste sentido, a educação pré-escolar deve “incorporar meios que por si só confirmem a realidade a partir da qual a criança iniciará seus primeiros contactos” (Rovira & Giner, 2004, p. 353).

No que diz respeito ao contexto educativo onde decorreu a PES II, apresentava condições apelativas e educativas para uma aprendizagem adequada, permitindo a realização de atividades de carácter formal e informal. Todavia, existem algumas limitações, implicando adaptações na realização das atividades, nomeadamente um espaço que servia em simultâneo de ginásio e sala de acolhimento para as crianças no período da manhã. Este espaço apresentava uma área pequena limitando assim a realização das sessões de motricidade infantil, uma vez que o grupo de crianças era numeroso, o que constringia a movimentação livre pelo espaço, a manipulação de materiais, bem como a realização de circuitos. Outro aspeto menos positivo a mencionar acerca da sala de acolhimento/ginásio era a acústica, uma vez que provocava ruídos que dificultavam a interação entre os adultos e as crianças. Neste sentido, as sessões de motricidade infantil eram muitas vezes realizadas no ginásio do 1º CEB, já que apresentava condições favoráveis à realização das mesmas. Quanto à biblioteca, o facto de se localizar num espaço aberto e numa área de passagem, condicionava o silêncio e a atenção por parte das crianças aquando realização das atividades.

Essencial ter em conta o contexto social, cultural e familiar onde a criança está inserida, pois esta perspetiva permite adequar de forma dinâmica o contexto educativo às características e necessidades das crianças. As OCEPE referem que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importância por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (DEB, 1997, p. 43). É notória a relação afetiva entre a comunidade educativa, salientando a relação educadora-pais, verificando-se na troca de informação sobre o progresso de ensino aprendizagem da criança, os trabalhos que as crianças realizavam em

cada dia e a transmissão de informações sobre a Instituição, e a relação educadora-crianças.

Segundo Rovira e Giner (2004) quando a criança frequenta a educação pré-escolar “deve deparar-se com uma grande quantidade de estímulos que de forma bem estruturada e canalizada contribuirá para a sua adaptação e para a aquisição das aprendizagens básicas” (p. 354). A sala de atividades encontrava-se bem organizada e equipada com recursos e materiais necessários para o estímulo das capacidades das crianças e para o sucesso da aprendizagem, encontrando-se adequada à faixa etária das crianças. Outro aspeto que é importante salientar é a boa delimitação das áreas de interesse, de modo a encorajar as crianças para os diferentes tipos de atividades, bem como a iluminação fornecida pela luz natural através das janelas e portas da sala de atividades e as dimensões da sala em questão. Zabalza (1998) defende que a sala de atividades deve dispor de espaços amplos, “bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (p. 50). Embora os materiais e os objetos presentes nas áreas fossem numerosos, para permitir uma maior variedade de brincadeiras, a área da casinha, mais precisamente o armário da roupa, devia ter mais utensílios, roupas e acessórios para fomentar o imaginário.

Uma regra incutida nas crianças da sala era a arrumação dos materiais e dos objetos nos devidos lugares. Este era um aspeto importante, visto que promovia a consciência do cumprimento de um ciclo, ou seja a escolha, a utilização e a arrumação do material. Enquanto as crianças arrumavam o material entreajudavam-se umas às outras de modo a tornar o processo mais rápido e fácil.

Apesar de todos os aspetos mencionados anteriormente, a sala de atividades deveria ser um local mais atrativo e acolhedor para as crianças, possuindo mais recursos didáticos, nomeadamente mais livros, mais acessórios para a dramatização e mais jogos educativos no computador.

Independentemente das limitações do contexto educativo, não provocaram qualquer entrave no desenvolvimento da PES e na realização do estudo.





## **PARTE II – O ESTUDO**

### **1. Enquadramento do Estudo**

Nesta parte do Relatório, pretende-se enquadrar o estudo realizado no decorrer da PES II. Começa-se por fundamentar a pertinência do estudo, explicando a razão da sua realização, e termina-se com a formulação do problema, bem como das respetivas questões de investigação.

#### **1.1. Pertinência do Estudo**

Este estudo desenvolveu-se em torno de dois tópicos que se articulam, nomeadamente a importância do empreendedorismo e o desenvolvimento de competências empreendedoras no pré-escolar, tendo por base a implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo.

Para Pereira, Ferreira e Figueiredo (2007) “habitualmente, empreendedorismo e inovação aparecem associados”, visto que “o empreendedor tende a realizar as suas ações de forma diferente, visando outros resultados, e nesse processo constante de inovação vai recriando a realidade” (p. 19). O termo empreendedorismo tem vários significados, “mas, em sentido lato, designa a capacidade individual de transformar ideias em ações e inclui, entre outros aspetos, criatividade, inovação e iniciativa, planeamento e implementação de projetos na direção de objetivos desejados” (Fonseca, Gonçalves, Barbosa, Peixoto, Barbosa, Trabulo & Dias, 2014a, p. 381).

Segundo Mendes (2007, citado por Teixeira, 2012), a educação para o empreendedorismo, como o próprio nome indica, centra-se na educação, e, assim sendo, a melhor forma de aprender é conciliar experiências do dia-a-dia com atividades educativas formais. Desta forma, o empreendedorismo é considerado como uma aprendizagem efetuada ao longo da vida, “é uma disciplina” e como tal “pode ser aprendida (Druker, 1993, referido por Sarkar, 2010). De acordo com Drucker (1993, referido por Sarkar, 2010), os empreendedores são moldados e não nascem com esta capacidade.

Existem diferenças entre os empreendedores e os restantes indivíduos da sociedade, reconhecendo-se nos empreendedores competências que lhes possibilitam produzir análises mais próximas da realidade, “preparando-os para assumir riscos em situações de incerteza” (Knight, citado por Sarkar, 2010, p. 27). Mais se acrescenta que as capacidades empreendedoras são capacidades indispensáveis a qualquer indivíduo que pretenda ser “ativo, participativo e crítico, numa sociedade em contínua evolução” (Fonseca et al., 2014a, p. 384).

Para que um indivíduo seja considerado empreendedor tem de possuir competências como ser corajoso, arriscar, criar e inovar, é persistente e pró-ativo, mobiliza conhecimentos, é um visionário, planeia, age, avalia e corrige até alcançar o resultado pretendido, ou seja transforma ideias em ações para alcançar objetivos (Comissão Europeia, 2006). Em suma, segundo Fonseca et al. (2014a) “as competências empreendedoras envolvem conhecimentos ... capacidade de conhecer oportunidades e desafios, aptidões ... trabalho em equipa e comunicação e atitudes (iniciativa, independência, motivação, entre outras)” (p. 385).

Tendo como referência o contexto da PES, a investigadora constatou que os participantes do estudo nunca tinham contactado com um projeto desta natureza. Assim sendo, considerou-se que seria uma mais-valia tanto para os participantes como para a investigadora, envolver o grupo numa experiência desta natureza procurando perceber as competências que conseguiriam mobilizar.

## **1.2. Definição do problema e das questões de investigação**

Atendendo às ideias anteriormente referidas, que salientam a importância do empreendedorismo e do desenvolvimento de competências empreendedoras, o presente estudo pretende compreender o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo para fomentar a apropriação social do espírito empreendedor, por crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido, com o objetivo de refletir acerca da problemática em estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

(1) Que competências empreendedoras manifestam as crianças ao longo do desenvolvimento do projeto?

(2) Que dificuldades são identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto?

(3) Como se caracteriza a articulação entre o projeto e a abordagem das áreas e domínios do currículo?

Nesta linha de ação, e para dar resposta a estas questões, foi implementada uma proposta pedagógica com base nas áreas de conhecimento empreendedor presentes no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), direcionadas ao pré-escolar. Através da implementação das várias áreas de conhecimento empreendedor, pretendia-se analisar as competências desenvolvidas pelas crianças do contexto educativo onde se concretizou o projeto, as dificuldades sentidas e as potencialidades resultantes da articulação com as várias áreas e domínios das OCEPE (DEB, 1997).

## **2. Fundamentação Teórica**

Nesta secção do Relatório é apresentada a fundamentação teórica que tem como objetivo contextualizar o problema em estudo, estando dividida em quatro partes. Na primeira parte procura-se delimitar o significado do conceito de “Educação para o empreendedorismo”. De seguida, na segunda parte, apresentam-se as competências empreendedoras (*soft skills*) a desenvolver nas crianças. Na terceira parte referem-se as áreas de conhecimento empreendedor identificadas em literatura da especialidade. E, para terminar, na quarta parte, destaca-se a operacionalização da educação para o empreendedorismo com o currículo da educação pré-escolar.

### **2.1. Educação para o empreendedorismo**

Face à sociedade em que vivemos e às exigências do mundo, um mundo que está em constante mudança e que requer de cada um de nós criatividade e inovação na resolução de problemas do quotidiano, o empreendedorismo pode ser um dos caminhos

a seguir. A mudança é inerente ao ser humano e, tendo isso em conta, a atenção, o imprevisto e a criatividade são características essenciais para que o ser humano consiga dar resposta aos desafios que a sociedade vai impondo. Estas características são intrínsecas ao conceito de empreendedorismo.

De acordo com Lackéus (2014), existem duas visões muito diferentes sobre o que se entende por empreendedorismo, a visão "ampla" e a visão "reduzida". A primeira remete para o desenvolvimento pessoal, a criatividade, a autoconfiança, o espírito de iniciativa e a orientação da ação, ligados à perspetiva educacional. Por outro lado, a visão "reduzida" está voltada para a identificação de oportunidades de negócio, desenvolvimento e crescimento das empresas, autoemprego e criação de risco, associadas ao mundo empresarial. Neste trabalho considerar-se-á a primeira perspetiva.

O empreendedorismo na educação é uma tendência recente, pois, quando se fala neste termo, há uma associação quase imediata à vertente empresarial. Sarkar (2010) reforça esta ideia ao mencionar que "em Portugal, o empreendedorismo como área de ensino e investigação, começou a notar-se apenas a partir do início deste século" (p. 47). O Ministério da Educação, como resposta a esta necessidade permanente, desenvolveu um projeto intitulado "Educação para o Empreendedorismo", com a finalidade de promover o empreendedorismo nas escolas. Os autores, Pereira et al. (2007), consideram que esta iniciativa consistiu "numa proposta para o desenvolvimento de ações empreendedoras ao nível das escolas, (...), com carácter educativo e formativo estrutural" (p. 9). Neste sentido, apoiar a educação para o empreendedorismo nunca foi tão importante como agora. O Ministério da Educação corrobora ainda afirmando que a Educação para o Empreendedorismo assenta no desenvolvimento de competências-chave essenciais no âmbito da cidadania, através da realização de ações internacionais, existindo muitas oportunidades para promover o espírito empreendedor na escola (ME, 2006).

Para Fonseca et al. (2014a) a educação para o empreendedorismo contribui para o desenvolvimento de capacidades empreendedoras em crianças, "capacidades consideradas necessárias a qualquer cidadão que se pretenda ativo, participativo e crítico, numa sociedade em contínua evolução" (p. 384). Assim sendo, as crianças são

educadas para, perante os acontecimentos, agir de modo empreendedor. As capacidades empreendedoras podem ser desenvolvidas em vários contextos, contudo a escola é um contexto privilegiado (Fonseca et al., 2014b). Para que seja possível educar para o empreendedorismo é imprescindível, primeiramente, a aquisição e compreensão do conceito de empreendedorismo, bem como a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos com propostas desafiadoras que estimulem as crianças (Fonseca et al., 2014b).

Não é possível abordar a temática da educação para o empreendedorismo sem esclarecer o significado de alguns termos, entre eles empreendedorismo, empreender, empreendedor, escola empreendedora e professor empreendedor.

O conceito de empreendedorismo tem sido entendido de diversas formas ao longo dos anos. Considera-se que este facto se deve à sociedade em que vivemos e às necessidades que evidencia, sendo notórias mudanças constantes, tanto a nível económico como, por exemplo, educacional. Empreendedorismo é considerado um processo contínuo de aprendizagem e, em simultâneo, um conceito de vida, uma vez que deve oferecer uma melhor qualidade de vida ao ser humano. Empreendedorismo é “um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma forma de encarar o mundo” (Dolabela, 2003, citada por Acúrcio, 2005, p. 13), ideia também defendida por Pereira et al. (2007) que acrescentam que a comunidade é a componente-chave para o triunfo e desenvolvimento de um projeto empreendedor. Já para a Comissão Europeia (2013) empreendedorismo refere-se à aprendizagem e desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos que permitam colocar ideias em prática.

Muitos autores (e.g. Comissão Europeia, 2005, 2006, 2013; ME, 2006; Pereira et al., 2007; e Silva, 2011, referida por Mendes, 2012) destacam que empreendedorismo é inovação, audácia, capacidade de realizar os próprios sonhos, transformar ideias em atividades práticas, trata-se de um processo dinâmico e social que implica criatividade, mudança, motivação, o assumir riscos, a capacidade para planear e gerir projetos, focando-se nos processos e nos resultados, centrado na ação e integrado multidisciplinarmente. Pode ainda dizer-se que o empreendedorismo está entre as oito competências-chave destacadas para a aprendizagem ao longo da vida e que, por sua vez, envolve diversos fatores complexos e intrínsecos (e.g. atitudes,

capacidades/competências e comportamentos) à natureza do ser humano que influenciam e são influenciados por fatores extrínsecos (e.g. o tempo, os recursos).

Quando se fala em empreendedorismo é necessário ter presente a ação empreender que está subjacente a este termo. No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências de Lisboa, 2001) empreender vem do latim “imprehendere, deprehendere agarrar”, e significa decidir, “levar a cabo uma tarefa ou ação frequentemente difícil”, por outras palavras é “levar a cabo ou a efeito qualquer ação ou empreendimento” (p. 1380). Segundo Pereira et al. (2007) empreender é encarar a realidade como “um conjunto de oportunidades de mudança e de inovação” (p. 9), fomentando o desejo e a energia necessária para encarar as constantes transformações do mundo. Neste sentido, para aproveitar as oportunidades que surgem, o indivíduo tem de ter a capacidade de correr riscos, o que neste contexto é algo positivo, uma vez que permite alcançar o sucesso e assegurar o progresso do projeto em desenvolvimento. Para empreender é também indispensável ter colaboradores, pessoas que, de alguma forma, podem ajudar na concretização desse projeto. Estas ideias são reforçadas por Sohsten (2006) que afirma ser necessário identificar e avaliar os colaboradores e estar aberto às suas sugestões, enquanto contributos para levar o projeto a bom porto. Para empreender é necessário fazer um plano de trabalho, na medida em que se pensa e reflete sobre quais os procedimentos necessários para realizar um projeto empreendedor. De acordo com Sohsten (2006) todo o planeamento deve contemplar a definição do projeto, as metas a atingir, a previsão dos recursos, sejam eles humanos, financeiros, materiais e/ou físicos, e a partilha de informação, nomeadamente com quem se pretende e/ou necessita de transmitir o projeto.

A definição de empreendedor é uma tarefa mais complexa, tendo em conta os inúmeros elementos a ter em atenção para se considerar um indivíduo como sendo empreendedor. No entanto, há aspetos mais marcantes que permitem compreender melhor este conceito. Há diferentes pontos de vista sobre as características de um empreendedor, no entanto o que se enquadra melhor na perspetiva educacional é o ponto de vista dos comportamentalistas, que atribuem ao empreendedor características como a criatividade, a persistência e o poder de persuasão (Acúrcio, 2005). Outros

autores (e.g. Acúrcio, 2005; Comissão Europeia, 2013; Dolabela, 2003, referida por Acúrcio, 2005; Drucker, 1987, referido por Sarkar, 2010; Sohsten, 2006; Pereira et al., 2007; Teixeira, 2012) enunciam diversas características/capacidades/competências inerentes a um indivíduo empreendedor, tais como: determinação, capacidade de sonhar e transformar os sonhos em realidade, assumir compromissos, ter ideias, convidar outros a participar em projetos, ser ousado e confiante, aprender a romper limites, correr riscos, possuir a habilidade de planejar e gerir projetos para atingir objetivos, procurar e causar mudanças, ser criativo, dinâmico e inovador, desejar fazer as coisas de forma diferente e com empenho, estar atento ao seu estado de espírito e aos da equipa com que trabalha, saber comunicar, ter força de vontade e mobilizar recursos e pessoas em torno de ideias. Porém, Acúrcio (2005) acrescenta ainda que os empreendedores têm a grande capacidade de detetar oportunidades, explorar essas mesmas oportunidades e mobilizar os recursos externos de que necessita. Devem definir objetivos a longo prazo e definir com clareza os objetivos a curto prazo; procurando muitas informações, aprendendo com as próprias experiências de fracasso, e procurando fazer cada vez melhor, mais rápido e mais barato. Pereira et al. (2007) acrescentam que um empreendedor coopera, ou seja, trabalha colaborativamente e cooperativamente, em equipa e com flexibilidade.

Para Teixeira (2012), ser empreendedor resulta fundamentalmente de um conjunto de atitudes, comportamentos, conhecimentos e capacidades que são alcançáveis por qualquer pessoa, em qualquer contexto, independentemente da sua origem, qualificações ou recursos. Neste sentido, ao presumir ações como “saber identificar, aproveitar e/ou criar oportunidades e elaborar projetos” para a conquista de “metas, objetivos e sonhos, o empreendedorismo não pode ficar fora do processo educacional” (Acúrcio, 2005, p. 12).

A função da escola é preparar indivíduos com aptidões e competências adequadas para intervirem no meio em que estão inseridos, provocando melhorias para si próprios e para os que o rodeiam. Cabe à escola, como instituição de ensino, ao longo do percurso educativo proporcionar o desenvolvimento do potencial empreendedor (Acúrcio, 2005). A escola apresenta-se assim como um meio essencial na promoção do empreendedorismo, dada a possibilidade de acompanhar e educar/formar, desde cedo, as crianças. Teixeira



(2012) defende que a escola é considerada uma entidade crucial na promoção do empreendedorismo, pois é nela que as crianças constroem atitudes, conhecimentos, aprendizagens, experiências que influenciam a sua vida e o seu futuro.

A Comissão Europeia (2013) evoca a necessidade de integrar nos programas de ensino das instituições do ensino básico, secundário e superior a educação para o empreendedorismo. Para que a escola possa desempenhar este papel é necessário experimentar estratégias e metodologias direcionadas para o empreendedorismo, estabelecendo uma relação com o meio e com a comunidade (Pereira et al., 2007). A inclusão do empreendedorismo no currículo escolar pode ser feita por via de projetos de trabalho, que estimulam a “formulação e a resolução de problemas, a interação, a inventividade, a investigação e a globalização, permitindo maior compreensão da realidade pessoal e coletiva, aproximando a escola da vida e considerando o aluno como agente de seu processo de aprendizagem” (Acúrcio, 2005, p. 15). Uma escola empreendedora possibilita às crianças a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências e atitudes, tendo como objetivo principal estimular e proporcionar o desenvolvimento de ideias, iniciativas e projetos que apontem para a criação e inovação (Teixeira, 2012). Como refere Acúrcio (2005), ao trabalhar o empreendedorismo na escola pressupõe-se que as crianças se tornem gradualmente capazes de empreender na sua própria vida, no sentido de ter a motivação necessária para agir, mesmo perante as adversidades que surgem.

Para criar ambientes promotores de empreendedorismo é necessário, antes de mais, motivar e envolver os professores. O professor deve proporcionar uma educação adequada às crianças que tem à sua responsabilidade, de modo a responder às suas necessidades e expectativas e permitir que alarguem a sua visão face ao mundo que as rodeia. São também os mediadores entre o “mundo em constante evolução” e as crianças que “estão prestes a integrá-lo” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 10). Quando a educação para o empreendedorismo é implementada nas escolas, cabe aos professores desenvolver nas crianças o desejo de uma aprendizagem contínua e contribuir para o desenvolvimento de estados de espírito positivos, capacidades e comportamentos empreendedores (Comissão Europeia, 2013), bem como estimular o

espírito de iniciativa, a criatividade e a imaginação (Pereira et al., 2007) e oferecer-lhes meios para que o consigam fazer. No entanto, é importante referir que se os professores não forem intrinsecamente empreendedores não terão capacidades para promover o empreendedorismo nas crianças.

Para além dos aspetos mencionados, quando se pratica e se promove o empreendedorismo deve-se ter em consideração os seguintes princípios: autonomia, flexibilidade, inovação, mudança, participação e cooperação (ME, 2006). O professor capaz de promover o espírito empreendedor, tem de ser uma pessoa de iniciativa em tudo o que faz, interessada por saber sempre mais do mundo e da humanidade, verdadeira, que não estagna e flexível (e.g. Comissão Europeia, 2013; Steiner, 1997). Todavia, a Comissão Europeia (2013) acrescenta que o professor deve conseguir adaptar-se e ser criativo, deve optar por uma aprendizagem interdisciplinar, utilizar materiais didáticos, não ter medo de correr riscos, desenvolver redes, reunir com regularidade com outros professores, participar na troca de experiências, ser inovador e valorizar o esforço, o processo e o resultado individual/coletivo.

No que concerne à realização de um projeto empreendedor Pereira et al. (2007) defendem que é importante que as ideias possam partir das crianças, competindo ao professor a responsabilidade de orientar as discussões e explicar como cada uma dessas ideias poderá ser executada/realizada. Na base do empreendedorismo está a ideia, o desejo, o sonho, e para que um sonho seja atingido, é preciso ter a aptidão para transformar o sonho em ação e essa ação em prática coletiva, isto é, ações que tornem esse sonho realizável (Sohsten, 2006). Os professores têm o dever de fomentar nas crianças características inerentes ao ser empreendedor para que as que “não são empreendedoras aprendam a sê-lo” (CEAN, 2009, p. 25).

## **2.2. Competências empreendedoras: as *soft skills***

Competências são as capacidades que o indivíduo tem para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, a fim de concretizar algo inovador. Estas competências podem desenvolver-se em vários contextos, como contexto familiar ou escolar. Segundo a literatura (e.g. Costa, Frankus, Leal & Stefen, 2012; TMA, 2011; UNCTAD, 2012,

mencionados por Fonseca et al., 2014b) as competências empreendedoras “podem ser entendidas segundo duas vertentes: competências técnicas (*hard skills*) e competências pessoais (*soft skills*)” (p. 38). Este estudo incide no desenvolvimento de competências pessoais, as *soft skills*, uma vez que está centrado num projeto de empreendedorismo social. Em jeito de clarificação, as *soft skills* referem-se às atitudes e competências das pessoas na interação com os outros, incluindo “a capacidade de comunicar, de persuadir, de resolver conflitos e negociar, de resolver problemas criativamente, de trabalhar em equipa e sob pressão, de ser autoconfiante, flexível e de se adaptar a novas situações, de gerir adequadamente o tempo”, de manter e gerar uma atitude positiva, “de aceitar as críticas, de analisar e aprender com os erros, entre muitos outros aspetos” (OCDE, 2005, referido por Fonseca et al., 2014b, p. 38). Um indivíduo considerado empreendedor possui muitas destas competências. Cooper (2003, referido por Acs & Audretsch, 2003) refere que os indivíduos que tiverem desenvolvido competências empreendedoras estarão melhor preparados para um mundo em constante mudança, e terão um outro olhar perante o futuro que permitirá fazer opções mais interessantes e inovadoras para resolver as dificuldades que surgem.

Muitos investigadores que têm produzido estudos centrados em empreendedorismo defendem que o espírito empreendedor não nasce com o indivíduo, no entanto é algo que se pode aprender (e.g. Ede, Calcich & Panigrahi, 1998, referidos por Sarkar, 2010; Teixeira, 2012). Na mesma linha de pensamento, Pereira et al. (2007) referem que a aptidão para o empreendedorismo - espírito empreendedor - não é algo inato ou natural e que todas as pessoas podem ser empreendedoras se viverem num ambiente promotor e encorajador desse potencial. A influência surge através dos pais, da família, da comunidade, da escola, ou seja de tudo o que rodeia o indivíduo. Já Wu e Jung (2008) defendem que podem ocorrer ambas as perspetivas, ser algo inato ou não, visto que existem empreendedores que são “autodidatas” e que, por si só, demonstram características de autonomia e de confiança, contudo podem sempre beneficiar de ações educativas empreendedoras para desenvolver outras capacidades ou competências. É possível adquirir conhecimentos, competências e atitudes que incentivem e

proporcionem o desenvolvimento de ideias, de sonhos, de desejos, de iniciativas e de projetos que visam criar, inovar e/ou proceder a mudanças.

A Equipa de Coordenação do Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (ME, 2007), é da opinião que para a criança desenvolver as suas competências empreendedoras, é fundamental aplicar a metodologia do “aprender-fazendo”, constituindo uma mais-valia no desenvolvimento das *soft skills*, uma vez que o enfoque é colocado na criança de modo a torná-la ativa no processo de aprendizagem. Esta metodologia destaca a prática e a criança como centro da aprendizagem, promovendo a procura de informações, o planeamento, a seleção, o trabalho em grupo, a execução e o controlo, tendo em consideração os interesses, as necessidades e as exigências de cada criança (ME, 2007, p. 57). O aprender-fazendo implica que o indivíduo esteja no centro da sua própria formação, o que implica “saber obter a informação que lhe é pertinente; selecionar e analisar essa informação; planejar o seu trabalho de forma a atingir os seus objetivos; desenvolver competências de trabalho em grupo; executar o seu próprio plano de trabalho; controlar e monitorizar o processo de trabalho; avaliar, discutir e concluir sobre o sucesso na implementação do seu plano de trabalho e seus principais resultados; saber comunicar aos outros as principais linhas orientadoras do seu trabalho, as conclusões mais importantes e eventuais repercussões sociais do mesmo” (Pereira et al., 2007, p. 17).

Para ser empreendedor é preciso ser responsável pelos seus próprios atos e consequências que destes advêm, visto que a responsabilidade é um requisito primordial para desenvolver o espírito empreendedor (Acúrcio, 2005). Monteiro (2011) reforça esta ideia ao destacar que os erros que a criança comete devem servir-lhe como indicativo de que o caminho que segue não é correto, e por isso deve-se avaliar a situação e enveredar por outro caminho. O empreendedor é alguém que aceita a mudança, que demonstra desejo de evoluir, de aprender e de se comprometer com os processos, que é criativo e inovador, não se limitando a repetir quotidianamente os mesmos gestos e procedimentos.

Na literatura é possível encontrar outros autores (e.g. Acúrcio, 2005; Comissão das Comunidades Europeias, 2006; Pereira et al., 2007) que defendem ideias comuns no que

refere às competências-chave associadas a uma pessoa empreendedora, competências essas que revelam características essenciais do empreendedorismo: flexibilidade, pensamento crítico, criatividade, iniciativa, resolução de problemas, avaliação de risco, tomada de decisão, gestão construtiva de sentimentos, mudança, cooperação e inovação. Estas são competências importantes mas Acúrcio (2005) acrescenta ainda autonomia, autovalorização, ética, cidadania, liderança, capacidade de diálogo, boa utilização da informação e dos recursos disponíveis e pioneirismo. Fomentar o espírito empreendedor nas crianças exige então a adoção de estratégias que favoreçam e estimulem estas atitudes.

Wang (2012, referido por Fonseca et al., 2014b) propõe que o desenvolvimento de competências empreendedoras (*soft skills*) seja feito através de jogos, de projetos que encorajem o trabalho de grupo, da cooperação entre pares, das relações interpessoais, do espírito de iniciativa, da liderança e da comunicação entre todos os intervenientes.

Embora se pretenda desenvolver as competências empreendedoras supramencionadas, na implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo, é importante ter sempre presente a faixa etária das crianças e alguns constrangimentos que daí possam advir. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2009) referem que as crianças em idade pré-escolar têm dificuldades em expressar verbalmente os seus pensamentos de modo a que os outros os compreendam. Já segundo Piaget (1970, referido por Hohmann & Weikart, 2009), as crianças que se situam no estágio pré-operatório podem manifestar dificuldades na linguagem (e.g. construção frásica) e em se expor ou expressar-se perante outros, quando as atenções estão voltadas para si. É-lhes também difícil distinguir entre pensamentos ou sonhos e entidades físicas reais (Papalia et al., 2001). Para o teórico Erikson (1936, referido por Spodek & Saracho, 1998) as crianças com 3/4 anos apresentam comportamentos de vergonha, timidez e dúvida, frequentemente devido à falta de autoestima. Estes fatores devem ser tidos em consideração aquando da necessidade de mobilização de competências empreendedoras nesta e noutras etapas educativas.

### 2.3. Áreas de conhecimento empreendedor

Nos últimos anos, em vários países, nomeadamente Portugal, tem sido feito um esforço para introduzir a educação para o empreendedorismo nas escolas, desde os primeiros anos de escolaridade. As áreas de conhecimento empreendedor fundamentam-se na perspectiva de que o desenvolvimento e as aprendizagens são vertentes inseparáveis no processo de empreender e estão diretamente ligadas com as *soft skills*, visto que a partir da abordagem das diferentes áreas se aprofundam competências empreendedoras, que por sua vez são intrínsecas à organização e realização de um projeto.

Nesta perspetiva, foram publicados documentos e realizadas iniciativas que procuram dar orientações metodológicas direcionadas a vários níveis de ensino. Como referências para desenvolver um trabalho em torno do empreendedorismo, focando diferentes áreas de conhecimento empreendedor, serão discutidas neste trabalho duas publicações: “The Big 13 - Enterprise Entitlement through the curriculum” (Rotherham Ready, n.d.); e o manual do Centro Educativo Alice Nabeiro “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o Empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). Estes documentos estão estruturados e organizados em diferentes áreas de conhecimento empreendedor através das quais o professor, ou alguém que pretenda desenvolver um projeto empreendedor, se pode orientar. Neste sentido, optou-se por discutir e comparar o conteúdo destas duas publicações.

No documento “The Big 13 - Enterprise Entitlement through the curriculum” (Rotherham Ready, n.d.) são apresentadas diferentes competências empreendedoras, que os autores consideram essenciais desenvolver desde os 4 até aos 19 anos. De forma gradual direciona as competências empreendedoras para as vertentes empresarial e económica, devendo ser trabalhadas de forma coerente e gradual no percurso educativo e refletidas ao longo da vida. As treze áreas de conhecimento empreendedor mencionadas são: trabalho em equipa; risco; negociação e influência; comunicação efetiva; criatividade e inovação; atitude positiva “é possível fazer”; iniciativa; competências organizacionais e de planeamento; resolução de problemas; liderança; tomada de decisões éticas; literacia financeira; *design* de produtos e serviços.

No domínio “trabalhar em equipa” pretende-se focar o trabalho que pode ser desenvolvido por um conjunto de pessoas, de forma eficaz, e este pode ser um fator decisivo para saber se conseguem atingir os seus objetivos, uma vez desempenhado um trabalho de qualidade. Por sua vez, este foca-se na forma como as pessoas se relacionam e na sua capacidade de aplicar competências sociais básicas, de modo a tirar o melhor proveito dos outros e da situação. Essas competências incluem a flexibilidade, a sensibilidade e o compromisso, a persuasão, o respeito e a participação.

No que diz respeito ao “risco”, remete para a disposição para assumir um risco, mesmo quando existe a possibilidade de falha, conseguir controlar e ultrapassar o sentimento de medo. Esta é uma competência fundamental para a inovação e é imperativo para qualquer pessoa que queira progredir e transformar riscos em oportunidades.

No que concerne à “negociação e influência”, o documento foca que ser eficaz requer um alto nível de comunicação, a capacidade de construir relacionamentos e persuadir os outros racionalmente, a confiança para lidar com situações difíceis e a capacidade para ouvir os outros, que eventualmente podem ser o alicerce para o sucesso.

A “comunicação efetiva” foca a importância de ter confiança em comunicar, estabelecendo uma relação interpessoal. Os professores devem proporcionar às crianças atividades que desenvolvam as suas capacidades comunicativas, dando-lhes as ferramentas necessárias para melhorar a linguagem e a forma como se expressam, desafiando-as a comunicar fora das zonas de conforto. Esta é uma competência essencial para a vida.

O domínio “criatividade e inovação” destaca a geração de ideias e conceitos, assegurando uma nova abordagem para o ensino e a aprendizagem. Por outras palavras, destaca o ser imaginativo, que procura de soluções para resolver problemas, de forma criativa e inovadora. Os professores têm um papel fundamental nesta área de conhecimento, proporcionando oportunidades criativas e inovadoras de aprendizagem para fazer emergir a imaginação das crianças.

No que respeita à “atitude positiva 'é possível fazer'”, o documento refere que as pessoas que querem desenvolver um projeto empreendedor necessitam de ter

pensamentos e atitudes positivas para conseguir atingir o sucesso no final do projeto. É necessário acreditar que é possível fazer. A auto confiança, o pensamento construtivo, a tentativa de encontrar soluções, a motivação, a energia e o otimismo, são aspetos que estão inerentes a uma atitude positiva.

A “iniciativa” pode ser vista como a vontade de dar o primeiro passo. É necessário que se esteja disposto a tomar a iniciativa para progredir, para que mais tarde não se alegue que as ideias não se puseram em prática, o que implica não ter medo de correr riscos, uma atitude positiva e bom senso.

As “competências organizacionais e de planeamento” são um fator chave no sucesso de projetos e atividades. Isto implica ser capaz de gerir o tempo e a carga de trabalho, sendo capaz de estabelecer prioridades e de levar um projeto a bom porto, a partir de uma ideia até ao produto final, apesar de todos os obstáculos que possam surgir. As crianças aprendem melhor a “fazer”, superando problemas quando estes surgem, avaliando as suas experiências, identificando fraquezas e planeando melhor o futuro.

O domínio “resolução de problemas” exige uma capacidade de abordar situações de forma lógica e criativa, identificando os objetivos e estudando diferentes formas de os solucionar. A resolução de problemas requer uma avaliação dos processos, das alternativas a serem consideradas e das decisões a serem tomadas, vendo os problemas como uma oportunidade.

No que concerne à “liderança”, considera-se como a capacidade de um indivíduo motivar e influenciar aqueles que estão em seu redor e envolvidos no projeto. Neste sentido, um bom líder deve, para além de coordenar um grupo, ter a capacidade de envolver as pessoas. A boa liderança requer comunicação, atitudes positivas, iniciativa, criatividade, responsabilidade, a tomada de decisões, a gestão de problemas e a capacidade de confiança para negociar e influenciar.

Na mesma linha, a “tomada de decisões éticas” remete para o processo de escolher o caminho mais adequado, entre muitos, numa determinada circunstância na resolução de problemas. É imprescindível, na tomada de decisões, pensar e refletir no que poderá ser afetado, nos resultados e nos diferentes caminhos que podem ser tomados.



A respeito do domínio “literacia financeira” é vital para crianças e jovens o desenvolvimento de uma verdadeira consciência de como o mundo funciona financeiramente. Enquanto uma fonte inesgotável de materiais, recursos e fundos parecem abundar em casa e na escola, para atender às suas necessidades, os jovens não desenvolvem o conhecimento e consciência do "mundo real" que lhes dará propósito e motivação para estudar e trabalhar.

Por último, no domínio “*design* de produtos e serviços” o documento afirma que atividades com base no produto e nos serviços são uma forma coerente de reunir diferentes competências empresariais, identificando também a sua importância num projeto empreendedor.

No que respeita ao Manual do CEAN “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o Empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), defende-se que as crianças, dos 3 aos 12 anos, desenvolvem os seus próprios projetos, com base nas suas próprias ideias, explorando simultaneamente as competências exigidas em cada uma das seguintes doze áreas de conhecimento empreendedor: estímulo das ideias; partilha de ideias; o que é que eu quero fazer; os nossos estados de espírito; aprender a escutar as pessoas; aprender a transmitir o nosso projeto; aprender a trabalhar com os colaboradores; descubro as necessidades para fazer ofertas; protótipos para partilhar o nosso projeto; redes de colaboradores; ciclos de trabalho; e sem liderança não há projeto. Este manual é voltado para a vertente educacional, encontrando-se nele propostas metodológicas e vivências sobre a implementação de um espírito empreendedor e de projetos baseados nos sonhos/ideias das crianças, e é “um sinal inovador que humildemente oferece uma visão de como podemos na nossa comunidade escolar ou em casa, treinar as crianças (...) na procura de uma sociedade apta para os desafios globais do futuro” (CEAN, 2009, p. 13).

Os objetivos do “estímulo das ideias” passam por criar um clima de confiança entre as crianças para que declarem as suas ideias, projetos, interesses, aspirações e sonhos. Pretende-se estimular a geração de ideias/sonhos das crianças e identificar os projetos e ideias individuais que desejam por em prática. As palavras “sonhos”, “ideias”, “desejos” e “projetos” surgem com grande ênfase nesta área de conhecimento.

No que concerne à “partilha de ideias” pretende-se que as crianças consigam expor, dar a conhecer, perante os seus colegas, o que gostavam de ver realizado. Esta área é decisiva para a criação de grupo(s) de trabalho em torno dos projetos/ideias/sonhos/desejos partilhados pelas crianças e, se possível, encontrar afinidades entre os projetos/ideias de modo a agrupa-los, sem perderem o seu projeto/ideia individual, trabalhando de forma cooperativa. É pretendido que aprendam a partilhar e respeitar as ideias dos colegas e a trabalhar em grupo de forma dinâmica. Quando se pensa e se transmite o que se quer fazer deve ter-se em atenção o caminho a percorrer, as ações a implementar e trabalhar empenhadamente para que se tornem realidade.

A área “o que é que eu quero fazer” tem como objetivos a “assimilação de conceitos, interiorização de conceitos na prática através de dinâmicas e aplicação em projetos reais” (CEAN, 2009, p. 25). Pretende-se que as crianças tomem consciência das características e competências de um empreendedor, para que aqueles que não o são aprendam a sê-lo.

A área “os nossos estados de espírito” abarca os mesmos objetivos que a área anterior. No entanto, neste caso são explorados diferentes estados de espírito, positivos e negativos, dando uma grande ênfase aos primeiros, uma vez que para ser empreendedor é imprescindível ter emoções positivas. “É fundamental que as crianças (...) aprendam a identificar, distinguir, controlar, estimular e neutralizar os estados de espírito negativos”, uma vez que os estados de espírito influenciam as atitudes/comportamentos/ações das pessoas e contagiam-se com rapidez (CEAN, 2009, p. 30).

“Aprender a escutar as pessoas”, por outras palavras escuta ativa, é a área de conhecimento que “evidencia como, mediante a linguagem, declaramos o desejo de empreender projetos” e conseguimos ter atenção às necessidades encontradas no projeto. “O uso da linguagem é uma competência essencial, no âmbito do empreendedorismo”, o que permite estabelecer uma relação entre as pessoas. É essencial escutar com atenção os outros para que se consiga interpretar e perceber o que

nos é transmitido/comunicado, perceber o ponto de vista do outro, “sem a interferência das nossas ideias, opiniões ou interpretações” (CEAN, 2009, pp. 38-39).

A área “aprender a transmitir o nosso projeto” evoca a realização de uma narrativa para transmitir o projeto, assim como compreender o que é uma narrativa, o que é necessário para se construir uma boa narrativa e a sua importância em qualquer projeto empreendedor. A narrativa deve responder a algumas questões orientadoras, nomeadamente: “O quê?”, “Porquê?”, “Para quem?”, “Como?”, “Com quem?”, “Quando?”, “Onde?”. Estes aspetos são fundamentais para que a narrativa seja compreendida por quem a ouve e que não conhece o projeto.

A sétima área, “aprender a trabalhar com os colaboradores”, aborda o contacto, o conhecimento e as conversas que se realizam com as pessoas que irão ajudar a materializar o projeto. Os colaboradores são as pessoas que podem ajudar de alguma forma na sua realização e, por isso, deve ter-se em atenção a linguagem utilizada, uma vez que é aos colaboradores que os autores do projeto pedem apoio, frequentemente traduzido na forma de recursos necessários à execução do projeto. No manual (CEAN, 2009) são identificados cinco tipos de colaboradores: compradores, que são os destinatários que beneficiarão com o produto; financiadores, as pessoas que podem financiar o projeto; concorrentes, as pessoas que se dedicam a fazer algo similar ao que está previsto no projeto, constituindo um potencial parceiro; fornecedores, aqueles que nos facultam os recursos necessários para o projeto; e prescritores, aqueles que possuem capacidades de influenciar a compra dos colaboradores compradores.

“Descubro as necessidades para fazer ofertas”, como o próprio nome indica, é uma área que tem como finalidade pensar, descobrir e refletir sobre as necessidades encontradas para a realização do projeto, pensar nas ofertas e promessas que precisam fazer para pedir o apoio dos colaboradores, para responder a essas mesmas necessidades, dando soluções. “O objetivo nesta área, portanto, é ensinar as crianças a fazer ofertas a outras pessoas, com base em competências, tais como, escutar, relacionar-se, fazer propostas e criar equipas” (CEAN, 2009, pp. 58-59).

No que diz respeito à área “protótipos para partilhar o nosso projeto”, remete para a apresentação e explicação do projeto a partir da elaboração de protótipos como uma

maquete, desenhos/imagens, esboços, modelos e/ou arquétipos, para criar impacto nas pessoas que não conhecem o mesmo. Os protótipos são “provas materiais a partir das quais podemos ver materializado um projeto e a sua utilidade para resolver problemas” e ajudam a definir e “vender” o projeto (CEAN, 2009, pp. 64-66). É relevante que todos os projetos tenham um ou mais protótipos e que sejam feitos em equipa.

Com a área “redes de colaboradores” pretende-se que as crianças consigam compreender amplamente o conceito, criando relações pessoais com os colaboradores de maneira a conquistar a sua confiança para participar no projeto e perceber a importância da rede de colaboradores, que por sua vez se constrói através de conversas. “As redes de colaboradores são redes de parceiros que se reúnem para a consecução dos objetivos, da missão que têm definida, que trabalham em equipa” (CEAN, 2009, pp. 71-72).

Os “ciclos de trabalho” pressupõem uma preparação, execução e avaliação das diferentes fases que surgem nos ciclos do projeto. Estas, interrelacionam-se de forma recursiva e podem incluir-se umas nas outras sem que se perca o fio condutor. Tem-se ciclos de trabalho “quando se completa, de maneira satisfatória, um pedido que” foi feito aos colaboradores, por outras palavras “o itinerário que se segue para completar um determinado pedido”, tendo início, meio e fim (planeamento) (CEAN, 2009, pp. 81-82).

Por fim, a área “sem liderança não há projeto” foca que ser líder não é sinónimo de mandar nos outros ou ter mais poder no projeto que a restante equipa. Ser líder é dar o primeiro passo, é ter iniciativa, dar soluções aos problemas, escolher o caminho mais adequado, escutar os outros atentamente, adaptar-se às circunstâncias, ser organizado, responsável, honesto e ambicioso, ter empatia, não ter medo de correr riscos e transmitir estados de espírito positivos (CEAN, 2009, pp. 88-89).

Este Manual tem como objetivos: promover atitudes de responsabilidade pessoal e social, que despertem o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, proativa e inovadora; desenvolver o empreendedorismo, o gosto pelo risco, a criatividade, a responsabilidade, a iniciativa e a inovação junto de crianças e jovens; estimular a capacidade de criação, observação e atuação dos alunos, de modo a prepará-los para o futuro; promover ações empreendedoras na escola, nomeadamente, projetos de investigação e de intervenção, que originem produtos/resultados concretos, motivantes,

capazes de responder aos próprios problemas e necessidades e com impacto no grupo e na comunidade escolar.

Para sintetizar as ideias apresentadas, na tabela 2 é possível observar as principais diferenças e semelhanças entre os documentos “The Big 13 - Enterprise Entitlement through the curriculum” (Rotherham Ready, n.d.) e Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009):

**Tabela 2.** Competências empreendedoras

| <b>Competências empreendedoras</b>                               | <b>“The Big 13 - Enterprise Entitlement through the curriculum”</b> | <b>Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos”</b> |
|--|---|---|
| Trabalhar com um conjunto de pessoas e criar relações pessoais   | Trabalhar em equipa   | Aprender a trabalhar com os colaboradores e Redes de colaboradores  |
| Correr riscos  | Risco   | Sem liderança não há projeto  |
| Ouvir os outros e alto nível de comunicação e compromisso        | Negociação e influência   | Aprender a escutar as pessoas, Descubro as necessidades para fazer ofertas e Sem liderança não há projeto           |
| Desenvolver a comunicação (linguagem para se expressar)          | Comunicação efetiva   | Aprender a transmitir o nosso projeto   |
| Estimular a criatividade   | Criatividade e inovação   | Estímulo das ideias   |
| Estados de espírito delineiam a criança para a ação              | Atitude positiva 'é possível fazer'                                 | Os nossos estados de espírito   |
| Dar o primeiro passo e ter iniciativa                            | Iniciativa  | Sem liderança não há projeto  |
| Preparação, execução e avaliação das diferentes fases do projeto | Competências organizacionais planeamento                            | / Ciclos de trabalho  |
| Dar soluções aos problemas                                       | Solução de problemas  | Sem liderança não há projeto  |
| Ser líder  | Liderança   | Sem liderança não há projeto  |

|  |                                      |   |
|--|--------------------------------------|---|
| Escolher o caminho mais adequado                                 | Tomada de decisões éticas            | Sem liderança não há projeto              |
| Consciência de como o mundo funciona financeiramente             | Literacia financeira                 | ----                                      |
| Competências empresariais  | <i>Design</i> de Produtos e serviços | ----                                      |
| Dar a conhecer o que gostavam de ver realizado                   | ----                                 | Partilha de ideias                        |
| Apresentação e explicação do projeto através de provas materiais | ----                                 | Protótipos para partilhar o nosso projeto |

Como se verifica na tabela, “Competências empreendedoras”, apresentada, há bastantes pontos em comum entre os dois documentos, embora algumas áreas sejam evidenciadas em apenas um deles. Como se constata há espaços vazios, nas áreas “Literacia financeira”, “Produtos e serviços de design”, “Partilha de ideias” e “Protótipos para partilhar o nosso projeto”. Esta situação permite perceber que há algumas perspetivas diferentes, no âmbito na educação para o empreendedorismo, comparando os dois documentos. A maior parte das áreas de conhecimento empreendedor têm subjacentes as mesmas competências nos dois documentos, contudo as quatro áreas mencionadas anteriormente, duas em cada documento, não são comuns.

Neste estudo optou-se pelas orientações apresentadas no Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), uma vez que contempla uma abordagem das doze áreas enunciadas, bem como opções metodológicas associadas e direcionadas à educação pré-escolar de uma forma bem delimitada, o que não acontece de modo evidente no documento “The Big 13 - Enterprise Entitlement through the curriculum” (Rotherham Ready, n.d.). Este último aborda ainda as vertentes empresarial e financeira, aspetos que não são visados neste estudo.

## **2.4. Operacionalização da educação para o empreendedorismo com o currículo da educação pré-escolar**

Na educação pré-escolar, verificam-se mudanças rápidas no desenvolvimento e crescimento das crianças que influenciam as suas adaptações futuras. Sendo o Jardim de Infância um local onde as crianças permanecem durante grande parte do seu dia, deve ser um espaço educativo facilitador de aprendizagens, que promova o seu desenvolvimento pessoal e social. A participação das crianças em projetos, constitui um veículo privilegiado para, em contexto, proporcionar aprendizagens significativas, duradouras e transversais em todas as áreas e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, 1997).

Sucintamente, a educação para o empreendedorismo tem como objetivos incentivar, sensibilizar, potenciar e integrar o desenvolvimento do espírito empreendedor nas crianças, a partir de atividades, propostas e projetos. Segundo a Comissão Europeia (2006) esta abordagem remete para a capacidade de planear e gerir projetos, de modo a alcançar objetivos bem definidos. Cabe ao professor orientar o ensino-aprendizagem para a área do empreendedorismo, procurando desenvolver competências empreendedoras nas crianças, sendo estas uma mais-valia na sociedade atual que está em constante mudança. Neste sentido, considera-se a escola como um local privilegiado para o desenvolvimento de uma cidadania plena, ativa e crítica (Fonseca et al., 2014b) e o professor como um veículo de transmissão destes valores e competências.

Nesta secção tenciona-se relacionar as várias áreas e domínios das OCEPE com as linhas orientadoras da educação para o empreendedorismo, uma vez que existem pontos de ligação evidentes entre ambos, nomeadamente ao nível das competências empreendedoras a desenvolver nas crianças. A metodologia defendida pelas OCEPE e o foco da educação para o empreendedorismo defendem que se deve partir das ideias e interesses das crianças, de modo a torná-los agentes ativos na sua aprendizagem. Ambos defendem, também, que se deve proporcionar um ambiente em que as crianças possam desenvolver e utilizar a capacidade de imaginar/ter ideias, através de atividades

dinâmicas e desafiadoras, transformando-as em ações (e.g. DEB, 1997; Fonseca et al., 2014b).

Globalmente, é possível identificar nas OCEPE (DEB, 1997) referências a inúmeras competências empreendedoras, nomeadamente: pensamento e atitude positiva; autonomia; independência; autoestima; confiança; ter e partilhar ideias; cidadania; desenvolvimento pessoal e social da criança; interação e respeito pelos outros; socialização; capacidade de expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar bem-estar e segurança; capacidade para resolver problemas; valores; responsabilidade; negociação; cooperação/colaboração; contacto com novas situações; participar; explorar e partilhar sensações, emoções, sentimentos e sonhos; partir dos interesses das crianças; planejar e realizar ações; noções temporais; e agrupar reconhecendo semelhanças.

Na área de Formação Pessoal e Social pretende-se desenvolver competências como a independência, a autonomia, a confiança, o saber partilhar, resolver problemas, socialização, aspetos da educação para os valores, bem-estar, autoestima, responsabilidade, negociação, cooperação, respeito pelos outros e educação para a cidadania. Estas competências são mobilizadas em projetos de educação para o empreendedorismo, aquando da concretização das ideias, já que as crianças devem sentir-se confiantes e capazes para realizar determinada tarefa com responsabilidade, bem como respeitar as opiniões e saber negociar com os colegas, sempre que ambas as partes apresentam a sua perspetiva, e resolver problemas que não eram previstos no planeamento do projeto. Embora num projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo haja fases de trabalho individual, a cooperação está muitas vezes presente, nomeadamente nos momentos de interajuda, partilha de ideias e materiais e na colaboração na execução das tarefas.

A área de Expressão e Comunicação surge também naturalmente num projeto desta natureza, visto que “incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (DEB, 1997, p. 56). Como já se referiu, esta área está dividida em diferentes domínios, do mesmo modo no trabalho desenvolvido em torno do



empreendedorismo são abordadas diferentes temáticas. Resumidamente, as competências desenvolvidas através dos diferentes domínios são: agrupar elementos, reconhecendo semelhanças, interagir e relacionar-se com os outros, socializar, resolver problemas, ter consciência temporal, colaborar, ter sentido de responsabilidade, partilhar sentimentos, emoções e sonhos, respeitar os outros e planejar e realizar ações. Nos projetos de empreendedorismo social são postas em prática muitas das competências supramencionadas, uma vez que no surgimento de diversas ideias todas as crianças devem partilhar e comunicar, individualmente, aos outros o seu sonho e o porquê de o querer ver realizado, de modo a reconhecer afinidades entre as ideias, formando assim um ou mais projetos. Ao comunicar as ideias estão implícitas as competências de expressão e comunicação bem como de relação com os outros e socialização. Ao longo do desenvolvimento de um projeto as crianças devem executar tarefas de forma responsável, colaborar com os colegas e respeitar as opiniões e ideias de todos, de forma a criar um ambiente harmonioso para a realização do projeto. As noções temporais, o planeamento e execução de tarefas, são competências que se interligam, visto que, seja qual for a natureza do projeto, os seus autores devem planejar as ações, tendo em vista os objetivos do mesmo e o espaço de tempo disponível para a sua realização.

Por último, a área de Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (DEB, 1997, p. 79). Nesta área são trabalhadas competências como a curiosidade e o desejo de saber, o contacto com novas situações e experiências, a relação e interação com os outros e a exploração de sensações e sentimentos. As competências aqui salientadas são mobilizadas nos projetos ligados ao empreendedorismo social, enquanto as crianças põem em prática as suas ideias, verificando a sua exequibilidade, vivenciam novas situações, sensações e sentimentos, sendo necessário realçar os sentimentos (estados de espírito) positivos, uma vez que estes estimulam a ação, levando o projeto a bom porto.

Evidencia-se assim que os pressupostos subjacentes à educação para o empreendedorismo são coerentes com as indicações emanadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, 1997).

### **3. Metodologia Adotada**

Nesta secção do Relatório são justificadas as opções metodológicas adotadas neste estudo, é explicitado o papel da investigadora ao longo de todo o processo e é feita uma breve caracterização dos participantes. Procede-se ainda à apresentação das fases do estudo e dos respetivos procedimentos e especifica-se os métodos e técnicas utilizadas na recolha dos dados. Por forma a obter um conhecimento mais detalhado do modo como o estudo foi organizado, é descrito o planeamento do curso de ação e apresentada a calendarização do estudo. Termina-se com a descrição dos procedimentos usados na análise dos dados.

#### **3.1. Opções metodológicas**

A metodologia adotada está diretamente relacionada com a problemática do estudo que, neste caso, é compreender o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo para fomentar a apropriação social do espírito empreendedor, por crianças em idade pré-escolar. Deste modo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa de carácter exploratório. Assim sendo, torna-se importante clarificar estes termos como forma de os compreender melhor e os relacionar com o presente estudo.

A investigação qualitativa permite obter uma perceção mais aprofundada dos problemas, isto é trata de “investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p. 3). Segundo Migueis (2010) estamos perante uma metodologia de natureza qualitativa quando “a investigação se centra na experiência de vida, nas construções dos participantes, nos métodos narrativos e na visão do produto de investigação como um conhecimento construído a que os participantes chegam conjuntamente” (p. 70). É realizada uma análise de dados rigorosa à medida que se procede à sua recolha, garantindo a validade dos resultados, isto é, estabelece-se uma correspondência entre os resultados e a realidade, adotando numa abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo, onde os investigadores analisam os sujeitos no seu contexto natural (Denzin & Lincoln, 1994). Estes autores mencionam ainda que este tipo de investigação coloca a ênfase no processo e nos significados, aspetos que

não são medidos. O investigador deve ter em atenção a exatidão nos relatos, ou seja que estes se aproximem o mais possível do original. Para isso, devem ser usados dados descritivos e anotações pessoais dos comportamentos observados, de modo a que o leitor conheça os sujeitos, o contexto, os significados e os processos envolvidos, através das palavras do investigador, centrando-se assim na realidade e no assunto em estudo, através de uma visão interpretativa e naturalista (Vale, 2004). Por esta razão, é fundamental que o investigador observe o que se passa *in loco* (Patton, 2002), no contexto natural dos participantes.

Na perspetiva de Patton (2002) os estudos qualitativos enquadram-se nas situações em que a preocupação central do investigador assenta nos significados que os indivíduos atribuem a um determinado fenómeno, o que pensam e o que sabem acerca dele. Bogdan e Biklen (1994) defendem que na procura de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos, tentam antes analisar as evidências em toda a sua riqueza, respeitando, a forma em que estes foram registados ou transcritos. Este processo reflete-se numa espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos, tendo tudo potencial para se constituir como uma pista para contribuir para uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Em síntese, o objetivo da investigação qualitativa é estudar os “fenómenos em toda a sua complexidade a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), sendo que os investigadores se interessam mais pelo processo de investigação do que simplesmente pelos resultados ou produtos que dela resultam.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características principais da investigação qualitativa, sendo elas: (1) a recolha de dados é feita em situação natural, sendo o investigador o principal instrumento de recolha de dados; (2) a preocupação do investigador é primeiramente recolher e descrever os dados e só depois analisá-los, ou seja, é mais importante o processo do que o resultado final; (3) o investigador envolve-se ele próprio no processo de investigação; (4) a análise dos dados faz-se de forma indutiva, como se fosse um puzzle em que todos os dados são reunidos em conjunto; e (5) o

investigador centra-se em compreender o porquê e o significado dos acontecimentos na perspetiva dos participantes.

A metodologia qualitativa pode englobar diferentes desenhos/abordagens de investigação. Este estudo, em particular, foi desenvolvido a partir de uma perspetiva exploratória. Esta opção advém da escassez de investigações relacionadas com o que se pretende estudar considerando-se, por isso, um estudo inovador, uma vez que o enfoque está na implementação de um projeto empreendedor com crianças do pré-escolar. Por outras palavras, o conhecimento existente sobre a área de pesquisa é muito limitado ou praticamente inexistente. Burns e Groove (2001) acrescentam que o estudo exploratório é “orientado para ganhar novos conhecimentos, descobrir novas ideias e para aumentar o conhecimento sobre um determinado fenómeno” (p. 374). Segundo Richardson (1999) “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenómeno” (p. 66) estamos perante um estudo de cariz exploratório. Sustenta-se assim a opção assumida neste trabalho.

Considerando as ideias anteriormente expostas, os objetivos deste estudo e o facto de este ter sido desenvolvido no ambiente natural de uma sala de atividades do pré-escolar, justifica-se a opção por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa de carácter exploratório.

### **3.2. Papel da investigadora**

Tal como refere Afonso (2005) o ponto de partida de uma investigação encontra-se no papel do investigador que não surge “de mãos vazias” (p. 50). É, por isso, importante refletir sobre o papel da investigadora ao longo do estudo.

Este papel é multifacetado e segue a orientação e as características de uma abordagem qualitativa. Deste modo, a investigadora deve conduzir a investigação e incorporá-la de corpo e alma, isto é, mais do que recolher, organizar, sistematizar, interligar, conceptualizar, analisar, concluir e interpretar, deve juntamente com o grupo de crianças, viver e sentir a investigação.

Numa investigação de natureza qualitativa, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados por excelência (e.g. Bodgan & Biklen, 1994; Fernandes, 1991), sendo

que a análise dos mesmos é feita com palavras e é ele que decide quem deve ser entrevistado, observado e que documentos analisar (Vale, 2004). Para Bodgan e Biklen (1994) “os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (p. 68).

Neste tipo de investigação existem duas perspetivas no que respeita à subjetividade ou intersubjetividade no contacto com os participantes do estudo. Assim, Santos (2002) refere que este tipo de investigação apresenta inevitavelmente marcas de quem a investigou, originando a intersubjetividade resultante da interação entre o investigador e o objeto/participantes do estudo, visto que “não há a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre o investigador e aquilo que ele vai estudar” (p. 7). Assim, o investigador pode assumir diversos papéis, como: inquiridor, ouvinte, avaliador e/ou observador. Por outro lado, a investigação qualitativa pressupõe um contacto intenso e prolongado nos contextos naturais, onde o investigador e os participantes assumem uma influência mútua (Vale, 2004). Deste modo, esta envolvência leva a que seja necessário discutir aspetos como a subjetividade no contacto entre o investigador e os participantes.

Neste estudo, a investigadora assumiu o duplo papel de educadora estagiária e investigadora. Esta situação teve diferentes implicações no processo de investigação mas permitiu assegurar os diversos mecanismos para que este estudo fosse possível. A permanência prolongada no Jardim de Infância e o contacto próximo com as crianças antes do desenvolvimento do estudo permitiu conhecer as características e interesses do grupo, mas também as características individuais de cada criança, bem como minimizar os efeitos da presença da investigadora. Ainda no que concerne à aceitação por parte das crianças de mais um elemento no contexto, pode dizer-se que se desenvolveu uma relação de respeito e confiança mútua, que foi benéfica ao longo da investigação, permitindo criar uma proximidade natural. Isto foi fundamental, uma vez que para compreender o que os sujeitos pensam, no seu contexto, o investigador deve passar com estes um período de tempo prolongado, para assim obter uma visão holística, sistemática e integrada daquilo que pretende estudar (Vale, 2004).

Para além dos aspetos acima mencionados, houve algumas dificuldades no desempenho deste duplo papel, uma vez que, apesar da proximidade com as crianças, a investigadora tinha que manter o olhar de observadora não influenciando as respostas das crianças. A gestão simultânea destes papéis implicava o acompanhamento das atividades realizadas pelo grupo e um olhar investigativo, focado nos objetos de estudo, o que constituiu um processo exigente e complexo. Todavia, este duplo papel de educadora estagiária e investigadora foi considerado vantajoso no processo de investigação, pois, como defendem Bogdan e Biklen (1994), permitiu tirar partido da relação de proximidade com os participantes para aceder às suas reações e formas de pensar.

### **3.3. Os participantes**

Este estudo desenvolveu-se no ano letivo 2014/2015, numa sala de um Jardim de Infância da rede pública, de um agrupamento de escolas situado no concelho de Viana do Castelo. O grupo no qual se centrou esta investigação era constituído por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, das quais sete tinham 3 anos e as restantes treze 4 anos. Algumas crianças do grupo frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, no entanto adaptaram-se de um modo positivo e natural à comunidade educativa e às metodologias de ensino utilizadas. Salieta-se que esta Instituição se situa numa zona urbana, bastante desenvolvida a nível de infraestruturas, possibilitando o acesso a diversos estímulos e vivências fundamentais ao desenvolvimento das crianças. Este grupo era bastante heterogéneo, não só pela faixa etária, mas também no que refere aos interesses e aos níveis de desenvolvimento evidenciados.

Pode-se afirmar que eram crianças muito interessadas, respeitadoras, entusiasmadas, recetivas a novas experiências, curiosas, comunicativas e responsáveis. É também importante referir outras características do grupo como: a interajuda; o espírito de iniciativa; a atitude de questionamento face ao mundo que as rodeia, mostrando interesse e curiosidade em saber mais. Na sala de atividades as áreas de interesse privilegiadas pelas crianças eram a área da casinha e a área das construções.

Ainda no que concerne à caracterização do grupo é relevante mencionar o contexto socioeconómico dos familiares próximos e do meio local. Na sua maioria, os pais destas crianças são empregados de comércio e serviços e trabalhadores por conta própria, desenvolvendo a sua atividade no comércio, saúde e indústria no concelho de Viana do Castelo. Contudo, embora a maioria dos elementos do grupo pertencesse a famílias de classe social média, também se registavam algumas situações de desemprego. A maior parte dos encarregados de educação possuíam habilitações académicas de nível superior e exerciam na sua área de formação, nomeadamente advocacia, enfermagem, arquitetura, engenharia, restauração, administração pública, banca e serviços. No que diz respeito à freguesia a que o Jardim pertence, pode salientar-se que as atividades relacionadas com o mar, setor até aqui privilegiado, tem vindo a sofrer um declínio, destacando-se o setor secundário e o setor terciário, através de uma vasta oferta de serviços, comércio, indústria e turismo.

### **3.4. Fases do estudo e procedimentos**

O estudo foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e novembro de 2015, tendo sido dividido em três fases. De seguida, são apresentadas de forma detalhada as três fases do estudo, assim como os respetivos procedimentos.

A primeira fase decorreu entre fevereiro e março de 2015 e foi dedicada à preparação do estudo. Começou-se pela definição do problema, pela definição das questões de investigação associadas e pela recolha de bibliografia pertinente. Foram ainda estruturadas as áreas de conhecimento empreendedor a abordar, de acordo com o manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009) e decidida a ordem pela qual iriam ser implementadas. Em paralelo procedeu-se à construção dos materiais a utilizar na fase inicial do projeto.

A segunda fase correspondeu ao estudo em ação, tendo sido desenvolvida entre os meses de abril e junho de 2015. Neste período procedeu-se ao trabalho de campo, tendo por base a implementação das áreas de conhecimento empreendedor do manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3

aos 12 anos” (CEAN, 2009). Esta fase tinha como principal objetivo a recolha e análise dos dados, através da observação, da realização de entrevistas, da recolha documental e de gravações áudio e vídeo e registos fotográficos. Os dados foram sendo recolhidos e cruzados, de modo a iniciar a análise. Apesar da análise dos dados ter tido início nesta fase, teve maior predominância na terceira e última fase do estudo.

Por fim, procedeu-se à redação do Relatório, tendo sido a etapa que tomou mais tempo, uma vez que abrangeu os meses de junho a novembro de 2015. Nesta fase concluiu-se a análise dos dados e foi escrito o relatório, com base no trabalho efetuado. Procedeu-se também a uma revisão final da literatura.

Na tabela 3 é apresentada uma síntese da calendarização do estudo, com a definição das três fases e dos respetivos procedimentos.

**Tabela 3.** Calendarização do estudo

| <b>Datas</b>              | <b>Fases do estudo</b> | <b>Procedimentos</b>  |
|---------------------------|------------------------|---|
| Fevereiro a março de 2015 | Preparação do estudo   | -Definição dos objetivos do estudo;<br>-Definição do problema e das respetivas questões de investigação;<br>-Recolha bibliográfica;<br>-Formulação das áreas de conhecimento empreendedor e decisão sobre a ordem de implementação;<br>-Construção dos materiais a utilizar na fase inicial do projeto: abordagem das áreas de conhecimento empreendedor. |
| Abril a junho de 2015     | Estudo em ação         | -Implementação das áreas de conhecimento empreendedor;<br>-Observação das sessões;<br>-Gravação das sessões de implementação das tarefas;<br>-Visualização das gravações;<br>-Análise de documentos;<br>-Análise de dados.  |
| Junho a novembro de 2015  | Redação do relatório   | -Continuação da análise de dados;<br>-Revisão final da literatura;<br>-Redação do relatório escrito, com base no trabalho efetuado.   |



### **3.5. Recolha de dados**

A fase de recolha de dados é uma das mais importantes numa investigação e, uma vez que existem diversos métodos e técnicas de recolha de dados, cabe ao investigador optar pelos que, do seu ponto de vista, melhor conseguem adequar-se ao estudo que está a desenvolver. Neste sentido, Vale (2004) defende que esta “é uma fase crucial em qualquer investigação, e há algumas técnicas e instrumentos que nos podem ajudar nessa recolha” (p. 178).

De modo a garantir a fiabilidade deste estudo foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos para a recolha de dados, como a observação, entrevistas, documentos e gravações áudio e vídeo e registos fotográficos. De acordo com Sousa (2009) “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p. 84).

#### **3.5.1. Observação**

Bogdan e Biklen (1994) referem que a observação se apresenta como uma das técnicas mais antigas de recolha de dados. Segundo Vale (2004) “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (p. 181). Patton (2002) acrescenta ainda que a observação ajuda na descrição das tarefas desenvolvidas e no acompanhamento e compreensão dos diálogos estabelecidos entre o investigador e os participantes e entre os próprios participantes.

Na investigação qualitativa o investigador não pode distanciar-se do contexto dado que, na obtenção e análise dos dados, se utilizam, preferencialmente, técnicas de observação, cujo objetivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem com participação ativa do investigador (Lincoln, 1990; Miles & Huberman, 1994, referidos por Coutinho, 2014).

De acordo com Carmo e Ferreira (1994) existem três tipos de observação: observação não-participante; observação participante despercebida pelos observadores; e a observação participante. Estas modalidades variam de acordo com o grau de

envolvimento do investigador. Neste estudo optou-se pela observação participante, na medida em que o investigador participou de forma ativa no processo, interagindo com os sujeitos. Deste modo, a observação participante, centrada no contexto natural da sala de atividades, através de interações, comportamentos e relatos das crianças, possibilita fazer uma melhor avaliação do contexto, assim como ter acesso às experiências vivenciadas pelos participantes do estudo (Yin, 2009). Para Yin (2009) o investigador é um observador ativo, na medida em que desempenha algum papel no contexto em estudo. Como já foi referido anteriormente, a investigadora foi o principal instrumento de recolha de dados e o recurso à observação participante aconteceu naturalmente no contexto em que o estudo se desenvolveu.

A investigadora teve a oportunidade de observar os intervenientes em diferentes situações, centrando-se nas observações direcionadas ao seu estudo, e envolveu-se diretamente nesses momentos, assumindo assim um papel de observadora participante (Patton, 2002), tendo em conta que podia interagir livremente com as crianças. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “o facto do investigador ser um observador participante, integrado na vida quotidiana do contexto, poderá ser uma atenuante nos efeitos do observador” (p. 35). Em suma, a investigadora assumiu um papel preponderante na recolha de dados.

### **3.5.2. Entrevistas**

A entrevista é muitas vezes associada a outras formas de recolha de dados, nomeadamente à observação participante, de modo a possibilitar a triangulação dos dados respeitantes às opiniões que os entrevistados têm sobre os acontecimentos que vivenciaram (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008). De acordo com estes autores a entrevista “permite ao observador participante confrontar a sua perceção do ‘significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (p. 160). Consideram ainda que se trata de uma técnica útil, complementar e necessária quando o observador quer recolher dados válidos sobre as opiniões e ideias dos sujeitos observados.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Para Vale (2004), a partir das entrevistas é possível obter informações que não são observáveis, como por exemplo sentimentos, pensamentos e raciocínios. Em suma, “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2005, p. 517). Para Stake (2009) “utilizar as palavras exatas do entrevistado não é normalmente muito importante” (p. 82), o mais importante é compreender o que eles querem dizer.

As entrevistas podem variar no grau de estruturação entre: estruturada, semiestruturada ou não estruturada (Bogdan & Biklen, 1994). No primeiro tipo de entrevista o entrevistador mantém o controlo do processo, existindo uma série de questões pré-estabelecidas com um conjunto limitado de categorias de resposta. A entrevista semiestruturada tem como objetivo conhecer as perceções do entrevistado e diminuir a ambiguidade, uma vez que o entrevistador encoraja os entrevistados a falar sobre um assunto, acabando por retomar alguns aspetos referidos pelo entrevistado, explorando-os mais profundamente. É usado um roteiro que é encarado com flexibilidade na sequência de formulação das questões e na apresentação de questões complementares. Na entrevista não estruturada, o investigador lança uma questão inicial mas não possui qualquer roteiro previamente estabelecido.

Neste estudo optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas (Anexo I), uma vez que este tipo de entrevista permite alguma margem de liberdade de comunicação e neste sentido, foram eliminadas questões e acrescentadas outras à estrutura inicial do guião, modelando assim o questionamento. Desta forma, não houve preocupação em seguir uma ordem de questionamento rígida, mas sim em manter um diálogo que no seu desenrolar fosse ao encontro dos objetivos previstos. As entrevistas serviram também para clarificar dúvidas acerca do projeto, especialmente centradas nas aprendizagens das crianças. Os dados provenientes das entrevistas realizadas foram registados por escrito através de transcrições para posteriormente serem alvo de análise.

Foram feitas três entrevistas ao longo do projeto, no início, após definição do projeto, no meio, após a identificação dos colaboradores e da construção do protótipo, e no fim do projeto, sendo que a primeira entrevista decorreu no dia 8 de abril de 2015 e a terceira no dia 16 de junho de 2015. Realizaram-se fora da sala de atividades, na sala de ciências, onde os grupos se reuniam com a investigadora sem interferências externas. Antes do início de cada entrevista, a investigadora explicou às crianças a sua finalidade, para que se sentissem à vontade ao responder às questões colocadas. As entrevistas tinham como finalidade permitir que a investigadora compreendesse os conhecimentos adquiridos/assimilados pelas crianças relativamente ao projeto, bem como a apropriação e familiarização com o mesmo. Foram realizadas em pequenos grupos e o critério para a sua formação foi a idade. Como o grupo era composto por 20 crianças, foi dividido em 4 grupos de 5 elementos com a mesma idade ou idade muito próxima.

### **3.5.3. Documentos**

O termo documentos é, segundo Erlandson et al. (1993, referidos por Vale, 2004), empregue para definir “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (p. 182) e podem ser considerados como tudo o é recolhido antes e durante a investigação (Vale, 2004). Esta autora considera documentos todo o tipo de registos, como relatórios, transcrições, notas, registos realizados pelos participantes, jornais, entre outros. Na perspetiva de Yin (2009) e Stake (2009), os documentos podem reforçar evidências provenientes de outras fontes ou adicionar informações que poderão não ser diretamente observáveis, resultantes de um procedimento não intrusivo. Após cada observação, entrevista ou outro instrumento de recolha de dados, é aconselhável que o investigador escreva, de preferência num computador, o que aconteceu (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo deste estudo, foi possível aceder e analisar diversos documentos que foram essenciais nas diversas fases, sendo eles: documentos de natureza biográfica, documentos oficiais do Jardim de Infância, notas de campo elaboradas pela investigadora e registos produzidos pelas crianças. Os documentos de natureza biográfica bem como os documentos oficiais da Instituição, permitiram obter informações relativas ao contexto

educativo, ao grupo e a cada uma das crianças em particular, facilitando assim a adequação do estudo ao contexto, ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e ao grupo de crianças. Os apontamentos reunidos pelo investigador acerca dos acontecimentos vividos no contexto chamam-se notas de campo. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) descrevem-nas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Todavia, as notas de campo não requerem muitas exigências comparativamente com a maioria dos textos escritos, na medida em que ninguém as verá, pois são anotações pessoais. À semelhança dos autores supramencionados, para Tuckman (2005) as notas de campo apresentam-se como um registo descritivo, interpretativo e analítico, dado que não relatam apenas o que aconteceu, como também apresentam o porquê desses acontecimentos. No que diz respeito às notas de campo, salienta-se que, sessão após sessão, foram registados comentários, reações e comportamentos das crianças, pertinentes no âmbito do estudo, sendo utilizados numa fase posterior para cruzamento com os registos audiovisuais. A maioria das notas de campo foram redigidas logo após cada implementação. Devido ao envolvimento e necessidade de atenção da investigadora perante os participantes nem sempre era possível no decorrer das atividades proceder ao registo imediato.

Por último, no que concerne aos registos produzidos pelo grupo, foram recolhidos os desenhos das crianças acerca dos seus sonhos, bem como o protótipo que realizaram do projeto.

#### ***3.5.4. Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos***

A utilização de gravações áudio e vídeo e de registos fotográficos permite ao investigador aceder a fontes de dados descritivos, que facilitam a análise e interpretação dos comportamentos dos sujeitos, da forma como interagem e das suas expressões perante determinadas situações. Isto possibilita obter “fortes dados descritivos que são muitas vezes utilizados para compreender os sujeitos e são frequentemente analisados indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

As gravações audiovisuais e os registos fotográficos são uma forma de registar objetivamente o que está a acontecer, permitindo posteriormente examinar o seu

significado, de modo a aperfeiçoar e/ou fundamentar tais significados. De acordo com Bauer e Gaskell (2008) na videogravação, tal como o nome indica, “o vídeo tem uma função óbvia de registo de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p. 149). Já Patton (2002) refere que os meios audiovisuais são instrumentos indispensáveis para a recolha de dados, uma vez que permitem completar e/ou confirmar dados fornecidos por outras técnicas, ou seja possibilitam lembrar e confirmar detalhes que se sucederam no contexto.

Neste estudo foram realizados vídeos e registadas fotografias para captar as ações desenvolvidas pelas crianças ao longo da investigação, contribuindo assim para uma recolha e análise de dados mais precisa, real e detalhada. Ao longo das implementações, as crianças não alteraram os seus comportamentos devido à presença destes artefactos, estando já habituadas a estes procedimentos desde o início da PES I. O efeito intrusivo destes meios foi suprimido através da relação de proximidade estabelecida entre a investigadora e os sujeitos e da contínua utilização destes instrumentos ao longo do estudo, bem como em situações prévias, eliminando o fator novidade, sendo encarados naturalmente no contexto.

### **3.6. Planeamento do curso de ação: áreas de conhecimento empreendedor**

Na preparação do estudo teve-se em consideração os conhecimentos e as características das crianças, as indicações presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (DEB, 1997), a problemática do estudo e respetivas questões de investigação e as sugestões metodológicas do Manual “Ter ideias para mudar o mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 2 anos” (CEAN, 2009).

De modo a compreender o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo para fomentar a apropriação social do espírito empreendedor, por crianças em idade pré-escolar, teve-se por base as indicações metodológicas sugeridas no Manual “Ter ideias para mudar o mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 2 anos” (CEAN, 2009), no entanto é importante salientar que se optou por fazer algumas adaptações a este documento. Para

melhor adequar o trabalho ao grupo e desenvolver o projeto de forma natural, houve necessidade de adaptar a ordem de abordagem das áreas de conhecimento empreendedor indicadas no manual, acrescentando-se que se optou por trabalhar de forma mais evidente onze das doze áreas, sendo que algumas delas foram abordadas em simultâneo.

No planeamento do curso de ação decidiu-se que as primeiras seis áreas de conhecimento empreendedor seriam trabalhadas pela sequência indicada no manual, permitindo assim fazer um planeamento antecipado da sua implementação. Estas áreas estavam relacionadas com o nascimento do projeto e o desenvolvimento de competências empreendedoras fundamentais nesta faixa etária. Desta forma, a preparação das sessões e a construção dos materiais necessários foram concretizadas antes do início do trabalho de campo. As restantes áreas foram planeadas após a definição do projeto, uma vez que eram necessárias informações concretas relacionadas com o que se pretendia fazer. Assim, o planeamento das áreas “Aprender a trabalhar com os colaboradores”, “Descubro a necessidades para fazer ofertas”, “Protótipos para partilhar o nosso projeto”, “Redes de colaboradores” e “Ciclos de trabalho” só podia ter lugar após o conhecimento do projeto que se pretendia realizar e de se ter trabalhado algumas competências empreendedoras. Estas cinco áreas foram abordadas em paralelo, de forma indutiva, permitindo tomar decisões sobre o planeamento de ações futuras (e.g. o que é necessário, quem nos vai ajudar, o que vamos oferecer).

Os recursos e as estratégias utilizadas na implementação das áreas de conhecimento empreendedor foram, na sua maioria, inspiradas no manual “Ter ideias para mudar o mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 2 anos” (CEAN, 2009), como por exemplo: histórias, tipo de questionamento, jogos/dinâmicas de grupo, guia para construir uma narrativa, ideia de protótipo. Contudo, houve necessidade de procurar outras fontes, para melhor adequar o trabalho ao grupo, recorrendo a: vídeos, utilização do computador, suporte áudio (e.g. sons da natureza), outras histórias (e.g. “O pássaro da Alma”), construção de quadros/cartazes para sintetizar informação.

Este trabalho foi desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada II ao longo de, aproximadamente, três meses. Salienta-se que no período de 8 de abril até 15 de junho de 2015 as planificações semanais contemplavam na sua totalidade atividades para esta investigação, com exceção de 45 minutos direcionados à expressão motora.

Na tabela 4 é possível ter uma visão global da implementação das áreas de conhecimento empreendedor, referindo em que dias foram abordadas, bem como os objetivos de cada uma.

**Tabela 4.** Calendarização e descrição das áreas de conhecimento empreendedor

| Áreas de conhecimento empreendedor  | Data de implementação           | Finalidades/Objetivos   |
|---|---------------------------------|---|
| “Estímulo das ideias” e “Partilha de ideias”  | 8 de abril de 2015              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Saber o que é um “sonho”/desejo;</li> <li>-Estimular ideias individuais;</li> <li>-Pensar no seu sonho/desejo e declará-lo, de forma individual e autónoma;</li> <li>-Registar através de um desenho o seu sonho;</li> <li>-Expor e explicar em grande grupo o seu sonho e o porquê do conteúdo do desenho;</li> <li>-Reconhecer ideias de outras crianças com características semelhantes às suas;</li> <li>-Agrupar ideias por afinidades;</li> <li>-Decidir o nome do projeto e registá-lo individualmente através de um desenho.</li> </ul>   |
| “O que é que eu quero fazer?”, “Os nossos estados de espírito”, “Aprender a escutar as pessoas” e “Aprender a transmitir o nosso projeto” | 9, 20, 21 e 22 de abril de 2015 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar as características de um empreendedor;</li> <li>-Identificar as características necessárias ao desenvolvimento do projeto;</li> <li>-Despertar a consciência sobre os estados de espírito;</li> <li>-Descobrir vocabulário que descreve estados de espírito/sentimentos/emoções;</li> <li>-Reconhecer representações dos diferentes estados de espírito/sentimentos/emoções;</li> <li>-Relatar experiências onde vivenciam os diferentes estados de espírito/sentimentos/emoções;</li> <li>-Reconhecer e compreender que os estados de espírito, positivos e negativos, influenciam bastante um grupo de trabalho na realização de um projeto;</li> <li>-Expressar através da linguagem não-</li> </ul> |



|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | verbal estados de espírito/sentimentos/emoções;<br>-Perceber a importância e desenvolver a capacidade de saber escutar;<br>-Estar atento às necessidades existentes no grupo para a elaboração do projeto;<br>-Desenvolver o conceito de “narrativa”;<br>-Compreender o que é necessário para se fazer uma boa narrativa;<br>-Reconhecer a importância da narrativa num projeto;<br>-Participar na elaboração da narrativa do projeto. |
| “Aprender a trabalhar com os colaboradores”,<br>“Descubro as necessidades para fazer ofertas” e<br>“Protótipos para partilhar o nosso projeto” | 4 e 5 de maio de 2015                                  | -Compreender os conceitos de oferta e compromisso;<br>-Relembrar os principais aspetos do projeto (colaboradores, materiais e as tarefas);<br>-Compreender as fases de escrita de uma carta;<br>-Comunicar com clareza as suas sugestões;<br>-Realizar o protótipo de acordo com o projeto;<br>-Compreender a funcionalidade do protótipo.   |
| “Redes de colaboradores” e<br>“Ciclos de trabalho”   | 6 e 20 de maio de 2015 e<br>2, 3 e 15 de junho de 2015 | -Compreender a funcionalidade de uma rede de colaboradores;<br>-Completar o cartaz relativo às redes de colaboradores e ciclos de trabalho, e verbalizar corretamente como completar cada coluna.  |

### 3.7. Análise de dados

Quando se realiza uma investigação de natureza qualitativa, é necessário recorrer a várias técnicas de recolha de dados, o que origina um grande volume de informação, rica em detalhes (Patton, 2002). Todos os dados recolhidos devem ser interpretados, resultando numa abordagem descritiva, de modo a obter repostas para o problema em estudo. De acordo com Bodgan e Biklen (1994) a análise de dados qualitativa é o processo de investigação e organização sistemático de transcrições de observações, entrevistas, notas de campo e outros instrumentos de recolha de dados. Tem como objetivo aumentar a compreensão do investigador, apoiando-se nestes instrumentos, acerca do assunto em estudo e permitir-lhe apresentar aos outros o que encontrou, as evidências, os acontecimentos, atribuindo-lhes significado (Stake, 2009) e para que o leitor

compreenda o contexto na sua extensão. Desta forma, a análise de dados qualitativa distingue-se por ser indutiva e exige que o investigador adote uma atitude imparcial para assegurar as percepções dos sujeitos, as observações, os relatos e as leituras (Denzin & Lincoln, 1994).

Ao longo do estudo a recolha e respetiva análise dos dados foram sendo feitas em simultâneo, na medida em que se foi refletindo acerca do trabalho que se ia realizando, tomando decisões sobre o que fazer em seguida, dando margem de manobra para reorganizar ações futuras mais adequadas. Neste sentido, a análise dos dados aquando a sua recolha possibilitou refletir sobre o tempo estipulado para as atividades, o tipo de questionamento e sobre as melhores estratégias a adotar na abordagem das várias áreas de conhecimento empreendedor.

Durante o período de investigação foram utilizados diferentes métodos e técnicas de recolha de dados, que permitiram obter uma grande variedade de evidências relacionadas com o problema em estudo, sendo elas: observação; entrevista; documentos; e gravações áudio e vídeo e registos fotográficos. Para proceder à análise dos dados seguiu-se o modelo de Miles e Huberman (1994, referidos por Vale, 2004), que se subdivide em três fases: (1) redução dos dados; (2) apresentação dos dados; e (3) conclusões e verificação. A primeira fase remete para o processo de “selecionar, focar, simplificar, abstrair, transformar e organizar os dados, (...) de modo a que se possam tirar conclusões” (Vale, 2004, p. 185). A segunda fase diz respeito ao modo como a informação é “organizada e condensada que permite”, não só tirar conclusões como na componente anterior, mas também atuar e pode ser feita através de matrizes, gráficos, tabelas ou redes “de forma a reunir a informação de um modo (...) acessível” (Vale, 2004, p. 185). Na última fase “o investigador começa a decidir o que as coisas significam; a notar regularidades, padrões, explicações, possíveis configurações, fluxos causais e proposições”, de modo a manter um “certo grau de abertura e ceticismo” (Vale, 2004, p. 186).

Percorrendo as várias fases deste modelo, começou-se por analisar documentos fornecidos pelo Jardim de Infância, particularmente os registos biográficos das crianças e documentos relativos ao contexto educativo, como o PCT (Plano Curricular de Turma) e o

PAA (Plano Anual de Atividades). Estes documentos facultaram informações imprescindíveis ao planeamento das atividades, uma vez que incidem na caracterização individual de cada criança e do grupo e no trabalho que a educadora cooperante tinha planeado. De seguida, no decorrer das implementações das áreas de conhecimento empreendedor, foram utilizados os instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente (e.g. notas de campo resultantes das observações, entrevistas, gravações áudio e vídeo e registos fotográficos), o que gerou um grande volume de informação que levou à sua triangulação. Na fase de apresentação dos dados, a informação foi organizada por áreas de conhecimento empreendedor seguindo-se uma descrição detalhada, com transcrições e imagens, sobre a exploração de cada uma delas. Aqui, foram mencionadas reações e estratégias utilizadas pelas crianças, dificuldades sentidas, foram usados registos das crianças, descritos comportamentos, terminando-se com uma síntese que foca os principais resultados. Ao longo da apresentação dos dados foi mantido o anonimato de todos os envolvidos, tendo os nomes sido substituídos pela inicial do nome próprio e a inicial do apelido. Por último, na terceira fase procedeu-se às principais conclusões do estudo, com base na recolha e análise dos dados obtidos e na literatura, verificando a existência de semelhanças e regularidades bem como possíveis explicações dos acontecimentos.

No que concerne à qualidade do estudo, Vale (2004) defende que, ao realizar uma investigação, “há necessidade de questionar a qualidade do estudo, ou seja, indagar a sua validade” (p. 188). Na perspetiva de Ponte (1994) é necessário que o investigador defina critérios que assegurem a validade do estudo. Deste modo, o investigador deve ter em atenção critérios de qualidade, recorrendo a técnicas naturalistas. Neste estudo privilegiou-se: o envolvimento prolongado; a revisão pelos pares; a triangulação; e a descrição pormenorizada (Vale, 2004).

No que diz respeito ao envolvimento prolongado, como a investigadora assumiu o duplo papel de educadora estagiária e de investigadora, tendo estado integrada no contexto educativo num período de aproximadamente nove meses (um dia por semana de outubro a janeiro, e três dias por semana de fevereiro a junho), foi possível estabelecer uma relação de proximidade com os participantes, essencial para um maior

conhecimento do grupo e também para a sua aceitação, como elemento da sala de atividades.

Na revisão por pares, o investigador deve conversar com outros profissionais que conheçam a problemática em estudo, o contexto, e que o possam aconselhar/orientar. A investigadora partilhou e discutiu sobre inúmeras evidências recolhidas ao longo da investigação com a educadora cooperante, com quem se aconselhou.

A triangulação dos dados permite ao investigador “alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação e para demonstrar a semelhança de uma asserção” (Stake, 2009, p. 126). Neste estudo, através dos vários métodos e técnicas utilizados na recolha de dados, foi possível estruturar e cruzar a informação de modo a facilitar a análise e interpretação dos dados, reforçando a sua validade. Neste sentido, Coutinho (2008) refere que a triangulação dos dados remete para o conciliar de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos, resultando num retrato mais fidedigno. A triangulação aumenta o rigor do estudo e reduz o risco de distorções inerentes à utilização de apenas uma fonte. Assim sendo, realiza-se uma triangulação de dados que contribui para a validade dos resultados, ou seja cruzam-se e confrontam-se os dados obtidos de forma a alcançar resultados mais credíveis e objetivos (Carmo & Ferreira, 2008).

Por último, a descrição pormenorizada “proporciona ao leitor a vivência da experiência através do contexto que está a ser descrito” (Vale, 2004, p. 193). Neste estudo, procedeu-se à descrição detalhada dos dados referentes às implementações das diferentes áreas de conhecimento empreendedor, proporcionando ao leitor a compreensão dos momentos vivenciados.

Em suma, os investigadores devem ser contadores de histórias, pois é nisso que assenta a análise de dados qualitativa, sendo capazes de descrever fielmente os acontecimentos vivenciados (Vale, 2004).

#### **4. Análise e Interpretação dos dados**

Nesta secção são analisados e discutidos os dados recolhidos em cada uma das tarefas/áreas implementadas neste estudo. A análise e interpretação dos dados encontra-

se organizada da seguinte forma: definição do projeto; desenvolvimento de competências empreendedoras ao longo da concretização do projeto; o que é ser empreendedor; os estados de espírito; identificação das necessidades e dos colaboradores; trabalho desenvolvido com os colaboradores; e, por último, uma síntese de todo o trabalho desenvolvido.

Pereira et al. (2007) mencionam que “no desempenho de uma tarefa é necessário refletir sobre o resultado esperado e sobre a melhor forma de agir para obter esse resultado, dando uma consciencialização do conjunto do processo, e permitindo a adequação das estratégias de resolução da tarefa” (p. 38).

#### **4.1. Definição do projeto**

Para dar início ao trabalho com as crianças, no dia 8 abril de 2015, a estagiária começou por questionar o grupo se ainda se lembravam do teatro do Gato das Botas a que tinham assistido recentemente, fazendo perguntas acerca do mesmo. Salienta-se que o diálogo foi conduzido com a utilização da personagem Gato das Botas (Anexo II), manipulada pela estagiária:

Estagiária: Bom dia meninas e meninos.

Crianças: Bom dia.

Estagiária: Ainda se lembram de mim?

Crianças: Sim...

Estagiária: Como é que eu me chamo?

Crianças: O gato das botas!

Estagiária: O que é que eu fiz no teatro? Ajudei alguém?

Crianças: Sim.

Estagiária: Quem é que eu ajudei?

Criança L.C.: Um menino.

Estagiária: Qual era o sonho desse menino, que era meu amigo?

Estagiária: (sem obter resposta do grupo) O menino gostava de alguém?

Criança L.Q.: Da princesa.

Crianças: Princesa Aurora.

Estagiária: O amigo do gato das botas conseguiu tornar o seu sonho em realidade?

Conseguiu casar com a princesa?

Crianças: Sim!



**Figura 23.** Diálogo entre a personagem Gato das Botas e as crianças

No decorrer deste diálogo foi notório que as crianças conseguiram reconhecer a personagem Gato das Botas e não mostraram dificuldades em identificar quem é que esta personagem tinha ajudado. O grupo lembrava-se que o desejo do amigo do Gato das Botas era casar com a princesa e, para o concretizar, precisava de ajuda. Ao longo do diálogo a palavra “sonho” foi introduzida, contudo, só mais tarde, com a exploração de outra história, este termo foi consolidado, para perceberem que não remetia para o que sonhamos enquanto dormimos mas sim para um desejo/uma ideia que queremos ver realizada. Este primeiro esclarecimento surgiu a partir do comentário da criança L.Q.:

Criança L.Q.: Eu já sonhei ... quando estava na minha cama sonhei que já era grande.

Estagiária: Esse sonho é quando fechas os olhos para dormir e sonhas com alguma coisa. Mas o sonho do menino não foi enquanto ele estava a dormir. Era um sonho, um desejo que ele queria muito que acontecesse.

Após o diálogo inicial, a estagiária pediu ao grupo para ouvir com atenção a história com o título “A História da Minha Amiga” (Anexo III). Aqui era retratada a história de uma menina que gostava muito de fazer desenhos e que se esforçou de tal maneira que conseguiu realizar o seu sonho: expor os seus desenhos na sua escola. A história foi apresentada com recurso ao computador, o que suscitou maior interesse por parte das crianças (Figura 24).



**Figura 24.** Leitura da história "A História da Minha Amiga"

Salienta-se o facto de a leitura da história ter sido realizada a partir das imagens de uma outra história cujo texto foi adaptado, para criar um enredo mais desenvolvido, com uma narrativa adequada a estas crianças. Finalizada a leitura, a estagiária colocou algumas questões com o intuito de entender se as crianças compreenderam a mensagem essencial da história:

Estagiária: O que é que a Mafalda gostava muito muito de fazer?

Criança L.Q.: Desenhos.

Estagiária: E fazia muitos ou poucos desenhos?

Crianças: Muitos.

Estagiária: A quem é que a Mafalda mostrava os seus desenhos?

Criança M.F.: À sua família.

Estagiária: Mas quando a sua família já não queria saber dos desenhos, a quem é que a menina foi mostrar os desenhos?

Criança L.Q.: À professora.

Estagiária: Ela precisou da ajuda da professora. Qual era o sonho, o desejo da Mafalda? O que a deixava muito feliz?

Criança L.C.: Exposição (palavra dita com a ajuda da estagiária).

Estagiária: Quem foi ver os desenhos da Mafalda na exposição?

Crianças: A família, os colegas, a professora, os colegas, os avós, os pais dos amigos.

Estagiária: Acham que ela ficou muito feliz quando concretizou o seu sonho?

Crianças: Sim.

Estagiária: Então façam uma cara muito feliz.

Crianças: (crianças sorriram e olharam umas para as outras).

Estagiária: Então de que nos fala a história?

Crianças: Da exposição dos desenhos da Mafalda.

Criança L.Q.: Do sonho da Mafalda.

Criança M.F.: E não estava a dormir. Ela queria mesmo muito mostrar os desenhos.

Através desta história pretendeu-se transmitir ao grupo a ideia de que todos gostam de fazer coisas diferentes e que é importante que tentem concretizar os seus sonhos/desejos. Através da análise do diálogo transcrito é possível constatar que as

crianças captaram a principal mensagem transmitida pela história. A estagiária explicou que o termo “sonho” significa alguma coisa que gostaríamos de fazer, de ter, de ver, de realizar, um desejo, uma ideia, palavras que foram usadas ao longo do diálogo. Durante a leitura da história, quando mencionou o sonho da Mafalda, a estagiária focou os termos ideia/sonho/desejo como sendo similares e questionou as crianças se queriam saber qual era o seu sonho, ao que responderam afirmativamente.

Para consolidar o significado que se queria atribuir ao termo “sonho”, a estagiária propôs ao grupo conhecer uma nova história, intitulada “História do Cristiano Ronaldo” (Anexo IV).

Estagiária: O Cristiano Ronaldo desde pequenino tinha um ...?

Crianças: Sonho.

Estagiária: Qual era o seu sonho?

Crianças: Ser jogador.

Estagiária: E conseguiu realizar o seu sonho?

Crianças: Sim.

(...)

Após a exploração da história, pôde-se concluir que o termo “sonho” estava adquirido pelo grupo de crianças. A estagiária fez uma pequena síntese, comparando os três sonhos apresentados, na medida em que o primeiro era um sonho de amor, o segundo era o sonho de uma menina em fazer uma exposição dos seus desenhos para toda a gente ver e o terceiro era o sonho de um menino que queria ser jogador de futebol, e realçou que para concretizarmos os nossos sonhos precisamos quase sempre da ajuda de alguém.

Depois desta abordagem, a estagiária pediu à criança T.C. para trazer um baú que estava na sala (Figura 25) e apresentou-o, dizendo:

Estagiária: O que é que vos parece isto?

Crianças: Um tesouro.

Criança E. L.: Baú (palavra dita com a ajuda da estagiária).

Estagiária: De que será este Baú?

Criança L. Q.: De tesouros.

Estagiária: E é sobre tesouros que estamos a falar?

Crianças: Não... Sonhos.

Estagiária: Então chama-se...

Crianças: Baú dos sonhos.



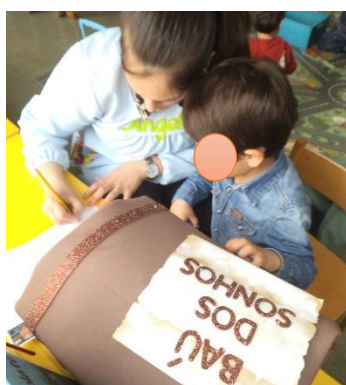
Estagiária: Os vossos sonhos, os sonhos de cada menino, serão guardados neste baú e quando fecharmos não podem sair de lá, ninguém pode contar o seu sonho.

Criança I. P.: É segredo.



**Figura 25.** Apresentação do Baú dos Sonhos

À medida que as crianças terminavam o lanche da manhã, a estagiária chamou uma a uma para que ficasse afastada das restantes, questionando-as individualmente acerca do seu sonho/desejo/ideia. Esta abordagem individual tinha como propósito não haver contaminação entre as ideias das crianças. O questionamento incluiu perguntas como: “A menina da história gostava muito de fazer desenhos e decidiu fazer uma exposição com eles”; “Qual é a coisa que mais gostarias de fazer? Porquê?”; “Qual é o teu sonho/desejo/ideia?”. O registo das ideias foi feito, pela estagiária, no rodapé de uma folha que serviria posteriormente para as crianças desenharem o que verbalizaram (Anexo V). Por sua vez, a folha ia sendo colocada pelas crianças no “Baú dos Sonhos” e cada criança tinha de prometer que não contava a ninguém qual era o seu sonho.



**Figura 26.** Criança a transmitir o seu sonho



**Figura 27.** Criança a colocar a folha de registo dentro do "Baú dos Sonhos"

Após o lanche, a estagiária reuniu as crianças na manta e explicou a atividade seguinte. Teriam de realizar um desenho representativo do seu sonho/desejo/ideia, permitindo que outros percebessem as suas preferências. Assim, distribuiu as crianças pelas mesas (Figura 28) e entregou uma folha com o cabeçalho “O meu sonho é...” (Anexo V) onde desenharam o seu sonho, de acordo com o que declararam anteriormente, e no final colocaram-no novamente no “Baú dos sonhos” (Figura 29). Para garantir que não se esqueciam do que tinham dito à estagiária, esta tarefa contou com o acompanhamento da mesma. Verificou-se que a maior parte das crianças conseguiu lembrar-se dos seus sonhos de forma autónoma, mantendo a sua ideia inicial aquando do registo, contudo algumas das crianças mais novas sentiram alguma dificuldade. Constatou-se, também, que, em alguns casos, os desenhos não eram explícitos dos sonhos que representavam.



**Figura 28.** Crianças sentadas à volta das mesas de trabalho para registar o seu sonho



**Figura 29.** Criança a colocar o seu desenho dentro do "Baú dos Sonhos"

No mesmo dia, durante o período da tarde, a estagiária dirigiu-se com as crianças à sala de atividades pedindo que se sentassem à volta das mesas e questionou-as acerca do que tinham falado durante a manhã, tendo a criança F.S. respondido “Dos sonhos” (Figura 30). Posteriormente, retirou aleatoriamente um desenho do “Baú dos Sonhos”, chamando o respetivo autor. Pediu à criança para apresentar a sua ideia/sonho ao grupo, ou seja, explicar o significado do desenho, o que mais gostaria de fazer (Figura 31). Seguiu-se este procedimento para todas as crianças. Através desta tarefa as crianças puderam informar o restante grupo da sua ideia/sonho, explicando a razão da sua escolha. Para isso, a estagiária colocou questões como “O que é que desenhaste?”; “Qual é o teu sonho/desejo?”; “Por que é esse o teu sonho?”.



**Figura 30.** Crianças à volta das mesas para ouvirem os sonhos dos colegas



**Figura 31.** Crianças a explicar o significado do desenho, representativo do seu sonho

Estagiária: Por que desenhaste a lua?

Criança F.S.: Porque estava de noite.

Estagiária: E qual era o teu sonho?

Criança F.S.: Brincar.

Estagiária: D.P. O que desenhaste? Qual era o teu sonho?

Criança D.P.: Desenhei dois carros, uma mulher e um homem com chapéu.

Estagiária: E então qual era o teu sonho?  
Criança D.P.: Hum... ter um carro.  
Estagiária: Qual é o teu sonho D.S.?  
Criança D.S.: É ter um helicóptero do homem aranha (sem dificuldades).  
Estagiária: Qual é o teu sonho I. P.?  
Criança I. P.: É ter uma casinha arco-íris na nossa salinha.  
Estagiária: Qual é o teu sonho L.Q.?  
Criança L.Q.: Jogar futebol com os meus amigos.  
Estagiária: Qual é o teu sonho M.C.?  
Criança M.C.: É ser futebolista.

Após este diálogo, concluiu-se que: nenhuma criança tinha contado o seu sonho a outra criança; existiam no grupo duas crianças com dificuldades na linguagem não se tendo compreendido qual era o seu sonho, uma vez que dispersavam com o que estava à sua volta; a criança A.S. apresentou timidez em expor ao grupo o seu sonho, tendo sido ajudada pela criança W.S. que disse “É uma casa”; apenas um desenho não correspondia ao sonho da criança em questão. É claro nas transcrições que a maioria das crianças foi capaz de apresentar o seu sonho e identificar o que desenharam, todavia a informação transmitida à estagiária no final da manhã por parte de três crianças não correspondeu ao que tinha sido exposto:

Estagiária: Qual é o teu sonho M.B.?  
Criança M.B.: Uma casa.  
Estagiária: O teu sonho era uma casa?  
Criança M.B.: Não. Era um menino.  
Estagiária: Também não era um menino. Não foi um menino que desenhaste.  
Criança M.B.: Quero um gatinho das botas (gato das botas).  
Estagiária: Qual é o teu sonho M.F.?  
Criança M.F.: Uma sereia.  
Estagiária: Mas não foi uma sereia que disseste à Ângela. Qual é o teu sonho?  
Criança M.F.: Era um gato das botas.  
Estagiária: L. C. Qual é o teu sonho?  
Criança L. C.: Ter um olho.  
Estagiária: Ter um olho? Qual é o teu sonho? O que te fazia muito feliz?  
Criança L. C.: Uma tartaruga (com ajuda da estagiária).

De seguida, a estagiária, ainda com o grupo sentado à volta das mesas, solicitou que as crianças agrupassem os sonhos com características semelhantes. Esta distribuição foi feita em discussão com o grupo, pois pretendia-se que as crianças percebessem a existência de afinidades entre algumas ideias. Para isso, colocou-se os desenhos em cartolinas de diferentes cores de acordo com as semelhanças encontradas (e.g. as

mesmas ideias/os mesmos sonhos, o que desse para brincar, o que já havia na sala) (Figura 32). A estagiária, juntamente com o grupo, tentou da melhor forma articular as ideias que tinham semelhanças entre si de modo a gerar um único projeto (que abarcasse todas as ideias individuais), na medida em que todas as crianças “olhassem” para o projeto e vissem um bocadinho delas. É de salientar que o agrupar de ideias por vezes fez-se acompanhar da pergunta “e se...”, de modo a que cada criança pensasse na sua ideia de uma outra forma, tivesse outra perspetiva. Com a realização desta tarefa despertou-se o interesse pela mudança e pela criação de algo novo, com vista a satisfazer os interesses de todas as crianças.



**Figura 32.** Cartolinas de diferentes cores para colocar os desenhos, de acordo com as semelhanças encontradas

As crianças achavam que não havia semelhanças entre as ideias, no entanto com a exploração das mesmas foram percebendo que sim:

Estagiária: Vocês acham que há sonhos parecidos?

Crianças: Não.

Estagiária: Vamos descobrir se há ou não?

(...)

Inicialmente algumas ideias foram agrupadas no tema “brincar”, uma vez que os sonhos das crianças eram objetos com os quais se podia brincar:

Estagiária: Temos aqui o sonho do F.S. que é brincar e o sonho do W.S. que é ter um computador. O que podemos fazer no computador?

Crianças: Jogar, ouvir histórias, ir ao facebook e brincar.

Estagiária: E se juntássemos o brincar do Filipe ao brincar no computador do W.S.?

Crianças: Sim.

Estagiária: O sonho do carro será possível juntar ao brincar? Brincar com o carro?

Crianças: Sim.

Estagiária: E o sonho de ter um boneco de quem é?

Crianças: Do T.C..

Estagiária: O que podemos fazer com o boneco?

Crianças: Brincar.

Criança L.Q.: Podemos brincar com o boneco e assim juntamos ao sonho do F.S..

Estagiária: E o sonho de ter um helicóptero do homem aranha de quem é?

Criança I.P.: É do D.S. e podemos brincar com ele também assim é mais um sonho na cartolina azul.

Estagiária: Qual é o teu sonho M.B.?

Criança M.B.: Brincar com o gato das botas.

Criança E.L.: Ângela põe na cartolina azul do brincar.

Criança M.F.: O meu sonho também é esse.

Criança L.C.: O meu sonho é brincar com uma tartaruga. Ângela põe o meu desenho naquela (apontando para a cartolina azul).

Estagiária: Porque na cartolina azul?

Criança L.C.: Eu quero brincar com a tartaruga.

De seguida, explorou-se as ideias de três meninas que era ter uma casinha na sala de atividades. O grupo inicialmente sugeriu que estas fossem colocadas noutra cartolina mas no fim aperceberam-se que era possível agrupar na cartolina do brincar:

Estagiária: Temos então três sonhos parecidos. Ter uma casinha na sala. Colocamos na cartolina azul do brincar ou não?

Criança A.S.: Noutra cartolina (aponta para a cartolina roxa).

Estagiária: Porquê?

Criança I.P.: Porque mais nenhum menino tem esse sonho, então pomos noutra cor.

(...)

Estagiária: Nos sonhos de ter uma casinha na sala, o que é que as meninas querem fazer na casinha?

Crianças I.P. e A.S.: Brincar.

Estagiária: E se juntássemos ao sonho de brincar? Noutra cartolina? Qual? De que cor?

Crianças: Azul.

Criança I.P.: Porque queremos brincar na casinha.

Surgiu ainda um terceiro grupo quando exploradas as ideias de duas crianças que queriam jogar futebol:

Estagiária: Os sonhos de ser futebolista e jogar futebol com os meus amigos pomos na cartolina azul? Na roxa? Ou noutra?

Crianças: Noutra.

(...)

Estagiária: Não podemos brincar a jogar futebol? E se colocarmos na cartolina do brincar?

Crianças: Sim.

Criança L.Q.: Fica na cartolina azul.



**Figura 33.** Distribuição dos sonhos (desenhos), pelas diferentes cartolinas, de acordo com as semelhanças encontradas

Através da análise do diálogo transcrito, é possível constatar que algumas crianças sentiram dificuldades em agrupar determinados sonhos, talvez pela faixa etária e pelo desenvolvimento cognitivo, já que muitas ainda tinham três anos. No entanto, com o auxílio da estagiária na exploração das semelhanças entre os sonhos, foi possível avançar nos agrupamentos. Quando as crianças contactaram com as várias cartolinas de diferentes cores, começando a perceber as semelhanças entre sonhos, mostraram ainda mais motivação para executar esta tarefa. Ao longo do diálogo lembraram-se das ideias dos colegas e conseguiram aplicar a palavra “sonho(s)” corretamente, verificando-se que passou a fazer parte do seu vocabulário. Realça-se também que, na sua maioria, o grupo tomou consciência de que alguns sonhos já faziam parte do seu dia-a-dia, estando presentes na sala de atividades, como: computador, puzzles e legos. Após a exploração das ideias, as crianças verificaram que todas estavam na mesma cartolina, surgindo assim um só projeto:

Estagiária: Onde estão as ideias de todos?

Crianças: Na cartolina azul.

Estagiária: Então há semelhanças entre as ideias. Quais?

Crianças: Brincar.

(...)

Estagiária: Como todas as ideias foram para a cartolina do brincar, podemos criar um só projeto? Um trabalho?

Crianças: Sim.

Contudo, aponta-se um constrangimento na realização desta tarefa que foi o facto de se realizar durante a tarde, uma vez que o período de concentração das crianças era mais reduzido, suscitando alguma desconcentração.

Depois do diálogo e de agrupar todos os sonhos num só projeto, decidiu-se em grande grupo o seu nome (Figura 34) e cada criança fez um desenho numa folha A4, representativo da sua perspetiva acerca do projeto a desenvolver (Figura 35). Surgiram inúmeras ideias para o nome do projeto, como por exemplo “Max”, “Sonhos”, “Brincar”, “Brincadeiras” e “Jogos”, mas o que se destacou nas preferências do grupo foi o da criança D.P.: “Projeto Jogos”.



**Figura 34.** Surgimento do projeto "Jogos"



**Figura 35.** Registo, através de desenho, do projeto "Jogos"

## **4.2. Desenvolvimento do projeto**

### ***4.2.1. Aquisição de competências empreendedoras ao longo da concretização do projeto***

No dia 9 de abril de 2015, durante a manhã, relembrou-se com sucesso o trabalho desenvolvido no dia anterior até à decisão do projeto a desenvolver: Projeto “Jogos”. Posto isto, a estagiária propôs ao grupo conhecer uma nova história, intitulada “Os



Jardins do Senhor Tobias” (Anexo VI). Para isso, organizou as crianças em forma de U, sentadas na manta, para que assim todas acompanhassem a leitura da história e observassem as ilustrações no computador.

A estagiária começou por questionar o grupo, no sentido de revisitar alguns aspetos do trabalho já desenvolvido, dizendo: “Todos nós temos ideias que nos fazem felizes, como foi o caso da Mafalda que gostava de desenhar. E vocês também partilharam várias ideias que gostavam de realizar e que vos deixariam felizes. Agora temos um projeto comum para desenvolver. Como se chama?”, tendo as crianças respondido Projeto “Jogos”. Perguntou ainda se para concretizar os nossos sonhos precisaríamos de ajuda, questão a que o grupo respondeu afirmativamente.

Estagiária: No Projeto Jogos estão os sonhos de todos os meninos e meninas?

Crianças: Sim.

Estagiária: Para os conseguirmos tornar realidade temos de ser empreendedores, sabem o que é isto? O que será ser empreendedor?

Crianças: Não (agitando a cabeça).

Estagiária: Vamos descobrir, porque o senhor Tobias era empreendedor.

Deu-se então início à leitura da história “Os Jardins do Senhor Tobias” (Figura 36). Pretendia-se transmitir ao grupo o significado da palavra “empreendedor”, bem como identificar e compreender as características de uma pessoa empreendedora. Salienta-se que, durante a leitura, quando surgiu a palavra “colaborador” a estagiária explicou que são as pessoas que nos ajudam, e focou de forma bem vincada que o Sr. Tobias não desistiu de construir uma fábrica de flores.



**Figura 36.** Início e fim da leitura da história "Os Jardins do Senhor Tobias"

Após a leitura da história, a estagiária questionou as crianças com o objetivo de perceber se tinham percebido não só o desenrolar de acontecimentos da narrativa, mas principalmente as características inerentes a uma pessoa empreendedora:

Estagiária: Qual era o desejo do senhor Tobias?

Criança L.Q.: De fazer um jardim.

Criança D.S.: Plantar flores.

(...)

Estagiária: Como se sentiu o Sr. Tobias quando concretizou o seu sonho?

Crianças: Feliz.

(...)

Estagiária: E então quais são as características do senhor Tobias? As características que é preciso ter para ser empreendedor?

Criança L.Q.: Ser muito feliz.

Criança E.L.: Ter ideias.

Estagiária: Só?

Criança L.Q.: Não desistiu.

Estagiária: Ele fez tudo sozinho?

Crianças: Não.

Estagiária: Preciou de colaboradores. Quem é que o ajudou?

Crianças: Os vizinhos e empregados dele.



**Figura 37.** Diálogo sobre a história

A partir deste diálogo e tendo como foco as características de um empreendedor, a estagiária propôs a construção de um cartaz onde estas pudessem estar expostas (Anexo VII). Salienta-se que, nesta fase, optou-se por deixar um espaço em branco no cartaz para completar posteriormente com os estados de espírito positivos. No início, as crianças mostraram ter dificuldades em proferir a palavra “empreendedor”, mas com o acompanhamento silábico da estagiária, pronunciando-a devagar, foram gradualmente conseguindo.

Com as crianças sentadas em forma de U na manta, a estagiária começou por apresentar o cartaz que tinha apenas o título “Eu sou empreendedor/a se...” (Figura 38). Pretendia-se lembrar as ideias principais da história lida anteriormente, de forma a que as crianças conseguissem identificar as características de um empreendedor/uma pessoa capaz de tornar os seus sonhos em realidade/transformar as suas ideias em ações. Embora as crianças tivessem mostrado compreender algumas das características de um empreendedor, quando questionadas pela estagiária sobre o que poderiam colocar no cartaz não responderam. Então, a estagiária optou por recorrer a uma das imagens que já tinha selecionado previamente para o cartaz e pediu que descrevessem o que viam (Figura 39):

Estagiária: O que é que esta imagem quer dizer?

Criança T.C.: Lâmpada.

Criança L.Q.: Uma ideia.



**Figura 38.** Apresentação do cartaz



**Figura 39.** Significado da imagem "Ter ideias"

Aproveitando o que as crianças disseram, a estagiária perguntou se ter ideias não seria uma característica do Senhor Tobias, ao que o grupo respondeu afirmativamente. Contudo, a criança L.Q. afirmou que na imagem tinha “muitas lâmpadas pequeninas e uma lâmpada grande”. Para esclarecer esta dúvida, a estagiária perguntou:

Estagiária: O projeto jogos é a ideia de apenas um menino da sala?

Crianças: Não.

Criança I.P.: São as ideias dos meninos e meninas.

Estagiária: Então estas lâmpadas pequeninas simbolizam as ideias de cada menino e a grande simboliza o Projeto Jogos.

Após esta explicação, as crianças compreenderam o significado da imagem e associaram a mesma a uma das características de um empreendedor. A apresentação das imagens que se seguiu foi aleatória, mas os procedimentos - mostrar a imagem, questionar o grupo acerca do seu significado e colocar no cartaz - foram semelhantes para as restantes sete imagens (Figura 40).



**Figura 40.** Cartaz "Eu sou Empreendedor/a se..."

O grupo não mostrou dificuldades em decifrar o significado de cada imagem e associa-lo a uma pessoa empreendedora, porém a imagem referente a “não desistir” inicialmente não foi compreendida, uma vez que a associavam apenas ao trabalhar:

Estagiária: O que é que esta imagem quer dizer?

Crianças: (não responderam).

Estagiária: O que acham que quer dizer esta imagem?

Criança F.S.: Estão a cavar.

Criança M.F.: Estão a trabalhar.

(...)

Estagiária: Este senhor (apontando) está a continuar ou está a ir embora?

Criança F.S.: Vai embora.

Estagiária: E este senhor? (apontando).

Criança L.Q.: A continuar.

(...)

Estagiária: Para realizarem os vossos sonhos, o vosso projeto, têm de continuar e não desistir? Ou ir embora e desistir?

Crianças: (sem resposta).

Estagiária: Vocês vão desistir do vosso projeto Jogos?

Crianças: Não.

O facto de serem as crianças a colocar as imagens no cartaz (Figura 41) motivou-as a participar e a manterem-se atentas. Neste sentido, a estagiária também fez questão de fazer passar todas as imagens pelo grupo para que pudessem observá-las de perto. Em jeito de síntese, a estagiária levantou o cartaz e perguntou o significado de cada imagem, concluindo que as crianças souberam identificar todas sem exceção (e.g. trabalhar em equipa, não desistir, for positivo, partilhar ideias, ajudar os outros, pensar, souber escutar e tiver ideias), usando o vocabulário apropriado.



**Figura 41.** Crianças a colocar as imagens no cartaz

No dia 20 de abril, para iniciar a abordagem dos estados de espírito, partiu-se da exploração da história “O Pássaro da Alma” (Anexo VIII). Esta remete para um pássaro que possui diferentes gavetas e cada gaveta contém um sentimento/emoção. Este pássaro refere-se à alma das pessoas, dos seres humanos.



**Figura 42.** Leitura da história "O Pássaro da Alma"

Finalizada a leitura da história, a estagiária colocou algumas questões acerca da mesma, de modo a analisar se as crianças tinham compreendido o seu conteúdo. Inicialmente, foi feita a exploração de algumas ilustrações do livro, de modo a que tomassem consciência dos diferentes sentimentos/emoções (fase de transferência). Salienta-se que foram abordadas apenas algumas imagens do livro, visto que existem inúmeros sentimentos/emoções e a discussão tornar-se-ia muito extensa para este grupo. Deste modo, foram identificados apenas os sentimentos/emoções mais evidentes no quotidiano das crianças, utilizando-se vocabulário específico, como: muito triste (na história - sofre muito); feliz/contente/alegre; sabe escutar/ouvir os outros (na história – escutar); triste/tristeza; e zangado. Para além de terem prestado bastante atenção durante a leitura da história, a criança D.P. pediu para a ouvir novamente, o que mostra que foi apreciada pelas crianças. Seguiu-se um questionamento centrado na narrativa:

Estagiária: Quem é a personagem principal?

Crianças: O pássaro da alma.

Estagiária: O que é que o pássaro da alma tinha?

Crianças: Gavetas.

Estagiária: O que é que o pássaro da alma guarda dentro dessas gavetas?

Criança A.M.: Triste.

Crianças E.L. e L.Q.: O contente.

Criança D.P.: Ódio.

Criança T.C.: Zangado.

Estagiária: E às vezes o pássaro tinha de ter muita ...?

Criança E.L.: Paciência.

As crianças apresentaram dificuldades em pronunciar a palavra “sentimentos”, não sabendo responder quando questionadas sobre o que o pássaro da alma tinha dentro das gavetas:

Estagiária: O que é que o pássaro da alma tinha dentro das gavetas? Qual era a palavrinha de todas as palavras que já dissemos?

Estagiária: (Sem obter resposta) Eram os “sen”?

Estagiária: (Sem obter resposta) Eram os “senti...”?

Estagiária: (Sem obter resposta) Eram os sentimentos. A palavrinha que quer dizer todas as que já dissemos era “sentimentos”.

Estagiária: Então de que é que nos falava a história do pássaro da alma?

Crianças: Sentimentos.

Foi evidente a reação positiva das crianças face ao Pássaro da Alma feito com tecidos (sorriram e mostraram-se encantados). Este serviu como recurso para a abordagem da história, nomeadamente para explorar os diferentes estados de espírito presentes na mesma.



**Figura 43.** Apresentação do Pássaro da Alma

Esta atividade, embora tenha tido por base a história supracitada, dividiu-se em cinco tarefas: exploração dos diferentes estados de espírito; construção de um cartaz com os estados de espírito, positivos e negativos; “Baralho dos estados de espírito”; “Dado dos estados de espírito”; e “Jogo do espelho”. Esta metodologia permitiu uma abordagem faseada e diversificada dos estados de espírito.

Após uma breve abordagem da história, a estagiária chamou uma criança, solicitando que esta retirasse uma imagem de uma das gavetas do Pássaro da Alma (Figura 44), questionou-a sobre qual é o sentimento/emoção representado. Pediu ainda

para referir em que situações se sentia assim (Figura 45), procedendo de igual forma para os restantes sentimentos/emoções.



**Figura 44.** Crianças a retirar uma imagem



**Figura 45.** Crianças a explicar qual era o sentimento e a relatar experiências relacionadas

Dentro das gavetas estavam guardadas imagens de diferentes sentimentos/emoções. Desta forma, foi pedido às crianças que relatassem experiências onde vivenciaram os diferentes sentimentos/emoções. Houve, por parte da estagiária, o cuidado em repetir várias vezes a palavra “sentimentos” para que as crianças a interiorizassem.

Estagiária: Qual é este sentimento (criança mostra a imagem)?

Crianças: Contente.

Estagiária: E vocês, sentem-se felizes ou contentes quando?

Criança T.C.: Em casa.

Criança L.Q.: Na escola.

Criança E.L.: Em casa e na escola a comer.

Criança M.C.: Na escola a brincar.

(...)

Estagiária: Qual é este sentimento (criança mostra a imagem)?

Crianças: É triste.



Criança D.P.: A chorar.  
Estagiária: E vocês, quando é que se sentem muito tristes?  
Criança D.P.: Fico muito triste quando o pai me dá uma sapatada no rabo.  
(...)  
Estagiária: Qual é este sentimento (criança mostra a imagem)?  
Criança D.P.: Está triste.  
Estagiária: E tu E.R. quando é que te sentes muito triste?  
Criança E.R.: Quando o meu pai fica zangado comigo.  
(...)  
Estagiária: Qual é este sentimento (criança mostra a imagem)?  
Criança L.Q.: Ouvir.  
Estagiária: E vocês, em que situações têm de escutar?  
Criança E.L.: A trovoada.  
Criança D.P.: A escutar o pai a conversar com a mãe.  
(...)

Quando se analisou a imagem referente a “escutar, saber ouvir os outros” foi necessário recorrer ao cartaz “Eu sou empreendedor/a se ...”, visto que uma das representações que lá constava remetia para esta competência empreendedora. Por último, foi abordado o sentimento/emoção “zangado”, que não suscitou qualquer dificuldade ao grupo de crianças.

Estagiária: Qual é este sentimento (criança mostra a imagem)?  
Crianças: Zangado (fazendo cara de zangadas e levando as mãos à cintura).  
Estagiária: E vocês, quando é que se sentem zangados?  
Criança M.F.: Quando a mãe não faz disparates.  
Criança E.L.: Quando o meu irmão joga à luta.  
Criança M.A.: Quando faço asneiras os meus pais ficam zangados.

De seguida, a estagiária mostrou um conjunto de corações (feitos em eva) representativos dos diferentes sentimentos/emoções (Anexo VIX). Explicou o porquê da utilização do símbolo “coração”, uma vez que não tinha sido mencionado na história, descodificando o significado de cada imagem. Num segundo momento, analisou com as crianças o facto de haver estados de espírito positivos e negativos e, por fim, juntamente com o grupo, foi construído um cartaz dos estados de espírito. Este estava dividido em duas colunas (Figura 46), sendo que numa se colocava os sentimentos/emoções positivos e na outra coluna os negativos. Com esta atividade pretendeu-se que as crianças conseguissem identificar diferentes estados de espírito, distinguindo os positivos dos negativos.



**Figura 46.** Apresentação do cartaz dos estados de espírito, positivos e negativos

Após a apresentação do cartaz dos estados de espírito, a estagiária estabeleceu um diálogo com o grupo acerca do significado dos diferentes corações, que simbolizavam os estados de espírito:

Estagiária: Qual foi a palavra que a Ângela ensinou hoje? Para o que sentimos?

Crianças: Sentimentos.

Estagiária: Estados de espírito, como está neste cartaz, são outras palavras para o que nós sentimos. E há sentimentos positivos e negativos. Qual é que acham que é a diferença entre eles?

Estagiária: (Sem obter resposta) Estes, o que acham que são? Positivos ou negativos? (apontando para os positivos e com o auxílio da carinha a sorrir)

Criança L.Q.: Positivos.

Estagiária: E estes?

Crianças: Negativos.

A estagiária reforçou a ideia de que podemos mostrar estados de espírito positivos e negativos através de expressões faciais. Disse também que os estados de espírito positivos são aqueles que nos deixam felizes, contentes, alegres, que nos fazem bem e os negativos são aqueles que nos deixam tristes, aborrecidos, zangados. O grupo de crianças não revelou dificuldades em reconhecer e identificar os estados de espírito feliz, triste, muito triste, nervoso, zangado e assustado:

Estagiária: Que estado de espírito é este (mostrando o cartão com o coração feliz)?

Crianças: Contente.

Estagiária: E acham que é positivo ou negativo?

Crianças: Positivo.

Criança D.S.: (Aponta para a coluna dos positivos).

(...)

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão com o coração triste)?

Crianças: Triste.

Estagiária: E acham que é positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

(...)

Estagiária: Que estado de espírito é este (mostrando o cartão com o coração muito triste)?

Crianças: Muito triste.

Criança L.Q.: Porque está a chorar.

Estagiária: E acham que é positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

(...)

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão com o coração “nervoso”)?

Criança D.S.: Está a roer as unhas.

Criança I.P.: Está nervoso, porque eu também roo as unhas quando estou nervosa.

Estagiária: E acham que é positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

(...)

Estagiária: Como está este coração, qual é este estado de espírito (mostrando o cartão com o coração “zangado”)?

Crianças: Zangado.

Estagiária: E é um sentimento positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

(...)

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão do estado de espírito “assustado”)?

Criança G.M.: Cheio de medo.

Criança L.Q.: Está assustado.

Estagiária: E é bom ou mau ficarmos assustados? É positivo ou negativo.

Crianças: É mau.

Criança A.M.: É negativo.

Contudo, houve dois estados de espírito que geraram algumas dúvidas às crianças, sendo eles “indeciso” e “dúvida”, por não fazerem parte do seu vocabulário do dia-a-dia:

Estagiária: Qual é este estado de espírito? (mostrando o cartão do estado de espírito “indeciso”)

Crianças: (Abanam a cabeça, imitando a figura).

Estagiária: O coração como está?

Criança L.Q.: Está baralhado.

Estagiária: Então qual será o estado de espírito?

Estagiária: (Sem obter resposta) O estado de espírito deste coração é indeciso.

Estagiária: E acham que é positivo ou negativo? Quando não sabem o que fazer é bom ou mau?

Criança M.C.: É mau.

Estagiária: Então é positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

(...)

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão do estado de espírito “dúvida”)?

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando vocês não sabem alguma coisa e perguntam é porque...? Quando fazemos uma pergunta é porque...?

Estagiária: (Sem obter resposta) Perguntamos porque temos “dú...”?

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando não sabemos alguma coisa e perguntamos é porque temos dúvidas. Vocês quando têm dúvidas não perguntam?

Crianças: Sim.

Estagiária: E ter dúvidas é positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

Os estados de espírito “impaciente” e “orgulhoso”, embora tenham sido identificados pelas crianças, não foram termos fáceis de assimilar e/ou pronunciar:

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão do estado de espírito “impaciente”)?

Estagiária: (Sem obter resposta) O que é que este coração tem no pulso?

Crianças: Um relógio.

Estagiária: E por que é que olhamos muito para o relógio?

Crianças: Para ver as horas.

Estagiária: E quando olhamos para o relógio porque o tempo parece que não passa, o que sentimos?

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando o tempo parece que não passa nós ficamos “impa...”?

Crianças: Impacientes.

Estagiária: E é um estado de espírito positivo ou negativo?

Crianças: Negativo.

(...)

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão do estado de espírito “orgulhoso”)? Quando terminarmos o projeto gostava que vocês se sentissem assim.

Crianças: Feliz.

Estagiária: Feliz já temos no nosso cartaz, o que é que o coração tem?

Crianças: Uma medalha.

Estagiária: E quando ganhamos uma medalha como ficamos?

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando ganhamos alguma coisa sentimo-nos “orgu...”?

Criança DS.: Orgulhoso.

Estagiária: E quando ficamos orgulhosos com o que fazemos é positivo ou negativo?

Crianças: Positivo.

Contrariamente ao que era esperado, as crianças identificaram os estados de espírito “envergonhado” e “surpreendido” sem qualquer dificuldade. A estagiária deu como exemplo a criança A.S. que quando era solicitada para falar em grupo fica envergonhada. O estado de espírito “apaixonado”, para além de não ter sido compreendido inicialmente pelas crianças, não era um termo familiar para o grupo, tendo-se substituído por “gostar”:

Estagiária: Qual é este estado de espírito (mostrando o cartão do estado de espírito “apaixonado”)?

Crianças: Feliz.

Estagiária: Mas feliz já temos no cartaz. O que é que o coração tem nos olhos (deixando o cartão circular pelo grupo)?

Crianças: Corações.

Estagiária: E por que acham que tem corações nos olhos?

Educadora G.C.: Quando sentimos o coração a bater muito?

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando gostamos de alguém, quando abraçamos alguém, estamos “apai...”?

Estagiária: (Sem obter resposta) Estamos apaixonados. Vocês não querem gostar muito do vosso projeto?

Crianças: Sim (gritando).

Estagiária: Então é positivo ou negativo sentirmo-nos apaixonados?

Crianças: Positivo.

Depois de explorar os treze estados de espírito presentes nos cartões e de algumas crianças os colocarem no cartaz, a estagiária coloca-o ao lado do cartaz “Eu sou empreendedor/a se...”, num dos placares da sala de atividades (Figura 47).



**Figura 47.** Exploração dos diferentes estados de espírito e preenchimento do cartaz

No início da tarde do dia 20 de abril de 2015, realizou-se a tarefa intitulada “Baralho dos estados de espírito” (Anexo X). A estagiária espalhou o “Baralho dos estados de espírito” à sua frente, escolheu uma criança para retirar uma carta, que continha um coração representativo de um dos estados de espírito explorados no final da manhã. Pede posteriormente para, sem mostrar às outras crianças, mimar o estado de espírito com movimentos, expressões faciais e/ou sons, de modo a que o grupo adivinhasse qual era (Figura 48).



**Figura 48.** Realização da tarefa "Baralho dos estados de espírito"

É de realçar que algumas crianças revelaram dificuldades na dramatização, mostrando-se envergonhadas, no entanto, a estagiária ajudou dando exemplos (e.g. “Quando estás envergonhado o que costumás fazer? Escondes-te atrás do pai ou da mãe? Tapas a cara?”). Uma vez que só se abordaram treze estados de espírito e o grupo era composto por vinte crianças, algumas cartas foram repetidas (e.g. feliz, triste, zangado, assustado), para que todas pudessem participar na tarefa. Em cada caso, depois de a criança mimar o estado de espírito, a estagiária perguntou se se tratava de um sentimento positivo ou negativo e porquê. Neste sentido, observou o grupo a imitar os diferentes estados de espírito e, sempre que achou pertinente, interveio de modo a contribuir para clarificar a perceção que as crianças tinham de determinado sentimento.

O grupo não mostrou dificuldades em representar e decifrar os estados de espírito “triste”, “feliz”, “zangado” e “assustado”. Os estados de espírito mais complexos para as crianças, uma vez que não os conseguiram descodificar à partida, foram “orgulhoso”, “apaixonado”, e “envergonhado”, como se pode perceber no diálogo:

Criança A.S.: (Retirou a carta do estado de espírito “orgulhoso” e colocou a mão no peito mostrando orgulho em alguma coisa, ganhou alguma coisa).

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando nós ganhamos uma medalha ficamos?

Crianças: Felizes, contentes.

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando terminarmos o nosso projeto Jogos vamos sentir-nos “or...”?

Crianças: Orgulhosos.

Estagiária: É um estado de espírito positivo ou negativo?

Crianças: Positivo.

(...)

Criança F.S.: (Retirou a carta do estado de espírito “apaixonado” e mimou, abraçando a estagiária).

Criança E.L.: Contente.  
Crianças: Feliz.  
Criança L.Q.: Mimosos  
Criança D.P.: Apaixonados.  
Estagiária: É positivo ou negativo estarmos apaixonados?  
Crianças: Positivo.  
Criança L.Q.: (Retirou a carta do estado de espírito “envergonhado” e encolheu os ombros e baixou a cabeça).  
Crianças: Triste.  
Estagiária: Quando eu dei o exemplo da A.S.. Esta menina é?  
Criança I.P.: Envergonhada.  
Estagiária: É um sentimento positivo ou negativo?  
Crianças: Negativo.

Por último, embora o grupo de crianças soubesse o que simbolizava o relógio não conseguiu inicialmente pronunciar o estado de espírito “impaciente”. Centraram-se no objeto, dizendo coisas como “ver as horas” ou “passar as horas”, precisando de um estímulo da estagiária.

Terminada a exploração desta tarefa, a estagiária iniciou a dinamização da tarefa “Dado dos estados de espírito” (Anexo XI), começando por mostrar o dado ao grupo (Figura 49). O objetivo desta tarefa era permitir que as crianças, livremente, imitassem seis estados de espírito evidenciados nas seis faces do dado.



**Figura 49.** Apresentação do "Dado dos estados de espírito"

Posto isto, a estagiária lançou o dado e a face que ficou para cima correspondia ao estado de espírito que as crianças tinham de imitar. De seguida, entregou o dado a uma criança e esta lançou-o, para todo o grupo proceder à dramatização do sentimento (Figura 50).

Estagiária: O que é isto?

Criança E.L.: Um cubo.  
Criança L.Q: De corações.  
Estagiária: E o que vos faz lembrar?  
Criança L.Q.: Feliz, triste.  
Estagiária: São os corações dos “sen...”?  
Crianças: Sentimentos.  
Estagiária: Alguns jogos têm uma coisa parecida com esta, só que em vez de corações têm pintas, bolas, o que é? Como se chama?  
Criança D.P.: Dado.



**Figura 50.** Realização da tarefa "Dado dos estados de espírito"

As crianças não demonstraram dificuldades em imitar os diferentes estados de espírito. Salienta-se que “assustado” e “zangado” foram os que suscitaram maior agitação no grupo, visto que as crianças ficavam muito entusiasmadas, imitando os estados de espírito com um grande à-vontade, sendo claro qual o estado de espírito que estavam a representar através da linguagem não-verbal. É de realçar que quando questionou as crianças acerca de cada face do dado estas souberam identificar, perfeitamente, os seis estados de espírito, e quando questionadas “qual é o sentimento que gostam mais” responderam “feliz”.

Para finalizar, realizou-se a tarefa “Jogo dos espelhos”. Para isso, a estagiária distribuiu um espelho a cada criança e, num primeiro momento, promoveu a exploração livre. Num segundo momento pediu que expressassem diferentes estados de espírito, identificando o que estavam a fazer e, por fim, pediu que expressassem sentimentos específicos, tais como feliz, triste, zangado, orgulhoso, apaixonado, nervoso, surpreendido, entre outros, recorrendo ao “Baralho dos estados de espírito” (Figura 51). Com a realização desta tarefa, era pretendido que, para além de perceberem que é através das expressões faciais que se transmite muitas vezes os nossos sentimentos,



compreendessem que os estados de espírito positivos são aqueles que devem sentir na realização do projeto “Jogos”.



**Figura 51.** Crianças a representar os estados de espírito ao espelho

De seguida, a estagiária pediu a uma criança para colocar um dos estados de espírito positivos no cartaz construído no dia 9 de abril, “Eu sou empreendedor/a se...”, procedendo de igual forma para todos os estados de espírito positivos, como se pode verificar na figura 52. Desta forma, o grupo reconheceu que os estados de espírito positivos e negativos influenciam bastante um grupo de trabalho na realização de um projeto, sendo necessário focar os positivos e ultrapassar os negativos.



**Figura 52.** Cartaz "Eu sou Empreendedor/a se..." completo

Por forma a aprofundar o conhecimento das características de um empreendedor, no dia 21 de abril de 2015, durante a manhã, a estagiária recorreu a uma nova história, “A Floresta da Bicharada” (Anexo XII). Esta retratava a história de vários animais que moravam na floresta e que um dia se depararam com um problema (a falta de alimento) que tinham de resolver o mais rapidamente possível, já que estava em risco a

sobrevivência de todos os animais da floresta. Através desta história pretendeu-se transmitir ao grupo a importância de estarmos atentos ao que os outros nos dizem, às suas ideias, aquilo que precisam e que é importante escutar, ou seja, temos de aprender a ouvir os outros, as suas opiniões. A história foi acompanhada de desenhos elaborados pela estagiária referentes aos diferentes animais, incluindo balões de diálogo entre os mesmos (Figura 53). Finalizada a leitura, a estagiária colocou algumas questões com o intuito de perceber se as crianças compreenderam a mensagem principal da história.



**Figura 53.** Leitura da história "A Floresta da Bicharada"

O grupo respondeu corretamente às perguntas colocadas, transmitindo as suas ideias através de frases coerentes. Relativamente à história, conseguiram recontá-la, focando o essencial, e demonstraram compreender a necessidade de escutar os colegas e de estar atento às necessidades do grupo para a realização do “Projeto Jogos”:

Estagiária: Quem é que teve uma brilhante ideia?

Crianças: O lobo.

Estagiária: Qual foi a ideia do lobo?

Crianças: Construir uma ponte.

(...)

Estagiária: Por que é que o lobo teve essa ideia?

Crianças: Porque pensou.

Criança I.P.: E escutou.

Estagiária: Escutou quem?

Crianças: Os outros animais.

Estagiária: É importante ouvirmos os outros meninos?

Crianças: Sim.

Através do diálogo, percebeu-se que as crianças se lembravam de todos os pormenores da história, inclusive as ideias dos diferentes animais e que aquele que permitiu que todos passassem para a outra floresta foi a do lobo, uma vez que este tinha

ouvido atentamente todos os outros animais. Deste modo, a estagiária reforçou a ideia que o animal que resolveu o problema foi o que escutou ativamente os restantes, ouviu os seus problemas e as suas ideias para que conseguissem passar para a outra floresta e alimentar-se.

De modo a reforçar o significado de “saber escutar os outros” foi apresentado um excerto do filme “Madagáscar 2” (1:09:30 até 1:10:00 – 30 segundos) que apresenta uma situação em que um dos animais queria que outro que se encontrava longe recebesse uma mensagem. Deste modo, pediu aos macacos, que estavam a fazer “ligação” entre os dois animais, para passarem a mensagem. No entanto, esta ficou completamente distorcida, uma vez que não foi transmitida corretamente entre os macacos.



**Figura 54.** Crianças a assistir a um excerto do filme "Madagáscar 2"

Após a visualização do filme, questionou-se as crianças acerca do mesmo. Pode-se verificar nas transcrições que se seguem que as crianças não perceberam, inicialmente, a mensagem que se pretendia transmitir, dispersando com o conteúdo do filme:

Estagiária: O que aconteceu no filme, duas vezes?

Criança L.Q.: Ah... A senhora queria por o leão no lume.

(...)

Estagiária: A quem é que o leão pediu para passar a mensagem à zebra?

Crianças: (diversas respostas e comentários ao filme).

Estagiária: A quem é que o leão pediu para passar a mensagem à zebra?

Crianças: Aos macacos.

Estagiária: A mensagem chegou à zebra como o leão queria?

Crianças: Sim.

Estagiária: Sim? Então o leão disse “Fujam que ela é maluca” e foi esta a mensagem que os macacos passaram à zebra?

Crianças: Não.

Estagiária: Então qual foi?

Criança I.P.: Não fujam, voltem para trás.

De modo a que as crianças percebessem o que aconteceu no filme, foi realizado o jogo do “Telefone estragado”. O grupo encontrava-se sentado em círculo e a estagiária explicou as regras do jogo. Começou por dizer uma pequena frase à criança que estava do seu lado esquerdo e essa frase teria de passar por todo o grupo até chegar à criança que se encontrava à sua direita. Depois de a frase passar por todo o grupo, a última criança pronunciava-a e a estagiária dizia se estava bem ou não (Figura 55).



**Figura 55.** Jogo "Telefone estragado"

Ao longo do jogo a estagiária foi constatando que as crianças mais novas revelaram alguma timidez ao transmitir a frase ou palavra a outra criança e que, muitas das vezes, aproximavam a boca do ouvido da criança ao seu lado mas não falavam. Deste modo, nem todas disseram uma palavra ou frase. Contudo, as crianças mais velhas mostraram-se muito interessadas em saber qual era a palavra/frase inicial e final, uma vez que a mensagem nunca foi passada corretamente. A estagiária reforçou, novamente, a ideia de que é importante ouvir os outros.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de saber escutar os outros, no início da tarde, depois de regressarem do recreio, a estagiária pediu para as crianças se sentarem na manta em forma de U. Foi-lhes dito que iam experimentar um jogo onde era preciso estar muito atento e saber escutar. Era pretendido que ouvissem e identificassem corretamente sons da natureza (Figura 56).



**Figura 56.** Ouvir e discriminar os cinco sons da natureza

No decorrer da atividade houve crianças que não conseguiram identificar os sons, por isso, a estagiária reforçou a ideia que só não conseguiram identificar porque não estavam atentas, dizendo “As pessoas empreendedoras são aquelas que escutam ativamente os outros”. Foi notório que conseguiram desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar sons onomatopéicos, identificando os sons da natureza que ouviram, e mantiveram-se muito atentas. Mostraram apenas dificuldade no som da “chuva”, uma vez que diziam “água”. Só quando solicitado pela estagiária para que estivessem com muita atenção é que concluíram que era o som da chuva. Nos restantes sons da natureza não apresentaram dificuldades, demonstrando um grande interesse pelos sons mais barulhentos e agitados, como “trovoada” e “ondas do mar”.

Para finalizar, a estagiária questionou se “escutar os outros” já estava no cartaz “Eu sou empreendedor/a se...”, o grupo disse que sim e, em particular, a criança D.P. acrescentou que era “a imagem do senhor com o ouvido grande a ouvir o menino”. Por fim, a estagiária questionou o grupo se era importante ouvir todos os colegas para que o projeto “Jogos” corresse bem, ao que responderam com clareza e certeza “sim”.

Ainda no dia 22 de abril de 2015, e no âmbito das características de um empreendedor, a estagiária propôs às crianças escutar uma história, mencionando que tinham de estar muito atentas para depois fazerem a sua própria história. Posto isto, seguiu-se a leitura da história “A Locomotiva de Pipocas” (Anexo XIII), com recurso a um teatro de fantoches. Realça-se que foram acrescentadas falas à história, para reforçar a ideia de que são precisos colaboradores para a realização de um projeto.



**Figura 57.** Dramatização da história "A Locomotiva de Pipocas"

Concluída a leitura da história, foi recontada com recurso aos fantoches, de modo a perceber se as crianças tinham ou não interiorizado o seu enredo. De um modo geral, não apresentaram dificuldades no reconto da história, respondendo corretamente às questões colocadas pela estagiária:

Estagiária: Qual era o sonho da Joana?

Crianças: Fazer pipocas.

Criança L.Q.: Trazer pipocas para o parque.

(...)

Estagiária: Com quem é que a Joana partilhou o seu desejo? O seu sonho?

Crianças: Às amigas.

Estagiária: Para quem eram as pipocas?

Crianças: Para vender.

Criança M.F.: Vender a toda a gente.

Estagiária: Do que é que ela precisava para fazer pipocas?

Crianças: Máquina de pipocas.

Criança L.Q.: E milho.

(...)

Estagiária: Quem é que a ajudou a construir e a levar a máquina para o parque?

Criança D.S.: O pai e o avô.

Estagiária: A quem é que ela ia comprar o milho?

Criança L.Q.: À Maria.

Posto isto, a estagiária conduziu o diálogo de modo a aprofundar o enredo, pois pretendia-se que as crianças percebessem que é necessário pedir ajuda para conseguirmos concretizar os nossos sonhos e que, para que as pessoas nos ajudem, é preciso dar algo em troca:

Estagiária: Como é que a Joana ia comprar o milho?

Estagiária: (Sem obter resposta) O que é que a Joana deu em troca à Maria pelas pipocas?

Criança E.L.: Com dinheiro.

Estagiária: Mas a Maria era pequena e não tinha dinheiro. O que é que ela fez para conseguir dinheiro?

Criança L.Q.: Fez uma feira.

Estagiária: E o que vendeu nessa feira?

Crianças: Os brinquedos.

(...)

Estagiária: Então precisou da ajuda de quem?

Criança L.Q.: Do pai, do avô, das amigas e da Maria.

Após fazer referência aos colaboradores mencionados na história, a estagiária fez a conexão com o projeto que o grupo de crianças estava a desenvolver:

Estagiária: E para o projeto Jogos? Também precisamos de ajuda? A quem é que vamos pedir ajuda?

Criança L.Q.: A vocês?

Estagiária: A vocês quem?

Criança L.C.: A ti (apontando para a estagiária).

Criança L.Q.: À Ângela, à Marlene, à G.C. (estagiárias e educadora cooperante).

Criança E.L.: E da A.A. (assistente operacional).

Posteriormente, a estagiária questionou as crianças se não achavam também importante construir uma história para apresentar às pessoas que não o conheciam, de modo a pedir a sua ajuda na realização do mesmo. Numa fase inicial, juntamente com o grupo, a estagiária lembrou o projeto, focando as ideias, as necessidades e os colaboradores:

Estagiária: Que jogos, materiais, é que vamos construir?

Criança L.Q.: A bola de futebol.

Estagiária: O que é que vamos precisar para fazer a bola de futebol?

Estagiária: (Sem obter resposta) Será que uma bola de esferovite dá?

Criança L.Q.: Não! Vai desfazer-se.

Criança E.L.: De madeira.

Estagiária: Madeira é pesada e magoa ao dar um pontapé. Temos de pensar muito bem nos materiais que vamos utilizar para construir os jogos e a quem vamos pedir ajuda.

Depois do lanche e de as crianças brincarem livremente nas áreas, a estagiária formou um comboio com as mesmas e dirigiram-se à sala multimédia do 1º CEB. Com o grupo sentado em semicírculo nas cadeiras, a estagiária informou que iria ser a sua secretária, escrevendo tudo o que lhe dissessem para registar na sua narrativa, de modo a transmitir o projeto a outras pessoas. Ao mesmo tempo teriam de pensar nos materiais necessários e nas pessoas que poderiam ajudar. Para a escrita da narrativa (Figura 58) foi

necessário responder a sete questões: “O quê?”; “Porquê?”; “Como?”; “Para quem?”; “Com quem?”; “Quando?” e “Onde?”:

Estagiária: Como se chama o nosso projeto?

Crianças: Jogos.

Estagiária: Quem teve a ideia?

Crianças: Eu, eu, eu,... (todas as crianças levantaram o dedo).

Estagiária: Quem é que são o “eu, eu, eu,...”?

Criança D.P.: Os meninos.

Estagiária: Os meninos de onde?

Criança E.L.: Sala 4.

Estagiária: Por que é que vocês querem realizar o projeto Jogos?

Criança D.P.: Porque sim.

Criança L.Q.: Porque assim ficamos mais felizes e carinhosos.

Criança D.P.: Contentes.

Criança M.F.: E alegres.

Estagiária: E por que é que vocês ficavam assim tão felizes?

Criança L.Q.: É o sonho de cada menino.

Estagiária: Para quem são os jogos?

Criança I.P.: Para nós.

Criança L.Q.: (faz o movimento circular, apontando para todas as crianças do grupo).

Estagiária: Nós quem?

Crianças I.P. e L.Q.: Os meninos e as meninas.

Estagiária: Com quem os vão fazer? Quem vos vai ajudar?

Crianças L.Q., I.P., D.P., M.F., E.L., G.M.: Com a Ângela, com a G.C., com a A.A. e com a Marlene.



**Figura 58.** Início da escrita da narrativa

Até este momento, as crianças não tinham mostrado qualquer dificuldade em responder às questões colocadas pela estagiária, uma vez que abrangeram aspetos abordados várias vezes até então. No entanto, as questões que se seguiram geraram alguma hesitação:



Estagiária: E acham que vamos precisar de mais alguém? Alguém que não seja da nossa sala?

Crianças: Ângela, G.C., A.A. e Marlene (não acrescentando mais ninguém ao que mencionaram anteriormente).

Criança I.P.: Ajuda da nossa sala.

As crianças focaram-se nos adultos da sala de atividades, por isso a estagiária considerou que não devia insistir nesta questão, visto que ao responderem às perguntas seguintes poderiam surgir outros colaboradores:

Estagiária: Quando é que vamos realizar o nosso projeto?

Estagiária: (sem obter resposta) Nas próximas semanas ou quando a Ângela e a Marlene forem embora?

Crianças: Nas próximas semanas.

Estagiária: E em que mês estamos?

Criança D.P.: Mês de abril (porque leu no computador).

Estagiária: Abril e...? Qual é o mês que vem a seguir?

Crianças: Maio.

Estagiária: Onde vamos construir os jogos para o projeto Jogos?

Criança I.P.: Na sala, no ginásio.

Criança L.Q.: Lá fora.

Estagiária: Lá fora onde?

Criança I.P.: No recreio.

Criança E.L.: E na praia.

Estagiária: E na praia, se possível.

Quando questionadas sobre os materiais necessários para a construção dos jogos responderam sem grandes dificuldades, acabando por surgir então outros colaboradores para além dos mencionados anteriormente:

Estagiária: Quais são os materiais que precisamos para construir os jogos?

Estagiária: (Sem obter resposta) Para construir a bola de futebol?

Criança L.Q.: Balão e jornal.

Criança D.P.: Cola para colar o jornal ao balão.

Estagiária: E para a pintar o que precisamos?

Criança: Tinta e pinceis.

(...)

Estagiária: E para a casinha arco-íris?

Crianças: Madeira, panos, tintas e pinceis.

Estagiária: E o telhado?

Criança I.P.: Com cartolina vermelha.

Estagiária: E a nossa casinha vai ter janelas de vidro?

Criança D.P.: Não, porque podemo-nos aleijar.

Estagiária: Então vai ter vidros ou não?

Criança I.P.: Sim, de plástico.

(...)

Estagiária: E a tartaruga? Com que material vamos construir?

Criança L.C.: Com uma bola de esferovite, como a lagartinha Arco-íris.  
Criança I.P.: E tinta verde e castanha.  
Criança L.C.: A tartaruga precisa de olhinhos.  
(...)  
Estagiária: E para construir o gato das botas?  
Criança L.Q.: Aquele papel fofinho (referindo-se à eva).  
Criança L.C.: E olhinhos como a minha tartaruga.  
(...)  
Estagiária: E para fazer o helicóptero do homem aranha?  
Criança D.S.: Papel pintado de vermelho e preto como o homem aranha.  
(...)  
Estagiária: Então quem nos pode ajudar, para além da Ângela, Marlene, G.C. e A.A.?  
Crianças: A mãe, o pai, os avós e os tios.  
Criança D.P.: As outras salas.  
Estagiária: Então foi importante escrevermos esta narrativa? Porquê?  
Crianças: Sim.  
Criança L.Q.: Para pedir ajuda.  
Criança I.P.: Porque assim as pessoas sabem quais são os nossos jogos.

Os materiais para construir o carro não foram discutidos porque as crianças começaram a dispersar, levantando-se e ficando inquietas. Contudo, reconheceram a importância da narrativa num projeto. A maioria participou na realização da narrativa, no entanto salienta-se que as crianças com 4 anos foram mais interventivas do que as de 3 anos, embora se tenha questionado diretamente todo grupo. Para chamar a atenção das crianças, a estagiária propôs apresentar a narrativa do projeto “Jogos” às outras salas do Jardim, como se constata na figura 59, o que as envolveu, focando novamente a atenção e o entusiasmo do grupo.



**Figura 59.** Crianças a apresentar a narrativa à Sala 3

Esta iniciativa suscitou nas crianças sentimentos de orgulho e alegria pelo projeto, sentindo que era algo delas, com importância e valor.

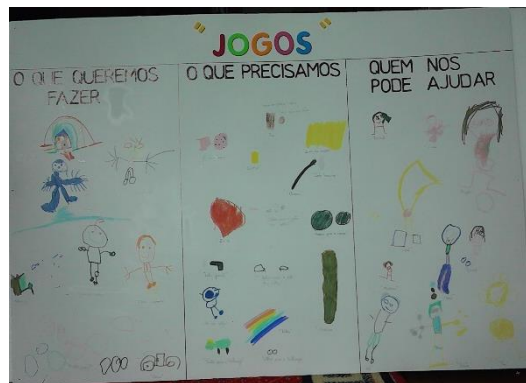
Como se pode perceber pelos diálogos transcritos, as crianças: mostraram-se entusiasmadas ao responder às questões colocadas; demonstraram, por vezes, alguma hesitação em identificar os colaboradores, porém, com o apoio e orientação da estagiária, conseguiram; mostraram perceber que o projeto resultava do agrupamento dos sonhos de cada criança. Salienta-se ainda que a narrativa foi reformulada mais tarde, de modo a contemplar todas as informações necessárias, nomeadamente os materiais necessários à construção dos jogos, para apresentar aos colaboradores (Anexo XIV).

Ao início da tarde, a estagiária procedeu à leitura da narrativa elaborada pelas crianças e perguntou se concordavam com que estava escrito, se faltava alguma coisa e se gostavam da “história” que construíram. Todas as crianças assinaram a narrativa, que foi afixada num placar da sala de atividades, para não se esquecerem do que deviam fazer.

Em jeito de síntese, foi construído um cartaz com o título “Projeto Jogos”, dividido em três colunas: “O que queremos fazer?”, “O que precisamos?” e “Quem nos pode ajudar?” (Figuras 60 e 61). Em cada coluna as crianças fizeram o desenho correspondente e a estagiária escreveu o seu significado. Estes desenhos foram realizados por três grupos de crianças.



**Figura 60.** Elaboração do cartaz do projeto "Jogos"



**Figura 61.** Cartaz do projeto "Jogos" preenchido

A construção deste cartaz permitiu uma maior percepção, por parte das crianças, dos sonhos contemplados no projeto, os materiais necessários à construção dos jogos, bem como os colaboradores do projeto. Este cartaz foi sofrendo alterações à medida que o projeto se ia desenvolvendo, sempre que se verificava a necessidade de outros materiais ou a ajuda de outras pessoas.

#### ***4.2.2. Identificação das necessidades e dos colaboradores***

No dia 4 de maio de 2015, depois das crianças brincarem livremente nas áreas, a estagiária pediu-lhes para se sentarem na manta em forma de U e escutarem a história com atenção. Consistiu numa gravação de voz, feita pela estagiária, representativa de uma mensagem da Joana, a menina da Locomotiva de Pipocas (Anexo XIII). Sabendo do projeto do grupo, a Joana queria saber mais acerca do mesmo. Antes de reproduzir a gravação de voz, a estagiária relembrou com o grupo a história da Locomotiva de Pipocas, para que se situassem. Esta gravação foi estruturada sob a forma de perguntas, havendo entre as mesmas um espaço de tempo para que as crianças respondessem, estabelecendo-se assim um “diálogo”:

Gravação de voz: Sabem quem eu sou?

Crianças: A Joana.

Gravação de voz: Lembra-se qual era o meu sonho?

Crianças: Ter uma máquina de fazer pipocas.

Gravação de voz: Eu ouvi com muita atenção a narrativa que vocês escreveram. Ainda se lembram dela? Vamos recordar? O que é que vocês queriam fazer? Qual era o vosso sonho?

Crianças: Jogos.

Gravação de voz: Por que o querem realizar?

Estagiária: (Sem obter resposta) Para vocês ficarem...?

Crianças: Felizes.

Gravação de voz: Como estavam a pensar fazê-lo?

Estagiária: (Sem obter resposta) Vamos precisar de muita ou pouca coisa?

Crianças: Muita.

Gravação de voz: Para quem eram esses jogos?

Crianças: Para nós.

Gravação de voz: Quem vos ia ajudar?

Criança L.Q.: A G.C. e nós (referindo-se ao grupo de crianças).

Crianças: A Ângela e Marlene.

Criança D.P.: Os pais e os avós.

Gravação de voz: Onde estão a pensar realizá-lo?

Crianças: Na praia, na sala e no recreio.

Gravação de voz: Eu também tive colaboradores que me ajudaram, como o meu pai, o meu avô, o meu tio Afonso e a Dona Maria. Quem serão os vossos colaboradores? Já pensaram nisso?

Crianças: Sim.

Gravação de voz: A vossa família, as educadoras, as auxiliares, as estagiárias, os vossos amigos e os outros meninos todos (dito pausadamente)?

Crianças: Sim.

Gravação de voz: E como vos vão ajudar?

Crianças: Com os materiais.

Até este momento do diálogo as crianças já tinham presentes muitas informações como o nome do projeto, o porquê de o quererem realizar, a quem se dirigia, quem iria ajudar e como. Porém, surgia na gravação de voz um assunto nunca antes discutido, referente à oferta/compromisso perante os colaboradores:

Gravação de voz: Mas eu esqueci-me de vos contar uma parte muito importante do meu projeto. Foi fundamental para eu conseguir a minha Locomotiva de Pipocas. Para que todas estas pessoas me ajudassem tive de pensar numa forma de as deixar felizes e, para isso, foi necessário fazer um compromisso com os meus colaboradores. Sabem o que é um compromisso?

Crianças: Não.

Gravação de voz: Pois, para conseguir os materiais necessários e ajuda para o meu projeto, tive de oferecer/prometer alguma coisa a cada um dos meus colaboradores. Querem saber o quê?

Crianças: Sim.

Posto isto, na gravação de voz foi transmitido o que foi oferecido em troca a cada um dos colaboradores da Locomotiva de Pipocas. Pretendia-se que as crianças percebessem que o que damos em troca não precisa de ser dinheiro, pode ser um sorriso, visitar as pessoas, fazer publicidade, entre outros aspetos.



**Figura 62.** Audição da gravação de voz

Depois de ouvida a mensagem da Joana (Anexo XV), foram feitas várias perguntas ao grupo de forma a relembrar aspetos do projeto a concretizar, nomeadamente: os colaboradores, os materiais e a ordem pela qual iriam realizar os jogos. Algumas das perguntas orientadoras do diálogo foram: “O que precisamos para o nosso projeto?”; “Por onde vamos começar?”; “Quais os materiais necessários para a realização do projeto?”; “A quem vamos pedir?”; “Qual será a nossa oferta/compromisso para cada colaborador?”; “O que é isto de compromisso?”; e “Já sabemos o que vamos oferecer em troca dos materiais do nosso projeto, mas como pedir? O que temos de fazer?”. De acordo com o Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), esta atividade está associada às áreas de conhecimento “Aprender a trabalhar com os colaboradores” e “Descubro as necessidades para fazer ofertas”:

Estagiária: A Joana precisou de colaboradores para realizar o seu sonho?

Crianças: Sim.

Estagiária: E nós precisamos da ajuda de quem?

Crianças: Da Ângela, da Marlene, da G.C., da A.A., de nós, dos meninos das outras salas, dos pais, das mães e dos avós.

Estagiária: E como é que a vossa família vos pode ajudar? Vamos pensar... Vocês lembram-se que a Joana nos ensinou uma palavra nova qual foi?

Estagiária: (Sem obter resposta) “Com...”?

Criança D.P.: Compromisso.

Estagiária: E o que é um compromisso?

Estagiária: (Sem obter resposta) Vocês lembram-se da Joana dizer que prometeu alguma coisa ao pai e ao avô se eles a ajudassem? O que foi?

Criança I.P.: Ficar feliz.

Estagiária: E ao tio Afonso? O que prometeu dar-lhe em troca se ele a ajudasse a levar a locomotiva para o parque?

Criança L.Q.: Que o ia visitar uma vez por semana.

Estagiária: E à Dona Maria, o que é que ela ia dar em troca?

Criança L.Q. e D.P.: Comprar milho para fazer pipocas.

Estagiária: E ia dizer que o milho era da Dona Maria, fazer publicidade ao milho, para que outras pessoas fossem lá comprar.

Para que as crianças percebessem o significado de compromisso, a estagiária explicou que “o compromisso é o que vamos dar em troca aos nossos colaboradores por nos ajudarem a realizar o projeto Jogos”. De seguida, questionou o grupo no sentido de saber qual seria o primeiro jogo que iam realizar. Decidiram que seria a bola de futebol. Assim, a estagiária questionou quais seriam os colaboradores nesta fase do projeto e o que podiam dar troca para que estes os ajudassem:

Estagiária: Quem é que nos vai ajudar com os materiais para a bola de futebol?

Crianças: A Ângela, a Marlene, a G.C. e A.A.

Estagiária: Com que materiais vamos construir a bola de futebol?

Criança L.Q.: Com papel de jornal.

Crianças: Cola.

Criança D.P.: Um balão.

Estagiária: E o que é que vocês vão dar em troca aos colaboradores?

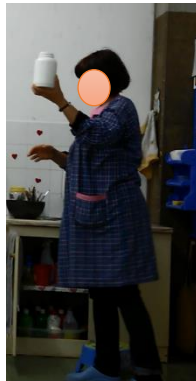
Crianças: Um sorriso.

Criança D.P.: Dizer obrigada.

Estagiária: Nós damos o material e vocês dão-nos um sorriso. Mas olhem que é uma promessa, temos de cumprir com o que prometemos. Nem nós nem vocês podem falhar com este compromisso.



**Figura 63.** Diálogo sobre as ofertas aos colaboradores do projeto "Jogos"



**Figura 64.** Uma das colaboradoras do projeto com um boião de cola

Depois de trabalhado o exemplo da construção da bola de futebol, as crianças mostraram entender o conceito de oferta/compromisso, dar algo em troca, oferecer algo, tendo ambas as partes de cumprir com o prometido.

Seguidamente, iniciou-se a redação das cartas dirigidas aos colaboradores para solicitar os materiais necessários à realização do projeto, usando como referência a narrativa elaborada anteriormente, no dia 22 de abril (Anexo XIV). As cartas foram sendo gradualmente redigidas. Quando se terminava a construção de um jogo, procedia-se à redação de uma outra carta para pedir os materiais necessários à construção do jogo seguinte, dirigida aos respectivos colaboradores. O diálogo era orientado por questões como: “O que temos que fazer primeiro? (saudar o destinatário/os colaboradores)”; “E em segundo lugar? (apresentar a sala e o projeto)”; “O que vamos pedir?”; “E o que vamos oferecer?”; “Qual é o nosso compromisso com o colaborador?”. As cartas foram escritas a computador pela estagiária, mas estruturadas/ditadas e assinadas pelas crianças, de modo a que compreendessem as fases de escrita de uma carta:

Estagiária: Como é que devemos começar uma carta?

Estagiária: (Sem obter resposta) Começamos com “Bom dia” ou “Boa tarde”?

Crianças: Sim.

Criança L.Q.: Bom dia.

Estagiária: E bom dia a quem? Quem é que vos vai ajudar?

Crianças: A Ângela, a G.C., a A.A. e a Marlene.

Estagiária: Depois de dizer bom dia temos de nos apresentar. Quem é que nós somos e como se chama o projeto?

Crianças: Os meninos da sala 4. Projeto jogos.

Estagiária: E o que é que vamos pedir? O que é que nós precisamos?

Criança I.P.: Materiais.

Estagiária: E o que é que vocês vão pedir? Quais são os materiais que precisam?

Criança L.Q.: Balão.



Criança M.A.: Papel de jornal.

Criança I.P.: Cola.

Estagiária: (escreve “precisamos da vossa ajuda para construir a bola de futebol”) E qual vai ser o vosso compromisso com estes colaboradores?

Crianças: Sorrir.

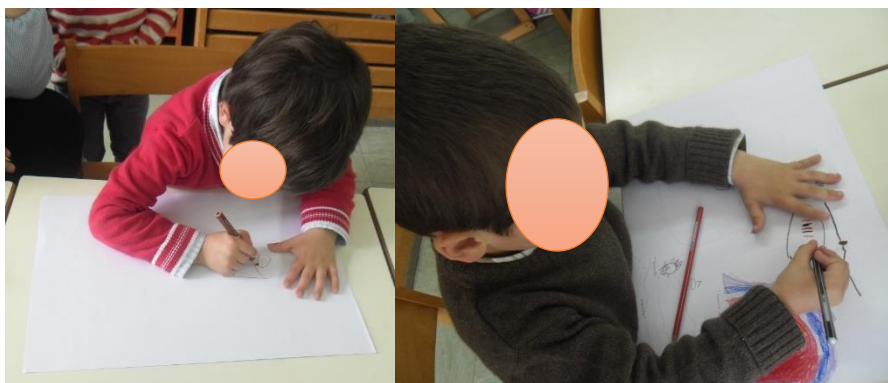
Criança I.P.: Para dar coisas em troca.

A educadora G.C. deu a sugestão de colocar um quadrado onde estaria escrito meninas e meninos, para duas crianças desenharem um menino e uma menina, e outro quadrado para desenharem o jogo (nesta caso a bola de futebol), para tornar a carta ainda mais pessoal e da responsabilidade das crianças (parecida com um pictograma).



**Figura 65.** Escrever uma carta aos colaboradores

No período da tarde, procedeu-se à construção o protótipo do projeto Jogos, com as crianças. Foi-lhes dito que “Para explicar o projeto a toda comunidade escolar e aos pais, será que uma carta chega? Acho que vamos precisar de um protótipo. Sabem o que é um protótipo? É como os desenhos que vocês fizeram quando definimos o projeto, através desses desenhos percebemos melhor o que se vai fazer. E se fizéssemos um novo protótipo? Uma representação do nosso projeto “Jogos”?”. Perguntou-se quais os materiais necessários à construção dos diferentes objetos que iriam fazer parte dos “jogos”, bem como a ordem pela qual iam ser construídos – negociando com o grupo – “por onde vamos começar?”, “o que podemos fazer?”. Posto isto, foram distribuídas tarefas e clarificados os procedimentos antes de iniciar a execução.



**Figura 66.** Realização do protótipo



**Figura 67.** Protótipo do projeto "Jogos"

A Figura 67 reflete o resultado final do protótipo do Projeto “Jogos”, elaborado pelas crianças ao longo da tarde. Como se pode constatar na figura, o desenho é composto por todos os jogos idealizados pelas crianças. Deste modo, verifica-se que evidenciaram ter consciência do Projeto e da integração de todos os sonhos do grupo.

#### ***4.2.3. Trabalho desenvolvido com os colaboradores***

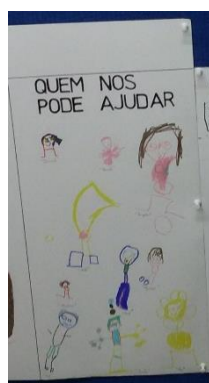
Depois de identificados os diferentes colaboradores do Projeto “Jogos” e de discutidas as possíveis ofertas que poderiam fazer, foi imprescindível abordar as áreas de conhecimento empreendedor “Redes de colaboradores” e “Ciclos de trabalho”, do Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). Para a realização desta atividade, concretizada no dia 6 de maio de 2015, partiu-se da história “Locomotiva de Pipocas”. A estagiária começou por fazer algumas questões ao grupo:

Estagiária: Como vimos no projeto da Locomotiva de Pipocas é necessário ter colaboradores/pessoas que nos ajudem. Porquê?  
Crianças: Para nos ajudar.  
Criança I.P.: Para nos dar materiais.  
Estagiária: E quais eram os colaboradores?  
Crianças: O avô, o pai, as amigas, a dona Maria e o tio Afonso.  
Estagiária: E quem são os vossos colaboradores?  
Criança G.M.: A Ângela, a Marlene.  
Crianças: A Ângela, a Marlene, a G.C., a A.A., os pais e as mães, os avôs e as avós.  
Criança I.P.: E os irmãos e as irmãs.  
Estagiária: Mas também é preciso fazer o quê?  
Crianças: Sorrir e portar bem.  
Criança D.P.: Fazer o que os adultos pedem.  
Criança I.P.: Brincar no recreio com juízo.



**Figura 68.** Diálogo sobre as redes de colaboradores

Através da análise do diálogo transcrito é possível constatar que as crianças, para além de terem presente os colaboradores do projeto, também demonstraram saber as ofertas feitas a essas pessoas, notando-se que foram promessas propostas pelo grupo e não incutidas pela estagiária. Neste diálogo a criança I.P. sugeriu novos colaboradores, sendo eles irmãos e irmãs, o que levou a uma pequena alteração no cartaz intitulado “Jogos”, uma vez que este teve de ser atualizado com desenhos alusivos aos novos colaboradores. As crianças optaram por desenhar um menino e uma menina.



**Figura 69.** Coluna "Quem nos pode ajudar?", do cartaz do projeto "Jogos"

De seguida, a estagiária apresentou um cartaz dividido em três colunas “Como nos vai ajudar?”, “O que oferecemos?” e “Foi cumprido?” (Figura 70), e, desta forma, procedeu-se à elaboração da rede de colaboradores do projeto "Jogos". Salienta-se que este foi preenchido em duas etapas, sendo elas: preencher os parâmetros “Como nos vai ajudar?” e “O que oferecemos?”, antes da construção de cada jogo; e, por último, avaliar com *smiles* (☺ ou ☹) os ciclos de trabalho, correspondente ao parâmetro “Foi cumprido?”, no fim da construção de cada jogo. O conteúdo que iria compor o cartaz foi discutido em grande grupo, porém a estagiária optou por realizar a atividade individualmente, chamando uma criança de cada vez. Já que nem todas as crianças foram precisas para preencher o cartaz nesta fase do projeto, a estagiária registou o nome das que participaram para que na construção do jogo seguinte não fossem as mesmas, e assim garantir que todo o grupo participaria no preenchimento deste.



**Figura 70.** Apresentação do cartaz das redes de colaboradores e ciclos de trabalho

A estagiária começou então por focar os novos aspetos a trabalhar com o grupo, nomeadamente as redes de colaboradores e os ciclos de trabalho. No que diz respeito às redes de colaboradores, a estagiária mencionou a sua funcionalidade e importância no projeto. No que concerne aos ciclos de trabalho referiu que, para conseguirmos realizar os nossos sonhos, neste caso o projeto “Jogos”, temos de pedir ajuda mas também dar algo em troca aos colaboradores e se este compromisso se concretizar é cumprido o ciclo de trabalho:

Estagiária: Para que os colaboradores vos ajudem, o que é que vocês precisam de fazer?

Crianças: Sorrir, portar bem, brincar no recreio com juízo e fazer o que os adultos pedem.

Estagiária: Vocês vão dar isso em troca?

Crianças: Sim.

Estagiária: E qual foi a palavrinha que vos ensinei ontem?

Estagiária: (Sem obter resposta) Quando vocês pedem ajuda e dão algo em troca estão a fazer um “com...”?

Criança D.P.: Compromisso.

Estagiária: Se não cumprirem com o vosso compromisso, as vossas promessas, o que pode acontecer?

Criança I.P. e E.L.: Não ajudam.

Estagiária: O projeto vai-se realizar se os colaboradores não ajudarem?

Crianças: Não.

Posto isto, para que o grupo de crianças percebesse de que forma se preenchia o cartaz apresentado, a estagiária aproveitou o facto de, durante a tarde de segunda-feira, em simultâneo com o momento das áreas, se ter iniciado a construção do primeiro “jogo” (bola de futebol). A estagiária começou por questionar o grupo:

Estagiária: Como é que os vossos colaboradores vos vão ajudar?

Crianças: Com material.

Estagiária: Mas com que material? O que é que eles vos vão dar?

Crianças: Um balão, papel de jornal e cola.

Estagiária: Então nesta coluna que diz “Como nos vai ajudar?” (apontando para a coluna) vocês vão desenhar os materiais que os colaboradores vos vão dar. E é para fazer o quê?

Crianças: A bola de futebol.

Estagiária: E nesta coluna que diz “O que oferecemos?” (apontando para a coluna), o que acham que vão desenhar?

Crianças: Sorrir.

Criança I.P.: Um sorriso.

Estagiária: E na última coluna que diz “Foi cumprido?” (apontando para a coluna), o que acham que vamos colocar ou desenhar?

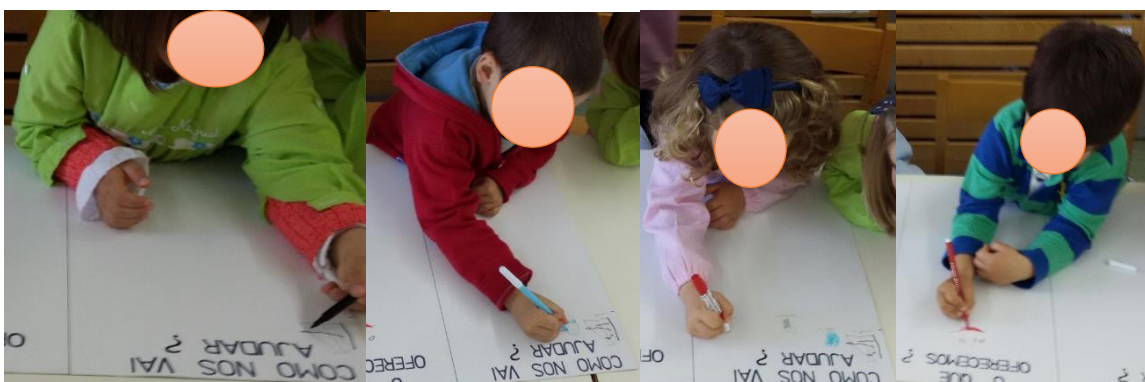
Estagiária: (Sem obter resposta) Nesta coluna temos de dizer se conseguimos ou não construir os jogos. Que carinha acham que devemos colocar? Esta (mostrado o *smile* ☺) ou esta (mostrando o *smile* ☹)?

Crianças: A feliz.

A partir dos diálogos transcritos pode-se afirmar que as crianças estavam inteiradas do Projeto “Jogos”, sentindo que era um projeto de todos e que todos participavam. Não apresentaram dificuldades em perceber o objetivo de cada coluna do cartaz em questão.



**Figura 71.** Apresentação dos *smiles* a colocar na coluna "Foi cumprido?"



**Figura 72.** Preenchimento do cartaz das redes de colaboradores e ciclos de trabalho relativamente ao primeiro "Jogo" (bola de futebol)

Como se pode observar na figura 73, o cartaz relativo à rede de colaboradores foi colocado no placar do exterior da sala de atividades ao lado do cartaz, elaborado no dia 22 de abril, intitulado “Jogos”. Assim, estabeleceu-se uma ligação entre ambos, permitindo que a comunidade educativa, principalmente os colaboradores, tomasse conhecimento do projeto.



**Figura 73.** Projeto "Jogos", rede de colaboradores e primeiro ciclo de trabalho

No final de cada semana de implementação, procedia-se à escrita das cartas para os colaboradores, de modo a conseguir obter todos os materiais necessários para a concretização do Projeto “Jogos”. Relembra-se os colaboradores nas diferentes fases do projeto, discutia-se quais ofertas a fazer aos colaboradores e, ao longo da implementação, a estagiária, antes de iniciar uma nova tarefa, questionava o grupo sobre o que tinham feito no dia anterior ou durante a manhã, o que faltava concluir, decidindo e planeando assim os passos seguintes.

#### **4.2.4. Concretização do Projeto “Jogos”**

Em discussão com o grupo, decidiu-se começar por construir a bola de futebol. Depois de a estagiária mostrar uma bola de futebol como modelo questionou as crianças: “Que forma tem?”, “Que cor/cores tem?”, “Quais os materiais necessários para proceder à construção da bola de futebol?”. O grupo referiu precisar de “um balão, papel de jornal e cola”, e privilegiaram como cores o azul e o vermelho. De seguida, a estagiária dirigiu-se para uma das mesas da sala de atividades, encheu um balão e colocou-o num pau espetado em esferovite. Chamou duas crianças de cada vez e pediu que cortassem pedaços de jornal e os colassem no balão com cola branca. Foram coladas várias camadas de pedaços de jornal com cola branca e foi também sugerido pela educadora cooperante que se colocasse papel de cozinha por cima do papel de jornal para que a bola ficasse mais macia. A construção da bola de futebol realizou-se na semana de 4 a 6 de maio de 2015. Contudo, a pintura só foi feita na semana seguinte, no dia 13 de maio, visto que ainda não estava seca.



**Figura 74.** Construção da bola de futebol



**Figura 75.** Bola de futebol - resultado final

Após a realização de um dos sonhos das crianças, a bola de futebol, procedeu-se à construção de um outro sonho a “Casinha Arco-íris”. A estagiária começou por questionar as crianças acerca do “jogo” que iriam agora construir, obtendo-se como resposta “Casinha Arco-íris”. Neste sentido, foi conduzido um diálogo com o grupo acerca dos materiais que precisariam, quais os que já tinham e como é que iam fazer para construir a casinha:

Estagiária: Que materiais precisamos para fazer a “Casinha Arco-íris”?

Crianças: Martelo, parafusos, madeira, panos, tintas e pinceis.

Criança L.C.: A minha avó trouxe o martelo e parafusos.

Estagiária: Quem foram os colaboradores? Quem é que arranjou esses materiais?

Criança L.C.: A minha avó.

Criança L.Q.: O meu avô deu a madeira mas foi a minha mãe que a trouxe.

Criança G.M.: A minha mãe logo vai trazer madeira para a porta da casinha.

Estagiária: O que é isto (mostrando uma lata de tinta spray)?

Criança D.S.: Fui eu.

Criança L.Q.: É tinta.

Estagiária: E estes paninhos quem trouxe?

Crianças: O M.C..

Criança D.O.: Eu também trouxe (apontando para si).



Estagiária: Para que vão servir os paninhos?  
Criança L.Q.: Para fazer cortinas.  
Estagiária: Então quem são os vossos colaboradores?  
Crianças: A Ângela, a G.C., a Marlene, a A.A., os pais e os avós.  
Estagiária: Por que é que precisamos dos colaboradores?  
Crianças: Para nos ajudarem.  
Criança L.Q.: Para nos dar materiais.  
Estagiária: Temos todos os materiais que precisamos?  
Crianças: Sim.  
Estagiária: Vamos só pedir às colaboradoras G.C. e A.A. para nos dar o papel de cenário, para colocar nas paredes da casa.  
Estagiária: O que é que vocês vão dar em troca? Qual é vosso compromisso?  
Crianças: Um sorriso e portar bem.  
Criança L.Q.: E fazer o que os papás mandam.  
Estagiária: Como é que é uma casa? O que tem?  
Crianças: Paredes, janelas e portas.  
Criança L.Q.: E telhado para não entrar chuva.

Como se pode verificar neste diálogo, as crianças identificaram e valorizaram a ajuda dos colaboradores desta fase do projeto, bem como os materiais que forneceram e os compromissos que estabeleceram. Relativamente à “Casinha Arco-íris”, reconheceram também as diferentes partes de uma casa. Posto isto, foi feita a exploração dos materiais, a distribuição de tarefas pelas crianças e decidiu-se por onde começar. A construção da “Casinha Arco-íris” prolongou-se por mais tempo do que o estipulado, pois esta tinha grandes dimensões. Desta forma, iniciou-se na semana de 18 a 20 de maio de 2015, como planeado, e prolongou-se até à semana de 1 a 3 de junho, nos momentos de exploração das áreas.



**Figura 76.** Construção da "Casinha Arco-íris"



**Figura 77.** Colaborador (pai da L.B.) a aparafusar a porta da "Casinha Arco-íris"



**Figura 78.** "Casinha Arco-íris" - resultado final

O terceiro jogo a ser realizado pelas crianças foi a tartaruga em 3D. Uma vez que no “Baú dos sonhos” já existiam todos os materiais necessários para a sua construção, esta realizou-se durante o dia de 2 de junho de 2015. A estagiária começou por questionar as crianças sobre o jogo que decidiram construir depois da “Casinha Arco-íris”, obtendo-se como resposta “Tartaruga”. Neste sentido, foi conduzido um diálogo acerca dos materiais que precisavam para construir a tartaruga, quais os materiais que já tinham e como iram construir. Iniciou-se o diálogo com a pergunta “como é uma tartaruga?”, mas, uma vez que as crianças não souberam responder, a estagiária sugeriu que procurassem na internet imagens de tartarugas.



**Figura 79.** A estagiária pesquisa na internet imagens de tartarugas

Enquanto se visualizava no computador imagens de tartarugas ia-se discutindo com o grupo as diferentes partes do corpo de uma tartaruga e as cores mais frequentes neste animal:

Estagiária: Que cores têm as tartarugas que vimos até agora.

Crianças: Castanho, verde e amarelo.

Estagiária: Que forma tem a carapaça da tartaruga?

Criança L.Q.: É uma conchinha.

De seguida, a estagiária foi retirando os materiais do “Baú dos sonhos” e de uma caixa de cartão e questionou as crianças sobre os materiais necessários para construir a tartaruga, nomeadamente para que iriam servir (para que parte do corpo da tartaruga):



**Figura 80.** Exploração dos materiais existentes

Estagiária: De que é feita esta meia bola? (deixando circular pelo grupo)

Crianças: Esferovite.

Estagiária: Então para que vai servir esta meia bola grande?

Crianças: Para a carapaça.

Estagiária: De que cor vamos pintar a carapaça da tartaruga?

Crianças: Verde e castanho.

Criança L.Q.: E um bocado de amarelo.

Estagiária: E esta bola pequena para que é?

Crianças: Para a cabeça.

Estagiária: E a garrafa para que serve?

Criança E.L.: Dá para fazer o corpo.

Estagiária: E o que é que precisamos para a carinha da tartaruga?

Criança D.S.: Olhos.

Outros pormenores da fisionomia de uma tartaruga foram surgindo no decorrer da sua construção, como por exemplo as patas, a cauda e a barriga:

Estagiária: Quem é que arranjou estes materiais? Quem foram os colaboradores?

Crianças: A Ângela, a Marlene, a G.C. e a A.A.

Estagiária: Então estas quatro pessoas que vos deram os materiais são vossas “co...”?

Crianças: Colaboradores.

Estagiária: Temos os materiais que precisamos?

Crianças: Sim.

Estagiária: O que é que vocês vão dar em troca? Qual é vosso compromisso?

Crianças: Sorrir e portar bem.

Criança I.P.: Brincar com juízo no recreio.

Antes de proceder à construção da tartaruga, a estagiária solicitou que colocassem os materiais necessários nas mesas de trabalho. Iniciou-se a construção da tartaruga pelo recorte de círculos em folha de eva amarela e verde com brilhantes, para colocar em cima da carapaça, e depois pela pintura da carapaça e da cabeça da tartaruga. Após a realização destas tarefas em grande grupo, dividiu-se as crianças em pequenos grupos para continuar a construção da tartaruga. Já em pequenos grupos terminou-se de pintar a tartaruga, incluindo o corpo (garrafa de plástico) e a barriga (feita com esferovite), colou-se as patas e o rabo feitos em esponja de cozinha, os círculos na carapaça e os olhos de plástico na cabeça, e uma criança desenhou a boca da tartaruga. Coube à estagiária colar as diferentes partes do corpo da tartaruga uma vez que foi utilizada cola quente.



**Figura 81.** Construção da tartaruga



**Figura 82.** Tartaruga - resultado final

De seguida, em conjunto com o grupo de crianças, decidiu-se proceder à realização de mais um dos sonhos das crianças, sendo este a construção do carro. Esta decorreu durante o dia 3 de junho. Começou-se por estabelecer um diálogo acerca das cores e das diferentes partes que constituem um carro. Uma vez que todas as crianças contactam no seu dia-a-dia com este meio de transporte, não apresentaram quaisquer dificuldades em descrever um carro. Foi construído a partir de uma caixa de cartão e as cores foram escolhidas por votação, ganhando o rosa e o azul:

Estagiária: O que é isto (apontando para as rodas do carro)?

Crianças: As rodas.

Estagiária: E um carro para além das rodas o que tem?

Crianças: Janelas, portas.

Criança E.L.: Luzes.

Estagiária: De que cor são as rodas, os pneus?

Crianças: Pretas.

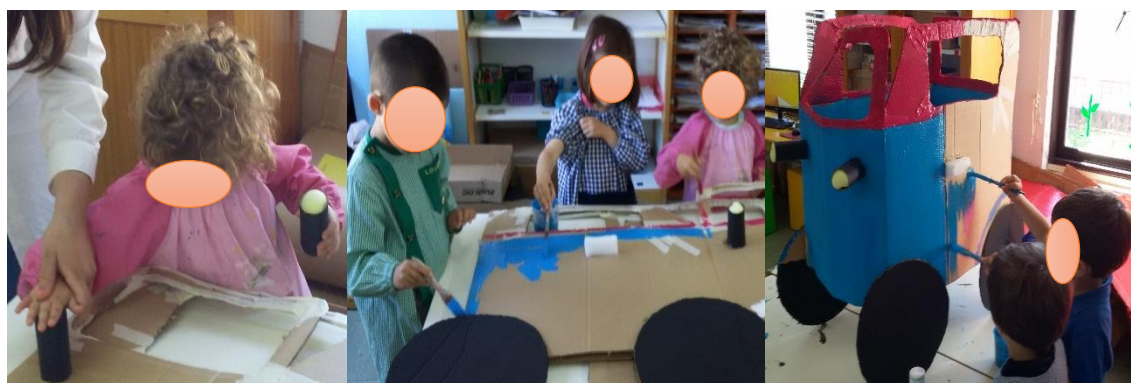
Estagiária: Quantas rodas tem um carro?

Criança L.Q.: Quatro.

(...)

Estagiária: O carro vai ser todo azul e onde vai ser rosa.

Criança I.P.: Pode ser à beira das janelas.



**Figura 83.** Construção do carro



**Figura 84.** Carro - resultado final

Em paralelo com a construção do carro realizou-se a construção do “Gato das Botas”, no período da tarde. Neste sentido, foi conduzido um diálogo com as crianças acerca dos materiais que precisavam para construir o “Gato das Botas”, quais os materiais que já tinham e clarificar como iriam fazer o “Gato das Botas”. Algumas das questões que orientaram o diálogo foram: “Que materiais precisamos para fazer o “Gato das botas?”; “Quem trouxe materiais de casa?”; “Quem é que arranjou esse(s) material(ais)?”; “Então os pais, avós e irmãos ajudaram, foram colaboradores?”; “O que é que vocês vão dar em troca/oferecer/qual é vosso compromisso?”; “Temos todos os materiais que precisamos? O que falta?”; e “Como é que o Gato das botas? Por onde podemos começamos?”. De seguida, foi feita a exploração dos materiais, a distribuição de tarefas pelas crianças e decidiu-se por onde começar. A construção do “Gato das Botas” foi executada com as crianças sentadas na manta em forma de “U”. A estagiária ia chamando uma criança de cada vez para que procedesse à realização do mesmo. Salienta-se que a estagiária levou várias folhas de eva de cores diferentes para que as crianças escolhessem as cores do seu

“Gato das Botas”. A construção deste jogo iniciou-se pelo decalque dos contornos do “Gato das Botas”, depois a estagiária e algumas crianças recortaram as diferentes peças, que mais tarde foram coladas, formando o “Gato das Botas”.



**Figura 85.** Construção do "Gato das Botas"



**Figura 86.** "Gato das Botas" - resultado final

No dia 15 de junho realizou-se o último sonho das crianças associado ao Projeto “Jogos”, o “Helicóptero do Homem Aranha”. Começou-se por dialogar com as crianças para perceber se estas sabiam quais os materiais necessários para a construção do helicóptero, quais as diferentes partes de um helicóptero, bem como quem trouxe os materiais e qual era o processo de construção deste “jogo”. Como nos jogos anteriores, as crianças não mostraram dificuldades em responder corretamente às questões colocadas pela estagiária, mostrando ter consciência do projeto, sentindo que era a realização dos seus sonhos.

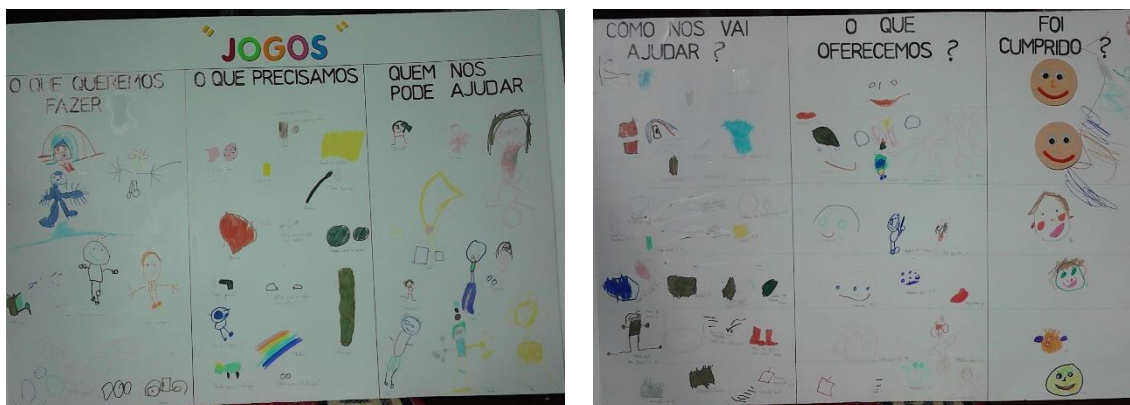




**Figura 87.** Construção do "Helicóptero do Homem-Aranha"



**Figura 88.** "Helicóptero do Homem-Aranha" - resultado final



**Figura 89.** Projeto "Jogos", rede de colaboradores e ciclos de trabalho, preenchidos

Ao longo do preenchimento do cartaz sobre as redes de colaboradores e os ciclos de trabalho as crianças verbalizaram corretamente como completar cada coluna, demonstrando saber o que colocar em cada uma.

### **4.3. Reflexão**

Nesta reflexão pretende-se realçar as ideias principais do projeto “Jogos”, bem como a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho com características empreendedoras.

A partir deste trabalho visou-se desenvolver um projeto de educação para o empreendedorismo com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, analisando a viabilidade da implementação de um projeto desta natureza no pré-escolar. Ao longo desta investigação, verificou-se que promover a educação para o empreendedorismo implica fazer algumas alterações e adaptações, quer na cultura local, quer na da escola, uma vez que o trabalho em torno do empreendedorismo nunca antes tinha sido fomentado na sala de atividades em questão. Neste sentido, foram induzidos comportamentos/atitudes/competências empreendedoras na comunidade educativa.

O desenvolvimento do projeto “Jogos” teve como base o Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009) que apresenta doze áreas de conhecimento empreendedor, com uma metodologia de trabalho direcionada para o pré-escolar. Houve necessidade de adaptar a ordem pela qual foram abordadas estas áreas de conhecimento, de modo a ir ao encontro das propostas das crianças e às características do contexto. Deste modo, algumas áreas não foram trabalhadas de forma sequencial, mas sim em paralelo, e algumas foram abordadas com maior evidência devido à sua relevância no desenvolvimento do projeto e à faixa etária (e.g. “Estimulo de ideias”, “Partilha de ideias”, “Os nossos estados de espírito”, “Aprender a escutar as pessoas” e “Redes de Colaboradores”). Esta adaptação foi facilitadora para as crianças, na medida em que se criou uma sequência lógica, ajustada ao grupo. Salienta-se que todas as áreas de conhecimento empreendedor foram trabalhadas de forma clara, com a exceção da área “Sem liderança não há projeto”. A estagiária considerou desnecessária a sua abordagem declarada, uma vez que o grupo de crianças com o qual foi implementado o projeto tinham apenas 3 e 4 anos e o termo “liderança”/“líder” poderia criar alguma instabilidade no grupo. No entanto, no desenvolvimento do projeto foi notória a liderança por parte de cinco crianças, sendo elas L.Q., D.P., E.L., I.P. e L.C., tanto no que diz respeito à

participação nos diálogos, como na construção dos “jogos”, mostrando atitudes como saber e respeitar os outros, poder de iniciativa e de tomada de decisões, capacidade de diálogo e de resolução de problemas.

O projeto nasceu dos sonhos/ideias das crianças, que as queriam ver realizadas. Todas referiram o seu sonho e a maior parte conseguiu representá-lo através de um desenho. Embora o agrupamento dos sonhos não tivesse sido tarefa fácil, com o apoio e orientação da estagiária, foi exequível. Em determinado momento as crianças já conseguiam encontrar afinidades entre as suas ideias (e.g. o sonho das crianças M.F. e M.B. de ter um gato das botas e o sonho das crianças A.S., E.R. e I.P. de ter uma casinha na sala). Ainda no que diz respeito ao surgimento do projeto, o nome “Jogos” foi proposto pela criança D.P., mas contou com a aprovação da maioria do grupo.

Para levar o projeto a bom porto as crianças tiveram consciência, durante e depois da abordagem das várias áreas de conhecimento empreendedor do manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), de que este: abrangia a realização dos sonhos das crianças; era necessário desenvolver capacidades empreendedoras; os estados de espírito influenciam o desenvolvimento do projeto e que são os estados de espírito positivos que devem prevalecer, neutralizando e se possível eliminando os estados de espírito negativos; era indispensável que soubessem ouvir/escutar os outros, seja os colegas como todos os intervenientes do projeto; era imprescindível elaborar uma narrativa e um protótipo para que toda a comunidade educativa, essencialmente os colaboradores do projeto, tomassem conhecimento do mesmo; e que para conseguir o apoio dos colaboradores era importante que se fizessem ofertas, adequando-as aos colaboradores.

No que diz respeito à construção dos “jogos” as crianças mostraram ter sempre presente os materiais necessários, bem como os procedimentos, os colaboradores das diferentes fases do projeto e as ofertas que lhes fizeram. Ainda no que concerne aos colaboradores, o grupo teve consciência de que, para pedir ajuda, era necessário usar como meio de comunicação a carta. Cada criança do grupo foi responsável por diversas tarefas para que fosse possível atingir os objetivos pretendidos. A partir do cartaz das redes de colaboradores e dos ciclos de trabalho conseguiram mais facilmente perceber

se, tanto os colaboradores como elas próprias, tinham cumprido com os seus compromissos, de forma a realizar todos os sonhos.

No final do projeto as crianças ainda se lembravam do sonho de cada uma e mostraram-se felizes pois viram os seus sonhos tornar-se realidade.

Na abordagem da área “Aprender a transmitir o nosso projecto” surgiram alguns dos colaboradores do projeto “Jogos” (estagiárias Ângela e Marlene, educadora G.C. e auxiliar A.A.), no entanto ao longo da concretização do mesmo apareceram outros (pais, avós e irmãos), não só porque as crianças sugeriram, mas porque efetivamente participaram no projeto, facultando materiais. Desta forma, as crianças perceberam a necessidade de ter colaboradores para concretizar o projeto e de estabelecer e cumprir com os seus compromissos.

Tudo isto foi também confirmado nas entrevistas realizadas em três fases, no início, no meio e no fim do projeto.

O empreendedorismo não existe por si só, está articulado com outros saberes. Tornar-se empreendedor significa adquirir, aplicar e construir um conjunto de competências e conhecimentos. Neste sentido, realça-se que as crianças, no final do projeto, sabiam designar o que era ser empreendedor, referindo que é pensar, ter ideias, ajudar e ouvir os outros, partilhar, não desistir, ser positivo, trabalhar em equipa e ser feliz (algumas destas capacidades foram mencionadas pelas crianças nas entrevistas). Para além destas, foram também desenvolvidas, e notoriamente visíveis nas crianças, outras competências, como: saber ouvir e respeitar as opiniões do grupo, ter responsabilidade, ser mais confiante e autónomo, saber gerir os estados de espírito, ser inovador e gostar de mudanças e ter espírito de iniciativa.

O projeto contou com a participação direta das crianças em todas as suas fases. Foram o agente ativo e direto em todo o desenrolar do projeto, uma vez que as suas intervenções eram tidas em conta e todos os “jogos” foram planeados e construídos pelas crianças, com a orientação da estagiária apenas quando algo não era facilmente atingível. Desta forma, as crianças apropriaram-se do projeto, sentindo-se envolvidas e tomando-o como delas.

Depois de implementadas as áreas de conhecimento empreendedor, pode-se referir algumas potencialidades, mas também constrangimentos inerentes à realização deste projeto. Aponta-se como potencialidades a participação ativa das crianças e o seu envolvimento na construção dos “jogos”, bem como a elaboração de um protótipo para transmitir o projeto a toda a comunidade educativa, principalmente aos colaboradores do mesmo. O tempo limitado para implementar um projeto desta natureza num grupo de crianças com a faixa etária 3 e 4 anos e a ausência de uma maquete 3D para uma melhor transmissão do que se pretendia com o projeto são apontados como constrangimentos.

Apesar das dificuldades que surgiram ao longo da implementação do projeto, estas não foram um impedimento na realização do mesmo já que foi possível concretizar os sonhos das crianças.

## **5. Conclusões**

Esta secção do Relatório encontra-se dividida em três partes. Na primeira apresenta-se uma síntese do estudo, onde se procura dar a conhecer, de forma sucinta, o modo como foi estruturado e organizado, focando-se o problema, as questões de investigação e as opções metodológicas. Na segunda parte são apresentadas as principais conclusões do estudo, organizadas de acordo com as questões de investigação previamente formuladas. Na última parte é feita uma reflexão acerca das limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.

### **5.1. Síntese do estudo**

Iniciou-se este estudo com o intuito de compreender o contributo da implementação de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo para fomentar a apropriação social do espírito empreendedor, por crianças em idade pré-escolar. Assim sendo, para melhor refletir sobre este problema, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

(1) Que competências empreendedoras manifestam as crianças ao longo do desenvolvimento do projeto?

(2) Que dificuldades são identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto?

(3) Como se caracteriza a articulação entre o projeto e a abordagem das áreas e domínios do currículo?

Neste sentido, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, visto que se pretendia compreender um fenómeno específico e não generalizar conclusões, tendo-se realizado um estudo exploratório, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, numa sala de atividades composta por um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

Tendo em conta o problema que se pretendia estudar, foi delineada uma proposta pedagógica que incluiu as áreas de conhecimento empreendedor mencionadas no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). A implementação desta metodologia decorreu nos meses de abril a junho de 2015 e tinha como foco o desenvolvimento de um projeto empreendedor no pré-escolar e, conseqüentemente, a promoção de competências empreendedoras nas crianças do grupo.

Na recolha de dados foram utilizados diversos métodos e técnicas, como a observação (participante), entrevistas, documentos, gravações áudio e vídeo e registos fotográficos. A análise de dados foi realizada, sempre que possível, em simultâneo com a sua recolha, de forma indutiva e cíclica, o que permitiu refletir sobre todo o processo de investigação.

## **5.2. Conclusões do estudo**

São agora apresentadas as principais conclusões do estudo, centradas em cada uma das questões de investigação formuladas. Começa-se por evidenciar as competências empreendedoras manifestadas pelas crianças e as dificuldades identificadas ao longo do desenvolvimento do projeto, terminando com a caracterização da articulação do projeto com a abordagem das áreas e domínios do currículo.

### ***5.2.1. Competências empreendedoras manifestadas pelas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto***

Todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e da socialização construída com o grupo de pares e com os adultos. Ao longo do desenvolvimento do projeto foram manifestadas nas crianças várias competências empreendedoras, competências relacionadas com o desenvolvimento de um projeto. Ao criar e colocar em prática novas ideias, o indivíduo torna-se mais ativo, participativo e crítico na sociedade (Fonseca et al., 2014a). Uma das competências mais evidenciadas ao longo do projeto foi a de saber ouvir os outros. Esta, apesar de só ter sido abordada a meio do trabalho foi observável ao longo do mesmo, uma vez que as crianças escutavam sempre com muita atenção o que a investigadora, os outros adultos e os colegas diziam. Embora o grupo de crianças ainda estivesse na fase do egocentrismo, revelou ser um grupo muito atento e respeitador das opiniões dos outros. Em concordância com esta competência, as crianças cooperavam e colaboravam entre si, sempre que necessário, aspetos que evidenciaram sobretudo na construção dos “jogos”. Isto foi fundamental uma vez que a cooperação é um dos princípios a ter em conta na prática e promoção do empreendedorismo (ME, 2007). A autonomia e a responsabilidade são também defendidas por Acúrcio (2005) como competências-chave associadas a uma pessoa empreendedora. Apesar de algumas fases do projeto serem de carácter individual as crianças mostraram-se sempre muito ligadas umas às outras. No que diz respeito à autonomia, foi uma competência notória na realização do projeto, na medida em que, quando lhes era atribuída uma tarefa, as crianças executavam-na autonomamente e com responsabilidade. No entanto, salienta-se alguma timidez nas crianças mais novas quando lhes era solicitada a participação.

A criatividade, responsabilidade, interajuda, confiança e capacidade de ouvir os outros, competências defendidas por vários autores (e.g. Acúrcio, 2005; Fonseca et al., 2014a; Pereira et al., 2007) como requisito primordial para desenvolver o espírito empreendedor, foram evidenciadas, principalmente, na construção dos “jogos”, na medida em que as crianças antes, durante e depois conversavam sobre os materiais a utilizar e os procedimentos para a construção “jogos”, mostrando ter responsabilidade nas tarefas executadas e confiança em si e no resultado final.

As crianças nunca desistiram de ver realizados os seus sonhos, pois sabiam que com dedicação e empenho os conseguiriam ver concretizados. Esta competência, não desistir, esteve muito presente ao longo da elaboração dos “jogos”, uma vez que, sempre que terminavam uma tarefa, as crianças queriam continuar o seu trabalho. O facto de os “jogos” serem em 3D, com a exceção do “Gato das Botas”, foi também fator importante que contribuiu para que as crianças não desistissem do projeto.

Não tiveram dificuldades na resolução dos problemas que iam surgindo ao longo do projeto, competência demonstrada, sobretudo, em dois momentos: na necessidade de fazer ofertas aos colaboradores, para conseguir o que se pretendia; e na construção dos “jogos”, quando algo não corria como planeado. A resolução de problemas é também considerada como característica essencial do empreendedorismo (e.g. Acúrcio, 2005; Comissão das Comunidades Europeias, 2006; Pereira et al., 2007).

A capacidade de iniciativa e de tomada de decisões foram competências evidentes no desenvolvimento do projeto por parte das crianças mais velhas do grupo, especialmente nos momentos de diálogo, na solicitação de opiniões e na realização de tarefas. Eram sempre as primeiras a pedir a intervenção e a incentivarem as outras crianças a participar. A tomada de decisões foi sem sombra de dúvida uma das competências mais trabalhadas ao longo do projeto, uma vez que tinham de ser as crianças a tomar as decisões sobre a ação futura, delineando passo a passo o que iriam fazer.

Após abordagem dos estados de espírito, as crianças tiveram sempre presente que os positivos são aqueles que devem prevalecer. Desta forma, fizeram uma gestão construtiva dos sentimentos, desenvolvendo esta competência. Mostraram-se sempre muito contentes e confiantes perante o projeto, exibindo expressões de felicidade, principalmente durante e após a realização dos “jogos”. Segundo Dolabela (2003, referida por Acúrcio, 2005), o empreendedorismo é um estado de espírito.

Todas as competências empreendedoras manifestadas nas crianças ao longo do projeto são tidas em conta pelas OCEPE (DEB, 1997) como capacidades a desenvolver no pré-escolar. Depois desta experiência com as crianças pode-se afirmar que tiveram a capacidade de transformar os seus sonhos em ações.



### **5.2.2. Dificuldades identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto**

Ao longo da investigação foram observadas algumas dificuldades por parte das crianças, evidenciadas na implementação das áreas de conhecimento empreendedor. A dificuldade que mais se destacou foi em verbalizar e explicar o sonho individual ao resto do grupo, tendo por base o desenho. Este facto sucedeu por duas razões: dificuldades na linguagem e timidez em comunicar perante o grupo. No entanto, com o apoio, orientação do diálogo e incentivo da investigadora estas dificuldades foram sendo ultrapassadas. Erikson (1936, referido por Spodek & Saracho, 1998), Hohmann e Weikart (2009) e Piaget (1970, referido por Hohmann & Weikart, 2009) defendem que estas dificuldades são características inerentes à faixa etária das crianças do estudo e, por isso, expectáveis. Ainda no que concerne à partilha de ideias e ao agrupar das mesmas por semelhanças, de modo a gerar um único projeto, algumas crianças manifestaram dificuldades. Estas emergiram do facto de, inicialmente, só agruparem os sonhos que incidiam na realização da mesma coisa (e.g. casinha, gato das botas e jogar futebol). Contudo, ao longo da exploração dos sonhos começaram a perceber outras semelhanças, nomeadamente o brincar, mostrando-se mais entusiasmadas para tentar agrupar todos os sonhos num só.

Inicialmente todas as crianças do grupo mostraram associar o termo “sonho” ao que pensamos enquanto estamos a dormir, e não ao sonho de querer realizar uma ideia, um desejo. Contudo, com a exploração de duas histórias (e.g. “A História da Minha Amiga” e “História do Cristiano Ronaldo” Anexos III e IV) as crianças perceberam que o termo “sonho” remetia para alguma coisa que gostaríamos de ter, de ver, de realizar, uma ideia. Mais tarde, nos diálogos, já era notória esta compreensão.

Na abordagem das características de um empreendedor, as crianças compreenderam o significado da palavra empreendedor, associando à capacidade de tornar os seus sonhos, as suas ideias em realidade. Porém, sentiram dificuldades em pronunciar a palavra “empreendedor”. Como refere Piaget (1970, referido por Hohmann & Weikart, 2009), as crianças em idade pré-escolar apresentam dificuldades na linguagem. Tendo isto por base, a investigadora dividiu a palavra silabicamente, pronunciando-a, e pediu que as crianças repetissem algumas vezes de forma pausada.

Ainda na abordagem de algumas características de um empreendedor, as crianças, quando questionadas sobre o que colocar no placar “Eu sou empreendedor/a se...” (Anexo VII) não responderam, levando a investigadora a recorrer a uma imagem, previamente selecionada, prosseguindo-se com a exploração da mesma.

Na exploração da área de conhecimento empreendedor relativa aos estados de espírito, embora soubessem decifrar claramente os diferentes estados de espírito e referir situações em que os vivenciaram, apresentaram dificuldades em explicar o que é que o Pássaro da Alma, história utilizada para a abordagem desta área (Anexo IX), tinha nas suas gavetas, não conseguindo proferir a palavra “sentimentos”.

Durante a realização do jogo “telefone estragado”, onde se pretendia que valorizassem a importância de ouvir os outros para o desenvolvimento de um projeto, as crianças mais novas apresentaram muitas dificuldades, uma vez que, por timidez, não passavam a mensagem ao colega do lado ou distorciam a mesma. De acordo com Erikson (1936, citado por Spodek & Saracho, 1998) as crianças com 3/4 anos apresentam comportamentos de vergonha e timidez, resultantes da falta de autoestima, o que pode justificar este comportamento.

No que diz respeito aos colaboradores do projeto, as crianças inicialmente focaram-se nos adultos da sala de atividades mas, ao longo do desenvolvimento do mesmo, foram surgindo outros colaboradores, a partir da discussão em torno dos materiais necessários, refletindo que os adultos exteriores ao contexto educativo também podiam colaborar para o desenvolvimento do projeto.

Para atenuar e ultrapassar as dificuldades identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, tornou-se importante o auxílio, a persistência e a orientação nos diálogos da investigadora, bem como a utilização de cartazes que facilitou a compreensão e aquisição dos novos conhecimentos, considerando-se como estímulos para a aprendizagem.

### ***5.2.3. Caracterização da articulação entre o projeto e a abordagem das áreas e domínios do currículo***

Houve a preocupação em pensar na ordem pela qual seriam implementadas as áreas de conhecimento empreendedor e os diferentes recursos a utilizar. Estes apresentaram-se como meio motivador e desafiante para as crianças e permitiram fomentar competências empreendedoras.

Foram tidas em consideração as linhas orientadoras da educação para o empreendedorismo em interligação com a metodologia apresentada nas OCEPE (DEB, 1997), uma vez que dão ênfase à necessidade de partir dos interesses das crianças, com o objetivo de os colocar em prática. Este projeto permitiu isso mesmo, na medida em que o seu nascimento partiu dos sonhos/ideias das crianças. Salienta-se também a participação ativa e autónoma das crianças na reflexão acerca dos materiais necessários para a elaboração dos “jogos”, bem como na construção dos mesmos.

Ao implementar as áreas de conhecimento empreendedor referidas no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009) constatou-se que as diferentes áreas e domínios das OCEPE (DEB, 1997) são implicadas na implementação de um projeto desta natureza, tendo subjacente competências empreendedoras.

Com o projeto conseguiu-se, na área de Formação Pessoal e Social, desenvolver competências como a independência, a autonomia, a partilha e aspetos da cidadania. Esta área do currículo é explorada ao longo de todo o manual (CEAN, 2009), porém é mais evidente nas áreas “Estimulo das ideias”, “Partilha de ideias”, “Aprender a escutar as pessoas” e “Aprender a trabalhar com os colaboradores”, sendo abordadas competências de escuta e de respeito pelo outro.

Na área de Expressão e Comunicação, com a implementação deste projeto, as crianças conseguiram desenvolver e aperfeiçoar competências ao nível da motricidade fina e global, principalmente aquando da construção dos “jogos”, e competências ao nível do jogo simbólico e do jogo dramático, implícitas no manual (CEAN, 2009) na área “Os nossos estados de espírito”, onde exploraram expressões faciais interpretando diferentes estados de espírito/emoções/sentimentos. Foram também desenvolvidas nesta área,

nomeadamente no domínio da expressão plástica, a manipulação de diferentes instrumentos na realização de diferentes técnicas de expressão plástica, motivando um forte envolvimento das crianças. Este domínio esteve também evidente na área “Estimulo de ideias”, onde foi proposta a realização de um desenho sobre as suas ideias, e na área “Protótipos para partilhar o nosso projeto”, onde foi pedido às crianças que construíssem o protótipo do projeto. O domínio da expressão musical foi também abordado, uma vez que as crianças mostraram saber ouvir/escutar os colegas, abordando-se explicitamente na área “Aprender a escutar as pessoas”, onde foram propostas atividades de escuta e identificação de diversos sons. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi transversal a este trabalho. Houve necessidade de fomentar o diálogo, desenvolver o interesse em comunicar, explorar o carácter lúdico da linguagem, criar diferentes situações de comunicação e apropriar as funções da linguagem, bem como familiarizar a criança com o código escrito, compreendendo a função da escrita e a função informativa. As crianças tiveram de transmitir individualmente o seu sonho ao restante grupo, construir uma narrativa para explicar o projeto e o plano para o realizar, respondendo a questões como “O quê?”, “Porquê?”, “Para quem?”, “Como?”, “Com quem?” e “Quando e como?”. Ainda na área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, foram desenvolvidas noções temporais, no planeamento e execução de tarefas, visto que as crianças tinham presentes os objetivos pretendidos com o projeto e o espaço de tempo disponível para a sua realização.

Este projeto empreendedor partiu dos interesses das crianças, o que constitui um dos aspetos destacados na área de Conhecimento do Mundo. Para além disso, permitiu a exploração de sensações e sentimentos, através de uma das áreas de conhecimento empreendedor mencionada no manual (CEAN, 2009) intitulada “Os nossos estados de espírito”. Realça-se ainda que os estados espírito foram naturalmente abordados ao longo da implementação do projeto, sempre que era necessário focar os estados de espírito positivos das crianças para a concretização do mesmo.

### **5.3. Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras**

Tal como em qualquer estudo desta natureza, também neste foram identificados alguns constrangimentos e limitações, merecedoras de atenção e de uma reflexão cuidada.

Sendo este um projeto sequencial, aponta-se como constrangimento o intervalo de tempo para a sua execução. A aquisição e desenvolvimento de competências empreendedoras teria sido melhor consolidado e os momentos de discussão mais alargados se o tempo determinado para a realização da investigação fosse expandido. Saliencia-se ainda que, se as implementações da PES II fossem semanais e não quinzenais, o desenvolvimento do projeto seria mais fluído. Se o período de tempo disponibilizado para a investigação fosse mais alargado permitia abordar com mais precisão e cuidado as várias áreas de conhecimento empreendedor do manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). Contudo, os métodos e técnicas de recolha de dados usadas permitiram aceder a informação detalhada e proceder à sua triangulação.

Um aspeto que se pode identificar como limitação do estudo incide na inexistência de estudos empíricos centrados nesta temática, na educação pré-escolar, o que permitiria comparar este estudo com outros já realizados e fundamentar melhor determinadas conclusões.

Uma outra limitação que se destaca, foi o assumir do duplo papel de educadora estagiária e investigadora. Gerir e conciliar os dois papéis foi um processo complexo, visto que implicavam finalidades diferentes: o foco nos objetivos do estudo; e os aspetos associados à prática e às necessidades do grupo e de cada criança. Todavia, este duplo papel foi também uma mais-valia para a integração da investigadora no contexto e para facilitar a interação e proximidade desta com as crianças.

Assim, pelos aspetos anteriormente indicados, este estudo poderia possuir resultados mais detalhados. No entanto, tentou-se minimizar os constrangimentos e as limitações apontadas, tendo sido o estudo realizado com todo o empenho, esforço e dedicação.

Pelo valor que se reconhece a esta temática, julga-se ser conveniente a realização de mais estudos de forma a promover a produção de conhecimento científico, nomeadamente estudos empíricos, que resultam numa intervenção prática mais informada.

Os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados, uma vez que este se baseou num contexto particular, com um grupo de crianças particular. Neste sentido, seria também interessante e bastante enriquecedor implementar um projeto desta natureza com um grupo de crianças mais velhas ou que já tivessem desenvolvido um projeto desta natureza, para comparar com os resultados obtidos na presente investigação. Caso existisse a oportunidade de desenvolver esta investigação num amplo espaço de tempo, uma das recomendações propostas era explorar e aprofundar um pouco mais as diferenças áreas de conhecimento empreendedor apresentadas no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009).



### **PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES**

As unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada I e Prática de Ensino Supervisionada II proporcionaram-me novas experiências de aprendizagem e momentos ricos, significativos e fundamentais para o futuro, num contexto de educação pré-escolar, sendo uma mais-valia para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Considero que, embora tenha sentido algum nervosismo nas primeiras vezes em que interagi com o grupo, algumas inseguranças sobre a postura a adotar, fazer com que as crianças atingissem os objetivos pretendidos em cada sessão e desenvolver atividades adequadas, consegui ultrapassar estes receios, talvez devido à minha experiência na área, por o grupo de crianças ser muito caloroso ou até mesmo por causa da minha personalidade.

A PES I e PES II permitiram-me estar inserida num contexto educativo, conhecer o funcionamento de um Jardim de Infância e contactar com um grupo de crianças, podendo planificar, implementar e refletir sobre o trabalho realizado, o que exigiu muito empenho, esforço e dedicação ao longo de todo o ano letivo. Permitiram também, a partir do contacto com as crianças e adultos, desenvolver conhecimentos, adquirir novas estratégias e competências que são essenciais na área da educação pré-escolar.

A PES I, decorreu num contexto de Jardim de Infância, durante o primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar, durante um dia por semana. Contribuiu em grande medida para conhecer o grupo, nomeadamente as suas necessidades, os conhecimentos e interesses nas diferentes áreas e domínios curriculares, permitindo, deste modo, planificar de acordo com as crianças e com a metodologia utilizada pela educadora cooperante. As primeiras semanas de observação foram essenciais para conhecer e identificar as características de cada uma das crianças do grupo e facilitaram também a integração no contexto educativo, permitindo estabelecer uma relação de maior proximidade com os elementos do contexto. Ao longo da PES I foi possível perceber alguns dos aspetos que norteiam a prática, como planear, intervir e refletir, sendo assim um importante contributo na transição para a PES II, visto que o contexto educativo e o grupo de crianças se mantiveram.



No decorrer das observações fui-me apercebendo da forma como a educadora se relacionava com as crianças, nomeadamente a linguagem utilizada e as regras impostas. Este aspeto constituiu um contributo fundamental para que nas implementações futuras soubesse como me relacionar com o grupo, e que tipo de estratégias devia utilizar para cativar, motivar e chamar a atenção das crianças. Em algumas sessões de observação, ajudei a educadora na realização de atividades, o que possibilitou uma melhor relação e aproximação entre ambas, e permitiu-me ter uma perceção mais realista do trabalho realizado por uma educadora. As observações possibilitaram ainda que ultrapassasse alguns receios, saber como reagir a determinados comportamentos das crianças, resolver situações imprevistas, a apropriação de linguagem adequada e a necessidade de ajustar os objetivos de aprendizagem ao grupo. Em suma, a observação proporciona um conhecimento mais profundo do contexto.

Creio que é importante referir que, em algumas situações, a educadora teve de se ausentar da sala de atividades, tendo assim de assumir o grupo, o que implicou um maior sentido de responsabilidade. A ocorrência de imprevistos é normal e arranjar soluções e estratégias para contornar a situação não é tarefa fácil, mas torna-se menos difícil com a prática e experiência.

A Prática de Ensino Supervisionada II, decorreu no mesmo contexto educativo, durante o segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar, desta vez três dias por semana, sendo um período mais exaustivo, com maior intensidade e responsabilidade, por comparação com a PES I. Uma das vantagens de planificar para três dias, numa perspetiva de continuidade, era perceber a importância de respeitar o tempo das crianças, nomeadamente o tempo que demoram a executar diferentes ações e tarefas, não perdendo de vista que esse tempo não era igual para todos. Ao longo da PES II, optei sempre por fazer um enquadramento da temática, utilizando o método indutivo, uma vez que questionava previamente as crianças acerca das suas ideias sobre o tema a abordar e só depois realizava as atividades para comprovar ou não as respostas obtidas. Em relação às atividades desenvolvidas, tive o cuidado que englobassem um carácter científico, metodológico e lúdico, adequadas às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Durante todas as intervenções, as crianças mostraram-se muito participativas e bastante empenhadas nas tarefas propostas, proporcionando-me uma grande satisfação com todo o trabalho desenvolvido, fazendo-me sentir ainda mais empolgada. Desta forma, tentei sempre planificar atividades interessantes e que os envolvessem ao máximo. As planificações permitem “refletir sobre as intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (DEB, 1997, p. 26). Porém, quando se planifica não se sabe de que forma irá acontecer na prática, uma vez que esta “interage com todos os outros aspetos do ensino e é influenciado por muitos fatores” (Arends, 2008, p. 100) e a interação com o grupo na sala de atividades.

Considero que os materiais construídos e utilizados tiveram um grande impacto nas crianças, contribuindo significativamente para o sucesso das atividades, pois estavam adequadamente enquadrados na faixa etária. De um modo geral, os materiais foram construídos em grandes dimensões para que todo o grupo tivesse perceção dos mesmos, e devidamente plastificados para garantir a sua resistência e durabilidade. Ao longo das implementações tive em especial atenção permitir a manipulação livre dos materiais, uma vez que, através desta, as crianças compreendem mais facilmente os conceitos a serem trabalhados, fazendo a ponte entre o abstrato e o concreto. No entanto, a preparação e construção dos materiais revelou-se, em alguns momentos, uma dificuldade, pois foi necessário despende de muito tempo para a sua realização.

Ao longo do PES I e da PES II fui verificando que no período da tarde as crianças apresentam-se muito inquietas e desconcentradas, precisando de atividades motivadoras e interessantes para estarem atentas. Deste modo tive o cuidado de, na planificação, contemplar atividades mais dinâmicas e cativantes para a tarde. Foram planificadas atividades com o intuito de satisfazer as necessidades e os sonhos das crianças e, para isso, estimulamos o grupo a participar e recriar atividades de cariz lúdico, pois não devemos “menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (DEB, 1997, p. 18). Percebi também o quanto é necessário ouvir e escutar cada criança, identificar as suas necessidades e destrezas, e

saber encorajá-las para as suas intenções e atos. Existem diversos caminhos para encorajar as crianças, para que estas se sintam devidamente apoiadas, sem pressões e sem medos, por exemplo, é preciso ter em conta o tom de voz utilizado, este deve ser natural, e a linguagem compreensível. Com estes estímulos, as crianças tornam-se autónomas e responsáveis.

Houve algumas dificuldades associadas ao fator tempo destinado à execução do estudo. Como estava a desempenhar o duplo papel de educadora estagiária e investigadora e o tempo disponível era escasso, a concretização de algumas das fases do estudo tornou-se complexa, como a execução paralela da recolha e análise dos dados, mas também trouxe aprendizagens relevantes, desafiadoras e compensadoras. Foi sem dúvida uma corrida contra o tempo para conseguir concretizar um projeto no âmbito do empreendedorismo, abordando as várias áreas de conhecimento empreendedor mencionadas no manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), num tão curto espaço de tempo.

Os obstáculos que iam surgindo, como controlar o grupo de crianças em momentos de agitação, foram um impulso para que recorresse a diferentes estratégias e aprendesse a lidar melhor com esse tipo de situações.

Como acontece ao longo da vida, nesta fase também cometi alguns erros/falhas, porém fazem parte do processo de aprendizagem, uma vez que consegui identifica-los e corrigi-los em ações futuras, o que me ajudou a crescer enquanto pessoa e futura profissional em educação pré-escolar.

Foi nítida a evolução comportamental e relacional das crianças do grupo, uma vez que no início muitas choravam por ficar no JI. Eram muito acanhadas/tímidas, não falavam, não intervinham nos diálogos, não brincavam com os colegas, mas, ao longo da PES, foram alterando estes comportamentos. Deste modo, tive o privilégio de acompanhar a evolução das crianças e o seu desenvolvimento e crescimento.

É de salientar que não houve apenas um progresso nas crianças, mas também em mim como aluna-estagiária-investigadora e futura profissional em educação pré-escolar. No meu ponto de vista, consegui orientar e organizar o grupo, garantindo o bem-estar e a

participação, bem como a transmissão dos novos conhecimentos. Houve também uma boa relação com a comunidade educativa (crianças, educadoras e assistentes operacionais), conquistando principalmente a confiança e atenção das crianças, gerando um ambiente harmonioso, saudável, alegre, respeitoso, acolhedor e confiante. Na experiência em campo, fui-me apercebendo o quanto é importante que exista uma boa relação entre a criança e o adulto, porque “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeitos mútuos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 77). Na mesma linha de pensamento, Arends (2008) defende que o bom professor, neste caso educador, “é aquele que é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os seus alunos e um ambiente de incentivo” (p. 17).

No ciclo semanal de planeamento, intervenção e reflexão destaca-se o papel crucial dos professores supervisores da Escola Superior de Educação, da educadora cooperante e do grupo de crianças e da minha professora orientadora, que promoveram o autoquestionamento, uma atitude reflexiva, referindo quais os aspetos bem conseguidos e aqueles que deveria melhorar, a planificação e articulação dos conteúdos de forma mais sustentada e o desenvolvimento do sentido crítico, face à minha intervenção no contexto, bem como ao projeto desenvolvido. Realço a importância das reflexões, uma vez que permitiram corrigir erros, aperfeiçoar estratégias e metodologias, assim como pensar sobre as posturas, as tomadas de decisões e a troca ideias e experiências. Arends (2008) foca a importância da reflexão sobre a prática, afirmando que “os professores eficazes aprendem a abordar situações únicas com uma atitude de resolução de problemas e aprendem a arte de ensinar através da reflexão sobre a sua própria prática” (p. 27). Tudo isto, tornou-me mais reflexiva e mais atenta a detalhes que anteriormente passavam despercebidos, permitiu melhorar o meu desempenho no planeamento e na prática, assim como enquanto futura educadora, e também aprender a fundamentá-los com literatura adequada. Para além do já mencionado, ao longo da prática houve a necessidade e o cuidado em pesquisar, observar, planejar e refletir acerca do trabalho desenvolvido. Foram vivências e pessoas que provocam uma imensidão de sentimentos e lembranças que nunca serão esquecidas.

Na minha opinião, o pré-escolar é uma etapa educativa que exige muito do educador, é extremamente minuciosa (para que o ensino-aprendizagem seja feito da melhor forma) e os materiais utilizados devem ser criativos e de qualidade, uma vez que as crianças nessa fase estão despertas a diversas aprendizagens. É a etapa da vida que mais influência o desenvolvimento da criança, devendo-se inculcar, desde cedo, os valores, os deveres, as obrigações, os direitos, bem como proporcionar momentos de aprendizagem a partir da brincadeira. A profissão de educador não é “tarefa” fácil, visto que tem à sua frente a enorme responsabilidade de educar e formar aquela que será a geração futura. É uma profissão gratificante e que está sempre em constante formação e evolução, não esquecendo que o educador é normalmente o “modelo”, mas que as crianças têm características diferentes entre si, cada caso é um caso, devendo por isso estar atento e observar constantemente o grupo, para perceber os seus interesses e necessidades, ajudando as crianças a progredir enquanto cidadãos. Segundo Arends (2008) um profissional eficaz considera “a aprendizagem do ensino um processo ao longo da vida, conseguindo diagnosticar situações e adaptar e utilizar o seu conhecimento profissional de forma apropriada, para favorecer a aprendizagem dos alunos e melhorar a escola” (p. 19).

A PES I e a PES II permitiram observar que é possível existir ligação entre a teoria e a prática, sendo que, conseguimos por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso académico, bem como a literatura.

Ao ter investido num estudo no âmbito da educação para o empreendedorismo, metodologia ainda pouco ou nada trabalhada no pré-escolar, no futuro profissional irei, se assim me permitirem, optar por esta metodologia. Foi sem sombra de dúvida um grande desafio para mim.

Sempre que entro num Jardim de Infância, ou noutra local em que estejam crianças, ao observar os seus sorrisos e genuinidade, penso “é este o meu mundo, é rodeada de crianças que quero estar todos os dias”. O grupo de crianças que participou neste estudo fez-me vivenciar isto mesmo, diferentes momentos que jamais esquecerei e recordarei para sempre, pois fizeram-me ter a certeza de que o meu futuro é ser Educadora de Infância. O panorama atual da educação faz com que tenhamos receio do futuro, ou até

mesmo do presente. No entanto, não podemos baixar os braços mas ter a esperança de um futuro promissor.

Com a realização dos sonhos das crianças consegui também realizar um dos meus sonhos de vida, ser mestre em educação pré-escolar, sendo a prova de que é possível tonar os sonhos em realidade. “Se seus sonhos estão nas nuvens, não se preocupe. Eles estão no lugar certo. Agora, construa os alicerces” (Sohsten, 2006, p. 10).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editora Verbo.
- Acs, Z.J. & Audretsch, D.B. (2003). *Handbook of Entrepreneurship Research: An Interdisciplinary Survey and Introduction*. New York: Springer.
- Acúrcio, M. R. B. (2005). *O empreendedorismo na escola*. Col. "Escola em Ação; 05". Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático (7ª ed.)*. Brasil: Editora Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, N., & Groove, S. K. (2001). *The practice of nursing. Research Conduct, Critique & Utilization (4ª ed)*. Philadelphia: W.B Saunders Company.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação – guia para Auto-aprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade aberta.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CEAN (2009). *Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos*. Campo Maior: Associação Coração Delta.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Documento de trabalho dos serviços da comissão. Escolas para o século XXI*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Acedido a 8 de setembro de 2015 em: [http://www.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/consultdoc\\_esc\\_sec\\_XXI.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/consultdoc_esc_sec_XXI.pdf).
- Comissão Europeia (2006). *Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Bruxelas: Comissão Europeia.



- Comissão Europeia (2013). *Educação para o empreendedorismo – Guia para educadores*. Direção-Geral das Empresas e da Indústria. Bélgica: Bruxelas.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15..
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- European Commission (2005). *Implementation of Education and Training 2010 – Work Programme – Focus Group on Key Competences Report*-Bruxelas. Acedido a 10 de setembro de 2015 em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf>
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, L., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A., Barbosa, G., Trabulo, F. & Dias, N. (2014a). *Educação para o Empreendedorismo: um projeto no âmbito da formação inicial de professores*. In Portugal, G., Andrade, A. I., Tomaz, C., Martins, F., Costa, J. A., Migueis, M. R., Neves, R., & Vieira, R. M. (Orgs.), *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (pp. 381-396). Aveiro: UA Editora.
- Fonseca, L., Gonçalves, T., Barbosa, G., Barbosa, A., Peixoto, A., Trabulo, F. & Dias, N. (2014b). *Educar para empreender. Uma Experiência no Alto-Minho com crianças dos 3 aos 12 anos*. *Crítérios*, 13, 34-57.

- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2001). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor, Bebés, Crianças, Adolescentes e Adultos*. São Paulo: Porth Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança (5ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Acedido a 30 de março de 2015, em: <http://www.santamariamaior-monserrate-meadela.com/?m=censos&id=2797>.
- Lackéus, M. (2014) *Entrepreneurship in education – what, why when, how, Entrepreneurship 360 Background paper*. Gothenburg: Sweden. Acedido a 30 de março de 2015, em: [http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf).
- Lessard, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas (3ª ed)*. Lisboa: Editipo, Lda.
- Marques, R. (1985). *A Criança na Pré-Escola: biblioteca do educador*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendes, J. (2012). *Manual do empreendedor: Como Construir um Empreendimento de Sucesso*. Editora Atlas.
- Migueis, M. R. (2010). *A Formação como Actividade de Aprendizagem Docente (Tese de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (2006). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Ministério da Educação (2007). *Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Mir, G. M. (2004). *A criança e o seu Crescimento: aspetos motores, intelectuais, afetivos e sociais*. In T. L. Arribas (Ed), *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 33-35.). Porto Alegre: Artmed.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pereira, M. M., Ferreira, J. S., & Figueiredo, I. O. (2007). *Guião «Promoção do Empreendedorismo na Escola»*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – DGIDC.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Rotherham Ready (n.d.). *The Big 13 - Enterprise Entitlement through the curriculum*. Reino Unido: Artwork and design by cutoutandkeep. Acedido a 2 de março de 2015 em: <http://www.readyunlimited.com/wp-content/uploads/2014/03/RR-The-Big-13-2011update-2.pdf>.
- Rovira, M. C., & Giner, J. M. (2004). *Meios e Recursos na Escola*. In T. L. Arribas (Ed), *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização* (pp. 353-361). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (2002). A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão. In J. Murillo, P.M. Arnal, R. Escolano, J.M. Gairín & L.J. Blanco (Eds.) *Actas del VI Simposio de la SEIEM Logroño* (pp. 157-170). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Sarkar, S. (2010). *Empreendedorismo e Inovação* (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de Infância – textos de apoio para os educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sohsten, C. V. (2006). *Inteligência empreendedora - O que você precisa saber para cuidar de sua empresa*. Editora: Qualitymark.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (3º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Livros Horizonte.

- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Portugal: Mc Graw-Hill.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com os estudos de caso (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, R. (1997). *Discussions with Teachers. Foundations of Waldorf Education*. Nova Iorque: Anthroposophic Press.
- Teixeira, C. M. (2012). *Educação para o Empreendedorismo – um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (Dissertação de Mestrado)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação, 5*, 171-202.
- Vermeulen, R. & Delmine, S. (1998). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: Livpsic.
- Wu, S. & Jung, J.Y. (2008). Is Non-Traditional Entrepreneurship Training Helpful to Nascent Entrepreneurs? Yes and No. *Journal of Entrepreneurship Education, 43-52*.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th edition)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.



## **ANEXOS**



## **Anexo I**

Guião da entrevista





## Guião para a entrevista

Projeto em desenvolvimento \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_\_\_

Alunos entrevistados \_\_\_\_\_

### Questões orientadoras:

- 1- Que projeto estão a fazer? Como se chama/que nome tem?
  
- 2- Que ideias tiveram? Quem as deu?
  
- 3- Como vão/estão a concretizar o projeto?
  
- 4- Quem ajudou/vai ajudar? De que forma?
  
- 5- Como conseguiram o material que usaram?
  
- 6- Foco no protótipo/ maquete/ desenho. Por que é que querem fazer isto? Para que serve? Como é que chegaram aqui? Alguém vos ajudou nesta construção?

- 7- Alguma coisa não correu bem no vosso projeto? Como ultrapassaram esse (s) problema (s)?
- 8- O que vão fazer a seguir no vosso projeto?
- 9- Já fizeram alguma vez algo parecido? O quê?
- 10- Costumam trabalhar em equipa? Gostaram? Porquê?
- 11- O que aprendeste com o projeto que ainda não sabias?
- 12- O trabalho no projeto era muito diferente do trabalho no resto das sessões? Porquê? (tentar perceber como é que as crianças descrevem a dinâmica de trabalho seguida). Em que momentos do dia trabalharam no projeto?
- 13- O que é ser empreendedor? (questão que surgiu durante a realização da entrevista)

## **Anexo II**

Gato das Botas (fantoche)





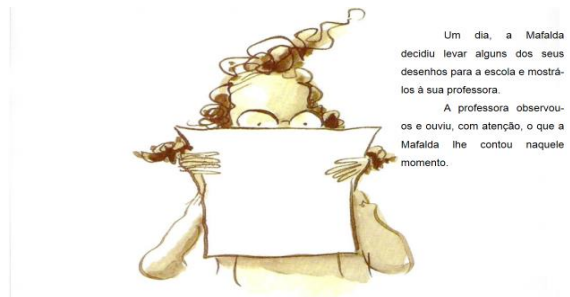


### **Anexo III**

“A História da Minha Amiga”







A Mafalda disse à professora que gostava muito de fazer desenhos e que não conseguia parar de desenhar, mas estava muito triste porque a sua família já não queria saber dos seus desenhos.



Mas, a Mafalda tinha um sonho/desejo, gostaria de fazer uma exposição com todos os seus desenhos, para que os amigos e os pais dos mesmos os pudessem observar.

A professora achou a ideia era muito gira, e então decidiram trabalhar em conjunto para se realizar a exposição.



A Mafalda continuou a fazer desenhos e dar ideias, à professora de como queria que fosse a exposição.

Ao fim de alguns meses a Mafalda realizou o seu sonho/desejo. E lá estavam os desenhos expostos na escola, onde os pais, os amigos e os pais dos amigos os observaram.



Todos os visitantes deram os parabéns à Mafalda, pois os desenhos eram todos muito giros. A Mafalda ficou muito satisfeita com todo o trabalho que realizou. E a sua família também!



História adaptada do Manual "Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos" (CEAN, 2009) e ilustrações da história "O Ponto" de Peter H. Reynolds.



#### **Anexo IV**

História do Cristiano Ronaldo



“Era uma vez um menino que se chamava Cristiano Ronaldo. Quando o Cristiano chegava a casa, depois de sair das aulas, ia sempre jogar à bola, pois o que ele mais gostava de fazer era jogar à bola. Quando não estava a jogar futebol, o Cristiano via jogos de futebol na televisão e sonhava o quanto queria ser um jogador de futebol famoso.

Mas para o seu sonho se tornar realidade, ele sabia que teria que treinar muito para melhorar as suas habilidades com a bola de futebol.

Um dia, quando o Cristiano estava a jogar futebol num clube da sua cidade, um membro do Sporting Clube de Portugal observou-o e viu que ele tinha capacidades para ser um dia um bom jogador. Cristiano ao ouvir este elogio, teve uma ideia brilhante. Pensou que seria melhor ir jogar para uma equipa que o iria ajudar a realizar o seu sonho, ser um jogador de futebol famoso, o melhor do mundo!

E assim foi, o Cristiano Ronaldo foi jogar para este clube, e estava tão contente, que cada dia treinava cada vez mais para ser o melhor. Mas não bastava treinar, o Cristiano precisava de ajuda, precisava de um treinador para lhe orientar os treinos, precisava de um fisioterapeuta e de um médico para tratar das lesões.

Com estas ajudas cristiano, melhorou tanto que ficou tão bom jogador que até foi jogar para fora de Portugal e até foi considerado o melhor jogador do mundo. Mesmo já tendo sido considerado, o melhor Cristiano continua a trabalhar todos os dias para ser cada vez melhor.”



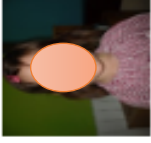
**Anexo V**

Folha de registo “O meu sonho é...”





**“O MEU SONHO É...”**





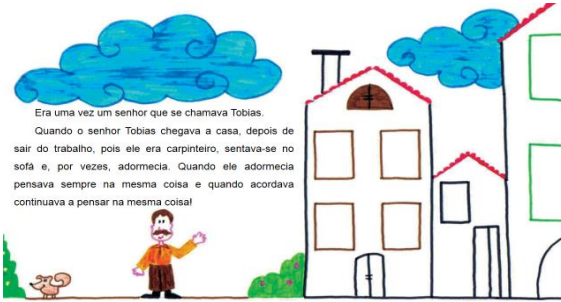
**Anexo VI**

“Os Jardins do Senhor Tobias”





## OS JARDINS DO SENHOR TOBIAS



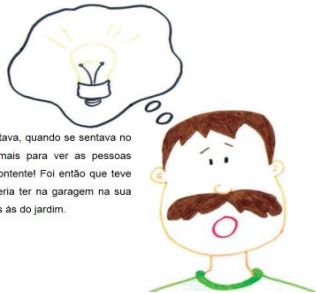
Era uma vez um senhor que se chamava Tobias.  
Quando o senhor Tobias chegava a casa, depois de sair do trabalho, pois ele era carpinteiro, sentava-se no sofá e, por vezes, adormecia. Quando ele adormecia pensava sempre na mesma coisa e quando acordava continuava a pensar na mesma coisa!

O senhor Tobias pensava em "construir" um jardim com muitas árvores e muitas flores num "bocado" de terra que estava todo sujo e abandonado perto da casa dele. Tantas vezes pensou no mesmo que decidiu começar a semear e a plantar árvores, plantas, flores maravilhosas...



Depois de terem passado alguns meses o jardim estava lindo, tão lindo que as pessoas começaram a passear nesse maravilhoso jardim. Os seus vizinhos batiam à porta da sua casa para lhe darem os parabéns por ter "construído" sozinho um jardim tão belo.

Então ele de tão contente que estava, quando se sentava no sofá pensava o que poderia fazer mais para ver as pessoas contentes e também para ele estar contente! Foi então que teve uma ideia brilhante: pensou que poderia ter na garagem na sua casa uma pequena loja de flores iguais às do jardim.



E depois de muito trabalhar conseguiu abrir a sua própria loja. Vendeu imensas flores! Quase nem conseguia ter tempo para almoçar, de tantos colaboradores que tinha. Como já andava tão cansado teve que pensar numa solução, pois já nem tinha tempo para semear novas flores.



Depois de ter fechado a loja foi para casa e sentou-se no sofá e, mais uma vez, teve uma ideia brilhante. Pensou que iria construir uma "fábrica" de flores. E lá foi o senhor Tobias resolver este assunto. Mas não foi fácil porque era um sonho/uma ideia muito complicada de realizar.  
Mas ele não desistiu e conseguiu abrir a "fábrica das flores". Lá trabalhavam muitas pessoas.



O senhor Tobias conseguiu realizar o seu sonho e ajudar outras pessoas a terem trabalho. O senhor Tobias continuou a inventar jardins maravilhosos. Os empregados da sua fábrica plantavam e semeavam as flores para que todos os jardins fossem lindíssimos.



**Vitória,  
vitória  
acabou-se a  
história!**



História e ilustrações adaptadas do Manual "Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos" (CEAN, 2009).



## **Anexo VII**

Cartaz “Eu sou empreendedor/a se...”





EU SOU EMPREENDEDOR / A SE ...





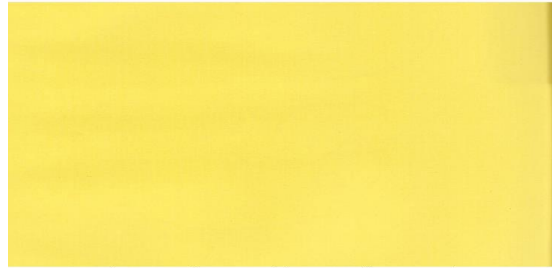
**Anexo VIII**

“O Pássaro da Alma”

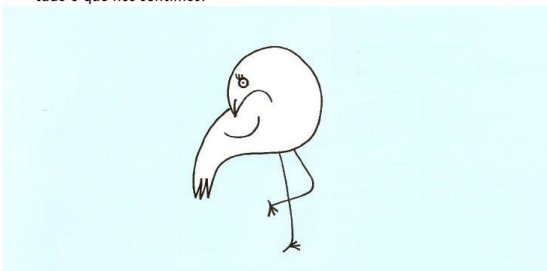




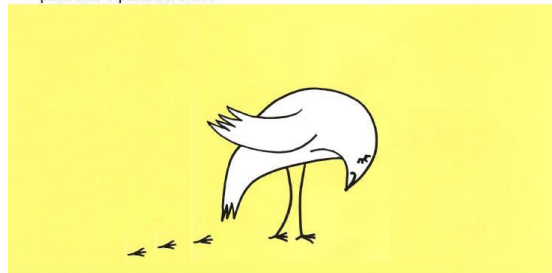
No fundo do corpo mora a alma. Ninguém a viu, todos sabem que ela existe.



No centro da alma, está um pássaro, é o Pássaro da Alma. Ele sente tudo o que nós sentimos.



Quando alguém nos magoa, o Pássaro da Alma sofre muito e agita-se para trás e para a frente.



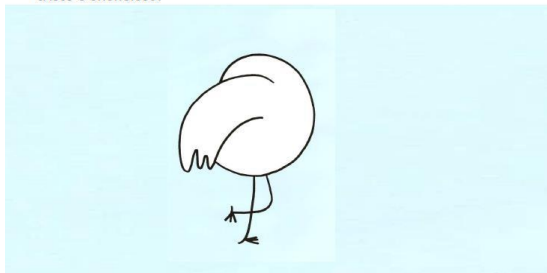
Quando alguém nos ama, o Pássaro da Alma fica contente e dá saltinhos para trás e para a frente.



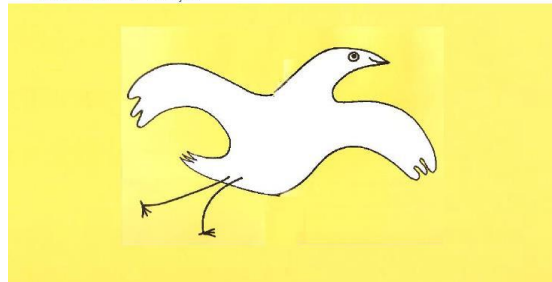
Quando alguém nos chama, o Pássaro da Alma fica à escuta para saber o que nós pedimos.



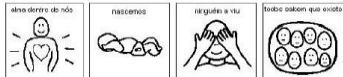
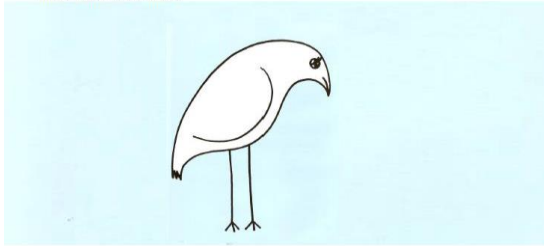
Quando alguém se zanga connosco, o Pássaro da Alma encolhe-se triste e silencioso.



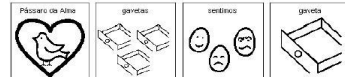
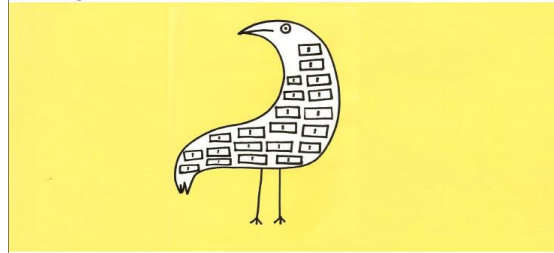
Quando alguém nos abraça, o Pássaro da Alma cresce, cresce. Gosta tanto do abraço!



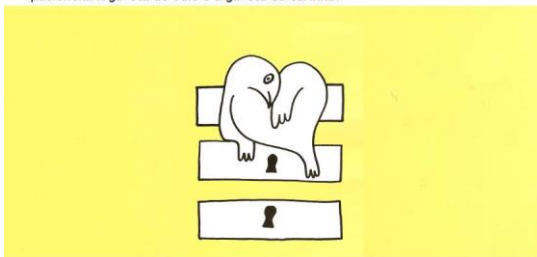
A alma está dentro de nós, desde que nascemos. Ninguém a viu, todos sabem que ela existe.



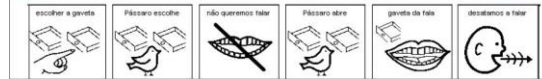
O Pássaro da Alma tem imensas gavetas, Tudo o que sentimos tem uma gaveta.



A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza. A gaveta do ciúme e a gaveta paciência. A gaveta do ódio e a gaveta do carinho.



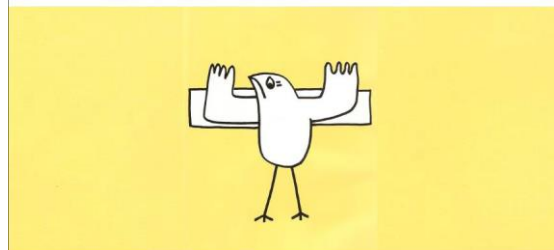
Às vezes podemos escolher a gaveta, outras vezes é o Pássaro que escolhe. Às vezes não queremos falar, mas o Pássaro abre a gaveta da fala. E então, desatamos a falar.



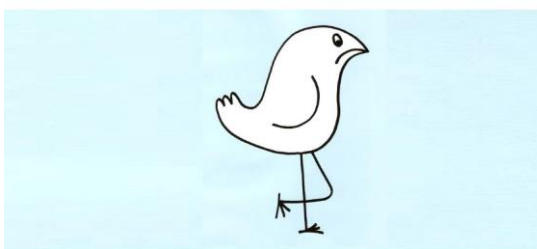
Todos somos diferentes, porque o nosso Pássaro da Alma também é diferente.



Se o pássaro abre a gaveta da ódio, nós ficamos muito zangados.



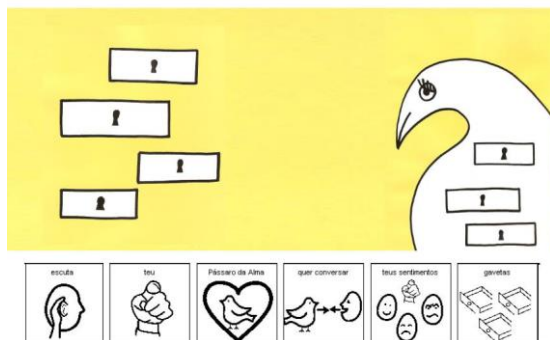
Se o pássaro abre a gaveta da tristeza, nós ficamos tristes.



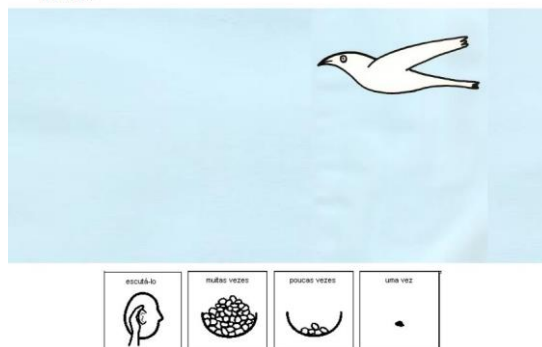
Se o pássaro abre a gaveta da alegria, nós ficamos contentes.



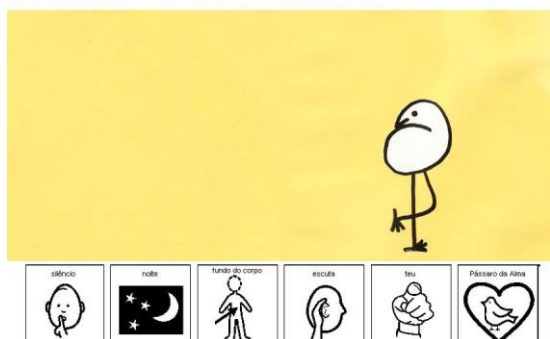
Escuta o teu Pássaro da Alma. Ele quer conversar sobre os teus sentimentos guardados nas gavetas.



Nós podemos ouvi-lo muitas vezes, poucas vezes, ou apenas uma vez na vida.



Durante o silêncio da noite, lá no fundo do teu corpo, ouve o teu Pássaro da Alma.



Livro original: O PASSÁRO DA ALMA  
 Autora: Michal Snunit  
 Adaptação: Angélica Rosado, Inês Teixeira e Mariana Matos  
 SPC - Símbolos pictográficos para a comunicação  
 Anditec 2003

Curso de Comunicação Aumentativa Julho 2007

História da autoria de Michal Snunit (2003).





## **Anexo VIX**

Cartões com corações (em eva)







## **Anexo X**

“Baralho dos estados de espírito”









## **Anexo XI**

“Dado dos estados de espírito”







**Anexo XII**  
"A Floresta da Bicharada"



---

## “A Floresta da Bicharada”

Há muito, muito tempo havia uma floresta, chamada a Floresta da Bicharada. Lá viviam muitos animais: toupeiras, lobos, coelhos, esquilos, veados, cobras, borboletas, ouriços e muitos outros que nem lhe sabíamos o nome!

Um dia de Inverno começou a chover, a chover tanto, tanto que os animais não podiam sair da sua toca para ir buscar alimentos.

Mais tarde, quando parou de chover todos quiseram sair de dentro das suas casas e ir ver como estava a floresta.

— Oh! Como está a nossa floresta! – Disse o Coelhoinho.

— Oooh! Que lástima! Nunca pensei que ficasse assim tão destruída! – Disse o Esquilo.

— Bem e já pensaram como vai ser para nos alimentarmos, pois está tudo destruído com tanta chuva! – Disse o Veado.

— Meu Deus! Não vamos ter alimentos, pois está tudo destruído com tanta chuva! – Disse o Lobo.

Mais admirados ficaram quando olharam para o rio...

— Oh! Que horror o rio está a transbordar de tanta água – Disse a Borboleta.

O Mocho que era muito sábio disse logo para os seus amigos:

— Não se preocupem! Vamos buscar alimentos aqui à floresta ao lado. É simples, é só passarmos para o outro lado do rio!

Mas qual não foi o seu espanto quando todos os animais olharam para o rio e não viram a estradinha que ligava as duas florestas.

— Oh! A chuva fez encher o rio e assim não conseguimos passar... – Disse a Cobra.

Então começaram todos a pensar numa solução porque nenhum animal podia ficar sem alimentos.

Alguns diziam: vamos dar as mãos fazendo assim uma corrente para chegarmos ao outro lado. Outros diziam: o Mocho podia-nos levar pelo ar. Só que o Mocho não tinha força para transportar os animais mais pesados. Todos deram a sua opinião. Enquanto que as Toupeiras, sem ouvirem todas as necessidades do grupo, começaram a fazer um túnel para se conseguir passar para o outro lado. Mas esqueceram-se que há animais da floresta grandes que não cabem nos túneis.

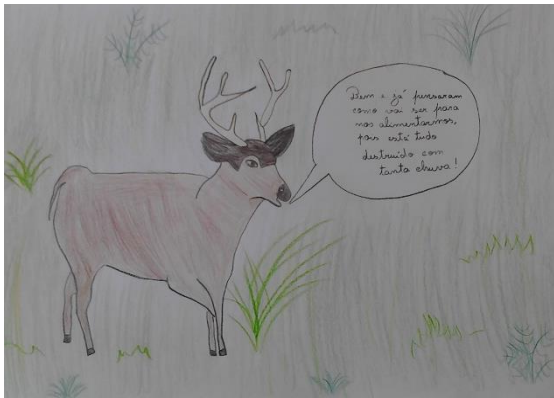
O Lobo que foi muito mais esperto, escutou todas as necessidades do grupo e decidiu fazer uma ponte bem alta para que a água não chegasse lá. Quando a ponte ficou concluída todos os animais agradeceram ao lobo e ficaram muito contentes porque já podiam ir buscar alimentos à outra floresta graças ao Lobo!

E lá foram todos buscar alimentos.

*Vitória, vitória acabou-se a história!*

História retirada do Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009).









**Anexo XIII**  
"A Locomotiva de Pipocas"



“Com pozinhos de perlim pim pim e a história começa assim:

A Joana tinha um sonho e com muito esforço conseguiu concretizá-lo. Estava tão, mas tão feliz que decidiu contar às suas amigas:

- Olhem, sabem uma coisa? Eu tenho um projeto muito, muito interessante. Um projeto que nasceu de uma ideia que eu tive. Querem saber o que é?

- Sim, conta!

- Eu quero ter uma Locomotiva de Pipocas.

- Uma Locomotiva de Pipocas? **Porquê?**

- Porque assim quando viermos para o parque brincar podemos comer pipocas saborosas, doces e coloridas.

- E **como** as fazes?

- Vou arranjar a máquina de pipocas e trazê-la para o parque.

- **Com quem** a vais arranjar?

- Vou pedir ajuda ao meu pai e ao meu avô.

- E **quando** é que a vais arranjar?

- Vou começar já hoje para termos o mais depressa possível pipocas no parque.

- Mas **onde?** Vais trazê-la para o parque?

- Sim. O meu grande projeto chama-se a Locomotiva de Pipocas, que é uma locomotiva, para trazer para o parque, onde vou vender pipocas para todas as pessoas que vêm ao parque e queiram comer pipocas, as possam comer! Vou precisar da ajuda do meu pai e do meu avô para arranjar a máquina. E depois é só trazê-la para o parque e começar a vender!

- **Quem** é que vai trazer a máquina para o parque?

- O meu tio Afonso com a carrinha dele.

- E **onde** vais arranjar o milho para fazer as pipocas?

- Vou comprar à lojinha da Maria.
- E **como** vais comprar?
- Com dinheiro!
- De quem? Como o vais arranjar?
- Vou organizar uma feira para vender os brinquedos com os quais já não brinco.
- Boa! Nós também vamos ajudar-te!
- Viva!!!

Vitória, vitória acabou-se a história!”

História adaptada do Manual “Ter ideias para mudar o mundo. Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009).



**Anexo XIV**  
Narrativa do projeto “Jogos”





Meninos da sala da G.C. e da A.A. – Sala 4

Porque assim ficamos mais felizes, contentes, carinhosos e porque são os sonhos de cada menino.

Vamos precisar de martelos, balão, papel de jornal e cola branca, madeira, parafusos, eva/borracha vermelha, caixa de papelão, tinta, pincel, plástico transparente e brilhante, pano, azul e cor-de-rosa, cartolina, meia bola de esferovite, papel, tinta verde e castanha, olhinhos, eva, feltro, lã preta, helicóptero de papel pintado de vermelho e preto como o homem aranha.

Os jogos são para nós, para os meninos e meninas da sala 4.

Com a Ângela, com a Marlene, com a A.A. e com a G.C.. Precisamos dos meninos e meninas da sala 4.

Vamos realizar o nosso projeto nas próximas semanas, do mês de abril e maio.

Vamos realizar/construir os jogos na sala de atividades, no ginásio, lá fora no recreio e na praia se possível, para construir os materiais.



**Anexo XV**

Mensagem da menina da história “A Locomotiva de Pipocas”



“Olá meninos e meninas da sala 4.

Eu ouvi com muita atenção a narrativa que vocês escreveram. Ainda se lembram dela? Vamos recordar? (O quê? Porquê? Como? Para quem? Com quem? Quando? Onde?)

Eu também tive colaboradores que me ajudaram, como o meu pai, o meu avô, o meu tio Afonso e a Dona Maria. Quem serão os vossos colaboradores? Já pensaram nisso? (família, professores e auxiliares) E como vos vão ajudar?

Mas eu esqueci-me de vos contar uma parte muito importante do meu projeto, foi fundamental para eu conseguir a minha Locomotiva de Pipocas.

Para que todas estas pessoas me ajudassem tive de pensar numa forma de as deixar felizes e, para isso, foi necessário fazer um compromisso com os meus colaboradores. Sabem o que é um compromisso? Pois, para conseguir os materiais necessários e ajuda para o meu projeto, tive de oferecer/prometer alguma coisa a cada um dos meus colaboradores. Querem saber o quê?

- Ao meu pai e ao meu avô, prometi que se me ajudassem a fazer a locomotiva de pipocas, me fariam muito feliz. E como eles querem a minha felicidade ficaram muito contentes.

- Ao meu tio, prometi que se me ajudasse a transportar a locomotiva de pipocas para o parque o iria visitar uma vez por semana. Ficou tão feliz que me perguntou logo quando é que precisava dele.

- À dona Maria, prometi que se me arranjasse milho para as pipocas, eu ia fazer publicidade ao seu milho para que outras pessoas a procurassem.

- Às minhas amigas, prometi que se ela me ajudasse a realizar este projeto a deixaria brincar na locomotiva sempre que quisesse.

Estas foram as minhas ofertas para os meus colaboradores. E vocês, já pensaram nos compromissos que vão assumir com quem vos vai ajudar?

Quero saber tudo do vosso projeto, eu vou ficar aqui a ouvir-vos.”