



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Cláudia Maria Magalhães Moreira

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

Educação Empreendedora: um projeto desenvolvido com crianças  
do pré- escolar

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

Novembro de 2015

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho apenas foi possível com o apoio de diversas pessoas que contribuíram de certa forma para a sua execução. Neste sentido não poderia deixar de agradecer:

- à minha orientadora, Professora Doutora Ana Barbosa, pela orientação, disponibilidade, sugestões, contributos e dedicação ao longo deste Relatório. O seu acompanhamento fez com que conseguisse terminar mais uma etapa na minha vida. Obrigada!

- à educadora cooperante pela disponibilidade, pela partilha de experiências e pelo acompanhamento ao longo do ano letivo, em especial durante a realização do estudo;

- à assistente operacional pela disponibilidade e pelo apoio em todas as atividades realizadas com o grupo de crianças intervenientes;

- ao grupo de crianças intervenientes no estudo, pelo enorme carinho e pela sua participação e empenho ao longo deste ano;

- à minha família, pai, mãe e irmãos, pelo apoio incondicional e pelo carinho, sem vocês a concretização do meu sonho não era possível;

- ao meu par de estágio, Suse, pelas observações, pelas filmagens, pelo apoio, pela amizade e a pela disponibilidade;

- ao Diogo, pelo carinho, pela dedicação e pela paciência nos momentos difíceis, que contribuíram para a realização do meu sonho. Valeu a pena todo o esforço.

- à Ângela, pela amizade e pelo apoio incondicional ao longo de todo o processo;

- aos meus amigos e colegas, pelas palavras de encorajamento e pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

## RESUMO

O presente Relatório foi integrado na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo encontra-se dividido em três partes, sendo que na primeira é apresentada uma caracterização do contexto educativo da PES II, na segunda é descrito o estudo realizado e, por último, na terceira parte, é apresentada uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

Este estudo tem como problemática 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. Para refletir sobre esta problemática 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?

O estudo enquadra-se numa metodologia de natureza qualitativa, com carácter exploratório. Participaram nesta investigação, 19 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, pertencente ao contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada.

As principais fontes de recolha de dados foram a observação participante; o acesso a documentos, como registos biográficos e notas de campo; entrevistas semiestruturadas; e registos fotográficos, áudio e vídeo. No que diz respeito à análise de dados, foi possível verificar que as crianças demonstraram motivação e interesse nesta temática inovadora, empreendedorismo. O projeto desenvolveu-se de forma espontânea, partindo dos interesses e ideias das crianças. Ao longo do projeto verificou-se que as dificuldades que as crianças mais demonstraram centraram-se na comunicação das suas opiniões, compreensão do significado de sonho e empreendedorismo, saber escutar e capacidade de iniciativa.

Concluiu-se através dos resultados do estudo que durante o período em que as crianças realizaram o projeto foi havendo sempre uma evolução significativa da aquisição de competências empreendedoras.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Educação para o Empreendedorismo; Competências empreendedoras.

## ABSTRACT

This Report is part of the unit course Supervised Teaching Practice II, of the Master in Preschool Education. It is divided into three parts, in the first part we present a characterization of the educational context of PES II, in the second part we describe the study and, finally, in the third part, we present a reflection about the Supervised Teaching Practice.

This problem studied aims to understand the contribution of the implementation of a project in entrepreneurship education to foster the social appropriation of the entrepreneurial spirit of children of preschool age. To reflect on this issue the following research questions were formulated (1 ) What entrepreneurial skills do children manifest throughout the project's development? (2) What difficulties are identified in children throughout the project's development? (3) How can we characterize the articulation of the project with the development of the curriculum areas and domains?

The study is follows of a qualitative methodology, in the frame of an exploratory study. The participants involved in this research, it were a group of 19 children, aged between five and six years old, belonging to the educational context of the Supervised Teaching Practice.

The main sources of data collection were: participant observation; access to documents, such as biographical records and field notes; semi-structured interviews; and photographic, audio and video records. Regard is data analysis, it was found that children demonstrated motivation and interest in this innovative theme, entrepreneurship. The project was developed spontaneously by the children, based on their interests and ideas. Throughout the project it were found that the difficulties that children showed more was the communication of their opinions and understanding of the meaning of dreams and entrepreneurship , listening skills and capacity for initiative

We concluded from the results of the study during the period in which the children performed the entrepreneurial project that there was a significant evolution of the acquisition of entrepreneurial skills.

**Keywords:** Preschool Education; Entrepreneurship Education; soft skills.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT .....	V
LISTA DE ABREVIATURAS .....	X
LISTA DE FIGURAS.....	XI
LISTAS DE TABELAS .....	XIII
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PES II .....	- 2 -
1. Caracterização do meio .....	- 2 -
2. Caracterização do Jardim de Infância e da sala de atividades .....	- 4 -
3. Caracterização das crianças da sala.....	- 11 -
4. Implicações e limitações do contexto educativo .....	- 19 -
PARTE II- O ESTUDO.....	- 21 -
1. Enquadramento do estudo.....	- 21 -
1.1. Pertinência do estudo .....	- 21 -
1.2. Definição do problema e das questões de investigação .....	- 22 -
2. Fundamentação Teórica .....	- 22 -
2.1. Educação para o Empreendedorismo.....	- 23 -
2.2. Competências empreendedoras: as <i>Soft Skills</i> .....	- 24 -
2.3. Áreas de conhecimento empreendedor .....	- 27 -
2.4. Articulação entre a educação para o empreendedorismo e o currículo da educação pré-escolar .....	- 35 -
3. Metodologia adotada .....	- 38 -
3.1. Opções metodológicas.....	- 38 -
3.2. Papel da investigadora.....	- 39 -
3.3. Os participantes .....	- 40 -
3.4. Fases do estudo e procedimentos .....	- 41 -
3.5. Recolha de dados .....	- 42 -

3.5.1. <i>Observação</i> .....	- 43 -
3.5.2. <i>Entrevistas</i> .....	- 44 -
3.5.3. <i>Documentos</i> .....	- 44 -
3.5.4. <i>Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos</i> .....	- 45 -
3.6. Planeamento do curso de ação.....	- 46 -
3.7. Análise de dados .....	- 48 -
4. Análise e interpretação dos dados .....	- 50 -
4.1. Definição do projeto .....	- 51 -
4.2. Desenvolvimento do projeto .....	- 61 -
4.2.1. <i>Aquisição de competências empreendedoras</i> .....	- 61 -
4.2.2. <i>Identificação das necessidades e dos colaboradores</i> .....	- 75 -
4.2.3. <i>Trabalho desenvolvido com os colaboradores</i> .....	- 80 -
4.3. Reflexão.....	- 91 -
5. Conclusões.....	- 93 -
5.1. Síntese do estudo.....	- 93 -
5.2. Conclusões do estudo .....	- 94 -
5.2.1. <i>Competências empreendedoras manifestadas pelas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto</i> .....	- 94 -
5.2.2. <i>Dificuldades identificadas nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto</i> -	95 -
5.2.3. <i>Caracterização do projeto no desenvolvimento das áreas e domínio do currículo</i> -	97 -
5.3. Limitações do estudo e sugestões para futuras estudos.....	- 99 -
PARTE III – REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES .....	- 101 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 104 -
ANEXOS.....	- 107 -
Anexo I – Guião para a entrevista .....	- 108 -
Anexo II – “ A história da minha Amiga” .....	- 110 -
Anexo III- “A História do Senhor Tobias” .....	- 112 -
Anexo IV- Textos representativos dos estados de espírito .....	- 114 -



Anexo V- Texto - Dramatização da “Locomotiva de Pipocas” .....	- 116 -
Anexo VI- Narrativa do projeto – “O filme da Amizade” .....	- 118 -
Anexo VII- Carta da menina da “Locomotiva de Pipocas” . .....	- 120 -
Anexo VIII – Pedido de autorização.....	- 122 -

## LISTA DE ABREVIATURAS

ATL- Atividades de Tempos Livres

CEAN- Centro Educativo Alice Nabeiro

CMVC- Câmara Municipal de Viana do Castelo

DEB- Departamento da Educação Básica

DGIDC- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EB1- Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico

ECERS- The Early Childhood Environment Rating Scale

ESE- Escola Superior de Educação

INE- Instituto Nacional de Estatística

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionado

PES I- Prática de Ensino Supervisionado I

PES II- Prática de Ensino Supervisionado II

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ginásio .....	- 5 -
Figura 2. Espaço exterior – Pinturas no chão .....	- 5 -
Figura 3. Área das construções.....	- 6 -
Figura 4. Área da casinha.....	- 7 -
Figura 5. Área da biblioteca.....	- 7 -
Figura 6. Área dos Jogos calmos.....	- 8 -
Figura 7. Área do quadro branco.....	- 8 -
Figura 8. Área de interesse - Área da mesa das expressões plásticas.....	- 8 -
Figura 9.Planta da sala de atividades .....	- 9 -
Figura 10. Cabides e placard.....	- 9 -
Figura 11. Visualização do vídeo da educadora .....	- 52 -
Figura 12. Registo individual dos sonhos/ideias/desejos.....	- 53 -
Figura 13. Representação dos sonhos através do desenho .....	- 54 -
Figura 14. Apresentação dos sonhos.....	- 55 -
Figura 15. Formação do 1º grupo.....	- 55 -
Figura 16. Formação do 2º grupo .....	- 56 -
Figura 17. Formação do 3º grupo.....	- 57 -
Figura 18. Formação do 4º grupo .....	- 58 -
Figura 19. Votação do nome do projeto .....	- 60 -
Figura 20. Processo até à definição do projeto .....	- 60 -
Figura 21. Registo das características empreendedoras apresentadas pelas crianças ..	- 62 -
Figura 22. Cartaz com características de um empreendedor .....	- 63 -
Figura 23. Leitura dos textos da “caixa cheia de emoções” .....	- 64 -
Figura 24. Exploração das expressões faciais com espelhos.....	- 65 -
Figura 25. Contágio de emoções através do riso .....	- 65 -
Figura 26. Jogo da mímica .....	- 66 -
Figura 27.Distinção dos estados de espíritos positivos e negativos .....	- 67 -
Figura 28.Bonecos com características empreendedoras e não empreendedoras.....	- 68 -
Figura 29. Pequeno teatro realizado pelas crianças.....	- 68 -

Figura 30. Jogo do telefone .....	- 70 -
Figura 31. Identificação de diferentes sons .....	- 71 -
Figura 32. Dramatização da história Locomotiva das Pipocas .....	- 72 -
Figura 33. Identificação das questões fundamentais para a narrativa .....	- 72 -
Figura 34. Construção da narrativa .....	- 73 -
Figura 35. Cartaz “O que queremos fazer?/ O que precisamos?/ Quem nos pode ajudar?” ..	- 74 -
Figura 36. Carta da Joana (menina da Locomotiva das Pipocas) .....	- 75 -
Figura 37. Recolha de ideias sobre os compromissos com os colaboradores .....	- 76 -
Figura 38. Escrita das diferentes cartas para os colaboradores.....	- 78 -
Figura 39. Entrega da carta à coordenadora da escola .....	- 78 -
Figura 40. Desenho para o protótipo .....	- 79 -
Figura 41. Organização do protótipo.....	- 80 -
Figura 42. Exposição do protótipo .....	- 80 -
Figura 43. Rede de colaboradores.....	- 81 -
Figura 44. Cartaz realizado após construção da narrativa .....	- 82 -
Figura 45. Cartaz final – “O que queremos fazer?; O que precisamos?; Quem nos pode ajudar?; Como nos vai ajudar?; O que oferecemos/prometemos?; Foi cumprido?” .....	- 82 -
Figura 46. Distribuição de duas crianças por cada cena do filme .....	- 83 -
Figura 47. Divisão das crianças pelas cenas .....	- 84 -
Figura 48. Cartaz que identifica quem participa em cada cena .....	- 85 -
Figura 49. Exemplo de um registo da ordem da construção dos adereços bem como as crianças responsáveis pela execução dos mesmos .....	- 85 -
Figura 50. Exemplo de um registo de organização dos adereços em falta .....	- 86 -
Figura 51. Votação da frase da amizade .....	- 89 -

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1. Horário de funcionamento do jardim-de-infância.....	- 6 -
Tabela 2. Rotinas da sala de atividades.....	- 10 -
Tabela 3. Síntese do manual “Ter Ideias para Mudar o Mundo - Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009) .....	- 29 -
Tabela 4. Síntese do Manual- The Big 13 (Rotherhan Ready, n.d.).....	- 34 -
Tabela 5. Calendarização do estudo.....	- 42 -
Tabela 6. Calendarização das áreas de conhecimento empreendedor .....	- 47 -
Tabela 7. Apresentação dos dados referentes à figura 47 .....	- 83 -
Tabela 8. Procedimentos usadas para cada adereço .....	- 86 -
Tabela 9. Apresentação dos dados do cartaz final .....	- 90 -

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório encontra-se estruturado em três partes. A primeira refere-se à caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada. Começa-se pela caracterização do meio, passando à caracterização do Jardim e da respetiva sala de atividades. Seguidamente realiza-se a caracterização das crianças dessa sala, finalizando com uma reflexão sobre as implicações e limitações deste contexto.

A segunda parte do Relatório está relacionada com o estudo realizado no âmbito da PES e encontra-se subdividida em cinco secções. Assim sendo, na primeira secção representa-se o enquadramento do estudo, onde se identifica o problema e as respetivas questões de investigação. Na segunda secção apresenta-se a fundamentação teórica, feita com base em literatura de referência, referindo as principais temáticas que abrangem o problema em estudo. Na terceira secção descreve-se a metodologia adotada, fundamentando as opções metodológicas utilizadas neste estudo, o papel do investigador e os participantes. Além disto, é realizada uma abordagem aos métodos e técnicas de recolha de dados e o modo como estes foram analisados, bem como a calendarização das áreas de conhecimento empreendedor e das fases do estudo. Na quarta secção são apresentadas a análise e a interpretação dos dados, que se organiza em três partes. Na última secção apresenta-se as conclusões do estudo, respondendo às questões de investigações, referindo ainda as limitações do estudo.

Na terceira e última parte do Relatório é apresentada uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada, referindo aspetos relacionados com a dinâmica da PES I e da PES II.

## **PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PES II**

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (DEB, 1997, p. 25)

Nesta parte apresenta-se uma caracterização do meio, descrevendo o contexto geográfico, socioeconómico e cultural da freguesia a que o Jardim de Infância onde se desenvolveu a PES está associado. Caracteriza-se também o Jardim de Infância, a sala de atividades e realiza-se uma caracterização global das crianças nas diferentes áreas e domínios do currículo. Conclui-se esta parte com uma reflexão sobre as implicações e limitações do contexto educativo.

### **1. Caracterização do meio**

O Jardim de Infância onde se realizou a PES I e PES II pertence a uma freguesia do concelho de Viana do Castelo. Trata-se de um estabelecimento público que partilha o edifício com uma EB1.

Viana do Castelo é uma cidade sede de um município, situado na região norte de Portugal, sendo atravessada pelo Rio Lima. Este concelho encontra-se limitado a norte pelo município de Caminha, a sul pelos municípios de Barcelos e Esposende, a leste pelo município de Ponte de Lima e a oeste pelo Oceano Atlântico. Viana do Castelo é constituído por 26 freguesias, com aproximadamente 314 km<sup>2</sup> de área e 91.000 habitantes. No núcleo urbano, a cidade de Viana do Castelo é constituído por aproximadamente 40.000 pessoas (CMVC, 2015).

Este concelho destaca-se pela vasta riqueza paisagística, devido ao facto de dispor de rio, mar e montanhas, sendo três cenários onde é possível praticar diversos desportos e modalidades náuticas e terrestres. Destaca-se também, ao nível histórico e cultural, dispondo pelas suas igrejas, fontes, salas de cinema, Teatro Municipal Sá da Bandeira, coliseu, funicular, vários museus, edifícios históricos, Santuário de Santa Luzia, arquivo municipal, o navio-hospital Gil Eanes, entre outras. Relativamente às estruturas desportivas, Viana do Castelo oferece uma diversidade de possibilidades desde associações

de atletismo, hipismo, ciclismo, bodybord, futebol, surf, automobilismo, ténis, bowling, longbord, paddle, canoagem, mergulho, remo, vela, entre outros.

A cidade de Viana do Castelo proporciona aos seus visitantes a maior romaria do norte de Portugal, esta romaria traz milhares de pessoas de todas as zonas do país, como também da vizinha Espanha. Romaria intitulada por Romaria da Nossa senhora da Agonia, decorre no mês de Agosto e caracteriza-se pela mostra de bordados típicos da região, pelas procissões ao mar, pelos grupos de folclore, pela construção de tapetes floridos nas diversas ruas desta cidade e também pelo famoso cortejo etnográfico.

Ao analisar as atividades socioeconómicas, verifica-se que as mesmas têm vindo a modificar-se, em parte devido ao aumento das indústrias, como também se deve às boas acessibilidades, sendo este concelho servido por modernas redes rodoviárias e férreas que facilitam o acesso às cidades limítrofes. Este fator faz com que aumente o número de visitantes ao longo do ano, bem como um dos principais setores, o setor comercial, principalmente o comércio tradicional, onde se destaca a comercialização de bordados, peças de ouro regional e doçaria regional. Outro setor predominante neste concelho é o setor industrial e agrícola, o setor industrial é visível nos diversos parques empresariais, no setor agrícola destacam-se os vinhos verdes, a produção de milho, a batata e também a agropecuária.

Anteriormente, já foi referido que a Prática de Ensino Supervisionada decorreu num Jardim de Infância de uma freguesia do concelho de Viana do Castelo. Esta freguesia encontra-se na margem esquerda do Rio Lima e a cerca de seis quilómetros da sede do concelho. Esta freguesia tem uma ocupação de 10.05 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente de 2670 habitantes (INE, 2011).

A nível socioeconómico, os setores predominantes são os setores agrícola, comercial e industrial. A atividade profissional dos encarregados de educação, tem como áreas predominantes a educação e o comércio, é visível também as áreas da saúde e da defesa. Verificou-se que alguns dos encarregados de educação se encontram a trabalhar fora do país. Relativamente às habilitações literárias dos pais destas crianças encontram-se distribuídas por vários níveis de ensino, desde do 4º ano do 1º ciclo ao ensino superior. Os



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

Em conclusão, é importante referir que este conhecimento do meio que envolve a instituição educativa é fundamental, para uma identificação correta de problemas e dificuldades, bem como de recursos, de maneira a promover um melhor desenvolvimento das crianças.

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

A PES II foi desenvolvida num Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de Escolas do concelho de Viana do Castelo, do que fazem parte dezasseis unidades de ensino, desde do pré-escolar ao 12º ano. Como já referido, este Jardim de Infância partilha o mesmo edifício com o 1º ciclo do ensino básico, encontrando-se dividido em dois pisos.

O pré-escolar funciona em três salas no 1º andar, uma sala destinada à faixa etária dos 3 e 4 anos, outra destinada ao grupo dos 5 e 6 anos e a última sala destinada ao prolongamento de horário. Neste andar, encontra-se também a cantina, três casas de banho, dois gabinetes para educadores/professores, uma biblioteca com uma grande diversidade de livros, um ginásio, utilizado para o acolhimento das crianças de manhã e para as sessões de motricidade. Ao longo deste andar são visíveis nas paredes placards onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. O 2º andar é ocupado pelo 1º ciclo do ensino básico, sendo constituído por cinco salas, uma sala para cada ano do 1º ciclo e a última sala destinadas às Atividades Extra Curriculares ou aulas de apoio ao estudo, tem também um gabinete dos professores e duas casas de banho.

No que diz respeito aos recursos existentes nesta Instituição de Ensino, os gabinetes dos professores/educadores dispõem de computadores e impressoras, armários para guardar documentos, instrumentos de música e material de ensino. No ginásio (Figura 1) encontra-se equipamento com diversos materiais, como arcos, mecos, bolas, raquetes, materiais esponjosos, entre outros, DVD, aparelho de música e televisão utilizado na hora do intervalo e no acolhimento feito de manhã.



Figura 1. Ginásio

No espaço exterior (Figuras 2) as crianças usufruem de um parque com pinturas de diferentes jogos, um grande espaço de terra para jogar à bola e uma horta pedagógica.



Figura 2. Espaço exterior – Pinturas no chão

No que refere aos recursos humanos, no Jardim de Infância trabalham duas educadoras uma em cada sala de atividades e três assistentes operacionais, uma professora que leciona expressão motora e musical, uma vez por semana durante 30 minutos.

As rotinas diárias deste Jardim de Infância repetem-se ao longo da semana (Tabela 1). Das 8h às 9h as crianças são recebidas por uma assistente operacional e permanecem no ginásio a ver televisão até à hora que as educadoras organizam o comboio e se dirigem até à respetiva sala de atividades. A parte da manhã termina às 12h, havendo uma pausa até às 13h30m, onde as crianças primeiramente vão almoçar e, por último, vão brincar no parque exterior ou no ginásio, dependendo do estado do tempo. Às 13h30m voltam à sala de atividades até as 15h30m. Nesta hora, algumas crianças são entregues aos seus encarregados de educação e as restantes permanecem no prolongamento de horário.

**Tabela 1.** Horário de funcionamento do jardim-de-infância

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
8h às 9h	Acolhimento
9h às 12h	Parte da manhã
12h às 13h30m	Almoço
13h30m às 15h30m	Parte da tarde
15h30m às 19h	Regresso a casa ou prolongamento do horário

A sala de atividades do grupo de crianças onde se realizou a PES dispõe de um espaço razoável para o número de crianças que integram o grupo, 19 crianças, sendo possível a mobilidade entre as mesas e as áreas de interesse. As áreas de interesse presentes nesta sala encontram-se bem divididas e separadas, sendo elas: construções, casinha, biblioteca, jogos calmos, quadro branco e a mesa das expressões plásticas. As crianças dividem-se de acordo com as regras de cada área. A área das construções (Figura 3) dispõe de materiais de construção onde o grupo manipula diferentes materiais e desenvolvendo competências dos domínios da expressão motora e da matemática.



Figura 3. Área das construções

Na área da casinha (Figura 4) é disponibilizado às crianças uma cozinha com todos os adereços de cozinha, uma mesa com quatro cadeiras, um quarto com armários, uma cama, roupas e adereços para criarem diferentes personagens. Esta área fomenta o jogo simbólico e a interação com o outro e relaciona-se com os domínios da expressão dramática, motora e da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como a área da formação pessoal e social.



Figura 4. Área da casinha

A área da biblioteca (Figura 5) dispõe de uma estante com livros infantis e álbuns ilustrados. Os álbuns ilustrados são os livros mais utilizados pelo grupo, pois estas crianças demonstram muita curiosidade e vontade de aprender mais, principalmente sobre animais e países. Esta área de interesse relaciona-se com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e com a área do Conhecimento do Mundo.



Figura 5. Área da biblioteca

A área dos jogos calmos (Figura 6) associa-se a uma estante, que contém uma variedade de jogos e puzzles que fomentam conceitos relacionados com o domínio da matemática.



Figura 6. Área dos Jogos calmos

A área do quadro branco (Figura 7) é um espaço onde as crianças melhoram as técnicas de desenho e veem estimulada a preensão na utilização do marcador de quadro, sendo esta área relacionada com aspetos dos domínios das expressões motora e plástica.

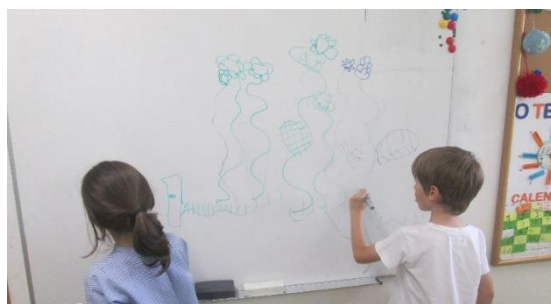


Figura 7. Área do quadro branco

A área da mesa das expressões plásticas (Figura 8) tem lugar na mesa principal da sala, onde as crianças podem trabalhar com diversos materiais relacionados com a expressão plástica, como por exemplo, plasticina, corte e colagem, desenho com marcadores, com lápis de cera ou com lápis de cor, entre outros. Esta área, além de desenvolver competências ao nível da expressão plástica, desenvolve também aspetos relacionados com a expressão motora.



Figura 8. Área de interesse - Área da mesa das expressões plásticas

Além das áreas e da mesa principal, existem nesta sala de atividades mais duas mesas, uma redonda que é utilizada para trabalhos individuais e uma retangular utilizada na área dos jogos calmos. Têm também quatro placards ao longo das paredes onde são expostos os trabalhos das crianças e os quadros das rotinas (quadro das presenças e do tempo). A iluminação da sala é boa e é um espaço bem arejada pois tem várias janelas, como se pode verificar na planta da sala de atividades (Figura 9).

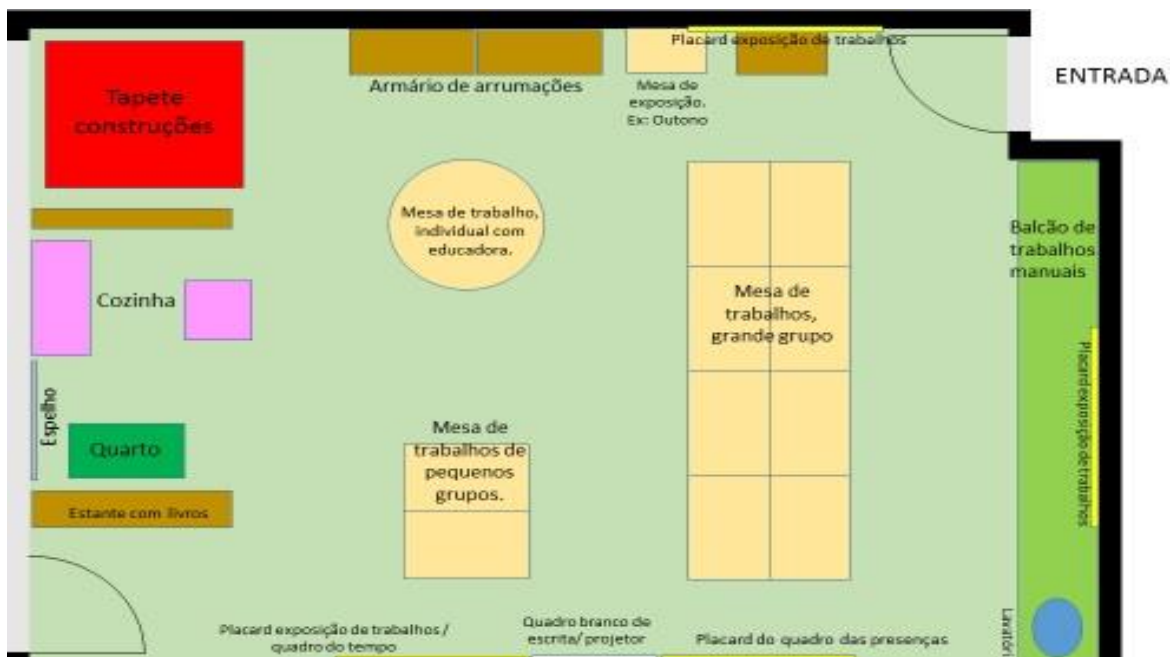


Figura 9.Planta da sala de atividades

No exterior da sala de atividades, há cabides onde as crianças colocam os casacos e as mochilas. Por cima destes, encontra-se um placard onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças para que os familiares tenham acesso (Figura 10).



Figura 10. Cabides e placard

As rotinas da sala de atividades (Tabela 2) deste grupo de crianças, iniciam-se por volta das 9h15m, sendo interrompidas para o lanche às 10h30m. Entre as 9h15m e as 10h30m, realizam-se as rotinas. Estas têm início com a música dos “Bons dias”, seguindo-se a eleição do chefe. Este, com o auxílio do restante grupo, preenche o quadro das presenças, onde identifica o número de crianças presentes e ausentes. Preenche também o quadro do tempo e identifica o dia da semana, o dia do mês, o número e o nome do mês e o ano. Após as rotinas, a educadora dá início às atividades planejadas. Às 10h30m as crianças lancham e, seguidamente, vão até ao parque exterior ou ao ginásio, dependendo das condições climáticas, brincar até as 11h, hora em que voltam para a sala e retomam as atividades iniciadas antes do lanche. Às 12h as crianças vão almoçar e até as 13h30m brincam no parque exterior ou ginásio. Das 13h30m até às 14h45m terminam as atividades orientadas pela educadora e por volta das 14h45m distribuem-se pelas seis áreas de interesse. Este trabalho é interrompido as 15h15m, para lanchar. As atividades do dia terminam as 15h30m, onde algumas crianças são entregues aos seus encarregados de educação e as restantes seguem para o prolongamento de horário.

É de salientar que estas rotinas são ligeiramente alteradas com a presença da professora de expressão motora e musical que, à quarta-feira entre as 10h e as 10h30m, realiza atividades com as crianças no âmbito da expressão motora, à quinta-feira entre as 11h30m e as 12h, realiza atividades no âmbito da expressão musical.

**Tabela 2.** Rotinas da sala de atividades

	<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª Feira</b>	<b>5ª Feira</b>	<b>6ª Feira</b>
<b>9h15</b>	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas
<b>10h</b>	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Sessão de expressão motora	Atividades orientadas	Atividades orientadas
<b>10h30m</b>	Hora do lanche	Hora do lanche	Hora do lanche	Hora do lanche	Hora do lanche
<b>11h</b>	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades
<b>11h30m</b>	Atividades	Atividades	Atividades	Sessão de expressão musical	Atividades
<b>12h</b>	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio
<b>13h30m</b>	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades	Regresso à sala de atividades

<b>14h45m</b>	Áreas de interesse	Áreas de interesse	Áreas de interesse	Áreas de interesse	Áreas de interesse
<b>15h15m</b>	Arrumação da sala e Lanche	Arrumação da sala e Lanche	Arrumação da sala e Lanche	Arrumação da sala e Lanche	Arrumação da sala e Lanche
<b>15h30m</b>	Regresso a casa ou prolongamento de horário	Regresso a casa ou prolongamento de horário	Regresso a casa ou prolongamento de horário	Regresso a casa ou prolongamento de horário	Regresso a casa ou prolongamento de horário

### 3. Caracterização das crianças da sala

O grupo de crianças associado ao contexto da PES II era composto por total de dezanove crianças, havendo treze crianças com 6 anos, sendo cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino; e seis crianças com 5 anos, correspondendo a três do sexo feminino e três do sexo masculino. Neste grupo, dezoito crianças já tinham frequentado o Jardim de Infância no ano transato e uma criança era proveniente de outra instituição, contudo, a adaptação decorreu de forma natural tendo as restantes crianças integrado o novo colega com facilidade. O facto de este grupo ser homogéneo no que refere à faixa etária, facilitava as relações de companheirismo e amizade. No entanto, pode dizer-se que era heterogéneo relativamente ao desenvolvimento cognitivo.

De forma a caracterizar a processo de desenvolvimento da criança, Piaget identificou quatro períodos do desenvolvimento cognitivo: o período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o período pré-operatório (do 2 aos 6/7 anos); o período concreto (6/7 aos 11/12 anos); e o período das operações formais (dos 11/12 até à idade adulta) (Hohmann & Weikart, 1997). Este grupo de crianças, segundo Piaget, encontrava-se no período pré-operatório. Nesta fase o processo cognitivo é a função simbólica, que segundo Papalia, Olds & Feldman (1998) a função simbólica é a habilidade para aprender usando símbolos.

Nas primeiras intervenções realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I, tentou-se abordar todas as áreas e domínios das OCEPE, para, desta forma, proporcionar às crianças momentos de aprendizagem diversificados e também entender em que nível de desempenho se encontrava cada uma relativamente a diferentes áreas e domínios. Ao comparar esta primeira avaliação realizada na PES I com a avaliação realizada na PES II verificou-se uma evolução notória, havendo assim necessidade de atualizar essa primeira caracterização.



Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, as OCEPE (1997) referem que se trata de uma “área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida”(DEB, 1997,p. 51). Assim sendo, espera-se que as crianças apreendam e desenvolvam competências de interação social, compreendam o que está certo e errado, os direitos e os deveres, de maneira a que se tornem cidadãos autónomos e independentes. É esperado, também, que adquiram conhecimentos sobre a sua identidade, sobre diferentes aspetos culturais, bem como, sobre hábitos de higiene, defesa e saúde. As Metas de Aprendizagem para a Educação pré-escolar (ME-DGIDC,2010) afirmam que as crianças no final do pré-escolar devem atingir diferentes competências a este nível. Esta área apresenta 5 domínios como identidade e autoestima, independência e autonomia, cooperação, convivência democrática e cidadania e solidariedade e respeito pela diferença. O domínio da identidade e autoestima prevê que as crianças no final do pré-escolar reconheçam e identifiquem as suas características, reconheçam diferentes grupos, como família, escola, comunidade e outros, consigam expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos e demonstrem confiança, curiosidade e vontade em experimentar atividades novas. No domínio da independência e autonomia é esperado que consigam realizar tarefas do dia-a-dia sem ajuda, identifiquem e realizem os momentos da rotina diária da sala do Jardim de Infância, realizem todas as tarefas até ao fim, demonstrando empenho e autonomia. No domínio da cooperação, as crianças devem aprender a partilhar, esperar pela sua vez, demonstrar comportamentos de apoio e ajuda, e colaborar em atividades de pequeno e grande grupo. No domínio da convivência democrática/cidadania as crianças devem contribuir para a elaboração das regras de trabalho em equipa, devem aceitar diferentes opiniões, manifestar respeito pelas diferentes culturas e pelo património artístico e cultural. Por último, no domínio da solidariedade/respeito pela diferença, devem reconhecer a existência de diferentes características no ser humano, como por exemplo, género, etnia, cultura, religião, entre outras. Identificam também as discriminações e as injustiças feitas pela sociedade, de maneira a propor soluções para os resolver (ME-DGIDC,2010).

Em relação ao grupo, é visível a aquisição destas diferentes competências, nomeadamente na autonomia de vestir a bata, da realização de diferentes tarefas, como arrumar os materiais de trabalho ou na realização das rotinas. Relativamente às interações sociais, o diálogo entre eles é visível, o que é importante porque a habilidade das crianças para comunicarem está relacionada com a popularidade entre os colegas, o que mostra um exemplo de ligação íntima entre os aspetos cognitivo e emocional do desenvolvimento (Papalia et al. 1998). Contudo, esta popularidade poderia ser considerada um aspeto negativo noutros casos, mas neste grupo de crianças não se verifica, pois é visível uma integração total por parte das crianças, em relação às crianças novas no Jardim de Infância. Neste grupo é perceptível a partilha dos brinquedos e o respeito pelas regras da sala de atividades e pelos adultos. Relativamente ao conhecimento de si, o grupo sabe o seu nome completo, sabe o nome dos pais, dos irmãos e dos avós, como também sabem o local onde moram.

A Área de Expressão e Comunicação está dividida em seis domínios como, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; o domínio da matemática; o domínio da expressão motora; o domínio da expressão dramática; o domínio da expressão plástica e o domínio da expressão musical. É uma área considerada pelas OCEPE, como a “área básica de conteúdos porque 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 ).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita encontra-se dividido em quatro vertentes: domínio da consciência fonológica, domínio do reconhecimento e escrita de palavras, domínio do conhecimento das convenções gráficas e o domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal. O domínio da consciência fonológica prevê que a criança, no final do pré-escolar, consiga: produzir rimas e aliterações; segmentar silabicamente palavras; identificar palavras que comecem ou acabem com a mesma sílaba; acrescentar ou suprimir sílabas a palavras; isolar e contar palavras em frases. No domínio do reconhecimento e escrita de palavras a criança deve: reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano; saber onde começa e acaba uma palavra; saber isolar uma letra; escrever o seu nome; produzir escrita silábica. No domínio do conhecimento das

convenções gráficas é esperado que consiga: pegar corretamente num livro; entender que a escrita e os desenhos transmitem informação; identificar a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos; conhecer o sentido direcional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo); atribuir significado à escrita em contexto; distinguir letras de números; identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas. Por último, no domínio da compreensão de discurso orais e interação verbal espera-se que faça perguntas e responda para demonstrar que compreendeu; questione para obter informações; relate e recrie experiências e papéis; descreva acontecimentos; reconte narrativas; descreva pessoas, objetos e ações; iniciam o diálogo; recitam poemas, rimas e canções (ME-DGIDC, 2010).

Em relação ao grupo, é visível que a maioria conseguia escutar uma história com atenção, recontá-la através imagens sequenciadas, comunicavam muito bem o seu pensamento, tentavam utilizar vocabulário previamente adquirido. Produziam rimas, colocavam questões sobre diversos assuntos, de maneira a adquirir mais informação e conhecimento. Relativamente à abordagem à escrita, sabiam escrever o seu nome, reconheciam o seu nome e o nome dos colegas escrito no quadro de presenças. Verificava-se que neste grupo algumas crianças conseguiam identificar as letras de algumas palavras, tinham já presente o princípio alfabético, segmentação na medida que já sabiam que as letras correspondia a sons e em termos de discursão descritiva já realizavam frases de forma correta.

O domínio da matemática encontra-se dividido em temas e com capacidades transversais. Os temas são: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados. As capacidades transversais são: Resolução de problemas e Raciocínio matemático, Comunicação matemática (ME-DGIDC, 2010).

No âmbito do tema Números e Operações, as crianças devem entender os números, sabendo representá-los e relacioná-los, necessitam também de compreender o modo como as operações funcionam, conseguir calcular e fazer estimativas. O sentido do número é referido por Castro & Rodrigues (2008), como a “compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia” (DEB,

1997, p. 11). As OCEPE (DEB,1997) referem que a classificação e a seriação são bastante importantes para que a criança possa construir a noção de número cardinal e ordinal. As Metas de Aprendizagem referem que as principais expectativas no final do pré-escolar são: classificar objetos; contagem de objetos; reconhecer os números; reconhecer sem contagem o número de objetos de um conjunto; utilizar a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números; contar até 10; utilizar os números ordinais em diferentes contextos; reconhecer os números de 1 a 10; compreender a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos; resolver problemas simples do seu dia-a-dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias (ME-DGIDC,2010).

O tema Geometria e Medida tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências matemáticas das crianças. Mendes e Delgado (2008) acrescentam que:

A Geometria e a Medida são os dois domínios da matemática que estão mais diretamente ligados à perceção do mundo que nos rodeia e muito relacionados entre si. A Geometria diz respeito ao estudo das características e propriedades das formas e figuras. Se essas características puderem ser mensuráveis então passamos para o domínio da medida. (p. 47)

Nas Metas de Aprendizagem está previsto que, para este subdomínio, a criança identifique semelhanças e diferenças entre objetos; agrupe objetos de acordo com um critério; reconheça e explique padrões simples; descreva posições relativas dos objetos; identifique as formas geométricas; conheça as rotinas da semana e do dia-a-dia da sala; compreenda unidades de medida (comprimento, volume e massa); identifique e utilize medições com padrões convencionais (fitas métricas, régua graduada) e não convencionais (pau, fita, corda, entre outros); identifique algumas transformações de figuras (ampliar reduzir, rodar ou ver ao espelho); exprima as suas ideias através de desenho ou oralmente (ME-DGIDC,2010)

Na Organização e Tratamento de Dados espera-se que as crianças, no final do pré-escolar, coloquem questões e participem na recolha de dados, organizem os dados em tabelas ou em pictogramas e expressem ideias para resolver problemas (ME-DGIDC, 2010). Este tema é essencial no pré-escolar pelo facto de ajudar as crianças a organizar o seu raciocínio.

Este grupo exprimia muita vontade em trabalhar matemática, sendo por isso uma das áreas mais abordadas. Em relação aos Números e Operações, a maioria das crianças efetuavam contagens de 1 a 22, sem ajuda, sendo este o número correspondente ao número de crianças, 19, mais a educadora e as duas estagiárias. Além da contagem conseguiam identificar a representação numérica, conseguiam nomear, classificar e seriar objetos quanto à sua forma, cor e tamanho. Compreendiam noções de lateralidade, tais como esquerda e direita, sabiam utilizar corretamente linguagem de comparação como *maior que*, *menor que*, *igual* ou *tanto como*, sabiam também identificar e nomear as formas geométricas elementares, como o quadrado, triângulo, círculo e o retângulo.

O domínio da expressão motora, segundo as OCEPE deve ser desenvolvido ao nível da motricidade global, ao nível da motricidade fina e ao nível dos jogos de movimento. As Metas de Aprendizagens abordam este domínio em três subdomínios, como: deslocamento e equilíbrio, perícia e manipulação e jogos. Para o subdomínio deslocamento e equilíbrio é esperado que as crianças, no final do pré-escolar, realizem percursos com diversas destrezas, como: rastejar, rolar, saltar, cambalhotas, entre outras. No subdomínio perícias e manipulações é esperado que as crianças lancem uma bola com uma e duas mãos, pontapeiem uma bola com precisão e recebam a bola com uma e duas mãos ou pé. No último subdomínio, os jogos, as crianças devem participar em jogos infantis, com posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida, entre outros, cumprindo as regras do mesmo.

Este grupo de crianças encontrava-se na faixa etária entre os 5 e 6 anos. Segundo as fases e estádios do desenvolvimento motor apresentadas por Spodek (2002), ao caracterizar este grupo é necessário ter em conta dois estádios: estágio elementar e o estágio maduro. O estágio elementar caracteriza a faixa etária dos 4-5 anos, e é considerado como o estágio de transição no desenvolvimento motor, ou seja, as crianças estão na fase do desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências motoras fundamentais. O estágio maduro caracteriza a faixa etária dos 6-7 anos, e é considerado como o estágio de integração de todas as competências motoras. Assim, é necessário ter em conta estes dois estádios. As crianças deste grupo, conseguiam equilibrar-se em pé-coxinho e bicos de pés, imitando gestos corretamente, conseguiam contornar obstáculos

através de habilidades como: rastejar, rolar, entre outros. Relativamente à motricidade fina, demonstravam controlo no manuseamento da tesoura, realizavam dobragem de folhas, pegavam corretamente no lápis e pintavam dentro das margens.

O domínio da expressão plástica possibilita o acesso das crianças à arte e cultura, desenvolvendo assim momentos de aprendizagem que ampliam conhecimento do mundo e o seu sentido estético (DBE, 1997). As Metas de Aprendizagem referem que neste domínio espera-se que a criança: experimente, crie e descreva diferentes formas visuais; identifique alguns elementos da comunicação visual; produza composições plásticas; utilize diferentes materiais e meios de expressão. Este grupo encontrava-se, segundo Sousa (2003), na etapa Pré-esquemática (4-7 anos) ao nível das representações. Nesta etapa, as crianças representam, através das suas habilidades, aquilo que para si tem significado.

O grupo em questão conhecia e utilizava diariamente várias técnicas, como desenho, pintura, recorte e colagem. Trabalhavam também com expressão tridimensional, usando plasticina e barro. Foi possível também verificar que todo o grupo reconhecia as cores, bem como a sua tonalidade, como por exemplo, referir que existem diferentes tonalidades para o azul, o mais escuro e o mais claro.

“A Expressão Dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciências das reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (OCEPE, 1997, p. 59).

Relativamente a este domínio, só foi possível observar o jogo simbólico na altura do dia em que iam para as áreas. Como por exemplo na área da “casinha” foi possível visualizar a interação entre as crianças e a interpretação de “papéis”, a expressão de diferentes emoções, a utilização da linguagem correta para diferentes situações. A maioria das crianças realizavam imitações tendo como base o adulto, sendo uma figura a seguir.

Em relação ao domínio da expressão musical as OCEPE, afirmam que:

A 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 os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos),

chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. (DEB,1997, p. 64)

A educação musical desenvolve-se no pré-escolar em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. O grupo gostava de cantar, conseguindo aprender com facilidade diversas canções, conseguiam identificar diversos sons (animais, natureza, entre outros), manuseavam os instrumentos musicais corretamente e identificavam os instrumentos pelo nome.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo as OCEPE (DEB, 2007) referem que é uma área que se enraíza “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que 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).

As Metas de Aprendizagem dividem esta área em três domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social (ME-DGIDC, 2010). O domínio localização no espaço e no tempo pretende que a criança utilize noções espaciais, localize elementos dos seus espaços e vivências e movimentos, reconheça uma planta, identifiquem elementos através da fotografia, descreva itinerários diários, reconheça diferentes formas de representação e distinga unidades de tempo básico. O domínio conhecimento do ambiente natural e social refere que a criança deve identificar elementos do ambiente natural, estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais, classificar materiais segundo as suas características, identificar a origem dos materiais, identificar o processo de crescimento do ser humano, conhecer o processo de germinação, identificar algumas profissões, relatar e ordenar acontecimentos do presente e do passado. Por último, no domínio do dinamismo das inter-relações natural-social, no final do pré-escolar, a criança deve compreender e descrever a importância da separação dos resíduos domésticos, manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente e manifestar práticas de higiene, saúde e segurança.

O grupo de crianças em questão tinham noção da existência de mais países além de Portugal e queriam saber as características de cada país, como por exemplo a dimensão, a língua e tradições locais. Identificavam corretamente as condições climáticas, também

identificavam a data (dia, mês e ano), sabiam a estação do ano e sabiam também terminologia com intervalos de tempo (hoje, amanhã e ontem). Tinham contato com atividades experimentais, verificando curiosidade e motivação na sua realização, sendo uma forma ativa para compreender diferentes conceitos. Sabiam identificar os diferentes graus de parentesco, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.

Todas as áreas e domínios podem ser trabalhados de forma lúdica, de modo a motivar as crianças, o que facilita a aquisição de conhecimentos.

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

O contexto educativo deve organizar-se “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (DEB, 1997, p. 31). Assim, o contexto educativo deve ser planeado e estruturado tendo em consideração o espaço disponível e as características do grupo de crianças.

O espaço deve proporcionar um grande número de possibilidades de aprendizagem, tendo em conta alguns aspetos que passa pela existência de uma sala de atividades atrativa; a dimensão das áreas de interesse de forma a permitir uma boa locomoção e acesso aos materiais; a realização de brincadeiras diversas; brincadeiras que beneficiem o ciclo de arrumação. Como já se referiu, a sala de atividades deve ser atrativa, para isso é necessário que tenha superfícies suaves com tapetes, almofadas, locais de menos barulho e locais ao ar livre, seja bem iluminada com luz natural e artificial, com cores e texturas agradáveis (Hohmann & Weikart, 1997).

Conhecer as características do grupo de crianças é outro dos aspetos que deve preocupar o educador no processo de conhecimento do contexto educativo. Deve observar o grupo antes de proceder a um planeamento, deve ter em conta a faixa etária, o nível de desenvolvimento e compreender características individuais das crianças, para assim proporcionar atividades e momentos adequados ao grupo em causa.

O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionado II possuía infraestruturas com condições para o desenvolvimento da prática letiva e à ocorrência de aprendizagens significativas. Contudo, destaca-se a área reduzida do ginásio, que era utilizado para as sessões de motricidade, bem como para o acolhimento das crianças. Quando as condições



climatéricas não permitiam a utilização do parque exterior, as crianças também usavam o ginásio durante o intervalo. Este problema seria ultrapassado com a construção de um espaço amplo e coberto onde as crianças pudessem brincar, mesmo com condições climatéricas desfavoráveis. O espaço reduzido do ginásio não permitia realizar todo tipo de atividades de motricidade, sendo esta dificuldade ultrapassada com a utilização do parque exterior quando as condições atmosféricas eram favoráveis. O parque exterior deste Jardim tinha falta de recursos, um pavimento em cimento e uma área com uma horta pedagógica. Estas características não eram as mais adequadas pois não era um espaço totalmente seguro, devido ao seu pavimento. Também não era atrativo, pelo fato de não existir equipamento exterior para as crianças explorarem livremente e autonomamente.

A sala de atividades era ampla, bem iluminada, tanto de luz natural como artificial, as áreas de interesse encontravam-se bem delineadas, contudo considera-se que deveriam existir mais áreas, como por exemplo uma área relacionada com a expressão musical, pois verificou-se o interesse das crianças pela música e pelos instrumentos musicais. Este grupo contactava com a música e com instrumentos musicais apenas uma vez por semana com a professora de música. Verificou-se que a área da biblioteca apresentava poucos livros infantis, sendo que alguns se encontram danificados, e com poucas enciclopédias, livros muito utilizados pelas crianças, pelo facto serem muito curiosos sobre animais e sobre países, querendo sempre saber mais sobre estas temáticas. Apesar deste pontos negativos, a sala de atividades disponibilizava diversos materiais para exploração livre contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Em síntese, é importante referir que apesar destes constrangimentos, tanto as implementações da componente de investigação como a intervenção em contexto no âmbito da PES II não foram comprometidas, havendo sempre forma de resolver os problemas que surgissem, pois o planeamento das diferentes atividades foi pensado de acordo com o contexto educativo e todas as características que lhe eram inerentes.

## **PARTE II- O ESTUDO**

### **1. Enquadramento do estudo**

Na segunda parte do Relatório, apresenta-se um conjunto de aspetos que enquadram o estudo efetuado na PES II. Começa-se por destacar algumas ideias que pretendem fundamentar a pertinência do estudo, passando-se posteriormente à definição do problema que se pretende estudar e das respetivas questões de investigação.

#### **1.1. Pertinência do estudo**

A seguinte reflexão assenta sobre a educação para o empreendedorismo, que é fundamentalmente transformar ideias em ações. Não se pretende com esta abordagem, transformar crianças em futuros empresários, pelo contrário, pretende-se desenvolver nas crianças capacidades empreendedoras. Fonseca, Gonçalves, Barbosa, Peixoto, Barbosa, Trábulo & Dias (2014b), referem que são “capacidades consideradas necessárias a qualquer cidadão que se pretenda ativo, participativo e crítico, numa sociedade em contínua evolução” (p. 37). No entanto, estas capacidades não são abordadas de forma contínua nos contextos educativos, pelo facto de não se desenvolverem através de um ensino tradicional mas através de propostas e tarefas desafiantes. Cabe assim ao educador, integrar esta temática na sua prática, planificando atividades que desenvolvam e que estimulem competências empreendedoras, mas tendo em atenção os interesses e ideias das crianças.

Fonseca (et. al. 2014b) referem que “as competências empreendedoras envolvem conhecimentos, aptidões (gestão dinâmica de projetos, trabalho em equipa, comunicação, conhecer oportunidades e desafios) e atitudes (iniciativa, independência, motivação, entre outras)” (p. 37). Podem ser divididas em duas vertentes, hard skills (competências técnicas) e soft skills (competências pessoais). Neste estudo, e tendo em conta a faixa etária das crianças, o foco coloca-se nas soft skills. Wang (2012, citado por Fonseca et. al., 2014b) “sugere que este desenvolvimento se faça através de jogos, de projetos que encorajam o trabalho de grupo, a cooperação entre pares, as relações interpessoais, o espírito de iniciativa, a liderança e a comunicação entre todos os intervenientes” (p. 38).

Considerando estas ideias, justifica-se a pertinência deste estudo associado à educação para o empreendedorismo, criando oportunidades para crianças em idade pré-escolar explorarem aspetos ligados a competências empreendedoras, através de projetos que motivam a vertente social de empreendedorismo.

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

Considerando as ideias anteriormente referidas, nomeadamente a importância da abordagem do empreendedorismo desde os primeiros anos, bem como a importância das competências empreendedoras, este 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. Com o objetivo de refletir sobre esta problemática, 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?

Como forma de dar resposta a estas questões, foi elaborada uma proposta pedagógica que englobou as 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). Através da implementação das várias áreas de conhecimento empreendedor, pretende-se analisar as competências desenvolvidas ao longo do projeto, as dificuldades sentidas e de que forma se articula o projeto com as áreas e domínios do currículo.

## **2. Fundamentação Teórica**

Nesta secção é apresentada a fundamentação teórica do estudo em questão que está dividida em quatro pontos. No primeiro apresenta-se uma definição sobre a educação para

o empreendedorismo, referindo o contributo dos professores e da escola neste âmbito. No segundo ponto são referidas as diferentes competências empreendedoras a desenvolver nas crianças aquando da adoção de uma abordagem centrada na educação para o empreendedorismo. Relativamente ao terceiro ponto, são apresentados dois manuais que destacam diferentes áreas de conhecimento empreendedor e propostas metodológicas, estabelecendo uma comparação entre documentos. Por último, discute-se a operacionalização da educação para o empreendedorismo com o currículo da educação pré-escolar.

### **2.1. Educação para o Empreendedorismo**

A forma de se entender e perspetivar o empreendedorismo tem vindo alterar-se ao longo dos anos. Esta situação relaciona-se diretamente com a sociedade em que vivemos, uma vez que se encontra em constante mudança, em diferentes dimensões, como a económica e a educacional.

Numa perspetiva económica, o empreendedorismo, visa principalmente a criação de empresas, ou seja, procura fins lucrativos. A nível educacional, a finalidade, passa por proporcionar um ambiente em que crianças e jovens possam desenvolver e utilizar a capacidade de imaginar mudanças, e procurar concretizar essas mesmas mudanças (ME, 2006). Acrescenta-se que a educação para o empreendedorismo corresponde a um ensino transversal para a vida, centrado na ação, focando nos processos e nos resultados, coerente e constante, integrado multidisciplinarmente, contextualizado e autoconstruído pelos alunos (ME, 2006).

Com a crescente valorização do empreendedorismo na sua dimensão educacional, e considerando o empreendedorismo como uma das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, a DGIDC, conjuntamente com a empresa central *business*, desenvolveu o projeto Educação para o Empreendedorismo, sob a forma de um guião com a finalidade de promover o empreendedorismo nas escolas. Desta maneira, Pereira, Ferreira e Figueiredo (2007) afirmam que este projeto consiste “numa proposta para o desenvolvimento de ações empreendedoras ao nível das escolas, nos níveis de ensino básico e secundário, com carácter educativo e formativo estrutural” (p. 9).

Atualmente, tanto as escolas como o currículo englobam as condições essenciais para levar a cabo esta metodologia de intervenção na área da educação para o empreendedorismo, embora este tipo de trabalho requeira a vontade, investimento, abertura a novas formas de trabalhar e uma nova atitude por parte de todos os agentes educativos (Pereira et al. 2007), concluindo-se, assim, que a escola, na sua globalidade, deve estar recetiva à mudança.

A escola empreendedora é pensada como um local que integra profissionais com competências e recursos necessários ao desenvolvimento do espírito empreendedor em crianças e jovens. Por um lado a escola fornece a estrutura necessária a estas aquisições, mas cabe ao professor transmitir o espírito empreendedor. Pereira et al. (2007) confirmam que o êxito da promoção e desenvolvimento do empreendedorismo nas escolas se associa à aprendizagem pela prática e a experiências concretas, desenvolvendo atividades e projetos práticos, indicados como formas privilegiadas de promover o espírito empreendedor e competências ligadas ao empreendedorismo. Pode dizer-se que a metodologia base de aprendizagem da educação para o empreendedorismo é aprender-fazendo, ou seja, as aprendizagens são orientadas pelos alunos através da prática (ME, 2006).

O papel desempenhado pelo professor é fundamental para a concretização destas ideias, assumindo a função de mediador de todo o processo, já que um professor empreendedor é mais um tutor do que alguém que se dedica à docência, deve apoiar os processos de aprendizagem individuais dos estudantes e o desenvolvimento de competências pessoais (Comissão Europeia, 2013). Um professor empreendedor deve ser um agente de apoio que ensina os alunos a pescar sem colocar o isco por eles, valorizando o esforço, o processo e os resultados individuais e coletivos (ME, 2006), deve, em traços gerais, criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de indivíduos empreendedores (Dolabela, 2008).

## **2.2. Competências empreendedoras: as *Soft Skills***

Fonseca et al. (2014b), referem que as competências empreendedoras envolvem conhecimentos, relacionados com aptidões e com atitudes. As aptidões encontram-se relacionadas com, por exemplo, gestão dinâmica de projetos, trabalho em equipa,

comunicação, conhecer oportunidades e desafios. No caso das atitudes, estas encontram-se relacionadas, por exemplo, com a iniciativa, independência, motivação, entre outras. As competências empreendedoras são divididas em duas vertentes: competências técnicas (hard skills) e competências pessoais (soft skills). As hard skills relacionam-se com o conhecimento, sendo facilmente avaliadas através de testes ou de uma prova prática, de maneira a avaliar o conhecimento de um sujeito. No entanto, as soft skills relacionam-se com atitudes e aptidões das pessoas na sua interação com os outros, sendo difíceis de desenvolver e de avaliar. No entanto, conclui-se que um sujeito que parece possuir fortes soft skills, é um sujeito que possui capacidades de “comunicar, persuadir, de resolver conflitos e negociar, de resolver problemas criativamente, de trabalhar em equipa e sobre pressão, de ser autoconfiante, flexível e de se adaptar a novas situações, de gerir adequadamente o tempo, de manter uma atitude e de gerar energia positiva no grupo de trabalho” (Fonseca, et al., 2014a, p. 385).

O Guião de Educação para o Empreendedorismo, refere também as competências a desenvolver nas crianças, e essas são autoconfiança; iniciativa; resistência ao fracasso/resiliência; planeamento/organização; criatividade/inação; relacionamento interpessoal/comunicação (ME, 2006; Pereira et al., 2007). Nas diferentes competências o professor deve compreender o nível de cada criança/aluno de maneira a que seja possível desenvolver metodologias para que determinada competência seja atingida.

Pereira et al. (2007) referem a forma como o professor deve avaliar estas competências. No caso da autoconfiança, deve analisar se o aluno possui uma imagem positiva de si, se é capaz de arriscar, confiando que é capaz de resolver os problemas que possam surgir. Relativamente à iniciativa, o professor deve avaliar se o aluno executa as atividades de forma proativa e enérgica, em vez de esperar que lhe seja atribuída uma tarefa para realizar. No que refere à resistência ao fracasso ou resiliência, espera-se que o professor avalie se o aluno revela um comportamento equilibrado, analisando a sua autoestima, principalmente quando algo não corre como esperado. Quanto ao planeamento/organização deve avaliar se o aluno planifica as suas ações ou as dos colegas de forma a cumprir os prazos de execução das diferentes tarefas, e se consegue, entre diferentes tarefas, definir aquela que é prioritária em termos de execução. Sohsten (2006)

realça a importância desta competência afirmando que “o plano (...) é a principal ferramenta do empreendedor. O planejamento de ser objeto de consulta permanente” (p. 87). No caso da criatividade/inação, pretende-se que o professor avalie se o aluno revela um pensamento aberto de maneira a optar por abordagens originais e ideias novas. Em relação às relações interpessoais/comunicação o enfoque do professor deve estar na facilidade com que o aluno estabelece relações com os outros, se coopera e comunica com quem o rodeia para atingir o sucesso das atividades.

Ao refletir sobre as competências empreendedoras referidas anteriormente, concluiu-se que apesar dos autores utilizarem terminologia diferente, pretendem que se desenvolvam as mesmas competências empreendedoras.

No entanto, estas competências empreendedoras devem ser adequadas à idade dos alunos. É importante compreender o desenvolvimento das diferentes competências e a aquisição das aprendizagens por parte das crianças. Assim, pensando numa perspectiva desenvolvimental, Piaget identificou quatro períodos do desenvolvimento cognitivo: o período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o período pré-operatório (do 2 aos 6/7 anos); o período concreto (6/7 aos 11/12 anos); e o período das operações formais (dos 11/12 anos até à idade adulta) (Hohmann & Weikart, 1997). Como este estudo é direcionado para a educação pré-escolar, deve-se então ter em consideração as características associadas ao período pré-operatório. Neste estágio, as crianças adquirem aprendizagens maioritariamente de modo intuitivo, exibindo importantes progressos ao longo do tempo. Pode-se dizer ainda que as crianças não estão apenas limitadas ao seu meio sensorial imediato, começando assim a desenvolver algumas imagens mentais. É também neste período que estão mais suscetíveis a desenvolver uma grande aprendizagem linguística. No que refere à estrutura do pensamento, tem início o pensamento simbólico, sendo que as ideias partem do plano concreto (Papalia et al., 1998). A principal metodologia de aquisição de conhecimento na educação pré-escolar é através da aprendizagem pela ação pois esta é resultante das interações positivas entre os adultos e as crianças, desenvolvendo assim “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22). É também visível que, no estágio pré-operatório, as

crianças demonstram dificuldades na linguagem, na verbalização de novos léxicos, em expor-se ou expressar-se perante outros e desconcentram-se com os objetos ou pessoas que os rodeia (Papalia et al., 1998).

### **2.3. Áreas de conhecimento empreendedor**

Nos últimos anos, tanto em Portugal como em outros países, tem vindo a ser feito um esforço para fomentar o empreendedorismo nas escolas. Desta forma têm sido desenvolvidas diversas iniciativas, publicados documentos com indicações metodológicas, dirigidas tanto ao ensino básico como secundário.

O manual “Ter Ideias para Mudar o Mundo - Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009) desenvolvido e experimentado pelo Centro Educativo Alice Nabeiro, apresenta um caminho metodológico e uma série de propostas de sala de aula perspetivando o desenvolvimento de atitudes e competências empreendedoras. Neste documento são apresentadas doze áreas de conhecimento empreendedor, bem como propostas de atividades, distribuídas por diferentes faixas etárias, com a finalidade de incutir no público-alvo um espírito empreendedor e desenvolver competências que lhe estão associadas, estando assim diretamente ligadas às *soft skills*.

A Área de Conhecimento 1 deste manual intitula-se “Estímulo das ideias”. Pretende-se que as crianças entendam o significado de sonho/ideia, conseguindo comunicá-lo claramente, de maneira a ser possível representar essa mensagem através de um desenho. De acordo com a Área de Conhecimento 2, designada “Partilha de ideias”, pretende-se que o professor/educador oriente um diálogo de grande grupo de maneira a que as crianças comuniquem as suas ideias individuais e, em simultâneo, respeitem as ideias dos colegas. Pretende-se também que consigam identificar ideias/sonhos semelhantes de maneira a elaborar um projeto que reúne todas as ideias e assim iniciar um trabalho cooperativo. O principal objetivo da Área de Conhecimento 3, intitulada “O que é que eu quero fazer?”, é que as crianças compreendam as características de uma pessoa empreendedora. Pretende-se que, por exemplo através de uma história, identifiquem e interiorizem as características de uma pessoa empreendedora. Na Área de Conhecimento 4 – “Os nossos estados de



espírito” a finalidade passa pela identificação de diferentes estados de espírito, distinguindo-os entre positivos e negativos, e pela compreensão que os estados de espíritos negativos podem comprometer a realização de um projeto. Relativamente à Área de Conhecimento 5, intitulada “Aprender a escutar as pessoas”, espera-se conseguir que as crianças sejam capazes de ouvir as necessidades e as preocupações das pessoas que as rodeiam, pois só assim se consegue desenvolver um projeto com sucesso. Ao implementar a Área de Conhecimento 6, designada por “Aprender a transmitir o nosso projeto”, perspectiva-se que as crianças elaborem uma narrativa do projeto, de maneira a transmiti-lo /apresenta-lo a terceiros, em particular aos colaboradores. Com a Área de Conhecimento 7, “Aprender a trabalhar com os colaboradores”, espera-se que as crianças reconheçam a existência de diferentes tipos de colaboradores, com diferentes papéis ao longo do projeto. A Área de Conhecimento 8, denominada “Descubro as necessidades para fazer ofertas”, centra-se na compreensão do conceito de oferta, de maneira a que se compreenda que é necessário realizar um compromisso com os colaboradores para os mesmo ajudarem no projeto. Através da Área de Conhecimento 9, com o título “Protótipo para partilhar o nosso projeto”, as crianças devem perceber a função e importância da existência de um protótipo do projeto, correspondendo também à fase de elaboração do mesmo. Na Área de Conhecimento 10 deste manual, “Redes de colaboradores”, defende-se que as crianças entendam que as redes de colaboradores são constituídas pelos parceiros do projeto e que os mesmos são importantes para a sua realização, bastando que um falhe para comprometer o projeto. A Área de Conhecimento 11, “Ciclos de trabalho”, perspectiva que as crianças entendam quando termina um ciclo de trabalho, o que corresponde ao cumprimento do compromisso. A Área de Conhecimento 12, designada por “Sem liderança não há projeto”, prevê que as crianças compreendam o conceito de liderança, identificando a (s) pessoa (s) do grupo nas quais revêm as competências essenciais para ser (em) o (s) líder (es) do grupo.

**Tabela 3.** Síntese do manual “Ter Ideias para Mudar o Mundo - Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009)

<b>Áreas de conhecimento empreendedor</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Sugestões metodológicas para o pré-escolar</b>
Área de conhecimento 1- “Estímulo das ideias”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um clima de confiança entre as crianças para que declarem as suas ideias, projetos, interesses e aspirações, é um instrumento necessário para articular o materializar um projeto;</li> <li>- Identificar os projetos e ideias que as crianças desejam pôr em prática.</li> <li>- Identificar afinidades que os projetos apresentam entre si;</li> <li>- Agrupar os projetos em Grupos de Projetos;</li> <li>- Criar uma pratica cultural e de trabalho entre as crianças para que estes avaliem como uma oportunidade de futuro a declaração pública e a partilha de projetos ou campos de interesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e questionamento sobre a história- “a história do meu amigo”;</li> <li>- Questionamento sobre os sonhos do grupo;</li> <li>- Registo por escrito das ideias do grupo;</li> <li>- Registo através de desenho as ideias do grupo;</li> <li>- Apresentação da ideia individual em grande grupo;</li> <li>- agrupar as ideias num só projeto, pelas afinidades entre os mesmos.</li> </ul>
Área de conhecimento 2- “Partilha de ideias”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar ideias e projetos que as crianças de CEAN não consideravam possíveis e realizáveis e que, no momento presente, pretendem levar a termo;</li> <li>- Classificar por afinidades as ideias e os projetos dos cartões;</li> <li>- propor e articular projetos que respeitem a sensibilidade e os gostos das crianças;</li> <li>- Dar a conhecer as ideais e os projetos de todas as crianças;</li> <li>- Pôr em contacto as crianças que querem concretizar projetos iguais ou semelhantes, para que entre elas comecem a surgir conversas e compromisso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da ideia individual em grande grupo;</li> <li>- Agrupar as ideias num só projeto, pelas afinidades entre os mesmos;</li> <li>- Decisão do título para o projeto;</li> <li>- Desenho do novo projeto;</li> </ul>
Área de conhecimento 3- “O que é que eu quero fazer?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> <li>- Aplicação em projetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e questionamento relacionado com a história- “Os jardins do Senhor Tobias”;</li> <li>- Identificar através da história as características de uma pessoa empreendedora;</li> <li>- Identificar pessoas empreendedoras;</li> </ul>
Área de conhecimento 4- “Os nossos estados de espírito”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação em frente a um espelho um estado de espírito;</li> </ul>

	- Aplicação em projetos reais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o contágio dos estados de espírito através da dinâmica “cabeça junto à barriga”;</li> <li>- Expressar através das expressões faciais diferentes estados de espírito;</li> <li>- Identificação dos estados de espíritos positivos e negativos;</li> <li>- Diálogo com o grupo de maneira a registrar as ideias sobre como transformar os estados de espíritos negativos em positivos;</li> </ul>
Área de conhecimento 5- “Aprender a escutar as pessoas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> <li>- Aplicação em projetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização da História “A Floresta da Bicharada”;</li> <li>- Questionamento sobre a dramatização;</li> <li>- Compreensão das diferentes funções da linguagem através de imagens;</li> <li>- Identificação de diferentes sons;</li> </ul>
Área de conhecimento 6- “Aprender a transmitir o nosso projeto”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> <li>- Aplicação em projetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização da história “A Locomotiva de Pipocas”;</li> <li>- Questionamento sobre a dramatização;</li> <li>- Compreensão do conceito narrativa;</li> <li>- Construção da narrativa do projeto;</li> </ul>
Área de conhecimento 7- “ Aprender a trabalhar com os colaboradores”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> <li>- Aplicação em projetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e compreensão dos diferentes tipos de colaboradores através da história “A locomotiva de Pipocas”;</li> <li>- Realização de um questionamento de maneira a lembrar os diferentes tipos de colaboradores;</li> <li>- Identificação dos diferentes tipos de colaboradores presentes no projeto da sala;</li> </ul>
Área de conhecimento 8- “Descubro as necessidades para fazer ofertas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> <li>- Aplicação em projetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão do significado de oferta através de imagens;</li> <li>- Definição do conceito de oferta;</li> <li>- Identificação das diferentes ofertas a realizar aos colaboradores;</li> </ul>
Área de conhecimento 9- “Protótipo para partilhar o nosso projeto”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação de conceitos;</li> <li>- Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica;</li> <li>- Aplicação em projetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembra-se do projeto da menina da locomotiva de pipocas e mostra-se um protótipo desse mesmo projeto;</li> <li>- Através de um questionamento, pretende-se que as crianças compreendam a definição de um protótipo;</li> </ul>

		- Em grande grupo decidem como construir um protótipo para o projeto da sala;
Área de conhecimento 10- “Redes de Colaboradores	- Assimilação de conceitos; - Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica; - Aplicação em projetos reais.	- Definição da rede de colaboradores através da história da menina da locomotiva de pipocas; - Identificação da rede de colaboradores presentes na história anterior; - Construção da rede de colaboradores para o projeto da sala;
Área de conhecimento 11- “Ciclos de Trabalho”	- Assimilação de conceitos; - Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica; - Aplicação em projetos reais.	- Lembrar a história da “locomotiva de pipocas” e os tipos de colaboradores; - Explicação dos ciclos de trabalho presentes na história da “locomotiva de pipocas”; - Compreensão de um ciclo de trabalho a partir de situações do cotidiano das crianças; - Identificação do ciclo de trabalho presente no projeto da sala;
Área de conhecimento 12- “Sem liderança não há projeto”	- Assimilação de conceitos; - Interiorização de conceitos na prática através de dinâmica; - Aplicação em projetos reais.	- Realização de apanhado de todas as fases realizadas ao longo das sessões de empreendedorismo; - Leitura e compreensão do significado de líder através da história – “As aventuras do Joãozinho”; - Distinção de líder empreendedor de líder não-empreendedor;

Considerou-se pertinente cruzar as orientações do manual do CEAN com as emanadas por um outro manual direcionado a estabelecimentos de ensino em Rotherham, no Reino Unido, intitulado The Big 13- Enterprise Entitlement through the curriculum (Rotherham Ready, n.d.), com a finalidade de trabalhar com todos os jovens, dos 4 anos aos 19 anos de idade, de forma a garantir um desenvolvimento contínuo de habilidades, qualidades e conhecimentos relacionados com o empreendedorismo. Neste documento são apresentadas treze áreas de conhecimento empreendedor, onde são apresentadas diferentes áreas de conhecimento empreendedor que os autores consideraram

fundamentais desenvolver em crianças e jovens, de forma enfrentarem o futuro, na escola em casa, no trabalho e num negócio.

A primeira área deste manual intitula-se “Team Work” (trabalho em equipa) e defende que “muito do bom trabalho da equipa resume-se à forma como as pessoas se relacionam e à sua capacidade de aplicar competências sociais básicas para retirar o melhor proveito dos outros e da sua situação” (p. 6), sendo assim abordadas competências como a flexibilidade, sensibilidade, compromisso, persuasão, respeito e participação. Na segunda área, com o título “Risk” (Risco), considera-se que é importante estar disposto a assumir um risco mesmo quando existe a possibilidade de falha, competência fundamental por exemplo num contexto e numa perspetiva de inovação, pois, como sabemos, a vida é cheia de incertezas e fracassos e devemos estar preparados para ultrapassar todos os problemas. Assim, nesta área são exploradas competências de gestão de riscos, que se esperam ver transformados em oportunidades de crescimento e de aprendizagem. Na terceira área, “Negotiating and Influencing” (Negociação e Influência), refere-se que uma “negociação eficaz requer um alto nível de comunicação (p. 6)”, desta forma é necessário desenvolver competências como a capacidade de ouvir e de compromisso, para assim ser possível construir um relacionamento de confiança para lidar com situações problemáticas. A quarta área, “Effective Communication” (Comunicação Efetiva), salienta que esta é uma competência fundamental para a vida, pelo facto de ser através da comunicação que se consegue estabelecer relações com os outros. É, por isso, salientado que devem ser propostas atividades às crianças que desenvolvam aspetos relacionados com a comunicação para poderem construir ferramentas e desenvolver a linguagem de modo a expressarem-se com clareza. A quinta área, “Creativity and Innovation” (Criatividade e Inovação), pode ser vista de várias formas, como criação de ideias e conceitos ou como uma nova abordagem do ensino e da aprendizagem. É importante referir que, neste caso, os professores têm o papel principal, pois devem proporcionar atividades criativas de aprendizagem para estimular a imaginação dos alunos. A sexta área intitula-se “Positive ‘Can Do’ Attitude” (Atitude positiva 'é possível fazer'), e refere que, quando uma pessoa mantém uma atitude positiva, manifesta um pensamento construtivo, encontra soluções para um imprevisto e é otimista, tornando-se assim pessoas bem-sucedidas e motivadas

(p. 7). A sétima área intitula-se “Initiative” (Iniciativa), sendo vista como a vontade de dar o primeiro passo, ou fazer o primeiro movimento. Neste sentido é defendida a inclusão de elementos de risco, o reforço da atitude positiva e do bom senso. A oitava área, “Organizational/Planning Skills” (Competências organizacionais e de planejamento), reforça a importância do planejamento e da organização como fatores chave no sucesso de projetos e atividades. É proposto que a aprendizagem das crianças seja feita através da prática, devendo ser elas a resolver os problemas, a avaliar as experiências, a identificar as fraquezas e a planejar para atingir os seus objetivos. Quanto à nona área, “Problem Solving” (resolução De Problemas), “exige uma capacidade de abordar situações de forma lógica, mas criativa, identificando o que quer ser e estudando diferentes formas de chegar lá”(p. 7). Para isso, a criança deve identificar a resolução de um problema como uma oportunidade para tomar decisões acertadas para atingir o sucesso do seu projeto. Relativamente à décima área, designada por “Leadership” (Liderança), o manual refere que os “bons líderes têm a capacidade de motivar e influenciar, e a capacidade de envolver outras pessoas.” (p. 7), aspetos que requerem uma boa comunicação, uma atitude positiva, espírito de iniciativa, a criatividade e a capacidade de confiança para negociar e influenciar. Estas atitudes devem ser desenvolvidas, cabendo ao professor o papel fundamental de as despoletar. Isto implica proporcionar oportunidades de liderança para que os alunos desenvolvam o gosto por assumir a responsabilidade, tomar decisões, gerir problemas e entregar um produto ou atividade final com sucesso. Na décima primeira área, “Making Ethical Decisions” (Tomar decisões éticas), sublinha-se que “nenhuma pessoa, empresa ou corporação opera em vácuo e cada ação tem consequência, positiva ou negativa” (p. 8). Com o aumento da responsabilidade social corporativa, aumenta a sensibilidade para as questões em torno da sustentabilidade, do meio ambiente e da exploração da sociedade. Relativamente à décima segunda área, com o título “Financial Literacy” (Literacia Financeira), são discutidas inúmeras questões tais como: “Como gere um orçamento? Quanto custam as coisas? Quanto se precisa para se viver? O que é o lucro e perda?” (Rotherhan Ready, n.d., p. 8). Questões como estas são fundamentais para o desenvolvimento da consciência nos alunos de como funciona o dinheiro. Estes devem compreender que os recursos presentes em casa e na escola foram adquiridos com

dinheiro. O manual propõe que “aprender sobre como funciona o dinheiro de uma forma prática pode ser divertido - mas as lições são reais: nada vem de graça, pode trabalhar duro e melhorar o que tinha, e às vezes as coisas não correm bem e tem que começar de novo” (Rotherhan Ready, n.d., p. 8). A última área deste manual, designa-se por “Product and Service design” (Design de produtos e Serviços de design). “Todos os produtos e serviços que estão disponíveis para os consumidores comprarem já passaram por algum tipo de conceção, desenvolvimento e processo de produção” (Rotherhan Ready, n.d., p. 8). O processo de produção deve ser bem planeado, criativo, desenvolvido numa equipa na qual a comunicação funcione, de maneira que este processo funcione sem problemas.

**Tabela 4.** Síntese do Manual- The Big 13 (Rotherhan Ready, n.d.)

<b>Áreas de Conhecimento empreendedor</b>	<b>Objetivos</b>
Área de Conhecimento 1- “Team Work” (trabalho em equipa)	- Desenvolver competências sociais básicas (flexibilidade, sensibilidade, compromisso, persuasão, respeito e participação);
Área de Conhecimento 2- “Risk” (Risco)	- Desenvolver formas de identificação de ameaças; - Aprender a ultrapassar uma situação de ameaça;
Área de Conhecimento 3-“Negotiating and influencing”( Negociação e influência)	- Desenvolver capacidades de comunicação, de relacionamento com os outros, confiança e compromisso;
Área de Conhecimento 4-“Effective Communication” (Comunicação Efetiva)	- Desenvolver competências de comunicação; - Aprender novo vocabulário para comunicar;
Área de Conhecimento 5-“Creatibity and Innovation” (Criatividade e Inovação)	- Procurar soluções, para resolver problemas a partir da criatividade e inovação de ideias;
Área de Conhecimento 6-“Positive ‘Can Do’ Attitude” (Atitude positiva ‘é possível fazer’)	- Desenvolver competências positivas (pensamento construtivo, otimismo, motivação e criatividade);
Área de Conhecimento 7-“Initiative” (Iniciativa)	- Compreender a iniciativa como a inclusão de alguns elementos de riscos, atitudes positivas e bom senso; - Desenvolver competências de iniciativa;
Área de Conhecimento 8- “Organizational/Planning Skills” (Competências organizacionais e de planeamento)	- Compreender e aprender a planear o seu projeto;
Área de Conhecimento 9-“Problem Solving” (Resolução de Problemas)	- Desenvolver capacidades de resolução de problemas, de forma lógica e criativa; - Identificar oportunidades de resolução de problema;
Área de Conhecimento 10-“Leadership” (Liderança)	- Desenvolver competências de boa liderança (comunicativo, uma atitude positiva, a iniciativa, a criatividade e a capacidade de confiança para negociar e influenciar);
Área de Conhecimento 11- “Making Ethical Decisions” (Tomar decisões éticas)	- Compreender que qualquer decisão devem ter em conta questões como sustentabilidade, o meio ambiente e exploração dos trabalhadores;

Área de Conhecimento 12-“Financial Literacy” (Literacia Financeira)	- Identificar os recursos necessários; - Compreender qual o orçamento disponível para os mesmos;
Área de Conhecimento 13- “Product and Service design” (Design de produtos e serviços)	- Compreender a necessidades de todos os produtos e serviços; - Compreender que para um produto ser bem-sucedido tem que ser criativo, para um serviço sobreviver tem que ser bem planeado;

Ao analisar os dois documentos, verifica-se que o manual do CEAN é indicado para crianças dos 3 aos 12 anos, no entanto o manual *The Big 13* é indicado para crianças e jovens, dos 4 aos 19 anos. Diferem também nas áreas de conhecimento empreendedor apresentadas. O manual do CEAN apresenta doze, áreas estas direcionadas para uma vertente mais educacional, enquanto o manual *The Big 13* apresenta treze áreas direcionadas para uma vertente mais económica. Outro aspeto está relacionado com a organização dos manuais, o manual do CEAN apresenta objetivos e opções metodológicas para cada área de conhecimento empreendedor e para cada nível de ensino, no entanto o *The Big 13* apresenta apenas os objetivos de cada área sem indicação da faixa etária.

Neste estudo optou-se por seguir a metodologia proposta pelo manual “Ter Ideias para Mudar o Mundo - Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN,2009). Esta opção prende-se com o facto de este documento apresentar orientações metodológicas e propostas de atividades para cada área do conhecimento em diferentes faixas etárias, entre elas o pré-escolar, o que não acontece no manual “The Big 13- Enterprise Entitlement through the curriculum”, onde é apresentada uma explicação muito simplificada de cada área e é feita uma abordagem também muito simplificada de cada ciclo de ensino.

#### **2.4. Articulação entre a educação para o empreendedorismo e o currículo da educação pré-escolar**

Fonseca et al. (2014a) referem que a educação para o empreendedorismo encontra-se diretamente relacionada com o desenvolvimento da capacidade para agir de modo empreendedor. Acrescentam que para o desenvolvimento das capacidades subjacentes à educação para o empreendedorismo é necessário criar “ambientes de aprendizagem dinâmicos, onde o aluno seja confrontado com propostas/tarefas desafiadoras de modo a



ser ativo, reflexivo, crítico, proativo, sendo desejável a realização de experiências em contextos variados, que implicam a partilha e discussão de diferentes ideias emergentes” (p. 384).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), referem que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, sendo fundamental para desenvolver competências que contribuem para o desenvolvimento equilibrado da criança, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DEB, 1997, p. 15). As OCEPE identificam três áreas de conteúdos: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Por sua vez, a Área de Expressão e Comunicação encontra-se dividida em seis domínios: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática. Cada área e cada domínio referenciado nas OCEPE tem a si associadas diferentes competências, atitudes e conhecimentos considerados fundamentais no desenvolvimento das crianças nesta etapa educativa.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada como sendo transversal a todas as outras áreas e domínios, devido ao facto de todas as componentes curriculares terem um contributo importante para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas do quotidiano (DEB, 1997). Procura-se desenvolver, desta forma, competências como independência, autonomia, partilha de poder, vivência de valores democráticos, consciência de diferentes valores, desenvolvimento da identidade e aspetos de educação para cidadania.

A Área de Expressão e Comunicação é destacada como uma área básica, pois 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). Algumas destas ferramentas já foram, de certa forma, exploradas pelas crianças antes da sua entrada na educação pré-escolar, daí a necessidade de dividir esta área em diferentes domínios. No que diz respeito ao domínio da expressão motora refere-se globalmente a exploração e refinamento da motricidade fina e global, sendo o corpo da criança considerado como “um instrumento de relação com o mundo e fundamento de todo o

processo de desenvolvimento e aprendizagem” (DEB, 1997, p. 58). Relativamente à expressão dramática, define-se como um domínio de “descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (DEB, 1997, p. 59). A expressão plástica tem uma relação estreita com a expressão motora pois é um domínio que requer manipulação de diferentes instrumentos para a realização da maioria das atividades. Neste domínio devem ser proporcionadas situações educativas que impliquem um forte envolvimento da criança de modo a estimular o seu gosto em explorar várias técnicas e concretizar trabalhos com sentido estético. É por isso importante abranger competências ao nível da manipulação de diversos materiais, diversificando as representações plásticas (DEB, 1997). 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 a produzir” (DEB, 1997, p. 63). O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita encontra-se dividido em duas vertentes. Dominar a linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador fomentar uma dinâmica de comunicação, de maneira a que as crianças se expressem e interajam (DEB, 1997). Por isso, deve fomentar-se o diálogo, desenvolver-se o interesse em comunicar, explorar-se o carácter lúdico da linguagem, criar-se diferentes situações de comunicação, motivando a apropriação das funções da linguagem. A abordagem à escrita inicia-se por volta dos 3 anos, com a tentativa de imitar a escrita e reproduzir o código escrito, iniciando assim a familiarização com mesmo compreendendo a função da escrita e a função informativa. A matemática deve ser desenvolvida a partir de situações do quotidiano e dos interesses das crianças, facilitando assim a aquisição de noções matemáticas relacionadas com espaço e tempo, princípios lógicos, classificação de objetos, coisas e acontecimentos, formação de conjuntos, seriação, ordenação, sentido do número, desenvolvimento do raciocínio lógico e noções de forma e medida.

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). Desta maneira, através da curiosidade inerente a esta faixa etária, é possível abordar e aprofundar conhecimentos relacionados com o mundo, sensibilizando as crianças para as ciências e o rigor científico,

para saberes sociais, para a biologia, física e química, para a meteorologia, para a geografia/geologia, para a história ou mesmo, para temáticas do âmbito da educação para a saúde e da educação ambiental. Todos estes temas e conhecimentos que lhes estão associados são considerados pelas OCEPE “aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, atitude crítica” (DEB, 1997, p. 85).

Ao comparar as orientações curriculares com as características associadas à educação para o empreendedorismo, conclui-se que nos dois documentos há vários pontos de contexto. Ambos afirmam que se pretende que as atividades se desenvolvam de forma espontânea pelas crianças, partindo dos interesses e ideias delas, tentando coloca-las em prática.

O mesmo ocorre quando se compara as competências empreendedoras com as orientações das OCEPE, verificando-se que ambos defendem o desenvolvimento da autonomia, cooperação, cidadania, comunicação, relacionamento com os outros e confiança.

### **3. Metodologia adotada**

Nesta secção do Relatório são apresentadas e devidamente argumentadas as opções metodológicas subjacentes ao estudo em questão. Posteriormente, é descrito o papel da investigadora e feita uma breve caracterização dos participantes. Em seguida, são apresentados aspectos como a calendarização do estudo, os métodos e técnicas utilizadas na recolha dos dados, o planeamento do curso de ação. Termina-se com a descrição dos procedimentos utilizados na análise dos dados.

#### **3.1. Opções metodológicas**

Este estudo tem como finalidade 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, considerando o problema, bem como as questões de investigação a ele associadas, optou-se por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, de carácter exploratório.

A investigação qualitativa é usada na “compreensão mais profundada dos problemas”. Trata de investigar o que “está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p. 3). Denzin e Lincoln (1994) referem que a investigação qualitativa se encontra associada a estudos de natureza interpretativa e naturalista, onde os investigadores analisam os sujeitos no seu contexto natural. Por esta razão, o investigador deve ter uma visão holística, sistemática e integrada do contexto em estudo (Vale, 2004). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui, essencialmente, cinco características fundamentais: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente na recolha dos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são descritivos; (3) os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados; (4) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se em compreender o significado das experiências na perspectiva dos participantes. Os investigadores qualitativos preocupam-se em realizar uma descrição detalhada do que observam, traduzindo por palavras, tentando ao máximo que essas palavras reproduzam a informação da forma mais próximo, do original possível (Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2004).

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma perspectiva exploratória, pelo facto de existirem poucos estudos relacionados com empreendedorismo social, especialmente se se considerar o contexto da educação pré-escolar. Yin (2009) refere que a abordagem exploratória consiste na investigação de fenómenos ainda pouco estudados, procurando-se compreender assim a temática em causa e contribuir para a emergência de novos estudos.

Em suma, considerando as ideias previamente apresentadas, os objetivos deste estudo e o facto de este ter lugar num ambiente natural de uma sala do pré-escolar, justifica-se a opção por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa de carácter exploratório.

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

Numa investigação de natureza qualitativa, Vale (2004) refere que o “investigador é o principal instrumento de recolha de dados”, sendo a análise dos mesmos feita com

palavras. Esta autora acrescenta que as palavras são normalmente “organizadas de modo a que permitam ao investigador contrastar, comparar, analisar e estabelecer padrões entre elas” (p. 177). Uma investigação qualitativa é conduzida através de um contacto prolongado no contexto, resultando numa interação intensa com os sujeitos (Vale, 2004, p. 177). Neste âmbito, o investigador pode assumir diversos papéis, como: inquiridor, ouvinte, avaliador ou observador (Santos, 2002).

Neste estudo, a investigadora teve de desempenhar dois papéis em simultâneo, investigadora e educadora estagiária, uma vez que o estudo se realizou no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. Este duplo papel fez com que a permanência no Jardim de Infância decorresse num período prolongado, permitindo conhecer melhor e criar uma relação de proximidade com os participantes da investigação, conhecendo assim os seus interesses e as suas dificuldades. Contudo, este duplo papel, embora constituísse um grande contributo para o conhecimento do contexto educativo e do grupo das crianças, foi uma tarefa bastante exigente no que refere à gestão simultânea do acompanhamento das atividades do grupo e do desenvolvimento de um olhar investigativo.

### **3.3. Os participantes**

Este estudo realizou-se no ano letivo 2014/2015, num Jardim de Infância da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas situado no concelho de Viana do Castelo. O Jardim está localizado numa zona urbana, de fácil acesso, desenvolvida a nível de infraestruturas, sendo a atividade socioeconómica predominante o comércio, devido à proximidade de uma zona industrial.

O grupo que participou neste estudo era composto por dezanove crianças, havendo: treze com 6 anos, cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino; e seis com 5 anos, correspondendo a dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Este grupo era no que refere homogéneo relativamente à faixa etária, por isso as interações entre as crianças decorreram com naturalidade. No entanto, registava-se heterogeneidade relativamente ao desenvolvimento cognitivo. Este grupo de crianças cooperava entre si nas várias tarefas que lhes eram propostas, partilhava ideias e brincadeiras. Era um grupo bastante exigente

e desafiante que evidenciava muita vontade de aprender e viver novas experiências. As áreas de interesse que o grupo privilegiava eram a área da casinha, a das construções e a dos jogos calmos.

Para melhor caracterizar o grupo, foi necessário analisar o contexto socioeconómico dos familiares mais próximos, tendo-se concluído que, tanto a nível cultural como académico, o percurso dos encarregados de educação destas crianças é heterogéneo. Quanto à atividade profissional dos encarregados de educação, verificou-se que as áreas predominantes eram a educação e o comércio, salientando-se também as áreas da saúde e da defesa. Relativamente às habilitações literárias dos pais destas crianças variavam entre o 4º ano de escolaridade e o ensino superior.

Como o estudo em questão abrange diversas áreas e domínios do currículo, é importante referir que as maiores dificuldades deste grupo registavam-se ao nível da comunicação em saber escutar os outros.

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

Este estudo foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e novembro de 2015, tendo sido dividido em três fases.

A primeira fase decorreu entre fevereiro e março de 2015, estando associada à preparação do estudo. Começou-se por definir os objetivos do estudo, formulando o problema e as questões de investigação. Procedeu-se à recolha bibliográfica de documentos que enquadrassem teoricamente o tema em estudo, o que também ajudou a planear as atividades referentes à abordagem das áreas de conhecimento empreendedor.

A segunda fase decorreu entre abril e junho de 2015 e correspondeu ao trabalho de campo. Foram implementadas as atividades planeadas, o que conduziu à recolha de dados, através da observação, de gravações áudio e vídeo, da realização de entrevistas, de registos fotográficos, bem como de notas de campo. À medida que a investigadora implementava as atividades, recolhia os dados, cruzava-os, tendo iniciado ainda nesta fase a sua análise.

A terceira e última fase do estudo, realizada entre os meses de julho e novembro de 2015, destinou-se à redação do Relatório. Durante este período continuou-se a análise dos

dados e foram escritas as diferentes partes do documento. Foi também importante fazer uma revisão final da leitura para complementar algumas ideias.

A tabela 5 apresenta uma síntese da calendarização do estudo, sendo apresentados os respetivos procedimentos.

**Tabela 5.**Calendarização do estudo

<b>Datas</b>	<b>Fases do estudo</b>	<b>Procedimentos</b>
Fevereiro a março de 2015	Preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição dos objetivos do estudo;</li> <li>- Definição do problema e das respetivas questões de investigação;</li> <li>- Recolha bibliográfica;</li> <li>- Planeamento das atividades relativas às áreas de conhecimento empreendedor;</li> <li>- Construção dos materiais a utilizar na fase inicial do projeto;</li> </ul>
Abril a junho de 2015	Estudo em ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação das áreas de conhecimento empreendedor;</li> <li>- Recolha documental;</li> <li>- Observação das sessões;</li> <li>- Gravação das sessões;</li> <li>- Visualização das gravações;</li> <li>- Realização das entrevistas;</li> <li>- Análise dos dados;</li> </ul>
Junho a novembro de 2015	Redação do Relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da análise de dados;</li> <li>- Revisão final da literatura;</li> <li>- Redação do relatório escrito.</li> </ul>

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

É da responsabilidade do investigador a escolha dos métodos e técnicas que considera fundamentais para o acesso a informação relevante no âmbito do estudo que realizar. Segundo Vale (2004) “a recolha dos dados é uma fase crucial em qualquer investigação, e há algumas técnicas e instrumentos que nos podem ajudar nessa recolha” (p. 178). Para uma investigação de natureza qualitativa, Vale (2004) refere ainda que as três formas de recolha de dados privilegiadas para uma investigação deste tipo, são a observação, as entrevistas e os documentos. Os métodos e técnicas de recolha de dados, utilizadas neste estudo foram: (1) a observação; (2) entrevistas; (3) documentos; (4) gravações áudio e vídeo e registos fotográficos.

### **3.5.1. Observação**

A observação é um dos métodos de recolha de dados mais antigos e que desempenha um papel fundamental num estudo de natureza qualitativa, interpretativa. Segundo Vale (2004) “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividades, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (p. 181). Lincoln e Guba (1985) acrescentam que a observação ajuda o investigador a compreender motivações, crenças, reações, dificuldades, preocupações e interesses, havendo maior interação nas conversas entre investigador e sujeitos e entre os próprios sujeitos.

A observação varia do acordo com o grau de envolvimento do investigador com os sujeitos do estudo, podendo ser participante ou não participante. A observação não participante é uma observação “exterior em relação ao que se pretende observar” e o investigador não tem qualquer relação com os sujeitos do estudo. No caso da observação participante é “uma forma de observação na qual o observador intencionalmente faz parte da situação a ser observada” (Vale, 2004, p. 182). Yin (2009) acrescenta que na observação participante o investigador não é meramente um observador passivo mas desempenha algum papel na situação que está a ser estudada. Neste estudo optou-se pela observação participante pelo facto de a investigadora ter estabelecido uma relação mais próxima com os intervenientes no estudo, ter interagido com eles durante as diversas implementações, salientando, no entanto que houve preocupação em não condicionar as suas perspetivas e reações, mas sim entender melhor a forma como pensavam.

Sublinha-se que o facto de a investigadora assumir um duplo papel neste estudo, possibilitou que a opção pela observação participante surgisse naturalmente, uma vez que a investigadora é o principal instrumento de recolha de dados. Durante a investigação, foram realizadas notas de campo, registos resultantes das observações e do desenvolvimento das atividades implementadas. Nestas notas de campo foram apontadas evidências relacionadas com dificuldades, reações e conhecimentos das crianças.



### **3.5.2. Entrevistas**

Segundo Vale (2004), a “finalidade das entrevistas é a de obter certo tipo de informações que não se podem observar diretamente, como sejam sentimentos, pensamentos, intenções e factos passados” (p. 179), ou seja, as entrevistas servem para clarificar e interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante para a recolha de dados ou em conjugação com a observação participante e a análise documental, tal como sucedeu neste estudo.

A natureza das entrevistas pode variar de acordo com o grau de estruturação entre: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas estruturadas “são conduzidas de acordo com um guião conforme a situação e o tempo” (Vale, 2004), guião este constituído por questões fechadas. As entrevistas não estruturadas são o extremo das anteriores, já que são conduzidas sem nenhum guião previamente organizado. Neste caso o investigador encoraja o entrevistado a explorar determinado assunto. No meio destes dois extremos surgem as entrevistas semiestruturadas, que implicam a elaboração prévia de um guião e são caracterizadas por permitirem flexibilidade na ordem das questões e a formulação, durante a entrevista, de novas questões” (Santos, 2002).

Neste estudo optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas. A investigadora utilizou um guião previamente organizado (Anexo I), no entanto houve flexibilidade na ordem das questões e na formulação de outras questões. As entrevistas foram realizadas em três momentos distintos com grupos de 4 a 5 crianças, sendo concretizadas ao longo do projeto, com o objetivo de a investigadora compreender os conhecimentos que as crianças assimilaram relativamente ao projeto. A primeira entrevista realizou-se após a definição do projeto, a segunda após a identificação dos colaboradores e da construção do protótipo. A última entrevista teve lugar no final do projeto, em forma de síntese.

### **3.5.3. Documentos**

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os documentos constituem uma fonte de recolha de dados relevantes que complementa e confirma as evidências obtidas por outros meios. Vale (2004) refere que “os documentos incluem tudo o que existe antes e durante a

investigação, incluindo relatório, trabalhos de arte, fotografias, registos, transcrições, jornais, brochuras, agendas, notas, gravações em vídeo ou áudio, etc” (p. 182). Com a existência de tanta diversidade, cabe ao investigador adotar a melhor estratégia de seleção dos documentos mais importantes para a sua investigação.

Nesta investigação foram analisados os seguintes documentos: registos biográficos das crianças; documentos oficiais do Jardim de Infância; notas de campo.

Os registos biográficos das crianças, os relatórios de avaliação realizados pela educadora cooperante e os documentos oficiais do Jardim de Infância, permitiram realizar a caracterização individual das crianças. A consulta do Projeto Curricular de Turma e do Plano Anual de Atividades possibilitaram a adequação do planeamento das diferentes atividades aos objetivos delineado para o grupo. Estes documentos foram, fundamentais para a caracterização das crianças e para um melhor planeamento das diferentes atividades.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150). Registos estes resultantes da observação dos intervenientes ao longo das atividades. Procura-se com estes registos elaborar uma descrição fiel do contexto, salientando as dificuldades, as reações espontâneas e as estratégias utilizadas. Neste estudo, as notas de campo foram redigidas, sempre que possível, no momento da implementação das atividades. Quando isto não era possível, a investigadora procedeu à escrita destas notas no final de cada sessão.

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

As gravações áudio e vídeo permitem obter “fortes dados descritivos que são muitas vezes utilizados para compreender os sujeitos e são frequentemente analisados indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Os mesmos autores referem que “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). São duas ferramentas de recolha de dados fundamentais, pois permitem recordar e aprofundar detalhes que podem passar despercebidos na simples observação, permitindo assim relatar o que sucedeu no contexto. Neste estudo, os registos fotográficos foram usados

com o objetivo de ilustrar momentos significativos, como por exemplo reações, comportamentos ou raciocínios. Todas as sessões foram videogravadas para posterior visualização de modo a completar as evidências resultantes da observação.

Muitos autores (e.g. Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 2002) defendem a utilização de meios audiovisuais, referindo que são um método indispensável e fundamental para completar ou confirmar dados fornecidos por outras técnicas. Por outro lado, outros autores (e.g. Lincoln & Guba, 1994) defendem que são um elemento intrusivo e que só devem ser utilizados em casos excepcionais. Este impacto pode ser minimizado através do estabelecimento de uma relação de proximidade com os participantes.

Os instrumentos audiovisuais não causaram qualquer agitação no grupo, uma vez que era já habitual contactarem com estes artefactos, tendo sido encarados com naturalidade.

### **3.6. Planeamento do curso de ação**

Para planear o trabalho de campo foi necessário analisar inicialmente o manual “Ter ideias para mudar o mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009) e as OCEPE (DEB, 1997), sem perder de vista os objetivos do estudo, nomeadamente o problema a investigar e as questões associadas. O planeamento de cada área de conhecimento empreendedor teve por base as orientações do Manual do CEAN, contudo houve necessidade de fazer algumas adaptações.

Das várias áreas de conhecimento empreendedor houve uma que não foi abordada de forma evidente, área de conhecimento 12- “sem liderança não há projeto”, estando esta opção associada à idade do grupo. Outra adaptação que se fez incidiu nos recursos utilizados. Em alguns casos optou-se por adaptar materiais e sugestões do manual e, sempre que se achou necessário, foram usados outros recursos, de maneira a facilitar a compreensão dos diferentes conceitos.

As seis primeiras áreas de conhecimento do Manual foram abordadas sequencialmente, devido ao facto abrangerem a definição e apresentação do projeto, bem como o desenvolvimento de algumas competências empreendedoras necessária à realização deste trabalho. O mesmo já não aconteceu nas restantes áreas, que foram

abordadas em simultâneo e nem sempre pela ordem que surge no Manual. O planeamento destas áreas só foi realizado aquando da definição do projeto. As primeiras seis áreas de conhecimento foram implementadas desde 7 de abril a 22 de abril, enquanto as restantes foram implementadas desde 4 de maio a 15 de junho.

Na tabela 6 apresenta-se de uma forma sintética, a calendarização da implementação das áreas de conhecimento empreendedor, indicando a data em que se realizaram e os objetivos delineados para cada uma.

**Tabela 6.**Calendarização das áreas de conhecimento empreendedor

<b>Áreas de conhecimento empreendedor</b>	<b>Data da implementação</b>	<b>Finalidade/Objetivos</b>
“Estímulo das ideias”	7 de abril de 2015	- Compreender o significado de sonho no contexto apresentado; - Sentir confiança na partilha das suas ideias;
“Partilha de ideias”	7 de abril de 2015	- Demonstrar confiança ao exprimir oralmente o seu desenho/a sua ideia; -Reconhecer as semelhanças entre a sua ideia e as dos colegas; - Sugerir a formação de grupos de ideias semelhantes; -Dar sugestões para o nome do projeto; -Compreender o nascimento do projeto;
“O que é que eu quero fazer?”	8 de abril de 2015	-Identificar as características de um empreendedor;
“Os nossos estados de espírito”	20 de abril de 2015	- Identificar diferentes estados de espíritos; - Compreender o que são estados de espírito; -Exprimir, através das expressões faciais, vários estados de espírito e como se sente em diversos momentos do dia; - Compreender que os estados de espírito se contagiam; - Agrupar os estados de espírito em positivos e negativos;
“Aprender a escutar as pessoas”	21 de abril de 2015	- Identificar a escuta ativa como característica de um empreendedor; - Desenvolver a capacidade auditiva;
“Aprender a transmitir o nosso projeto”	22 de abril de 2015	- Compreender as características de uma narrativa;

		- Adquirir o conceito de narrativa; - Participar na elaboração da narrativa do projeto da sala 1 (dando ideias, fazendo sugestões, etc.)
Aprender a trabalhar com os colaboradores”	4 de maio a 15 de junho de 2015	- Identificar os colaboradores necessários para o projeto da sala 1;
“Descubro as necessidades para fazer ofertas”	4 de maio a 15 de junho de 2015	- Entender o conceito de oferta e compromisso, adaptando-o a cada colaborador; - Entender as fases da elaboração de uma carta;
“Protótipo para partilhar o nosso projeto”	4 de maio a 15 de junho de 2015	- Entender e saber explicar a criação e a funcionalidade do protótipo;
“Redes de Colaboradores”	4 de maio a 15 de junho de 2015	- Entender a funcionalidade de uma rede de colaboradores;
“Ciclos de Trabalho”	15 de junho de 2015	- Entender os ciclos de trabalho; - Referir e compreende o facto do ciclo de trabalho ter sido concluído;

### 3.7. Análise de dados

A análise de dados numa investigação de natureza qualitativa “é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos e começa no primeiro dia em que o investigador entra em cena” (Vale, 2004, p. 183). Os dados recolhidos durante uma investigação qualitativa são descritos, analisados e interpretados. A descrição “é um processo que consiste em manter-se o mais perto possível dos dados originais registados”, a análise “é o modo de organizar e relatar os dados que tipicamente se constrói depois da descrição” (Vale, 2004, p. 184), por último, a interpretação é resultante de uma abordagem descritiva, de maneira a obter respostas para o problema em estudo e para que o leitor compreenda o contexto na sua plenitude.

Neste estudo privilegiou-se a análise indutiva dos dados, através da identificação de categorias ou padrões emergentes das observações, das entrevistas, das gravações áudio e vídeo, dos registos fotográficos e dos documentos.

O processo de análise de dados iniciam-se paralelamente à sua recolha, tratando-se, assim, de um processo cíclico e interativo que prevaleceu ao longo de todo o estudo. Huberman e Miles (1994, referidos por Vale, 2004) apresentam, para a análise qualitativa, um modelo que se subdivide em três componentes: (1) redução dos dados; (2)

apresentação dos dados; e (3) conclusões e verificação. A redução dos dados, corresponde à seleção e transformação dos dados para que seja possível tirar conclusões. Esta informação pode ser reduzida através da seleção da informação, de parágrafos, frases ou números (Vale, 2004). No final da organização e condensação da informação, é necessário apresentar os dados, fase fundamental para a compreensão e interpretação dos fenómenos. Para a apresentação dos dados, pode-se recorrer à representação em tabelas, imagens e/ou gráficos. Na última fase, as conclusões e verificação, “o investigador começa a decidir o que as coisas significam; a notar regularidades, padrões, explicações, possíveis configurações, fluxos causais e proposições” (Vale, 2004, p. 186).

Ao analisar este modelo, e seguindo as suas orientações, começou-se por analisar os documentos obtidos no Jardim de Infância, como os registos biográficos e os documentos relativos ao contexto. Estes documentos serviram para uma melhor caracterização das crianças, para conhecer os recursos disponíveis no contexto educativo e realizar o planeamento. Durante as implementações foram recolhidas evidências das entrevistas e das observações, mas também registos fotográficos e gravações áudio e vídeo. Como se obteve uma grande quantidade de informação, foi necessário reduzir os dados, procedendo à sua triangulação. Coutinho (2008) refere que a triangulação dos dados “consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno” (p. 9). A investigadora cruzou as diferentes informações obtidas através de vários métodos e técnicas de maneira a apresentar dados mais organizados e condensados. Depois disto, a apresentação dos dados foi organizada numa estrutura semelhante para as diferentes áreas de conhecimento, começando com uma pequena introdução acerca da área de conhecimento empreendedor, abordando reações das crianças, recursos utilizados, dificuldades, terminando com uma reflexão final, englobando todos os aspetos importantes e significativos do projeto. Ao longo desta descrição foi mantido o anonimato dos participantes usando códigos correspondentes à inicial do nome próprio e à inicial do apelido. Para ilustrar as interpretações, a investigadora recorreu a transcrições e imagens recolhidas no contexto.

É importante que os trabalhos de investigação se preocupem com questões de qualidade dos métodos e procedimentos utilizados. Assim, e segundo Vale (2004), o investigador deve utilizar critérios de qualidade recorrendo a técnicas naturalistas, como o envolvimento prolongado, a revisão pelos pares, a triangulação e a descrição pormenorizada. O envolvimento prolongado permite que o investigador esteja envolvido o tempo que considere necessário no contexto. Este envolvimento neste estudo foi prolongado devido ao duplo papel da investigadora, mas também por ter permanecido no contexto de outubro a junho, criando assim uma relação de proximidade essencial com os sujeitos do estudo, facilitando assim a sua caracterização e o seu conhecimento. No que diz respeito, à revisão por pares, a investigadora teve conversas com o par pedagógico e com a educadora cooperante de modo a trocar informações e partilhar ideias. Estas conversas, foram fundamentais para a investigadora enriquecer o estudo. A triangulação 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 caso, como a informação obtida através dos vários métodos e técnicas utilizados era volumosa, foi necessário estruturar e cruzar a informação de modo a facilitar a interpretação dos dados e a reforçar a sua validade. A descrição pormenorizada, segundo Vale (2004), pretende “proporcionar ao leitor a vivência da experiência através do contexto que está a ser descrito” (p. 193). Neste Relatório pretendeu-se que a descrição detalhada dos dados tornasse evidente ao leitor a compreensão dos momentos vivenciados ao longo da implementação de cada área de conhecimento empreendedor.

Todos estes critérios foram tidos em consideração aquando da recolha e da análise dos dados, de modo a reforçar a validade do estudo.

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

Nesta secção serão apresentados os resultados da implementação das diferentes áreas de conhecimento do manual “Ter ideias para mudar o mundo – manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). Encontra-se organizada em três partes: Definição do projeto; Desenvolvimento de competências empreendedoras ao longo da concretização do projeto; Reflexão

As atividades, apresentadas resultam da adaptação do manual anteriormente referido, respeitando os objetivos associados a cada área de conhecimento empreendedor. Em cada parte é apresentada uma descrição das atividades, das reações e os procedimentos adotados. No final é feita uma reflexão do desenvolvimento do projeto.

#### **4.1. Definição do projeto**

A definição do projeto abrange as duas primeiras áreas de conhecimento empreendedor: *Estímulo de Ideias* e *Partilha das Ideias*. Ao longo das atividades planeadas para esta fase, as crianças mostraram-se, na sua maioria, motivadas e participativas, com a exceção de alguns momentos em que o grupo evidenciou maior agitação, pelo facto de terem sido realizadas no primeiro dia após a pausa das férias da páscoa.

Após as rotinas da manhã, procurou-se estimular as crianças a declararem as suas ideias tomando como ponto de partida a história – “A história da minha amiga” (anexo II), contada com o auxílio de um PowerPoint, para facilitar a observação das ilustrações. Seguidamente, explorou-se o conteúdo da história com base em questões como: “Qual é a ideia principal da história?”; “O que é que a Ana mais gostava de fazer?”; “Qual era o sonho/o desejo da Ana? Qual era a sua ideia?”; “A menina conseguiu realizar o seu sonho/o seu desejo/a sua ideia?”; “Como se sentiu a Ana depois do seu desejo se realizar (ter feito a exposição dos desenhos)?”, de maneira a analisar se o grupo tinha compreendido a mensagem principal da história, ou seja a desmistificação do significado de sonho. De modo a reforçar as ideias veiculadas pela história, apresentou-se um vídeo com a participação de uma pessoa que o grupo conhecia bem, a educadora cooperante. Aqui foi retratado o sonho da educadora em relação ao grupo e todos os passos que levaram à sua realização.





Figura 11. Visualização do vídeo da educadora

Através do vídeo o grupo compreendeu mais facilmente o significado de sonho, facto que se verificou através das respostas dadas às questões colocadas pela investigadora. A compreensão do significado da palavra sonho era fundamental para a atividade seguinte. Pode dizer-se que foi positivo já que todos os elementos do grupo compreenderam o significado de sonho. Tal como se pode verificar na transcrição seguinte:

Investigadora: Qual era o sonho da menina da história?

MD: Realizar uma exposição com os desenhos dela.

Investigadora: E o da professora M.C.?

SP: Criar um clube de leitura.

Investigadora: Então o que é um sonho? (sem resposta) O sonho da menina da história com muito trabalho foi realizado. O que é um sonho?

SP: É algo que podemos realizar com muito trabalho.

A atividade seguinte consistiu no registo individual dos sonhos de cada criança. Para evitar a contaminação das ideias, este questionamento foi realizado individualmente na hora do lanche. Tendo por base o conceito de sonho previamente explorado, cada criança foi convidada a partilhar o seu, registando-o posteriormente sob a forma de desenho após o intervalo da manhã.

Nesta fase foi então conduzida uma entrevista com cada criança com a finalidade de aceder aos seus sonhos individuais:

Investigadora: A vossa professora desejava criar um clube de leitura na escola e a menina da história gostava de fazer desenhos e de os expor. Todos nós temos coisas que nos fazem felizes. E no teu caso? Qual é o teu desejo? A tua ideia? O que gostarias de fazer? O que gostarias de fazer ou ter que te fizesse feliz?

AB: Fazer desenhos giros.

DP: Fazer uma colagem.

FL: Fazer desenhos e brincar lá fora com os amigos.

FF: Fazer desenhos.

GV: Fazer desenhos.

LM: Fazer um quadro com a minha família.  
LL: Jogar numa equipa de futebol.  
MM: Pintar um quadro.  
MD: Quero fazer um vídeo com os amigos.  
SV: Jogar Hóquei com os amigos.  
SM: Quero saber ler.  
SC: Ter uma consola de videojogos para jogar com os meus amigos.  
SS: Andar de cavalo.  
SP: Jogar à bola como o Cristiano Ronaldo.  
TF: Tenho três: conduzir um carro de corrida, andar de bicicleta e ser pintor.  
TO: Queria ter um cavalo branco para andar de cavalo.  
TM: Pintar...pintar um quadro.  
TV: Pintar, fazer desenhos.



Figura 12. Registo individual dos sonhos/ideias/desejos

Esta conversa foi realizada com apenas 18 crianças pelo facto de um dos elementos do grupo estar a faltar por motivos de doença. Foi pedido que realizassem um desenho numa folha branca com a frase: "A minha ideia é.../o meu sonho é.../o meu desejo é..." no cabeçalho, onde retratassem a ideia/sonho/desejo que tinham. Porém, algumas crianças referiram ter mais do que um sonho, daí se ter pedido para refletirem sobre qual achavam ser possível realizar ou qual desses sonhos mais gostariam de concretizar, referindo que só poderiam escolher um. Sendo assim, a criança TF referiu que o sonho que seria mais fácil de realizar era ser pintor, e a criança FL referiu que o sonho que mais gostava de realizar era fazer desenhos. Após a finalização do desenho a investigadora perguntou o que tinham registado, de maneira a compreender se cada criança tinha desenhado o sonho referido aquando da realização da entrevista.



Figura 13. Representação dos sonhos através do desenho

Após a declaração individual das crianças e da realização dos registos, foi possível concluir que a história apresentada influenciou algumas das ideias expostas. Contudo, este constrangimento foi ultrapassado na atividade seguinte, aquando do agrupamento dos sonhos individuais por afinidades.

As atividades associadas à *Área de Conhecimento 2- Partilha de ideias*, tiveram início após a recolha dos registos das crianças. Nesse mesmo dia, durante a tarde, foi feita a apresentação individual dos seus desenhos, evidenciando o sonho que estava representado. Nesta hora as crianças encontravam-se um pouco cansadas e desconcentradas, sendo necessário ao longo da atividade, chamar a sua atenção. Cada criança apresentou o seu desenho ao grupo, explicando o que tinha desenhado e, por sua vez, qual era o seu sonho ou desejo, a sua ideia, colocando posteriormente o desenho no quadro branco. À medida que as apresentações se sucediam deviam refletir sobre as afinidades com ideias já expostas:

Investigadora: Algum menino tem um sonho parecido com este ou fez algum desenho parecido com o sonho de outro colega?

Todas as crianças: Sim.

Investigadora: Porquê?

LM: Porque é fazer desenhos com a família.

Investigadora: Se o desenho anterior era fazer desenhos e este da LM é fazer desenhos com a família, têm características parecidas? O quê?

SP: Fazer desenhos.



Figura 14. Apresentação dos sonhos

Assim, o desenho da criança LM foi colocado no quadro ao lado do desenho anterior. Surgiram outras representações similares que facilmente foram identificadas pelo grupo como tendo afinidades, palavra cujo significado foi clarificado. À medida que este grupo foi surgindo, associou-se uma folha verde, para o demarcar.

Investigadora: Este é o grupo verde das nossas ideias parecidas, o que têm de parecido?

SP: Fazer desenhos...

Investigadora: Muito bem!

As restantes crianças com ideias similares integraram-se naturalmente neste grupo, após a apresentação dos respetivos registos, no entanto avançaram de imediato com a declaração dos seus sonhos como sendo algo parecido com fazer desenhos.



Figura 15. Formação do 1º grupo

Seguindo o mesmo procedimento, e com os restantes desenhos em cima da mesa, uma criança foi chamada aleatoriamente, por forma a identificar o seu desenho e apresenta-lo ao restante grupo. Depois de referir qual era o seu desejo/sonho questionou-se:

Investigadora: O sonho do SV é jogar hóquei. Este sonho é parecido com algum sonho do grupo verde? Têm semelhanças?

Todas as crianças: Não!

Investigadora: Então temos que criar outro grupo?

Todas as crianças: Sim!

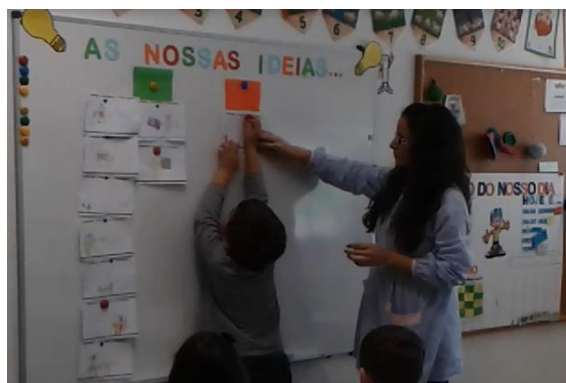


Figura 16. Formação do 2º grupo

Junto do desenho da criança SV, foi colocado também no quadro um cartão laranja, para assinalar a formação de um novo grupo. Seguiu-se a declaração de mais um sonho, continuando com o diálogo em grande grupo:

Investigadora: O sonho do SP é jogar à bola como o Cristiano Ronaldo, este sonho é parecido com algum sonho do grupo laranja? Têm semelhanças?

SV: O hoquei é parecido com o futebol, só que não tem taco.

Educadora: Mas têm também? O que têm mais em comum, igual?

SV: Baliza, bola e jogadores.

Investigadora: Então, será que podemos colocar o desenho do SP no grupo laranja? Porquê?

Todas as crianças: Sim, porque são jogos.

Depois da criança SP ter colocado o seu desenho no grupo laranja voltou-se a perguntar se mais alguma criança teria um sonho parecido com os anteriores.

LL: Eu tenho! O meu sonho é jogar futebol em equipa.

A criança LL apresentou assim o seu desenho e posteriormente colocou-o no grupo laranja. Formulou-se novamente a mesma pergunta, no entanto, como nenhuma criança se manifestou, o diálogo seguiu outro caminho:

Investigadora: Quem quer vir agora apresentar o seu desenho?

SM: Eu quero..

Investigadora: O que desenhaste SM?

SM: Desenhei eu a ler.

Educadora: Qual é o teu desejo SM?

SM: Saber ler.

Investigadora: Em que grupo vamos colocar o sonho da SM?

TO: Numa nova "equipa"(Grupo).

Investigadora: Porquê?

TO: Porque é diferente dos outros grupo, não é de fazer desenhos nem dos jogos.



Figura 17. Formação do 3º grupo

Neste momento foi necessário formar outro grupo, o grupo vermelho, no qual a criança SM colocou o seu desenho. Nesta fase era já perceptível o entendimento por parte do grupo acerca dos critérios usados para agrupar as ideias. Seguiu-se a apresentação de outro sonho, que motivou nova discussão em grande grupo:

Investigadora: O sonho do TO é andar a cavalo. Será que este sonho pertence a algum grupo? Tem semelhanças com o grupo verde, o grupo laranja ou o grupo vermelho?

SV: Andar a cavalo é desporto.

Investigadora: Se é desporto em que grupo vamos colocar o sonho do TO?

SP: No sítio do desporto.

Investigadora: Então é no grupo? Como se chama esse grupo?

SP: Laranja.

Depois da criança TO ter colocado o seu desenho no grupo laranja voltou-se a perguntar se mais alguma tinha um sonho parecido com o apresentado anteriormente.

SS: O meu sonho é parecido com o sonho do TO. O meu sonho é andar a cavalo.

A criança SS mostrou o seu desenho ao grupo e posteriormente colocou-o no quadro, no grupo laranja. Neste momento, faltavam ainda três crianças que não tinham partilhado as suas ideias. Foram então chamados aleatoriamente para que o grupo se inteirasse dos seus sonhos. A criança DP apresentou o seu desenho, referindo que o sonho que tinha era fazer colagens:

Investigadora: O sonho do DP é fazer colagens. Para que grupo vai este sonho?

SP: Não vai para o grupo dos desenhos (grupo verde).

Investigadora: Porquê?

FL: Vai, para o grupo dos desenhos! O desenho do DP é parecido com os sonhos de desenhar.

Educadora cooperante: É parecido porquê? Em que sítio da sala fazemos os desenhos e as colagens?

SP: Na mesa grande.

Investigadora: Então para que grupo poderá ir o sonho do DP?

Todas as crianças: O grupo verde.

Depois da criança DP colocar o seu desenho no grupo verde, seguiu-se o SC, que na sua apresentação referiu que tinha como sonho jogar video-jogos:

Investigadora: Se o sonho do SC é jogar video-jogos, será que conseguimos agrupa-lo em algum conjunto? Ou temos que formar outro grupo?

SS: Não! Temos que criar outro grupo.

Investigadora: Temos que criar outro grupo? Vamos olhar para os grupos que estão no quadro. Qual é o nome de cada grupo?

SP: O verde é dos desenhos, o laranja é dos jogos e o vermelho é de ler.

Investigadora: Então se o dos jogos é o grupo laranja e o sonho do SC é jogar video-jogos, não ficaria bem nesse grupo?

SV: Sim, porque podemos jogar futebol nos video-jogos.

SC: Mas não jogamos com os pés é com os comandos.

Assim, a criança SC colocou o seu desenho no grupo laranja. O último caso foi explorado de forma diferente. Como a criança MD adormeceu na mesa de trabalho, coube à investigadora explicitar qual era a sua ideia:

Investigadora: A MD explicou-me na nossa pequena entrevista que o sonho dela é fazer um video que retrate a amizade que existe dentro desta sala.

Educadora cooperante: Este sonho da MD é muito bonito. Ela quer fazer um filme para mostrar que gosta de vocês. Mas será parecido com algum dos desenhos que estão no quadro?

SP: Não é parecido!

Investigadora: Então, se não é parecido o que temos que fazer?

TO: Temos que criar outra equipa (grupo).

Neste momento foi necessário formar outro grupo, o azul, no qual foi colocado o desenho da criança MD.



Figura 18. Formação do 4º grupo

Depois da apresentação de todos os sonhos, salientou-se a existência de quatro grupos diferentes. Propôs-se então às crianças que pensassem como é que poderiam juntar estes quatro grupos num só, de maneira a ser possível criar um projeto único. Inicialmente, solicitou-se que refletissem como poderiam agrupar o grupo azul com o grupo verde:

Investigadora: Como é que podemos juntar as ideias dos desenhos como a ideia do filme?

SP: Podemos colar?

Investigadora: Colar? Como é que vamos colar?

SP: Filmar? Podemos filmar os meninos a fazer um desenho, colagem e pinturas.

Investigadora: E vamos fazer um desenho, uma colagem e um pintura sobre quê? O filme era sobre quê?

SP: Amizade.

Educadora cooperante: Então já podemos juntar estes dois grupos.

Com o grupo verde e azul já agregados, pediu-se que pensassem agora como poderiam juntar o grupo vermelho com o anteriormente formado:

Investigadora: E agora? Como é que podemos juntar a ideia de ler ao filme com os desenhos da amizade?

AB: A SM a ler livros no filme.

Investigadora: E sobre quê?

FL: Amizade.

Investigadora: Muito bem! Sendo assim já podemos juntar ao grupo do filme com os desenhos da amizade.

Com o grupo vermelho, verde e azul agrupados, faltava juntar o grupo laranja. Pediu-se novamente às crianças que pensassem numa forma de agrupar o conjunto laranja com o grupo anteriormente formado:

Investigadora: E agora? Como é que podemos juntar este grupo laranja com a ideia do filme?

SP: Podemos jogar com os amigos..

Investigadora: Sim, podemos jogar hoquei e futebol com os amigos. E estes jogos têm a ver com a amizade?

SP: Sim, porque estamos a jogar todos juntos.

Educadora cooperante: Mas como é que estes jogos vão aparecer no filme?

SP: Vamos filmar a fazer os jogos.

Investigadora: Então, já podemos agrupar no grupo do filme?

Todas as crianças: Sim, podemos.

Investigadora: Já agrupamos ao filme o jogar hoquei e futebol, mas neste grupo laranja ainda temos o andar a cavalo e jogar video-jogos. O video-jogo também não é um jogo?

SP: Sim, mas é na televisão e com comandos.

SP: Podemos filmar no polivalente

Investigadora: E vamos filmar o quê?

SC: Os amigos a jogar video-jogos.

Investigadora: Agora, neste grupo só falta a ideia de andar a cavalo. Então vamos lá pensar como é que vamos agrupar este ideia com o filme? Onde é que vamos arranjar o cavalo?

SP: Podemos fazer um cavalo com uma vassoura e cartão.

Investigadora: Muito boa ideia! Podemos fazer um cavalo a fazer de conta. Mas como é que mostramos a amizade ao andar de cavalo?

SV: Podemos filmar o cavalo a dar-nos boleia.

Investigadora: Mas só dá boleia ao dono do cavalo? Isso mostra amizade?

AB: Temos que partilhar o cavalo.

GV: O dono do cavalo vai à frente e leva um amigo atrás.

Investigadora: Assim sendo, já podemos juntar esta ideia ao filme?

Todas as crianças: Sim!

Tendo formado um projeto único, questionou-se as crianças se todas as ideias tinham sido agrupadas, para que compreendessem que dele constavam as ideias individuais de todas, sendo assim possível realizar todos os sonhos.



Com o projeto definido, faltava dar-lhe um nome. Assim, pediu-se às crianças que dessem sugestões. Na discussão surgiram dois nomes: 1- *O filme da amizade*; 2- *Projeto da amizade da sala 1*. Para decidir qual dos nomes iria ser atribuído ao projeto, foi realizada uma votação, por sugestão das crianças. Foi entregue a cada uma um pedaço de papel, onde teriam de escrever o número correspondente ao nome que desejavam dar ao projeto. Posteriormente, os papéis foram recolhidos com a ajuda do chefe do dia, contaram-se os votos. O resultado da contagem indicou que o nome do projeto seria o *Filme da Amizade*.



Figura 19. Votação do nome do projeto

Para finalizar estas atividades, pediu-se às crianças que realizassem um desenho do novo projeto. Neste caso, cada criança desenhou uma cena do filme da amizade. Como este desenho se tratava de um protótipo do projeto, as crianças fizeram unicamente o desenho com lápis de carvão. No final do dia, foi exposto no placar exterior da sala, para os pais terem acesso a todo o processo até ao novo projeto, o Filme da Amizade.



Figura 20. Processo até à definição do projeto

## **4.2. Desenvolvimento do projeto**

### **4.2.1. Aquisição de competências empreendedoras**

Nesta secção são abordadas quatro 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), nomeadamente: *Área de Conhecimento 3 – O que é que eu quero fazer?*; *Área de Conhecimento 4 – Os nossos estados de espírito*; *Área de Conhecimento 5 – Aprender a escutar as pessoas*; *Área de Conhecimento 6 – Aprender a transmitir o nosso projeto*. Apesar de a análise das atividades que se seguem se encontrarem divididas pelas quatro áreas de conhecimento referidas, há uma articulação natural entre elas, sendo esta opção meramente organizativa.

#### *O que é ser empreendedor?*

As atividades seguintes remetem para a área de conhecimento *O que é que eu quero fazer?*. Pretendia-se que as crianças compreendessem as características de uma pessoa empreendedora. Assim sendo, a investigadora introduziu esta temática com um diálogo:

Investigadora: Nós ontem estivemos a falar sobre o quê?

SP: Ideias.

Investigadora: Ana, que era a nossa amiga da história, tinha uma ideia que a deixava feliz que era fazer desenhar, o da Educadora M. C. era um clube de leitura na escola. Vocês também partilharam as vossas ideias e depois conseguimos agrupa-las de maneira a ter um só projeto com todas as vossas ideias. Como é que se chama o nosso projeto?

AB: O filme da amizade.

Investigadora: Muito bem, mas para realizarmos o nosso projeto, temos de ser empreendedores.

SV: O que é isso?

Investigadora: Vamos tentar descobrir através de uma história, a história do Sr. Tobias que é um empreendedor. Querem saber porquê? Vamos já descobrir.

Após o diálogo anterior, e de maneira a clarificar e identificar as características de uma pessoa empreendedora foi lida a história do “Sr. Tobias” (Anexo III), contada com o auxílio de um PowerPoint, para facilitar a observação das ilustrações. Seguidamente, explorou-se o conteúdo da história através de questões de compreensão, como: Quem são as personagens da história?; Qual era o desejo do senhor Tobias?; O que é que o senhor Tobias queria fazer no pedaço de terra abandonado perto da casa dele?.

A transcrição seguinte ilustra o modo como a investigadora conduziu o diálogo após o questionamento centrado na compreensão da história. Este diálogo serviu para o grupo identificar as características de uma pessoa empreendedora, tendo como exemplo o Sr. Tobias, personagem principal da história. À medida que as crianças indicavam uma característica, esta ia sendo registada no quadro da sala (Figura 21)

Investigadora: E então quais são as características do Sr. Tobias? Por que será ele um empreendedor? Vamos pensar! Uma pessoa empreendedora é uma pessoa...

SM: Com muitas ideias

SP: É trabalhador

LM: Faz tudo...

AF: Faz tudo e não desiste.

SP: Tem muita força.

MD: Muitos amigos.

SP: Luta com o pensamento.

LM: Sabe escutar.

TO: Sabe trabalhar em equipa.

SP: Ajudar os amigos.



Figura 21. Registo das características empreendedoras apresentadas pelas crianças

Depois desta discussão, apresentou-se ao grupo uma boneca feliz, simbolizando o cartaz “Eu sou empreendedor se...”. Em cada balão que a boneca segurava era suposto ter associado uma característica de um empreendedor que fosse mencionada pelo grupo. Inicialmente, os balões continham unicamente uma frase, mas posteriormente foram adicionadas as fotos alusivas a cada uma das características (figura 22).



Investigadora: Vou ler um pequeno texto e no final vou fazer perguntas, estejam atentos. “A Milé vai a caminho da escola. Completamente sozinha. De repente, um cão grande vai ter com ela. Ladra e rosna de uma maneira horrível. Milé grita e foge. O cão vai atrás dela. – Socorro, este cão quer morder-me! Pensa a Milé.

Investigadora: Como é que a Milé se sente?

MD: Assustado

AF: Assustado também pode ser aterrorizado

Investigadora: Sim, aterrorizado é um sinónimo de assustado. E um sinonimo para feliz?

SP: Contente.



Figura 23. Leitura dos textos da “caixa cheia de emoções”

Como estes textos terminavam com uma questão, a investigadora não teve necessidade de identificar a temática que seria abordada. Assim, no final da leitura de todos os textos, questionou-se:

Investigadora: Zangado, assustado, triste e feliz o que são?

SP, FL: São emoções.

Investigadora: Sim, emoções, ou também estados de espírito. E como é que expressamos estas emoções?

Educadora: Com que parte do corpo?

GV: Com a cara...

As atividades seguintes decorreram no polivalente, após o lanche da manhã. À chegada ao polivalente as crianças posicionaram-se em roda. Seguidamente, foram distribuídos pequenos espelhos, ao mesmo tempo que a investigadora explicava a atividade:

Investigadora: O que estivemos a falar de manhã?

Crianças: Emoções.

Investigadora: E quais foram as emoções DE que falamos hoje? Foram quatro...

GV: Feliz.

FL: Triste.

AB: Zangado.

SP: Assustado.

Investigadora: Muito bem! Lembram-se como é que expressamos quando estamos felizes?

AB: A rir...

Investigadora: E qual é a parte do corpo que tu utilizas para te rires?

SP: A cara...

Investigadora: Isso mesmo, agora vamos todos pegar nos espelhos e vamos expressar as emoções através das expressões faciais, ou seja, através da cara.



Figura 24. Exploração das expressões faciais com espelhos

Depois de exemplificarem as emoções no espelho, recolheu-se o material e pediu-se para o grupo se deitar de barriga para cima, colocando a mão na barriga dos colegas que se encontravam ao seu lado. Depois de se organizar o grupo, pediu-se ao AB para se rir com muita força.

Investigadora: Quando o AB se riu o que é que aconteceu?

SV: Começamo-nos todos a rir.

Investigadora: Sabem como é que chama este acontecimento? Contágio! O riso do AB contagiou os restos dos amigos. O AB estava tão feliz que contagiou esta emoção aos restantes amigos e ficaram todos felizes. O mesmo acontece quando um dos nossos amigos está triste, por exemplo, o SC no outro dia chegou à escola triste, lembram-se como se sentiram?

SP: Também ficamos tristes.

Investigadora: A tristeza do nosso amigo contagiou-nos. Será que a música também transmite estados de espírito? Vamos ouvir com muita atenção.



Figura 25. Contágio de emoções através do riso

A atividade seguinte consistiu na identificação dos estados de espírito evidenciados na música. As crianças tinham de ouvir uma música e depois referir qual o estado de espírito associado. As músicas apresentadas foram retiradas do CD -“Sentir a música 1”, da

na “Caixa cheia de emoções” (Nabuco, 2011). O grupo ouviu quatro músicas e em cada uma estava retratado um estado de espírito (triste, feliz, zangado e assustado).

Seguidamente iniciou-se o jogo da mímica das emoções. Foi explicado que, à vez, teriam de mimar um conjunto de emoções, através de expressões faciais, tendo por base o conteúdo de um cartão retirado à sorte. Esta atividade foi bem-sucedida, já que todas as crianças conseguiram identificar e mimar corretamente a emoção que lhes tocou em sorte. O grupo tinha um total de seis estados de espírito para mimar: assustado, surpreendido, triste, chateado, confuso e feliz.



Figura 26. Jogo da mímica

Após o grupo já estar consciente do tema, espalhou-se no quadro alguns dos estados de espírito abordados e outros, tendo sido utilizados corações com diferentes expressões feitos de EVA. Iniciou-se a atividade com a identificação de todos os estados de espírito presentes no quadro. Seguidamente, a investigadora mostrou dois cartões, um *smile* feliz e um *smile* triste, questionando o seguinte:

Investigadora: Estes cartões são uma cara feliz e uma cara triste. Quando estamos felizes como é que estamos? Estamos com o espírito positivo ou negativo?

LM: Positivo, e quando estamos tristes estamos negativos.

Investigadora: Então o cartão feliz é o estado de espírito positivo e o cartão triste é o estado de espírito negativo.

Depois de colocar os cartões (feliz e triste) no quadro foram ainda acrescentados um sinal de mais (positivo), no cartão feliz, e um sinal de menos (negativo), no cartão triste:

Investigadora: Alguém sabe o porquê de ter colocado estes sinais? Estes estados de espírito são todos bons?

Todas as crianças: Bons.

Investigadora: Por exemplo, se nós estivermos a realizar o nosso projeto e estivermos chateados, vai correr bem?

Todas as crianças: Não.

Investigadora: Então o estado de espírito chateado é um bom ou mau?

SP: É mau!

Investigadora: O mais significa positivo ou seja é um estado de espírito bom, o menos significa negativo ou seja é um estado de espírito mau.

Depois do grupo compreender o intuito desses smiles, iniciou-se a tarefa seguinte explicando que teriam de separar os estados de espírito presentes no quadro pelos smiles, ou seja distinguir estados de espírito positivos de negativos. A investigadora foi chamando as crianças uma a uma ao quadro para escolher um coração e, com ajuda dos restantes elementos do grupo, deviam colocar os cartões no sítio correto.

Investigadora: Qual foi o coração que escolheste? Como se chama?

FL: Admirado.

Investigadora: Essa emoção é um estado de espírito bom ou mau?

FL: É bom.

Investigadora: Toda a gente concorda com a FL?

Todas as crianças: Sim.



Figura 27. Distinção dos estados de espíritos positivos e negativos

Após a organização de todos os corações, distribuídos por estados de espírito positivos e negativos, voltou-se a mostrar o cartaz - “Eu sou empreendedor se...”, representado por uma boneca feliz, e em simultâneo o cartaz do boneco triste:

Investigadora: Nestes balões da boneca feliz quais são os corações que vamos colocar?

FL: Os corações bons.

Investigadora: E na boneco triste?

TF: Os corações maus.





Figura 28. Bonecos com características empreendedoras e não empreendedoras

Para finalizar a temática dos estados de espírito, realizou-se o seguinte diálogo:

Investigadora: Imaginemos que a MD chega triste à escola? Acham que ela vai ter vontade de trabalhar no nosso projeto? MD se estivesse triste ias ter vontade de trabalhar?

MD: Não.

Investigadora: Então o que íamos fazer para a MD ficar feliz?

GV: Fazer palhaçadas.

Investigadora: Com palhaçadas? MD achas que com palhaçadas ias ficar feliz?

MD: Não.

Investigadora: Então o que devemos fazer para a MD ficar feliz? Vamos pensar um pouco

FL: Com um abraço?

Educadora: Sim, um abraço, e o que dizias?

Investigadora: Vamos fazer um pequeno teatro.



Figura 29. Pequeno teatro realizado pelas crianças

As crianças MD e FL dirigiram-se para o centro da sala, onde realizarem um pequeno teatro para mostrar ao grupo o que é suposto fazer quando temos um amigo triste:

Investigadora: Então FL o que deves dizer à MD?

SP: Anima-te amigo.

Investigadora: Por que temos que fazer o projeto, vais ver que ...  
LM: Consegues.  
SP: Que é engraçado.  
Investigadora: E no final do projeto, vais ficar...  
GV: Muito contente.  
Investigadora: Não fiques triste, tens muitos...  
Todas as crianças: Amigos.  
Investigadora: E podes contar...  
SP: Connosco.  
Investigadora: E a MD o que diz aos amigos?  
MD: Obrigada amigos, já estou muito feliz.

Este diálogo serviu para o grupo compreender que, para realizar o projeto, é necessário ter emoções positivas, transformando os sentimentos negativos em positivos.

### *Escuta ativa*

As atividades que se seguiriam remetem para a área de conhecimento *Aprender a escutar as pessoas*.

Após as rotinas da manhã, pediu-se ao grupo para estar com muita atenção, porque iriam assistir a um excerto do filme de animação “Madagáscar 2” (minuto 01:12:32). Este pequeno vídeo tinha uma mensagem muito importante que deveria ser identificada pelo grupo. De modo a verificar se tinham compreendido a mensagem do vídeo realizou-se o seguinte diálogo:

Investigadora: A mensagem do leão chegou à zebra tal como ele queria?  
Investigadora (após silencio das crianças): Qual era a mensagem?  
SP: É passada da tola, não vamos conseguir fugir.  
Investigadora: E como chegou à zebra?  
GV: É uma festarola, vamos curtir!  
Investigadora: A mensagem não chegou corretamente. Sabem porquê?  
Todas as crianças: Não.  
Investigadora: Porque os macacos encontravam-se desatentos e não ouviram com atenção a mensagem. Acham que é necessário ouvir os colegas durante a realização do nosso projeto?  
Todas as crianças: Sim.  
Investigadora: Porquê?  
SP: Porque o projeto é de todos.  
Investigadora: Como o projeto é de todos temos que ouvir as ideias de todos os amigos.

Esta atividade e o diálogo foram fundamentais para que o grupo interiorizasse que é necessário ouvir os outros com atenção, sendo esta uma das características de um

empreendedor e uma característica essencial para a realização do projeto. Esta competência foi trabalhada ao longo das restantes atividades.

Investigadora: Escutar os amigos? É uma característica...

AB: De uma pessoa empreendedora.

Investigadora: Muito bem! E é uma característica que temos que trabalhar.

Após o lanche da manhã, foram lembradas as competências empreendedoras abordadas na primeira parte da manhã. Seguidamente, a investigadora deu início ao jogo do telefone, pedindo ao grupo para formar uma roda no centro da sala.

Investigadora: Conhecem o jogo do telefone?

Todas as crianças: Não.

Investigadora: Eu vou dizer uma mensagem ao SS e ele vai ter passar a mensagem ao TO e ele vai passar ao SP, e assim sucessivamente até chegar à SM que vai dizer em voz alta a mensagem que o SV lhe disse. Vamos experimentar?

Todas as crianças: Sim.

Investigadora: Mas não se esqueçam, tem que ser passada para o colega ao ouvido e baixinho, e têm que estar muito atentos.



Figura 30. Jogo do telefone

O jogo do telefone realizou-se com três mensagens diferentes, contudo não decorreu como era pretendido pelo facto de o grupo se encontrar desatento. Por este motivo, não conseguiram transmitir a mensagem corretamente, havendo necessidade de terminar o jogo e realizar um reflexão com o grupo, para compreenderem por que razão não se realizou como era esperado:

Investigadora: A mensagem inicial foi diferente da mensagem que a SM disse, sabem o porquê disto ter acontecido?

SM: Porque não estávamos atentos.

Investigadora: Sim, SM é mesmo isso. O grupo não estava atento e por isso não conseguiu cumprir a tarefa. Como acham que devemos estar quando estivermos a fazer o projeto? Devemos estar com atenção ou não?

SP: Com atenção.

Investigadora: Sim, com atenção. Durante a realização do nosso projeto, temos que estar muito atentos para ouvir todas as ideias e orientações para realizar o nosso projeto corretamente.

A última atividade consistia na identificação de diferentes sons, da natureza (chuva, vento, ondas do mar, etc) e de animais (pássaros, gato, cão, etc). Sempre que uma criança referia que não conseguia identificar um determinado som, a investigadora dizia que isto acontecia pois a criança em causa não estava atenta, logo não estava a ser empreendedor pois não estava a escutar com atenção.



Figura 31. Identificação de diferentes sons

Estas atividades serviram para o grupo interiorizar que é importante escutar com atenção os outros, para discutir e integrar as várias ideias no projeto que está a ser desenvolvido.

### *Construção da narrativa*

As atividades seguintes relacionam-se com a área de conhecimento *Aprender a transmitir o nosso projeto*.

Para facilitar a compreensão do significado de narrativa, a investigadora, após as rotinas da manhã, pediu ao grupo para prestar atenção à história “Locomotiva das Pipocas” (AnexoV), contada com recurso a um teatro de fantoches.



Figura 32. Dramatização da história Locomotiva das Pipocas

Seguidamente, explorou-se o conteúdo da história com questões de compreensão, como: Qual é o projeto da menina? Que ideia teve?; Por que é que ela o quer realizar?; A quem se destina a Locomotiva das Pipocas?; De quem precisou para ajudar? E para quê?; Quando o vai realizar?; Onde o vai realizar?; entre outras.

No final do lanche da manhã, lembrou-se a história abordada, com o intuito de o grupo interiorizar o que seria necessário à realização de uma narrativa. Nesta fase, a investigadora foi escrevendo no quadro as questões a que a menina da locomotiva das pipocas respondeu enquanto descrevia o seu projeto. Sendo elas: “O quê?”; “Porquê?”; “Como?”; “Para quem?”; “Com quem?”; “Quando?”; “Onde?”.



Figura 33. Identificação das questões fundamentais para a narrativa

A transcrição seguinte evidencia o modo como a investigadora orientou o diálogo com o grupo, de maneira a que compreendessem a importância da construção de uma narrativa sobre o projeto da sala:

Investigadora: Como nós vimos, a menina da história escreveu uma narrativa para explicar o seu projeto, a sua ideia. Nós também podíamos construir, a nossa história a nossa narrativa, para assim todas as pessoas compreenderem em que consiste o nosso projeto. Concordam?  
Todas as crianças: Sim.

Investigadora: Lembrem-se das questões que a menina da Locomotiva das Pipocas utilizou para contar a sua narrativa.

Todas as crianças: Sim.

Investigadora: Vamos lá então relembrar e começar a escrever a nossa narrativa. Mas como o projeto é da sala 1, todos os meninos têm que dar ideias para a escrita da narrativa do nosso projeto: O filme da amizade.

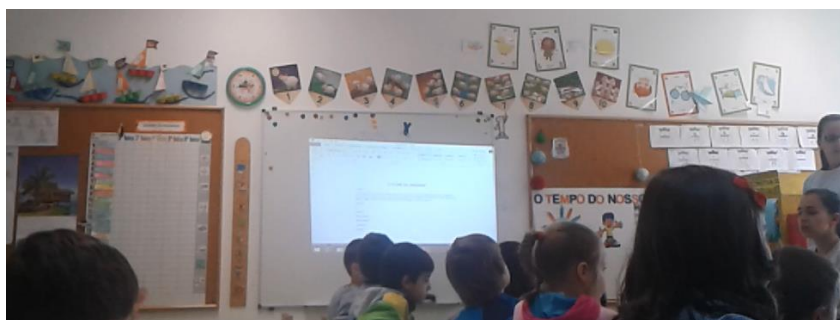


Figura 34. Construção da narrativa

Durante a construção da narrativa a investigadora referiu que iria assumir o papel de secretária, escrevendo tudo o que o grupo referisse. Ao mesmo tempo foi projetando o texto que se estava a construir no computador, para, desta forma, o grupo visualizar o nascimento da narrativa. Ao longo da redação, foram realizadas várias questões de orientação, como: “Qual é o nosso projeto?”; “Por que é este o nosso projeto? Como é que nasceu? Quem teve a ideia?”; “Por que querem realizar este projeto?”; “Como é que vamos realizar o nosso projeto?”; “Quem é que nos vai ajudar? Se vamos construir um cavalo de madeira, como é que vamos arranjar os materiais? O que precisamos?”; “Quando vamos começar o projeto?”.

Depois deste diálogo, baseado no questionamento apresentado, leu-se a narrativa (Anexo VI) na íntegra e foi pedida a validação do grupo, procurando saber se gostavam da narrativa que escreveram e se esta transmitia todas as características do projeto. Como o feedback do grupo foi positivo, imprimiu-se a narrativa e expôs-se na sala para facilitar a leitura por parte da comunidade educativa.

Para finalizar esta temática, a investigadora propôs a construção de um cartaz síntese com três colunas: O que queremos fazer?; O que precisamos?; Quem nos pode ajudar?. A

transcrição seguinte, mostra como a investigadora conduziu o diálogo para o preenchimento do cartaz:

Investigadora: Vamos primeiro pensar no que vamos escrever em cada coluna. Na coluna “O que queremos fazer, o que vamos escrever?”

LM: Quadro da família.

SC: Videojogos.

SP: Jogar futebol.

GV: Desenho e colagens.

SV: Jogar hóquei.

TO: Andar a cavalo.

SM: Ler.

Investigadora: Falta um? Qual era a ideia da MD?

SP: Filmar.

Investigadora: Agora na coluna “O que precisamos?”

SP: Equipamentos para os jogos de futebol e hóquei.

TO: Caixas de cartão para fazer os comandos e as cabeças dos cavalos.

LM: Cartolina amarela e vermelha para os jogos de futebol.

SV: Mas no hóquei também têm um cartão azul.

Investigadora: Então precisamos de cartolina vermelha, amarela e azul. E mais?

SV: O stique e a bola de hóquei.

SP: Também precisamos de uma bola de futebol.

Investigadora: A bola de hóquei e a bola de futebol podem ser iguais?

SV: A bola de hóquei é mais pequena que a bola de futebol.

Investigadora: Então precisamos de duas bolas. E como vamos fazer as bolas?

SV: Com meias.

Educadora: Podemos fazer os patins para o hóquei com latas.

Investigadora: Boa ideia! E para os desenhos e colagens o que precisamos?

FL: Cola, tesouras, folhas e materiais de desenho.

Investigadora: E para a cena de videojogos?

AF: O computador velho.

Investigadora: A última coluna, “Quem nos pode ajudar?”

TO: A família.

FL: As educadoras.

SP: A IT e a IS.

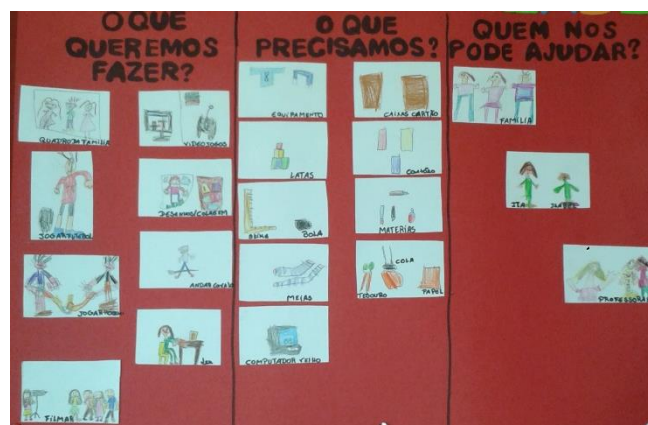


Figura 35. Cartaz “O que queremos fazer?/ O que precisamos?/Quem nos pode ajudar?”

Este diálogo e o cartaz serviram para o grupo compreender e começar a pensar sobre a execução do projeto, bem como os materiais necessários e as pessoas que iriam ajudar na sua concretização. Para o cartaz ficar mais explícito as crianças realizaram desenhos para cada coluna.

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

Nesta secção são abordadas três áreas de conhecimento do manual “Ter ideias para Mudar o Mundo- manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009): *Aprender a trabalhar com os colaboradores*; *Descubro as necessidades para fazer ofertas*; *Protótipos para partilhar o nosso projeto*. Esta opção reforça os pontos de contacto e a necessidade de articulação destas três áreas.

##### *Colaboradores: Compromisso e Oferta*

As atividades que se apresentam remetem para as área de conhecimento *Aprender a trabalhar com os colaboradores* e *Descubro as necessidades para fazer ofertas*, que foram abordadas em simultâneo.

No final das rotinas da manhã, a investigadora pediu ao chefe do dia para procurar a Joana, a menina da Locomotiva das Pipocas. Esta tinha uma carta com uma mensagem dirigida ao grupo (Anexo VII). Nesta mensagem estavam referidos os colaboradores, os materiais, os compromissos e as ofertas associadas ao projeto – “Locomotiva das Pipocas”, de modo a que as crianças pudessem ter por base este exemplo e adequar os mesmos aspetos ao seu projeto.



Figura 36. Carta da Joana (menina da Locomotiva das Pipocas)



Após a leitura da carta, a investigadora realizou um diálogo com o grupo de forma a relembrar os colaboradores e os materiais necessários ao seu projeto, bem como quais as promessas que poderiam fazer aos colaboradores para os envolver. Ao longo deste diálogo a investigadora foi escrevendo no quadro as ideias do grupo.

Investigadora: Quem são os nossos colaboradores?

SP: Família.

Investigadora: Mais colaboradores?

SV: As professoras (educadoras).

Investigadora: Quem nos ajuda mais na sala?

TF: A IT e IS.

Educadora: Eu estou a lembrar-me de um colaborador que ainda ninguém falou. Vamos pensar? Para fazermos o filme da amizade, não podemos fazer o filme sem pedir autorização a uma pessoa...

SV: À coordenadora.

SP: À professora AL.

Investigadora: Temos que pedir autorização à coordenadora, que é a Professora AL. Agora que já identificamos os nossos... como é que se chamam?

Todas as crianças: Colaboradores.

Investigadora: Muito bem, agora temos que pensar no que vamos oferecer, prometer. Vamos pensar na família, família se nos ajudarem...

SV: Podem ver o nosso filme no YouTube.

Investigadora: E a promessa para as professoras (educadoras).

TO: Prometemos que vamos tentar com muita força portar-nos bem.

Investigadora: E a promessa para a IT e para IS.

SP: Prometemos que nos portamos bem no ATL.

SM: Também podemos prometer comer direito e portarmos bem na cantina.

MD: Prometemos também que não corremos nos corredores da escola.

Investigadora: E agora, o que vamos prometer à Professora AL?

SP: Prometemos que vamos mostrar o filme da amizade aos nossos padrinhos (alunos do 1º ciclo).



Figura 37.Recolha de ideias sobre os compromissos com os colaboradores

No final do lanche da manhã, deu-se início à redação das cartas, com o objetivo de solicitar os materiais para realização do “Filme da amizade”. Previamente, a investigadora, de maneira a realçar os pontos principais na elaboração das cartas, realizou o seguinte diálogo:

Investigadora: Onde vamos escrever a nossa carta?

SP: No computador.

Investigadora: O que vamos escrever na nossa carta?

Educadora: Vamos ex...

SP: Vamos explicar.

Investigadora: Vamos explicar o quê?

SP: O que têm que trazer.

Investigadora: Então se os colaboradores nos ajudarem a arranjar o material, servirá para quê?

SP: Para fazer o filme da amizade.

Investigadora: Muito bem, então temos que explicar o nosso projeto. E que mais? Temos que nos... (sem resposta do grupo) imaginemos que mandamos a carta aos nossos colaboradores a pedir os nossos materiais, será que eles sabem que é para nós? O que é preciso fazer?

GV: Escrever o nome.

Investigadora: Mas escrevemos só o nome do GV? O projeto é só dele? É de quem o projeto?

Todas as crianças: Da sala 1.

Investigadora: Então temos que nos apresentar, para os colaboradores nos ajudarem.

Educadora: Mas existe. Muitas salas 1's? Como é que vamos identificar a nossa sala?

MD: Sala 1 de MZ.

Educadora: Mas no 1º ciclo, lá em cima também tem um a sala 1.

Investigadora: Nós somos a sala 1 do ... de MZ.

GV: Infantário.

Investigadora: Não se chama infantário, começa com um J.

SS: Jardim de Infância.

Investigadora: Isso, muito bem. Então como começamos a nossa carta? Olá família nós somos...

SS: A sala 1 do Jardim de Infância de MZ.

No final deste diálogo, deu-se início à redação das diferentes cartas. A investigadora foi escrevendo no computador todas as ideias do grupo. Durante a construção de cada carta questionou-se as crianças sobre o que iria ser pedido, o que iriam oferecer, qual seria o compromisso. As respostas variaram de acordo com o colaborador.



Figura 38. Escrita das diferentes cartas para os colaboradores

Depois de terminadas as cartas, a investigadora leu-as ao grupo, tendo posteriormente sido impressas e assinadas por todas as crianças, para serem entregues aos colaboradores. A única carta entregue em mão foi a carta para a Coordenadora da Escola. Algumas crianças dirigiram-se à mesma, explicaram o projeto e entregaram a carta.



Figura 39. Entrega da carta à coordenadora da escola

### *Protótipo*

As atividades seguintes estão associadas à área de conhecimento *Protótipos para partilhar o nosso projeto*. Após a hora do almoço, a investigadora começou por explicar em que consistia um protótipo, bem como a sua utilidade:

Investigadora: Nós escrevemos a narrativa para explicar o nosso projeto a todas as pessoas da escola bem como aos nossos pais. Mas será que só com a carta eles irão entender qual é o nosso projeto? E se fizéssemos um protótipo?

SP: O que é isso?

Investigadora: Lembram-se dos desenhos que realizamos depois de decidirmos o projeto?

Todas as crianças: Sim.

Investigadora: Isso chama-se um protótipo, são desenhos para nós e as outras pessoas compreendem melhor o projeto da sala 1. Mas como o que fizemos inicialmente não foi o definitivo, pois não pintamos. E se fizéssemos um novo protótipo?

Neste momento a investigadora mostrou a base do protótipo. Tratava-se de uma menina a filmar e da câmara saía um rolo de fotografia, dividido em sete secções. Em cada uma destas secções iria estar um desenho de cada cena do filme:

Investigadora: O que é isto?

AB: Isso é uma câmara (apontando para a mesma).

Investigadora: Sim AB, é uma câmara de filmar e o que está a “sair” dela chama-se rolo de fotografia, com espaços brancos. O que acham que vamos colocar em cada um deles? Se isto é uma câmara e o nosso projeto...

FL: Filme da amizade.

Investigadora: Em cada um dos espaços brancos vamos fazer um desenho de uma criança a fazer uma cena do filme. Quais são as cenas?

SP: Jogar futebol.

SS: Andar a cavalo.

FF: Fazer desenhos e colagens.

SC: Jogar videojogos.

AF: A pintar com a família.

SM: Ler.

SV: Jogar hóquei.

Investigadora: Mas falta um? Quem vai filmar?

SP: A MD.

Neste momento, a investigadora mostrou a silhueta da criança que irá filmar e que o grupo teria de pintar. Depois de compreenderem a construção do protótipo, em grupo, decidiu-se quem iria realizar o desenho de cada cena e pintar a silhueta da criança.



Figura 40. Desenho para o protótipo

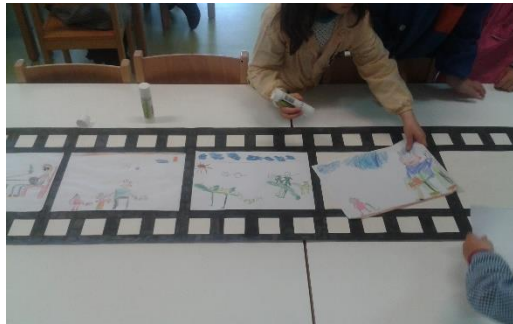


Figura 41. Organização do protótipo



Figura 42. Exposição do protótipo

Depois dos desenhos terminados, foram colocadas na base do protótipo que foi exposto na sala com a ajuda das crianças.

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

Esta secção abrange duas áreas de conhecimento, *Redes de Colaboradores* e *Ciclos de Trabalho*. No entanto, salienta-se que os ciclos de trabalho foram sendo abordados ao longo de todo o processo que levou à concretização do projeto.

##### *Redes de colaboradores*

No final das rotinas da manhã, lembrou-se o projeto da *Locomotiva de Pipocas*, com o intuito de o grupo identificar os colaboradores que ajudaram a menina a realizar o seu projeto. Depois desta discussão, deu-se início à construção da rede de colaboradores do projeto da sala.

A investigadora iniciou a construção da rede perguntando ao grupo qual era o nome do projeto da sala, que foi escrito no centro do quadro. De seguida, questionou-se quais eram os colaboradores do projeto. À medida que o grupo ia referindo os colaboradores, a investigadora ia escrevendo essa informação no quadro em redor do título do projeto. Para

cada colaborador foram feitas as mesmas questões: “Como nos vai ajudar?”; “Quem nos vai ajudar?”; “O que prometemos nas nossas cartas?”.

Relativamente à família, o grupo referiu que iriam ajudar a arranjar todos os materiais necessários (M) e a promessa consistia na visualização do filme da amizade (V). No que diz respeito às educadoras, o grupo referiu que as educadoras iriam ajudar na realização do projeto (AJ) e a arranjar todos os materiais necessários (M), a promessa consistia na melhoria do comportamento na sala de atividades (MC). No que refere às colaboradoras IT e IS o grupo referiu que iriam ajudar na realização do projeto (AJ) e a promessa consistia na melhoria do comportamento na cantina e nos corredores (MC). Quanto à Coordenadora da Escola, o grupo referiu que iriam solicitar a autorização para a realização do filme da amizade (A) e a promessa consistia em toda a comunidade educativa visualizar o filme (V).

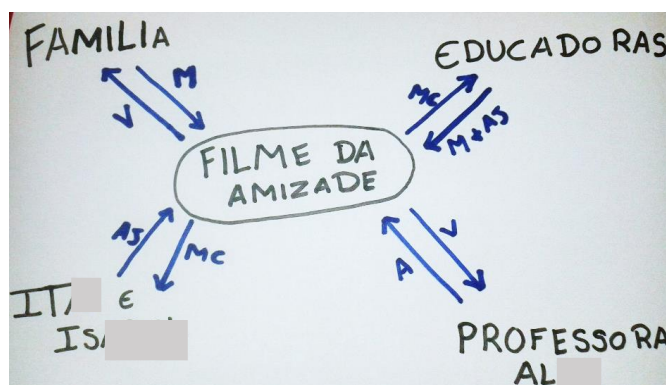


Figura 43. Rede de colaboradores

No final, e em jeito de síntese, a investigadora conduziu um diálogo de modo a salientar a necessidade de cumprir com as promessas pois, caso contrário, o projeto poderia não se realizar:

Investigadora: Qual foi a promessa que fizeram às educadoras, que era?

SP: Portarmo-nos bem.

Investigadora: Sim, foi isso que o grupo prometeu. E se o grupo não cumprir, acham que as educadoras vão ajudar na realização do filme?

Todas as crianças: Não.

Investigadora: Porquê?

GV: Porque iam ficar tristes.

Investigadora: Sim, mas também porque não cumpriram com a promessa. O que ia acontecer com o nosso projeto?

Investigadora (após silêncio do grupo): Acham que sem a ajuda das educadoras conseguiriam realizar o projeto?

SP: Não, porque precisamos da vossa ajuda.

De forma a consolidar os conceitos, e como guião para realização do projeto, a investigadora propôs a continuação do cartaz (Figura.44), iniciado após a construção da narrativa. Foram acrescentadas mais três colunas com os seguintes títulos: “Como nos vai ajudar?”, “O que oferecemos/prometemos?”, “Foi cumprido?”. Após a leitura dos cabeçalhos questionou-se o grupo sobre o que deveria colocar-se em cada coluna, de forma a completar o cartaz. Realçou-se o facto de a última coluna apenas ser preenchida no final da realização do projeto, como forma de avaliação. Durante o diálogo, a investigadora foi completando o cartaz com as ideias do grupo, deixando a ultima coluna vazia, no entanto as crianças construíram cartões com *smiles* verdes, símbolo de felicidade, e *smiles* vermelhos, símbolo de tristeza. O *smile* verde significava que a promessa e o compromisso tinham sido realizados com eficácia, no entanto o *smile* vermelho, significava que tanto a promessa como o compromisso não tinham sido realizados com eficácia.

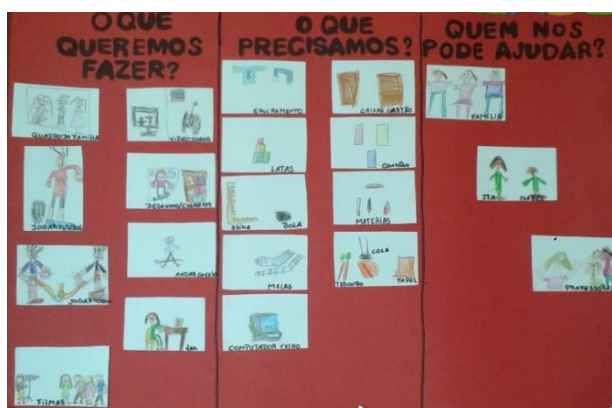


Figura 44. Cartaz realizado após construção da narrativa

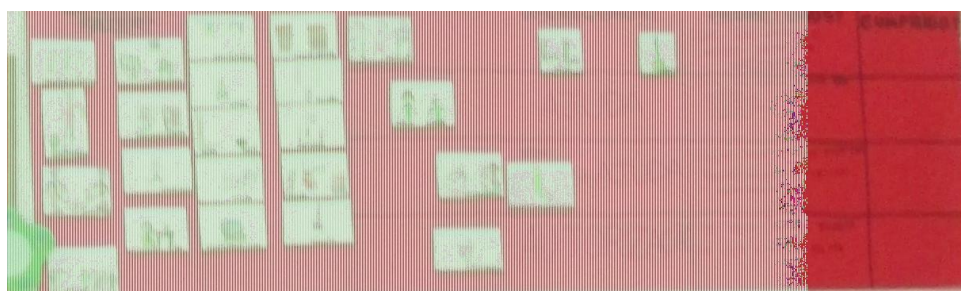


Figura 45. Cartaz final – “O que queremos fazer?; O que precisamos?; Quem nos pode ajudar?; Como nos vai ajudar?; O que oferecemos/prometemos?; Foi cumprido?”

Devido a constrangimentos relacionados com o contexto educativo, a investigadora não tem o cartaz na sua posse. Assim sendo o único registo que possui é o da figura 45 que, por não estar clara, levou a que clarificasse os dados na tabela 7.

**Tabela 7.** Apresentação dos dados referentes à figura 47

Como nos vai ajudar?	O que prometemos?	Foi cumprido?
Cartão, vassouras velhas, latas, meias	Poderão ver o filme da amizade no YouTube	
Ajuda	Portamo-nos bem no ATL e nos corredores da escola. Comer direitinho na cantina	
Stique + Ajuda	Vamos tentar, com muita força, portarmo-nos bem na sala de atividades	
Autorização	Os padrinhos (crianças do 1º ciclo) poderão ver o filme da amizade	

#### *Trabalho desenvolvido até à concretização do projeto e os Ciclos de trabalho*

A concretização do projeto foi iniciada através de uma discussão com o grupo sobre a organização das cenas do filme. Neste diálogo pretendeu-se que as crianças pensassem que forma se iriam organizar pelas cenas, ou seja, quantas crianças iriam participar em cada cena do filme:

Investigadora: Antes de decidirmos quem vai aparecer em cada cena, vamos pensar quantas crianças podem aparecer? Quantas cenas tem o filme? Vamos olhar para o protótipo.

AB, DP, AF, LM, SV, SP, GV, SS, TF: São sete.

Investigadora: Sim, são sete. Vou colocar sete quadrados no quadro e vamos preenchendo com bolinhas que representam o nº de crianças. Como vamos dividir as crianças por cena?

SP: Dois meninos por cena.

Investigadora: Boa ideia, anda ao quadro experimentar essa tua ideia.



Figura 46. Distribuição de duas crianças por cada cena do filme

Investigadora: Vamos lá contar quantas crianças estão no total?

MM: 14 meninos.

Investigadora: E somos 14 meninos na sala?

SP: Não, 19!



Investigadora: Então, quantos meninos faltam? Olhem para o quadro de presenças.

AF: 5!

Investigadora: Vamos primeiro pensar em quais das cenas são precisos só dois meninos?

Durante a discussão o grupo concluiu que as cenas que precisariam de duas crianças seriam: a cena de andar a cavalo (CV); a cena de ler a frase da amizade (L); a cena do quadro da família (P/F); a cena dos desenhos/colagens (P/C); e a cena dos videojogos (VJ). Estas conclusões foram formuladas pelo grupo, tal como se demonstra na transcrição seguinte, que se refere à cena de andar a cavalo:

SP: Na cena dos cavalos.

Investigadora: Porquê?

SP: Porque no desenho só tem dois cavalos.

Investigadora: Quem é que teve o sonho de andar a cavalo?

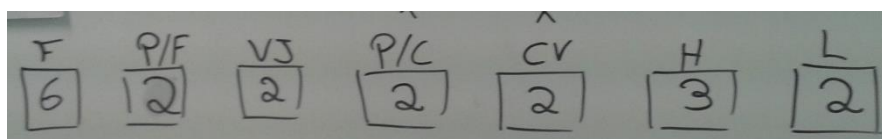
SS: Eu e o TO.

Investigadora: Então quantas crianças vão participar na cena de andar a cavalo?

SS: Duas.

Investigadora: Pronto como são duas crianças, já podemos fechar esta cena.

Quanto às duas últimas cenas, foi decidido que no jogo de futebol (F) participariam seis crianças, porque, segundo o grupo, seriam necessários duas equipas e cada equipa precisaria de um guarda-redes e dois jogadores, dando um total por equipa de três jogadores. No caso do jogo de hóquei (H) seria um jogo só de meio campo, considerando na mesma duas equipas, cada uma constituída por dois elementos, mais um guarda-redes para ambas as equipas, dando assim um total de três crianças.



F	P/F	VJ	P/C	CV	H	L
6	2	2	2	2	3	2

Figura 47. Divisão das crianças pelas cenas

Após a decisão do número de crianças que participariam em cada cena, a investigadora introduziu um cartaz (Figura. 48), com sete quadrados correspondentes às sete cenas, com o intuito de identificar as crianças tendo em conta a divisão anterior. Inicialmente lembrou-se todas as fases do projeto, preenchendo o cartaz com essa informação. Nesta fase, foi feito o registo da cena de jogar futebol com duas crianças, a cena de andar a cavalo com duas crianças, a cena do jogo de hóquei com uma criança, a cena de ler com uma criança, a cena do videojogo com uma criança, a cena do quadro da família com uma criança e a cena da colagem/desenho com uma criança, aquelas cujo

sonho estava diretamente ligado a estas ideias. As restantes crianças foram distribuídas por sorteio, completando assim os lugares disponíveis em cada cena. Durante este diálogo a criança cujo sonho era fazer um filme, referiu que queria filmar os colegas, por isso o seu nome não foi colocado em nenhuma cena. Em conclusão, teria que existir uma cena só com uma criança, tendo o grupo decidido que iria ser a da leitura, e sendo feito pela criança SM, que iria ler a mensagem da amizade para os restantes amigos.

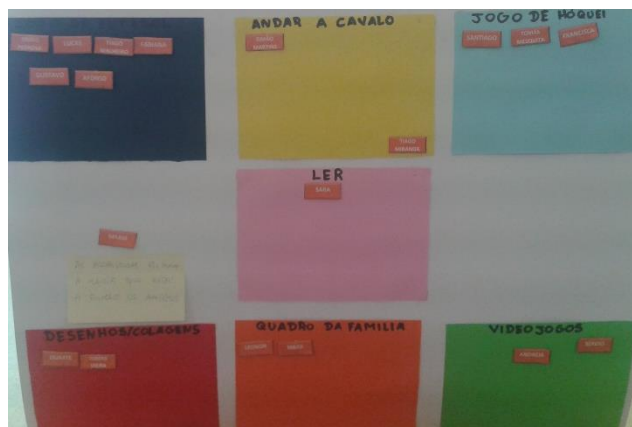


Figura 48. Cartaz que identifica quem participa em cada cena

De maneira a iniciar a construção dos diferentes adereços para cada cena do filme, a investigadora questionou o grupo para que identificassem os materiais presentes na sala, os colaboradores que forneceram determinado material e por qual dos adereços iriam começar. Assim, como era possível construir diversos adereços em simultâneo, foram constituídos diferentes grupos que iriam trabalhar em paralelo. Mas, primeiramente, era necessário decidir quais os adereços prioritários e quem os iria fazer, insistindo que era necessário cumprir as tarefas para que o projeto não ficasse comprometido. Este tipo de diálogo foi realizado todas as vezes que se considerou necessário construir um novo adereço e registado no quadro branco (Figuras. 49 e 50).

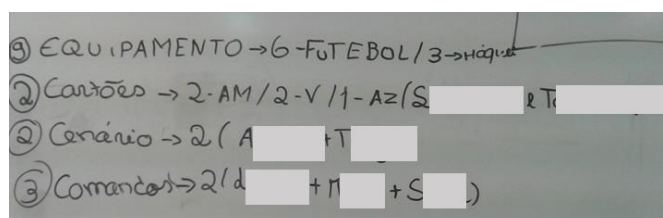


Figura 49. Exemplo de um registo da ordem da construção dos adereços bem como as crianças responsáveis pela execução dos mesmos

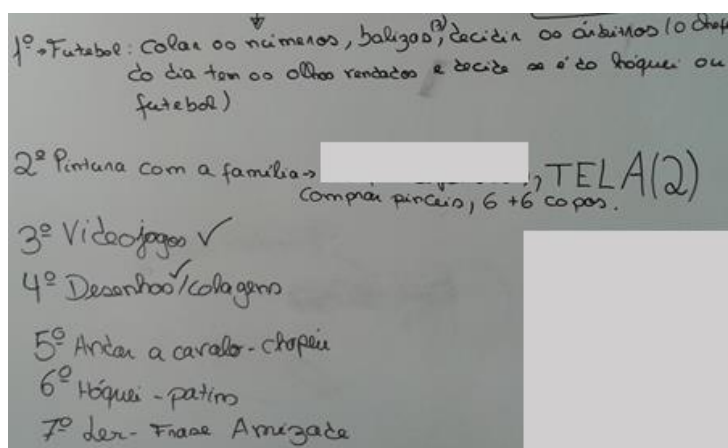




Figura 50. Exemplo de um registo de organização dos adereços em falta

Na tabela seguinte, apresenta-se uma síntese dos procedimentos usados para a construção de todos os adereços para a realização do projeto.

Tabela 8. Procedimentos usadas para cada adereço

Adereços	Procedimentos
Equipamentos para o jogo de futebol e hóquei	<p>Cada criança que participou na cena do jogo de futebol e de hóquei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decidiu qual seria o seu número da sua camisola;</li> <li>- Decidiu a cor da sua equipa;</li> <li>- Definiu o número da camisola;</li> <li>- Recortou o respetivo número, respeitando as linhas;</li> <li>- Colou o número na camisola.</li> </ul> 
Comandos de videojogos	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizaram um esboço do comando;</li> <li>- Delinearam no cartão um comando;</li> <li>- Recortaram o comando respeitando as linhas;</li> <li>- Pintaram os comandos;</li> <li>- Recordaram em EVA círculos e triângulos fazendo as teclas do comando;</li> </ul> 
Cartões para o árbitro	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenharam em cada cartolina (vermelha, amarela e azul) um retângulo;</li> </ul>

(amarelo, vermelho e azul)

- Recortaram os cartões respeitando as linhas.



Cenário para a cena dos videojogos

As crianças:

- Realizaram um desenho representativo de um jogo (com personagens, obstáculos, entre outros);  
- Colaram no ecrã do computador velho.



Cavalos

As crianças:

- Pintaram as vassouras de castanho;  
- Delinaram no cartão, com ajuda do molde, as cabeças do cavalo;  
- Pintaram as cabeças de cavalo;  
- Cortaram fios de lã para fazer a crina e a cauda do cavalo;  
- Recortaram círculos brancos e pretos para fazer os olhos do cavalo;  
- Colaram os olhos, a crina e a cauda.



Desenho da amizade (técnica da raspagem)

As crianças:

- Pintaram com lápis de cera uma folha branca com várias riscas de cores diferentes  
- Passaram por cima da folha pó de talco e, de seguida, pintaram a folha com tinta-da-china  
- Depois de a tinta secar, com a utilização de um lápis afiado, começaram a desenhar consoante a temática (amizade)



Bola de futebol e de hóquei

As crianças:

- Colocaram dentro de uma meia várias meias, de maneira atingir o tamanho pretendido;  
- Embrulharam o resultado anterior com papel de jornal e fita-cola, de forma obter o formato de uma bola;  
- Pintaram a bola com uma mistura de tinta e cola branca.



As crianças:

- Escolheram diversas imagens e materiais de forma a realizarem uma colagem sobre o tema (amizade);
- Recortaram e colaram as imagens e materiais numa folha branca.

Colagem da amizade



As crianças:

- Pintaram em papel de cenário várias linhas com tinta branca, para imitarem as redes das balizas de futebol.

Baliza de Futebol



As crianças:

- Pintaram as bordas da caixa e pintaram o seu interior com linhas brancas na diagonal, com o objetivo de imitar uma baliza de hóquei.

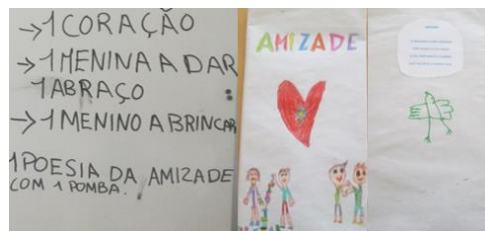
Baliza de hóquei



As crianças:

- Decidiram o que iria constar na capa e contracapa;
- Desenharam e pintaram o que previamente estabeleceram;
- Ajudaram na construção de uma poesia sobre a amizade.

Capa e contracapa



Além da construção dos adereços, era necessário decidir qual seria a frase da amizade para a cena em que uma criança fingiria estar a ler. Por isso, a investigadora pediu ao grupo que sugerisse uma frase, tendo em conta o tema. Nesta discussão surgiram quatro frases (Figura.51): 1- Os amigos ajudam-se e brincam uns com os outros; 2- Ser amigo é ajudar os que não conseguem fazer trabalho; 3- Ser amigo é dar carinho e amor quando os amigos estão tristes; 4- Ser amigo é respeitar o outro, menino ou menina (criança ou adulto).

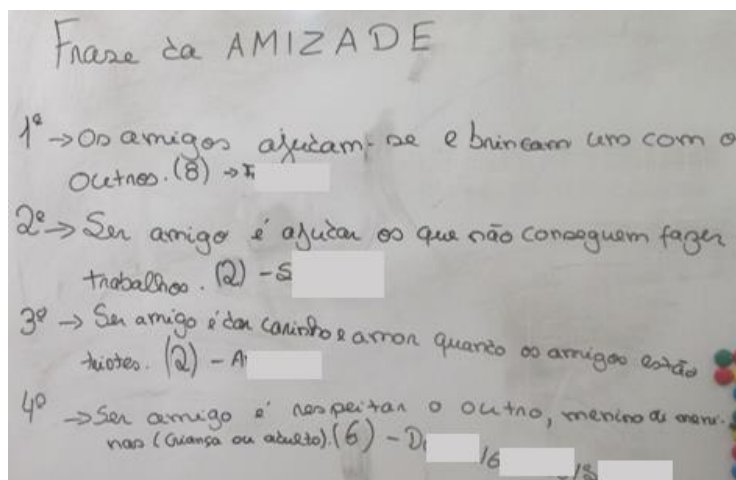


Figura 51.Votação da frase da amizade

Para decidir qual das frases a utilizar foi realizada, uma votação. A frase com mais votos foi: Os amigos ajudam-se e brincam uns com os outros. Com os adereços todos concluídos, a investigadora dialogou com o grupo de maneira a decidir quais os aspetos importantes para a realização do filme da amizade:

Investigadora: Já realizamos todos os materiais para o filme?

Todas as crianças: Sim.

Investigadora: Mas agora temos que decidir onde vamos filmar cada cena? Por exemplo, a cena do jogo de futebol?

SP: No polivalente.

Investigadora: Qual é a cena que também tem que ser filmada no polivalente?

SV: A cena do hóquei.

Investigadora: E a cena de andar a cavalo?

SV: Podia ser lá fora no jardim.

Investigadora: Boa ideia. E a cena de ler?

SM: Na biblioteca.

Investigadora: E a cena dos videojogos?

AF: Na sala, por causa do computador velho.

Investigadora: Qual é a cena que também pode ser filmada na sala?

SP: A cena do desenho/colagem.

Investigadora: E a cena do quadro da família? Tem que ser um sítio calmo. Vamos pensar?






LM: Na biblioteca.

Investigadora: Boa ideia! Muito bem! Já decidimos os locais das filmagens. Agora temos que decidir qual das cenas vai ser filmado, primeiro? E temos que organizar os materiais por cena e verificar se temos todos os materiais construídos.

No final do diálogo, para além de se ter decidido a ordem de filmagem das cenas, concluiu-se que para a cena do hóquei faltavam os patins. Foi neste momento que se verificou a necessidade de um novo colaborador, colaborador este que foi uma professora da Escola Superior de Educação. A investigadora realçou este novo colaborador, bem como o compromisso assumido. A professora comprometeu-se a emprestar os patins desde que os mesmos fossem bem tratados. Esta proposta foi bem aceite pelo grupo, que agradeceu o empréstimo feito pela colaboradora.

Depois de todas as filmagens feitas, foi necessário realizar uma reunião com o grupo para definir como seria formatado o filme, quais as frases a incluir, qual seria a ordem das cenas e os agradecimentos finais. Com o projeto concluído, foi necessário terminar o cartaz, preenchendo a coluna “Foi cumprido”, terminando assim os ciclos de trabalho. Com este diálogo final, o grupo foi referindo que tanto a promessa com o compromisso realizados como os colaboradores foram cumpridos, preenchendo assim todas as linhas com *smiles* verdes.

**Tabela 9.** Apresentação dos dados do cartaz final

Quem nos vai ajudar?	Como nos vai ajudar?	O que prometemos?	Foi cumprido?
Família	Cartão, vassouras velhas, latas, meias	Poderão ver o filme da amizade no YouTube	
IT e IS	Ajuda	Portamo-nos bem no ATL e nos corredores da escola. Comer direitinho na cantina	
Educadoras	Stique + Ajuda	Vamos tentar, com muita força, portarmo-nos bem na sala de atividades	
Professora AL	Autorização	Os padrinhos (crianças do 1º ciclo) poderão ver o filme da amizade	
Professora da Escola Superior de Educação	Patins	Os patins têm de ser tratados com cuidado	

### 4.3. Reflexão

Nesta secção, apresenta-se uma reflexão sobre todo o processo associado à realização do projeto, referindo a metodologia, as competências desenvolvidas (soft skills), as dificuldades apresentadas pelo grupo e a importância dos colaboradores. São também incluídas evidências emergentes das entrevistas realizadas ao grupo.

A metodologia utilizada neste projeto teve por base as orientações do manual “Ter ideias para mudar o mundo – Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009). É importante referir que houve aspetos do manual que não foram trabalhados de forma evidente com este grupo de crianças, como foi o caso da área de conhecimento “*Sem liderança não há trabalho*”, sendo a principal razão a idade do grupo em questão. No entanto, destaca-se que algumas crianças evidenciaram atitudes de liderança, nomeadamente vontade de realizar o projeto, capacidade de ouvir as ideias do grupo, inventar ofertas para os colaboradores e insistência no cumprimento dos compromissos. É de realçar que nem todas as áreas foram trabalhadas sequencialmente. As primeiras seis áreas foram trabalhadas tal como indicado no manual, no entanto as últimas seis foram trabalhadas em simultâneo.

A primeira etapa da realização do projeto foi o seu nascimento, tendo sido uma fase essencial, pois, para além de se definir o projeto a executar, todas as competências subjacentes à mesma foram essenciais para iniciar esta temática, pelas suas características inovadoras. Este projeto nasceu através dos sonhos das crianças. A clarificação do significado de sonho foi realizado de uma história. Apesar de este recurso ter contribuído para o grupo interiorizar a noção de sonho, o mesmo influenciou as ideias de alguns elementos, no entanto este constrangimento foi ultrapassado durante a partilha e o agrupamento das ideias por afinidades. As crianças sentiram algumas dificuldades na comunicação das suas ideias, bem como no agrupamento das mesmas, mas, com a ajuda da investigadora, estas dificuldades foram sendo ultrapassadas, permitindo que o projeto fosse definido com sucesso.

As restantes áreas de conhecimento, posteriores à definição do projeto, foram igualmente essenciais para a concretização do mesmo, devido às diferentes competências nelas subjacentes (soft skills), como por exemplo: autoconfiança; iniciativa; resistência ao



fracasso/resiliência; planeamento/organização; criatividade/inovação; relacionamento interpessoal/comunicação. Estas competências foram trabalhadas ao longo de todo o projeto. Verificou-se que, durante a execução das diferentes fases, as crianças foram evidenciando uma participação mais efetiva, realizaram as suas tarefas com confiança e foram capazes de refletir e dar sugestões para a resolução de contratempos.

Durante a realização do projeto o grupo manifestou algumas dificuldades, sendo as mais evidentes a comunicação em grande grupo, escutar os outros e ter iniciativa, sendo, por isso, necessário, por vezes, a investigadora optar por outras estratégias, como: realizar um questionamento individual; alterar a forma de interação com o grupo; realizar atividades de estimulação da escuta, entre outros. Porém, estas dificuldades, não foram impeditivas para a aquisição de conteúdos e competências subjacentes a cada área, uma vez que, através dos diálogos durante as atividades e das entrevistas realizadas ao longo de todo o projeto comprovou-se que o grupo ia interiorizando e verbalizando todas as fases do processo, desde o seu nascimento aos colaboradores e os seus compromissos.

Relativamente aos colaboradores, é importante referir que o grupo os identificou autonomamente, destacando as necessidades, bem como as ofertas e os compromissos. A interação entre as crianças e os colaboradores foi fundamental para a realização do projeto, mas também para compreender que os colaboradores são peças essenciais pelo seu papel, percebendo que é necessário realizar ofertas para fortalecer os compromissos. Tanto o grupo como os colaboradores cumpriram os seus compromissos, conseguindo assim que o projeto fosse concluído com sucesso, ou seja, fechando os vários ciclos de trabalho.

No final do projeto, a investigadora conduziu um diálogo com o grupo, de forma a realizar uma síntese de todo o trabalho. A investigadora realizou questões focadas no nascimento do projeto, nos estados de espíritos, nas características empreendedoras, nos colaboradores, nas ofertas e nos compromissos. Este diálogo serviu para a investigadora compreender que o grupo foi capaz de interiorizar as fases importantes do projeto empreendedor. Em suma, pode-se concluir que este projeto enriqueceu, em diferentes níveis, o desenvolvimento das crianças.

## **5. Conclusões**

Esta secção do Relatório encontra-se subdividida em três partes. Na primeira apresenta-se uma síntese do estudo, focando aspetos importantes como o problema, as questões de investigação e as opções metodológicas. Na segunda parte são apresentadas as conclusões do estudo, organizadas de acordo com as questões de investigação. Na terceira e última parte, é apresentada uma reflexão acerca das limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.

### **5.1. Síntese do estudo**

O objetivo deste Relatório consistia em 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. De forma a dar resposta à problemática 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?

Este estudo realizou-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, numa sala de atividades composta por um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Em relação às opções metodológicas, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, na modalidade de estudo exploratório. Foram implementadas 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), trabalho que decorreu entre abril e junho de 2015. A recolha de dados envolveu a utilização de diversos métodos e técnicas, como a observação participante, a recolha e análise de documentos, entrevistas e registos fotográficos áudio e vídeo. A recolha e a análise de

dados foram realizadas em paralelo, uma vez que a análise ia decorrendo à medida que os dados eram recolhidos.

As atividades realizadas para cada área de conhecimento empreendedor, tiveram por base o manual “Ter ideias para mudar o mundo – manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), bem como as orientações das OCEPE (DEB, 1997). Desta forma, foi necessário conjugar as diferentes informações da literatura, do manual do CEAN, das orientações curriculares, com as características do grupo em questão.

## **5.2. Conclusões do estudo**

Em seguida, são apresentadas as conclusões do estudo estando divididas em três pontos. No primeiro referem-se as competências empreendedoras evidenciadas pelo grupo. No segundo pretende-se identificar as dificuldades sentidas pelas crianças. No último ponto procura-se perceber a ligação entre a educação para o empreendedorismo e as orientações associadas às várias áreas e domínios do currículo.

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

Ao longo do projeto realizado com o grupo que participou neste estudo, foram evidenciadas diversas competências empreendedoras. As competências empreendedoras envolvem aptidões (gestão dinâmica de projetos, trabalho em equipa, comunicação, conhecer oportunidades e desafios) e atitudes (iniciativa, independência, motivação, escuta, entre outras) (Fonseca et al., 2014a). Pereira et al. (2007) particularizam, identificando competências como: autoconfiança; iniciativa; resistência ao fracasso/resiliência; planeamento/organização; criatividade/inação; relacionamento interpessoal/comunicação.

As competências mais evidentes em todas as fases do projeto foram a comunicação, o trabalho em equipa, relacionamento interpessoal, o planeamento/organização e a motivação.

A comunicação esteve muito presente neste projeto, pois era assim que as crianças manifestavam as suas ideias, os seus sonhos, os problemas sentidos entre outros aspetos,

sendo uma competência essencial para a realização de qualquer projeto. O saber escutar é igualmente importante, no entanto, apesar de ter sido trabalhado constantemente o grupo demonstrou dificuldades na sua execução. O trabalho em equipa e o relacionamento interpessoal foram mais visíveis na fase da construção dos diferentes elementos para realizar o projeto, na construção do protótipo e no trabalho desenvolvido com os diferentes colaboradores. Foram também abordados na fase de construção dos diferentes elementos para a realização do projeto, uma vez que o grupo teve que identificar inicialmente os adereços a construir, bem como na realização de balanços sobre o que já tinha sido feito e o que ainda era necessário fazer. A motivação foi uma competência quase inata, uma vez que o projeto surgiu das ideias individuais de cada criança, estiveram sempre muito motivadas para a realização do mesmo, pois, assim realizariam os seus sonhos.

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

Durante a realização do projeto o grupo manifestou algumas dificuldades, sendo as mais evidentes a comunicação em grande grupo, saber escutar os outros, capacidade de iniciativa e a compreensão de alguns conceitos (como sonho/ ideias e empreendedorismo).

Considerou-se a comunicação em grande grupo como uma dificuldade, pois algumas crianças sentiam timidez e dificuldade em exprimir a sua opinião. Esta situação foi sentida ao longo de todo o projeto, tendo havido necessidade de, por vezes, realizar atividades para incentivar a participação destas crianças. Isto acontece porque as crianças nestas idades, apesar de falarem fluentemente e de forma compreensível, ainda cometem alguns erros (Papalia et al., 1998, p. 322), sentindo-se assim tímidas e envergonhadas em comunicar em grande grupo. No entanto, salienta-se, que esta timidez em comunicar não significa que o grupo não tenha adquirido os conhecimentos subjacentes às diferentes fases do projeto. Através das entrevistas realizadas em pequeno grupo, pode-se concluir que as crianças foram interiorizando todos os conhecimentos subjacentes.

Saber escutar os outros também se evidenciou como uma dificuldade demonstrada pelo grupo. Foi mais evidente na realização de algumas atividades (e.g. jogo “telefone

estragado), onde a desconcentração e a timidez de alguns elementos do grupo interferiram com a capacidade de escutar ativamente.

Verificou-se que outra das dificuldades apresentadas pelo grupo se prendia com a capacidade de iniciativa. A iniciativa é definida por Hohmann & Weikart (1997) como “uma capacidade que as crianças desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa” (p. 66). Tomando por base esta definição, verificou-se que o grupo terminou sempre a tarefa que lhes era apresentada, contudo era necessário por vezes orientar o pensamento das crianças, tentando não interferir com as suas ideias ou perspetivas. Esta situação relaciona-se com a desconcentração e a falta de persistência, demonstradas em crianças desta faixa etária. Esta dificuldade verificou-se principalmente no início do projeto, aquando da introdução da temática, e foi gradualmente deixando de se verificar ao longo da abordagem das várias áreas de conhecimento empreendedor, ou seja, aquando do início do desenvolvimento do projeto - O Filme da Amizade.

A última dificuldade destacada foi na compreensão do significado de alguns conceitos. O primeiro conceito que o grupo evidenciou dificuldades foi aquando da apresentação da área de conhecimento- *Estímulo de ideias*, quando foi introduzido o conceito de sonho. O grupo inicialmente considerava que o sonho acontecia quando estavam a dormir. Depois da explicação da investigadora e com a utilização dos recursos (história e vídeo da educadora cooperante), o grupo compreendeu que o sonho também pode ser algo que se pretende realizar. O outro conceito foi introduzido na área de conhecimento- *O que é que eu quero fazer?*. Aqui apresentou-se o conceito de uma pessoa empreendedora, o grupo inicialmente teve dificuldades em pronunciar a palavra empreendedorismo, contudo após a leitura da história e com o diálogo realizado ao longo desta tarefa o grupo foi interiorizando e a palavra compreendendo o seu significado.

Apesar das dificuldades mencionadas salienta-se que não foram consideradas como um contratempo, mas sim como uma oportunidade de refletir sobre as mesmas e encontrar estratégias para o grupo ultrapassar.

### **5.2.3. Caracterização do projeto no desenvolvimento das áreas e domínio do currículo**

A educação para o empreendedorismo e as OCEPE têm muitos pontos de contacto e semelhanças a nível metodológico. Defendem que as atividades desenvolvidas com as crianças sejam espontâneas e que partam das suas ideias e interesses.

Ao implementar as diferentes áreas de conhecimento presentes no manual “Ter Ideias para Mudar o Mundo- Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009), verificou-se que são trabalhadas capacidades relacionadas com as áreas e domínios presentes nas OCEPE.

Ao comparar os aspetos presentes nas áreas de conhecimento empreendedor do manual com as orientações das OCEPE, pode-se concluir que as atividades propostas devem ser da iniciativa das crianças e exploradas espontaneamente pelas mesmas. A área de Formação Pessoal e Social é trabalhada ao longo de todo o manual, abordando competências de escuta e de respeito pelo outro.

Existe também um domínio que é trabalhado ao longo de todas as áreas presentes neste manual, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pois, ao analisar o manual, verifica-se que são planificadas atividades que exigem a compreensão e a expressão por parte das crianças como também existem atividades que enriquecem o campo lexical das mesmas. Uma das áreas onde são exploradas todas estas competências, a compreensão e a expressão é na área de conhecimento 6- “Aprender a transmitir o nosso projeto”, pois é proposto que as crianças construam uma narrativa onde expliquem o projeto e o plano para o realizar, respondendo a questões como “ O quê? Porquê? Para quem? Como? Com quem? Quando e como?”. Apesar de não ser tão evidente a abordagem do domínio da matemática, foi visível a sua exploração em diferentes momentos do projeto, como por exemplo na fase de divisão das crianças por cada cena do filme, onde o grupo teve de utilizar diferentes capacidades relacionadas com o domínio da matemática, agrupar, raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas. O domínio da expressão dramática encontra-se presente numa área do manual, a área 4- “Os nossos estados de espírito”, onde as crianças exploram as expressões faciais interpretando as diferentes emoções. Na área de conhecimento 5 – “Aprender a escutar as pessoas” são

trabalhas competências do domínio da expressão musical, pois são propostas atividades da escuta de diversos sons e por sua vez identificação dos mesmos. O domínio da expressão plástica é abordado em algumas áreas de conhecimento, pois como esta faixa etária ainda não sabe escrever, expressa as suas ideias através de desenhos. Desta maneira, as áreas de conhecimento onde estão presentes competências ao nível deste domínio são a área de conhecimento 1-“Estimulo de ideias” e a área de conhecimento 9-“Protótipos para partilhar o nosso projeto”, na área de conhecimento 1 é proposto que a criança faça um desenho sobre as suas ideias, na área 9 é proposto que a criança em conjunto com o resto do grupo construa o protótipo do seu projeto.

As orientações das OCEPE direcionadas para a área do Conhecimento do Mundo traduziram-se neste trabalho. Ao longo de todo o projeto o grupo demonstrou curiosidade e desejo de saber mais sobre a temática em causa. Na construção dos adereços tiveram em conta os recursos a utilizar, tentando recorrer a materiais recicláveis, respeitando assim o ambiente. Foram trabalhadas também competências relacionadas com esta área aquando da construção dos cavalos para o filme, sendo necessário pesquisar de forma a obter informação sobre as suas características.

As restantes áreas e domínios também devem ser exploradas, de maneira a tornar o projeto de empreendedorismo mais rico ao nível do desenvolvimento cognitivo das crianças. Para tal cabe ao educador adaptar as atividades propostas pelo manual para que seja possível desenvolver todas as competências que as OCEPE referem para esta faixa etária. É importante realçar que as competências a desenvolver vão depender muito do projeto de empreendedorismo, uma vez que, nem sempre os projetos abrangem todas as áreas e domínios, e é por esta razão que, para além da capacidade de adaptação das atividades que o educador deve realizar, deve também ter atenção o projeto a ser desenvolvido pelo seu grupo de crianças. Neste estudo, como o projeto de empreendedorismo realizado consistia na realização de um filme da amizade, apesar de a investigadora ter tentado trabalhar todas as áreas e domínios das OCEPE, o mesmo não foi possível, assim houve áreas e domínios que não foram trabalhados com tanta intensidade, como por exemplo o domínio da expressão musical e motora.

### **5.3. Limitações do estudo e sugestões para futuras estudos**

No início deste trabalho, aquando da necessidade da revisão da literatura sobre a temática em causa, foi possível verificar que não existia muita informação, principalmente estudos empíricos realizados no pré-escolar. A realização de um projeto no âmbito da educação para o empreendedorismo, requer um período de médio a longo prazo de execução e necessita de uma abordagem contínua no contexto. Neste estudo isso não aconteceu, já que o período disponível para a realização deste projeto foi curta tendo apenas alguns meses, sendo abordado de 15 em 15 dias, pelo facto de estar integrado na PES, tendo assim que dividir o tempo disponível com o meu par de estágio. Por esta razão, refere-se que o tempo, neste estudo foi uma limitação. Apesar do pouco tempo, a utilização de uma diversidade de instrumentos de recolha de dados, permitiu aceder a informação detalhada.

O duplo papel de educadora estagiária e investigadora foi considerado como uma dificuldade em termos de gestão. Conciliar os dois papéis, foi, por vezes, um processo complexo, uma vez que era necessário focar os objetivos do estudo, bem como os associados à prática e às necessidades do grupo. Contudo, esta situação permitiu uma melhor integração no contexto e uma interação próxima com as crianças.

Devido à natureza deste estudo, os resultados obtidos não se podem generalizar, uma vez que este estudo se focou unicamente num contexto e num grupo de crianças. Para consolidar e obter mais informação sobre a problemática seria interessante realizar este estudo noutro contexto, com outras crianças, ou mesmo noutros níveis de ensino, para que assim fosse possível comparar informações e dados, aumentando assim o conhecimento sobre o tema.

É importante salientar que, apesar de o manual do CEAN ter facilitado o planeamento das diferentes atividades, foi necessário adaptar alguns dos recursos indicados devido aos objetivos do estudo bem como aos interesses das crianças. No que diz respeito a recomendações para investigações futuras, após terminar este estudo, penso que seria pertinente investigar o mesmo problema, com maior variedade de recursos, com maior disponibilidade temporal, para que assim permitisse aprofundar os conceitos abordados e



trabalhar com mais eficácia as competências empreendedoras, de forma a compreender o impacto de um projeto empreendedor.

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

As unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada I e II proporcionaram diversas experiências e aprendizagens de carácter pedagógico, científico e didático que enriqueceram muito as minhas competências enquanto futura profissional. Pelo facto de me permitirem assumir um papel mais ativo consegui aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial.

O primeiro contacto com o grupo de crianças deste estudo ocorreu na PES I. Esta unidade curricular desenvolveu-se entre os meses de outubro e janeiro, correspondendo a um dia por semana de observação/implementação no contexto. Relativamente à componente de observação, tal como Neves (1997) refere “a observação possibilita um conhecimento mais profundo do contexto” (p. 581). Salienta-se que foi uma fase essencial para ter o primeiro contacto com o grupo, conhecer os seus interesses e dificuldades nas diferentes áreas e domínios do currículo. Apesar de ter sido essencial, considero que foi curto, pois não foi possível avaliar detalhadamente todas as crianças. Assim este tempo de observação deveria ser prolongado, para se conseguir realizar uma caracterização mais aprofundada do grupo e, por sua vez, realizar um melhor planeamento das intervenções. Nesta componente, e através da unidade curricular de Mudança e Inovação Educacional, foi-nos proposto utilizar uma escala de avaliação, com a designação ECERS, com o intuito de avaliar a qualidade do ambiente educativo do contexto de PES I (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Esta avaliação foi uma mais-valia, pois assim foi possível analisar de modo aprofundado o nível em que se encontrava o Jardim de Infância e, em particular, a sala de atividades associada ao grupo de crianças deste estudo. A componente de intervenção, facilitou a integração no contexto educativo, ajudou a caracterizar o grupo de crianças, bem como ultrapassar receios, medos e obstáculos das primeiras intervenções. Os receios e as dificuldades sentidas, foram muito importantes para desenvolver estratégias e corrigir erros, melhorando assim as minhas competências enquanto futura educadora de infância. Os momentos de planificação demonstraram-se fundamentais, mas também muito rigorosos, uma vez que era necessário estabelecer uma relação fundamental entre os objetivos, as necessidades e competências do grupo, as estratégias, os recursos e a

avaliação, pois “planear implica que o educador reflita sobre as suas 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). Contudo, estas constituem uma base para o trabalho a desenvolver, porém nem sempre é possível prever todos os comportamentos, reações e questões sobre as quais não refletimos anteriormente, pois as crianças são seres imprevisíveis. É de salientar que os momentos de reflexão realizados no final de cada implementação, com a equipa de docentes supervisores da ESE e com a educadora cooperante, foram essenciais para corrigir erros, adequar estratégias e metodologias, trocar ideias, bem como melhorar a minha postura enquanto educadora. A PES I, apesar de me proporcionar um breve contacto com o grupo de crianças e com o contexto educativo, foi essencial na transição para a Prática de Ensino Supervisionada II, bem como para compreender os aspetos essenciais que norteiam a prática, como planear, intervir e refletir.

A PES II decorreu entre os meses de fevereiro e junho, sendo, neste caso, uma maior intervenção no contexto, passando de um dia para três. Fez com que fosse possível trabalhar diferentes temas associados a diferentes áreas e domínios das OCEPE, temas que não foram abordados na PES I devido à limitação de tempo. Proporcionou uma perspetiva mais aprofundada da realidade do pré-escolar. Nesta unidade curricular, assumi um duplo papel, o de educadora estagiária e o de investigadora. Considero que este duplo papel foi um dos maiores desafios, realizado com sucesso. A investigação sobre a própria prática forneceu-me ferramentas que considero fundamentais enquanto futura profissional. O estudo realizado foi um desafio muito complexo e enriquecedor, pelo seu carácter inovador e pela falta de estudos empíricos. Todas as fases do estudo, construção dos materiais, implementação de cada área de conhecimento, identificação dos procedimentos utilizados na recolha de dados, a análise e interpretação dos dados, levou a um reconhecimento da importância deste tipo de trabalho, permitindo que adquirisse um olhar mais atento e crítico. O estudo centrou-se na educação para o empreendedorismo, sendo esta uma temática inovadora, apesar da sua interligação com as OCEPE.

Na fase de observação e intervenção realizado na PES II, verifiquei que as atividades conduzidas pela educadora cooperante tinham por base os interesses e ideias das crianças,

o que implicava um maior interesse e motivação por parte do grupo. Percebi que era uma abordagem corrente com a metodologia da educação para o empreendedorismo, decidi, por isso, que o estudo mais adequado neste grupo seria relacionado com a educação para o empreendedorismo. Com este trabalho consegui 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.

É importante salientar que considero o tempo como um constrangimento, uma vez que foi muito complicado conseguir gerir a pressão dos prazos, pois este é um estudo a realizar de a médio/longo prazo e foi realizado num curto espaço de tempo. Foi sem dúvida um percurso desgastante, mas, ao mesmo tempo, muito gratificante e enriquecedor. Nestes meses intensos de trabalho, dei o máximo de mim em cada momento de planificação, construção de materiais e implementações.

Finalizo esta reflexão, com a sensação de mais uma etapa concluída, bem como com lágrimas nos olhos ao lembrar todo o percurso realizado com este grupo de crianças fantásticas com quem passei muitos momentos e tive o prazer de trabalhar ao longo destes meses. Neste momento reconheço que este percurso foi uma orientação para a realização de um sonho, ser Educadora, contudo considero que ainda tenho muito que aprender e aperfeiçoar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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 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..
- 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* (p. 1-17). Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Dolabela, F. (2008). *Oficina do Empreendedor. A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- 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. Critérios, 13*, 34-57.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *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>.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria*. Lisboa: ME-DGIDC.
- 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.
- Neves, A. C. (1997). A observação nas conceções práticas dos professores do ensino básico: dois "estudos de caso". In A. Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Métodos e Técnicas e Investigação Científica em Educação* (p. 575-591). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1998). *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.
- 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>.

- 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.
- 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.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com os estudos de caso (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th edition)*. Newbury Park, CA: Sage.

## **ANEXOS**



## **Anexo I – Guião para a entrevista**

### Guião para a entrevista

Projeto em desenvolvimento \_\_\_\_\_

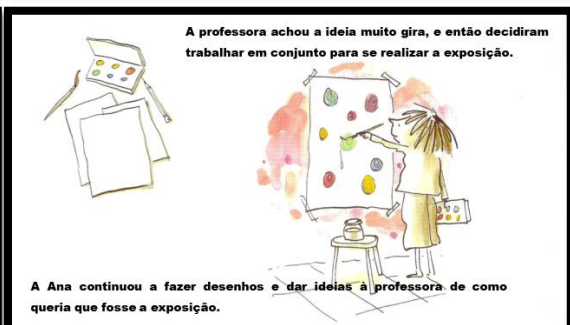
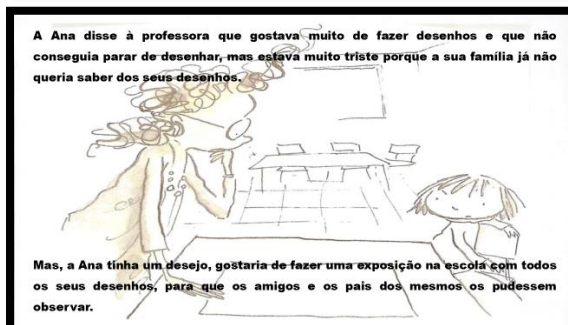
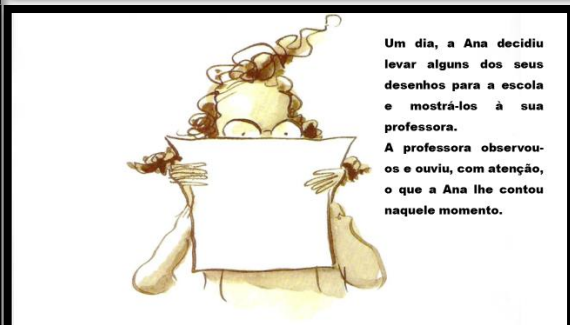
Data da entrevista \_\_\_\_\_

Alunos entrevistados \_\_\_\_\_

Questões orientadoras	Respostas
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 trabalho? Como ultrapassaram esse problema?	
8-O que vão fazer a seguir no vosso projeto?	
9-Já fizeram alguma vez algo parecido? O quê? Costumam trabalhar em equipa? Gostaram? Porquê?	
10. Que aprendeste com o projeto que ainda não sabias?	

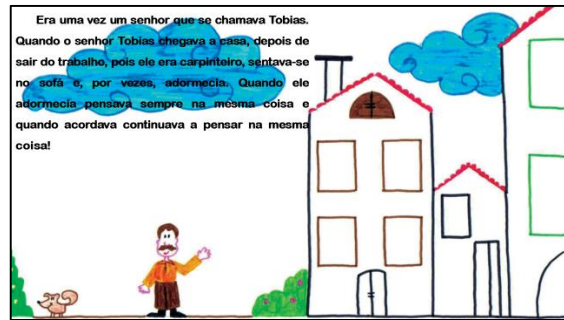
Adaptado de Fonseca, Gonçalves, Barbosa, Barbosa, Peixoto & Trábulo (2015)

**Anexo II – “ A história da minha Amiga”**

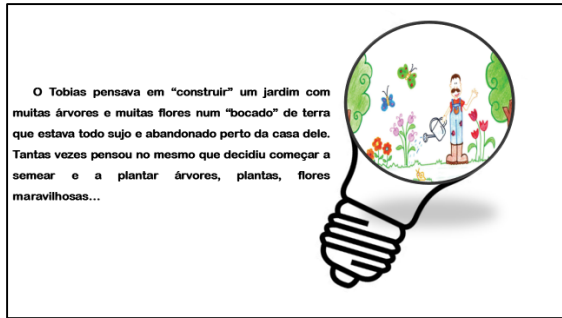


História adaptada do manual " Ter ideias para mudar o mundo- Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos" (CEAN, 2009) e ilustrações retiradas da história "O Ponto", de Peter H. Reynolds

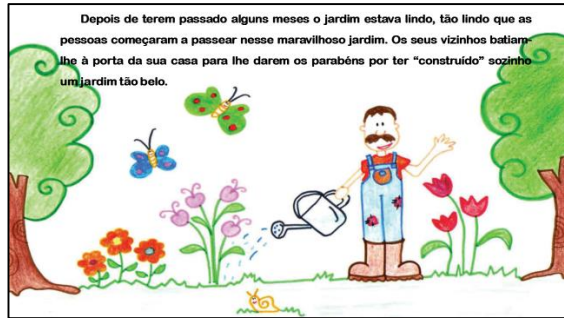
### **Anexo III- “A História do Senhor Tobias”**



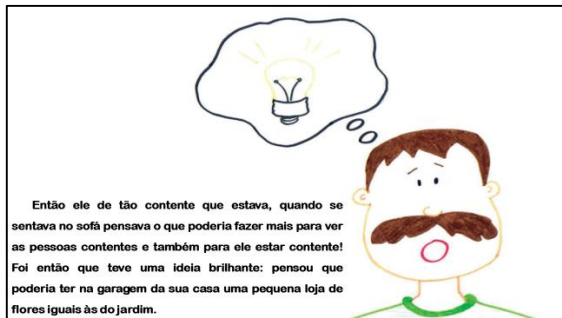
Era uma vez um senhor que se chamava Tobias. Quando o senhor Tobias chegava a casa, depois de sair do trabalho, pois ele era carpinteiro, sentava-se no sofá e, por vezes, adormecia. Quando ele adormecia pensava sempre na mesma coisa e quando acordava continuava a pensar na mesma coisa!



O 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-lhe 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 da 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 almocar, de tantos colaboradores que tinha. Como já andava tão cansado teve que pensar numa solução, pois já não 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 uma ideia muito complicada de realizar. Mas ele não desistiu e conseguiu abrir a "fábrica das flores". Lá trabalhavam muitas pessoas.



O 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.



História e ilustrações adaptados do manual "Ter ideias para mudar o mundo - Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos" (CEAN, 2009)

## **Anexo IV- Textos representativos dos estados de espírito**

1.12  
A Inês, a Liliana, o Pedro e a Carina estão a fazer música juntos.  
Cantam uma canção e tocam com os instrumentos.  
A Inês está sentada numa cadeira de rodas.  
Bate no tamborim.  
Que bem que ela faz isto!  
E que bonita é a música!

- Como é que a Inês se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Como é que a Liliana, o Pedro, e a Carina se sentem?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que eles se sentem assim?

2.10  
A Milé vai a caminho da escola.  
Completamente sozinha.  
De repente, um cão grande vai ter com ela.  
Ladra e rosna de uma maneira horrível.  
A Milé grita e foge.  
O cão vai atrás dela.

"Socorro, este cão quer morder-me!"  
pensa a Milé.

- Como é que a Milé se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que a Milé se sente assim?
- O que é que a Milé podia fazer agora?

3.03  
O João brinca com o Tomás na caixa de areia.  
Estão a fazer um grande castelo.  
"Aqui ainda é preciso um monte de areia", diz o João.  
Pega numa pá e começa a fazer o monte.  
"Isso faço eu", diz o Tomás. "Dá-me a pá."  
"Não, faço eu!" grita o João.  
Mas o Tomás tira a pá das mãos do João e atira areia à cara dele.

- Como é que o João se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que o João se sente assim?
- O que é que ele podia fazer agora?

4.12  
O João não consegue andar bem.  
Não pode dobrar uma perna.  
Esta perna está presa por um aparelho de metal.  
O João tem duas muletas. Só assim consegue andar.  
Mas aparece o Carlos e puxa com força uma muleta.  
O João tem de largar a muleta.  
O Carlos ri-se maldoso e foge. Com a muleta.

- Como é que o João se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que o João se sente assim?
- O que é que o João podia fazer agora?

1.11  
A Rita e o João estão a trabalhar juntos.  
A Rita lê "peixe".  
E o João procura a imagem do peixe.  
Depois o João lê "boné".  
E a Rita, na sua vez, procura a imagem.  
Está a correr bem.  
Os dois juntos.  
O professor também nota isso.  
Ele levanta o dedo.

- Como é que a Rita e o João se sentem?
- Como é tu sabes isso?
- Por que é que eles se sentem assim?
- Como é que o professor se sente?
- Porquê?

2.06  
O pai volta da cave.  
"Bom, estes leñçóis estão estendidos", diz ele. "Espero que sequem depressa."  
"Bartolomeu, podes-me ir buscar uma garrafa de sumo à cave?" pede a mãe.  
O Bartolomeu desce a escada.  
Sem acender a luz. Que corajoso é o Bartolomeu.  
Desce a escada toda até lá abaixo.  
Mas.....o que é que ele está lá a ver?  
Aquilo ali é um grande fantasma branco?

- Como é que o Bartolomeu se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que o Bartolomeu se sente assim?
- O que é que ele podia fazer agora?

3.11  
Há aula de ginástica.  
As crianças dançam, com música alegre.  
Divertem-se muito.  
Mas o Elias, não.  
Ele está num canto.  
Não dança.  
Ele não gosta de dançar.  
As outras crianças gostam.  
Estão-se a divertir muito.

- Como é que o Elias se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que o Elias se sente assim?
- O que é que ele podia fazer agora?

4.10  
O Pedro trouxe os seus bonequinhos.  
Coloca-os em cima da mesa.  
Assim todos os meninos os podem ver bem.  
Mas não podem brincar com eles!  
O Tiago aproxima-se e olha para os bonequinhos.  
Começa a brincar com eles na mesma.  
O Pedro corre ao encontro do Tiago.  
"Dá-me, estes são meus!" grita.

- Como é que o Pedro se sente?
- Como é que tu sabes isso?
- Por que é que o Pedro se sente assim?
- O que é que o Pedro podia fazer agora?

Retirados da "Uma caixa cheia de emoções" do estúdio didático (Nabuco, 2011)  
(Feliz- 1.11; 1.12); (Assustado- 2.06; 2.10); (Triste- 3.03; 3.11); (Zangado- 4.10; 4.12)



**Anexo V- Texto - Dramatização da “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!!!

Texto adaptado do manual “Ter ideias para mudar o mundo- Manual para treinar o empreendedorismo em crianças dos 3 aos 12 anos” (CEAN, 2009).

**Anexo VI- Narrativa do projeto – “O filme da Amizade”.**

## O FILME DA AMIZADE

### **O quê?**

O nosso filme vai mostrar a toda a gente do mundo a nossa amizade, que somos amigos de toda a gente. Vamos mostrar a nossa amizade através de jogar de futebol, ler, fazer desenhos, fazer colagens, pintura com família, jogar videojogos e andar a cavalo.

### **Porquê?**

Vamos fazer um filme para as senhoras e os senhores verem que somos amigos.

### **Como?**

Para fazer o filme precisamos de fazer vários materiais para as diferentes cenas:

#### **Cavalo:**

Precisamos de vassouras, de uma meia para fazer de rabo, de cartão para fazer o chapéu de cavaleiro, fazer o focinho do cavalo e rafia ou lã.

#### **Desenhos:**

Pinceis, lápis novos, folhas de colagem, tesouras e tintas.

#### **Hóquei:**

Fazer Stique de hóquei com cartão, fazer patins com latas, árbitro, cartões amarelos e fazer uma bola com meias.

#### **Jogar futebol:**

Bola, equipamento, baliza, árbitro, cartões amarelos.

#### **Jogar videojogos:**

Fazer os comandos, aproveitar o computador velho da sala e um desenho para o videojogo

#### **Pintura com a família:**

Quadro (telas), pinceis e tinta.

#### **Ler:**

Precisamos de uma frase da amizade

#### **Vídeo:**

Camara de filmar

Caso seja necessário fazer uma feira para arranjar dinheiro para os materiais

#### **Para quem?**

Para toda a gente do mundo

#### **Com quem?**

Com as professoras, com os meninos da sala 1, a Ita, a Isabel e a família

#### **Quando?**

Quando tivermos os materiais

#### **Onde?**

Recreio (hóquei, futebol, desenhos, ler), sala (videojogos, colagens, desenhos, pinturas, ler)

**Anexo VII- Carta da menina da “Locomotiva de Pipocas”.**

## Carta da Joana

Olá meninos e meninas da sala 1,

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.
- À minha amiga, 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.

## **Anexo VIII – Pedido de autorização**

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Cláudia Moreira e encontro-me a frequentar o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. No âmbito deste curso, e integrado no estágio que realizo com o grupo de crianças em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma gravação que o grupo apelidou de “Filme da Amizade”. Este filme está associado ao projeto de empreendedorismo que está em curso.

Este grupo de crianças gostaria de mostrar aos seus familiares o projeto que se encontram a desenvolver, pelo que, de forma a facilitar a visualização do filme, uma das possibilidades é a sua colocação na plataforma de internet YouTube.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe nesta gravação, permitindo a colocação do filme no YouTube. Se achar necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

A mestranda,

---

(Cláudia Moreira)

-----

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de  
Educação do(a) \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo a participação do meu educando na gravação acima descrita e a sua divulgação no Youtube.

---

(Assinatura)