



Programa intergeracional entre crianças em Creche e adultos apoiados no Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão

Maria Pureza Covilha

06/2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Pureza Covilha

**Programa intergeracional entre crianças em Creche e
adultos apoiados em Centro de Atividades e Capacitação
para a Inclusão**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Mónica Silveira Maia

Porto, junho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Pureza Covilha

**Programa intergeracional entre crianças em Creche e
adultos apoiados em Centro de Atividades e Capacitação
para a Inclusão**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Mónica Silveira Maia

Porto, junho de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda a minha família, principalmente à minha mãe Georgina, que sempre me incentivou a progredir, estudando, para chegar mais longe e a quem devo tudo!

Aos meus filhos, Ricardo e Tiago, que tanto amo e que, mesmo em crianças, sempre demonstraram ser uns verdadeiros “homenzinhos”, de quem tanto me orgulho. Grata por me permitirem ser mãe, estudante e por caminharem ao meu lado, celebrando conquistas sem nunca deixarmos de partilhar momentos de brincadeira, especialmente a construir legos. São o melhor de mim, numa versão ainda mais aprimorada!

Aos meus irmãos, Alexandra e Luís, que adoro e que são parte do meu pilar e para quem fui exemplo de que nunca é tarde para aprender, cujas vidas de superações e trabalho contribuíram para o que hoje sou.

Às minhas amigas Ana, Teresa e Luísa, que me acompanham aos longo destes anos e com quem partilho a minha vida, que me dão sorrisos, ombro e colo.

À doutora Teresa Padilha, amiga para a vida, mulher de visão, de grande sensibilidade e grande coração, que viu em mim algo, desde que fui sua estagiária e que sempre me incentivou a fazer formação em ensino especial.

À doutora Arminda, que num mundo de trabalho feroz, contribuiu para a minha sanidade mental com reconhecimento de capacidades, mulher de grande sensibilidade, serenidade, alegria contagiante e sorriso maravilhoso, que me incentivou a desenvolver este programa.

E por fim, uma profunda gratidão aos meus alunos que percorreram comigo o caminho nestes longos 28 anos, que me ensinaram tanto, que guardo cada um no meu coração, pois coração não esquece, e que contribuíram e constituíram a minha evolução como pessoa e profissional de educação.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos os professores que me foram formando ao longo da vida, a par com a família, para ser o que sou hoje.

Aos professores da Escola Superior de Educação, principalmente à doutora Inês Afonso, a quem não tive oportunidade de agradecer as palavras que nunca esqueci e por ela proferidas: “na ESE queremos formar professores responsáveis, dedicados, com sensibilidade e empenhados na aprendizagem dos alunos”.

Aos professores do ciclo de mestrado em ensino especial que tanto nos transmitiram, foram ensinamentos para a vida!

E por fim, professora doutora Mónica Silveira Maia, minha professora e orientadora nesta jornada de elaboração do meu estudo. O meu mais profundo agradecimento pela paciência com que me orientou na missão de elaborar este programa intergeracional, dando sugestões, orientações colaborativas, partilhando saberes.

RESUMO

A existência crescente de centros que unem num mesmo local respostas sociais que visam grupos geracionais diferentes é um desafio, mas sobretudo uma oportunidade para - através da interação entre crianças e pessoas adultas mais velhas - promover a aprendizagem e o envolvimento social dos dois grupos. Apesar de ser comum em Portugal a existência de Centros que reúnam respostas dirigidas a públicos geracionais distintos, são ainda poucos os programas intergeracionais documentados e analisados no seu impacto. Menores ainda são os estudos que documentem programas intergeracionais (PI) que envolvam pessoas com deficiência e incapacidade. O presente estudo pretende descrever o desenvolvimento e a implementação de um PI concebido para uma comunidade constituída por um grupo de 12 crianças em creche e outro de 5 adultos apoiados num Centro de Atividades e de Capacitação para a Inclusão (CACI). Procuramos descrever e avaliar de que modo as atividades que integraram o programa promoveram a interação entre os dois grupos e de que forma os adultos apoiados no CACI experienciaram este programa. Usamos uma abordagem qualitativa, através da análise de um diário de bordo onde se relatou a cada sessão comportamentos / ações nos domínios da proximidade física, comunicação e ações cooperativas; e de uma entrevista aos adultos no final do programa. A partilha, as experiências e o estabelecimento de laços interpessoais destacados nesses registos, permitem reiterar o potencial transformador dos PI no quadro de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Programa intergeracional; Educação inclusiva; Inclusão; CACI; Crianças em creche; Adultos com incapacidade intelectual.

ABSTRACT

The growing existence of centers that unite social responses aimed at different generational groups in the same place is a challenge, but above all an opportunity – through interaction between children and older adults - to promote the learning and social involvement of both groups. Although it is common in Portugal for there to be centers that bring together responses aimed at different generational groups, there are still few intergenerational programs that have been documented and analyzed in terms of their impact. Even fewer studies document intergenerational programs (IP) involving people with disabilities. This study aims to describe the development and implementation of an IP designed for a community made up of a group of 12 children in day care and another of 5 adults supported in an Activity and Training Center for Inclusion (CACI). We sought to describe and evaluate how the activities that were part of the program promoted interaction between the two groups and how the adults supported at the CACI experienced this program. We used a qualitative approach, through the analysis of a logbook where behaviors/actions in the fields of physical proximity, communication and cooperative actions were reported at each session; and an interview with the adults at the end of the program. The sharing, experiences and establishment of interpersonal bonds highlighted in these records allow us to reiterate the transformative potential of IPs within the framework of an inclusive society.

Keywords: Intergenerational program; Inclusive education; Inclusion, Daycare; Early Childhood education and care; Adults with intellectual disabilities.

LISTA DE SIGLAS

AIVD – Atividades Instrumentais da Vida Diária

APPC – Associação do Porto de Paralisia Cerebral

AVD – Atividades da Vida Diária

CACI – Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão

DL – Decreto-Lei

ERPI – Estrutura Residencial para Idosos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espetro do Autismo

PI – Programa Intergeracional

TO – Terapeuta Ocupacional

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos parâmetros de proximidade física	35
Figura 2. Percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos parâmetros de comunicação.....	38
Figura 3. Percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos parâmetros de ações cooperativas	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Princípios, processos, competências e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de programas de participação comunitária	17
Tabela 2. Descrição do grupo de crianças.....	21
Tabela 3. Descrição do grupo de adultos	22
Tabela 4. Categorias de observação	24
Tabela 5. Objetivos para as crianças e para os adultos das atividades da horta	25
Tabela 6. Objetivos para as crianças e para os adultos das atividades de promoção da atividade física	26
Tabela 7. Objetivos para as crianças e para os adultos das atividades de exploração sensorial	27
Tabela 8. Resumo das observações do nível do envolvimento ao longo das sessões	30
Tabela 9. Resumo das estratégias usadas ao longo das sessões.....	32
Tabela 10. Resumo das observações na dimensão proximidade física ao longo das sessões	34
Tabela 11. Número de trechos em que se observou cada um dos parâmetros de proximidade física	35
Tabela 12. Resumo das observações na dimensão comunicação ao longo das sessões ...	36
Tabela 13. Número de trechos em que se observou cada um dos parâmetros de comunicação	37
Tabela 14. Resumo das observações na dimensão ações cooperativas ao longo das sessões	39
Tabela 15. Número de trechos em que se observou cada um dos parâmetros de ações cooperativas	40
Tabela 16. Grelha síntese da sessão 1	63
Tabela 17. Grelha de síntese da sessão 2	65
Tabela 18. Grelha de síntese da sessão 3	67
Tabela 19. Grelha de síntese da sessão 4	72
Tabela 20. Grelha de síntese da sessão 5	74
Tabela 21. Grelha de síntese da sessão 6	76
Tabela 22. Grelha de síntese da sessão 7	78
Tabela 23. Grelha de síntese da sessão 8	79
Tabela 24. Grelha de síntese da sessão 9	82
Tabela 25. Grelha de síntese da sessão 11	85
Tabela 26. Grelha de síntese da sessão 12	87

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
2.1.	A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS INTERGERACIONAIS	4
2.2.	O IMPACTE DOS PROGRAMAS INTERGERACIONAIS.....	7
2.3.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO EDUCADOR	10
2.4.	INCLUSÃO SOCIAL DE ADULTOS COM INCAPACIDADE: RESPOSTAS DE APOIO DO CACI.....	15
3.	MÉTODO.....	19
3.1.	PARTICIPANTES.....	19
3.2.	INSTRUMENTOS.....	23
3.3.	PROGRAMA INTERGERACIONAL.....	25
3.4.	ANÁLISE DE DADOS.....	28
4.	RESULTADOS.....	30
4.1.	ENVOLVIMENTO DOS ADULTOS E DAS CRIANÇAS AO LONGO DAS SESSÕES 30	
4.2.	ESTRATÉGIAS USADAS NAS SESSÕES.....	32
4.3.	PROXIMIDADE FÍSICA.....	33
4.4.	COMUNICAÇÃO	36
4.5.	AÇÕES COOPERATIVAS.....	38
4.6.	RESULTADOS DA ENTREVISTA.....	41
5.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	43
6.	CONCLUSÃO	46
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
	ANEXOS.....	53
	ANEXO 1 - CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	54
	ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS E FOTOGRÁFICOS..	56
	ANEXO 3 - OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA INTERGERACIONAL.....	57
	ANEXO 4 - NARRATIVA DA SESSÃO 1 DO PI.....	61
	ANEXO 5 - NARRATIVA DA SESSÃO 2 DO PI.....	64
	ANEXO 6 - NARRATIVA DA SESSÃO 3 DO PI.....	66
	ANEXO 7 - NARRATIVA DA SESSÃO 4 DO PI.....	70
	ANEXO 8 - NARRATIVA DA SESSÃO 5 DO PI.....	73
	ANEXO 9 - NARRATIVA DA SESSÃO 6 DO PI.....	75

ANEXO 10 - NARRATIVADA SESSÃO 7 DO PI.....	77
ANEXO 11 - NARRATIVADASESSÃO 8 DO PI.....	79
ANEXO 12 - NARRATIVADA SESSÃO 9 DO PI.....	81
ANEXO 13 - NARRATIVA DA SESSÃO 10 DO PI.....	83
ANEXO 14 - NARRATIVADA SESSÃO 11 DO PI.....	84
ANEXO 15 - NARRATIVA DA SESSÃO 12 DO PI.....	86

1. INTRODUÇÃO

O Centro Internacional sobre o Envelhecimento, refere que “num mundo cada vez mais fragmentado, em que as diferenças muitas vezes se sobrepõem às semelhanças, a integração intergeracional surge como um farol de esperança e de ligação. (...) não só reforça os laços comunitários, como também enriquece a qualidade de vida de todos os envolvidos” (CENIE, 2024). Na sociedade contemporânea - cada vez mais informada e que defende a igualdade - , a promoção da inclusão e do apoio mútuo entre diferentes grupos geracionais e com diferentes capacidades tem sido alvo de um crescente foco, convergindo para o objetivo de promover a coesão social, combater o preconceito e a segregação relacionada com a idade e com a deficiência.

Conforme é amplamente documentado, as pessoas com deficiência e incapacidade enfrentam barreiras sociais que limitam as suas oportunidades para participar de um modo pleno nos contextos sociais (e.g., Apolinário, 2015). Norteados precisamente pelo objetivo de promover a inclusão social, os serviços de apoio a adultos com deficiência e incapacidade – como os Centros de Atividade de Capacitação para a Inclusão (CACI) – têm vindo a ocupar sobretudo um papel de mediadores para o acesso e participação na comunidade (Portaria n.º 70/2021). A conectividade com os outros é, pois, um dos elementos essenciais a nortear esta ação para a inclusão.

A par, a creche constitui um contexto educativo onde se proporciona um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, assente num projeto pedagógico adequado à idade das crianças e potenciador do seu desenvolvimento, em respeito pela sua singularidade (Portaria n.º 262/2011). A creche é um dos primeiros contextos educativos onde os valores e atitudes para a inclusão são formados (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). É, nesse contexto, as crianças têm oportunidade de conhecer diferentes formas de diversidade (como a diversidade cultural, religiosa e a relacionada com o espectro de capacidades).

Hoje são várias as instituições que agregam serviços destinados a diferentes públicos – de várias faixas etárias e com necessidades diversas –, reunindo num mesmo espaço diferentes gerações. Os programas intergeracionais (PI) definem-se como uma abordagem prática, onde as gerações “se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, competências, atitudes e valores de forma interativa com o objetivo de fomentar a melhoria

pessoal e o desenvolvimento da comunidade” (Hatton-Yeo, 2002, p. 19). A popularidade dos PI tem vindo a aumentar nos últimos 15 anos refletindo as mudanças demográficas e sociais contemporâneas, como o envelhecimento da população, o aumento de responsabilidades no cuidado das populações, o aumento da migração e a reduzida conexão entre pessoas de diferentes gerações (Jarrott & Lee, 2023).

Estes programas visam conectar e estabelecer relações significativas entre pessoas de diferentes categorias etárias (Jarrot et al., 2021). Estudos recentes (Lopes, 2008; Milbourn et al., 2020; Rezende & Barboza, 2024) apontam para uma série de vantagens associadas à participação em PI. Entre os benefícios, destacam-se a redução de preconceitos relacionados à idade, a melhoria do bem-estar emocional e social, o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas e o fortalecimento dos laços comunitários. As evidências sugerem que as interações intergeracionais podem ser particularmente benéficas para crianças, adolescentes e idosos, promovendo o desenvolvimento integral e o envelhecimento ativo e por isso, a criação de oportunidades para que diferentes gerações se conheçam, interajam e colaborem é fundamental para se construírem sociedades mais justas e inclusivas. Lopes (2008, p. 26) refere mesmo que “de modo geral, os mais velhos podem oferecer vários tipos de cuidado e repassar conhecimentos e valores aos mais jovens, sejam estas crianças, adolescentes ou mesmo adultos. Os mais jovens, por sua vez, podem oferecer suporte material, instrumental e afetivo aos mais velhos. Desse modo, usualmente, há um intercâmbio de suporte entre as gerações, em que ambas dão e recebem benefícios”.

São poucas, no entanto, as evidências sobre a implementação e a eficácia de programas intergeracionais que incluam pessoas com deficiência e incapacidade.

O estudo de Milbourn et al. (2020) é um dos poucos exemplos disso mesmo. Os autores realizaram um estudo qualitativo com entrevistas semiestruturadas individuais no final de um PI com pessoas com incapacidade, o qual consistiu num programa de mentoria onde participaram 18 jovens que se formaram no programa *Men’s Sheds*. O PI foi concebido para jovens adultos do sexo masculino com incapacidade intelectual, com o objetivo de promover o bem-estar ocupacional dos participantes, proporcionando-lhes oportunidades de socialização, aprendizagem de novas competências e o fortalecimento da sua identidade e autonomia. Os resultados revelaram que foram exploradas experiências de bem-estar ocupacional, registando-se melhorias a este nível. Um outro estudo, de Rezende e Barboza (2024), procurou identificar possíveis benefícios dos PI para crianças e adolescentes vulneráveis na prevenção ao desenvolvimento de perturbações mentais, tendo sido realizada

uma revisão integrativa da literatura. O estudo ressalva os resultados positivos para as crianças e adolescentes envolvidos, como maior autoestima, melhores relacionamentos interpessoais, menor *stress* e maior satisfação com a vida. Salientam-se como principais características dos PI integrados no estudo de Rezende e Barboza (2024): programas que promovem a interação entre diferentes gerações (crianças/adolescentes e idosos), proporcionando um bem-estar físico e mental aos membros dos dois grupos geracionais; foco na prevenção em saúde mental, onde os PI se traduziram em ferramentas que podem auxiliar a prevenção de transtornos mentais em crianças e adolescentes que apresentam fatores de risco; programas que oferecem diferentes atividades (jardinagem, música, leitura, conversas, jogos) e ações com objetivos educacionais e que visam promover o bem-estar psicossocial; programas que propiciam a interação entre crianças/adolescentes e idosos, com a finalidade de fortalecer o apoio social, diminuir sentimentos de solidão e promover atitudes positivas entre os diferentes grupos geracionais.

Considerando que, com demasiada frequência, a interação de adultos com deficiência com a comunidade em torno está restrita a ambientes estruturados e segregados, o desenvolvimento de programas figura-se como oportunidades de excelência para promover, não só a sua conexão com a comunidade, como também para promover desde cedo uma educação para a inclusão no contexto de creche entre grupos. Como explica Portugal (2009, p. 33), “durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e concetual”.

Neste sentido, o presente estudo procura documentar o desenvolvimento e implementação de um PI desenhado para uma comunidade composta por dois grupos: crianças em creche e adultos apoiados no CACI. Pretendemos descrever o processo de envolvimento das crianças e adultos nas atividades, procurando avaliar em que medida o programa fomentou as interações entre os dois grupos, promovendo por um lado, comportamentos pró-sociais – como a partilha, a ajuda e a cooperação – e, por outro lado, o nível de envolvimento e participação nas atividades de aprendizagem.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS INTERGERACIONAIS

De acordo com Newman e Sánchez (2007), ainda não existe consenso sobre a definição de PI. No entanto, considera-se que estes constituem iniciativas em que participam pessoas de diferentes gerações em atividades e interações intencionais. Procurando alguma convergência entre definições, Ventura-Merkel e Lidoff (1983 como citado em Newman & Sánchez, 2007) referem que os PI, no geral, se traduzem em programas que visam a partilha de competências, conhecimentos e experiências entre pessoas de diferentes gerações, oferecendo um sistema de apoio.

Este tipo de programas é concebido para promover relações, a compreensão e o apoio mútuo entre gerações e, em muitos casos, visam dar resposta a necessidades sociais, emocionais e práticas. Daí que Afonso (2009) sublinhe a existência de três premissas que os PI devem seguir para promover uma sociedade que reconhece todas as suas gerações:

- 1) Os seus participantes têm de ser, necessariamente, de diferentes gerações;
- 2) O programa tem de apresentar vantagens para ambas as gerações;
- 3) Promover relações de partilha entre os participantes das diferentes gerações.

Os PI podem apresentar diferentes configurações, sendo orientados por diferentes objetivos e contemplando diferentes atividades e grupos e variar na sua duração (Afonso, 2009). A este respeito, Saéz (2002) identificou três tipos de PI: os de serviço, cuja principal função é a prestação de serviços; os programas educativos intergeracionais que têm como função a educação; e os PI de serviço e aprendizagem que, além da função de prestação de serviços, têm também a função de aprendizagem. No mesmo sentido, Herrmann e colegas (2005) reconhecem a existência de três tipos distintos de PI mas numa outra perspetiva: PI em que os idosos ajudam os jovens; os PI em que os jovens ajudam os idosos; e os PI que se revelam programas cooperativos, em que as duas gerações colaboram em igualdade de circunstâncias entre si.

No entanto, independentemente do tipo de PI, qualquer programa deste género revela-se um veículo social que cria propósito e uma progressiva troca de recursos e aprendizagens entre

gerações (Kaplan, 2002), incluindo três dimensões: “a intencionalidade (intenção inerente a qualquer programa), a distância implicada (distância implícita em tudo o que é “inter”, em tudo o que acontece entre dois ou mais) e o tempo (fator-chave quando se fala de gerações)” (Martínez et al., 2010, p. 15). Segundo os autores, “podemos dizer que o conceito de programa intergeracional aponta para a intenção de fazer com que algo aconteça entre diferentes gerações, e esse algo constitui a razão de ser do programa” (Martínez et al., 2010, p. 15). Mas indo mais além, os autores referem ainda que estas três dimensões são acompanhadas de outros elementos mais específicos, como o intercâmbio, onde este elemento “aparece como a espinha dorsal do programa”; a cooperação e a interação, onde estas “acompanham o intercâmbio como elementos-chave” (Martínez et al., 2010, p. 15).

Outros autores que transparecem estes mesmos entendimentos, incluem:

- Hatton-Yeo e Ohsako (2001), referindo-se aos PI como veículos para a partilha, intencional e contínua, de recursos e aprendizagens entre diferentes gerações, proporcionando vantagens individuais e sociais;
- Villas-Boas et al. (2016), destacando os PI como novas formas de intervenção social e que têm como finalidade principal promover a educação intergeracional; e
- McCrea et al. (2004), que tomam os PI como programas organizados que promovem a interação progressiva entre pessoas mais novas e mais velhas, acarretando benefícios para ambas e estimulando o desenvolvimento de relações.

Sendo importantes ferramentas sociais, os PI devem ser cuidadosamente planeados, na medida em que para serem bem-sucedidos, têm de contemplar um diagnóstico inicial sobre os interesses da comunidade onde se desenvolvem, a ponderação entre os recursos existentes e os objetivos e metas que se pretendem alcançar (França et al., 2010). E no entender de Mínguez (2010) devem integrar três fases:

- 1.^a fase – aproximação: fase que promove a proximidade entre as gerações;
- 2.^a fase – serviços: etapa que se caracteriza pela realização de atividades de apoio;
- 3.^a fase – desenvolvimento comunitário: contempla cuidados familiares, educação, apoio e regulação intelectual.

Abordar a importância que estes programas assumem atualmente, implica fazer uma abordagem a vários aspetos e os quais serão elencados em seguida.

Em primeiro lugar, os PI promovem a construção de relacionamentos sociais, assumindo-se como instrumentos que estimulam e consolidam as relações entre gerações (Newman & Sánchez, 2007). Ou seja, eles ajudam a combater o isolamento e a exclusão das gerações mais velhas e, ao mesmo tempo, fornecem às gerações mais novas modelos positivos. E ambos os grupos, podem adquirir um maior sentimento de pertença. Eles instigam o sentimento de responsabilidade social, do sentido cívico e de responsabilidade face à comunidade (Villas-Boas et al., 2016).

Em segundo, são programas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Eles contribuem para o desenvolvimento de atitudes positivas entre gerações, promovem a aprendizagem integrada e uma educação multidimensional (Villas-Boas et al., 2016). De facto, através da possibilidade de partilharem conhecimento, os mais jovens beneficiam da sabedoria e experiência dos adultos e os adultos, por sua vez, aprendem com os mais novos e criam laços sociais.

Um terceiro aspeto relativo aos PI, é que estes podem ajudar a diminuir preconceitos e estereótipos relacionados com a idade e com a deficiência, ao promover a empatia e o respeito entre os grupos. Eles combatem a segregação e o isolamento, promovendo a inclusão dos participantes na comunidade (Pinto et al., 2009). Concomitantemente, incentivam a cidadania, a responsabilidade cívica e a colaboração através de atividades que, no fundo, concorrem para um sentimento de pertença e de um objetivo comum. E por isso, são uma mais-valia para mudar mentalidades (Oliveira, 2018), sendo uma ferramenta que mobiliza pessoas e que tem por base um processo humano básico, colocando em interação diferentes gerações para atingir um bem comum (Vieira & Guerra, 2012).

Por fim, interessa referir os benefícios emocionais e para a saúde que os programas contemplam. Por outras palavras, através deste contacto e interação entre diferentes gerações, os adultos desfrutam de um maior bem-estar emocional e melhorias nas funções intelectuais, a par que os mais novos podem usufruir de uma maior autoestima e desenvolver competências sociais. Sobre este contributo, Villas-Boas et al. (2016) apontam o aumento do sentimento de valor, autoestima e confiança em si mesmo, bem como a diminuição do sentimento de solidão e isolamento.

Concluindo, os PI são hoje encarados como uma ferramenta poderosa no estabelecimento de redes de apoio, de partilha de conhecimento e de comunidades mais unidas, onde prevalece a compreensão, a aceitação e o respeito. Daí que os PI devam, sempre, contemplar o diálogo, a comunidade e o processo de envelhecimento, assegurando a mobilidade, a participação social e a independência (França et al., 2010).

2.2. O IMPACTE DOS PROGRAMAS INTERGERACIONAIS

Seja no contexto português, seja no contexto internacional, são escassas as evidências existentes sobre PI implicando crianças e adultos com deficiência. A grande maioria debruça-se sobre a interação entre crianças e jovens com idosos, cujos resultados resumimos em seguida.

Morita e Kobayashi (2013) realizaram um estudo com o objetivo de comparar os efeitos de dois tipos de PI – baseados no desempenho e programas socialmente orientados – na atenção visual, expressão facial, envolvimento e comunicação / conversação intergeracional de idosos. O estudo integrou crianças em idade pré-escolar (5/6 anos) e 25 participantes adultos com idades entre os 71 e os 101 anos de um centro de dia em Tóquio, Japão. No PI baseado no desempenho, as crianças cantavam e dançavam enquanto os idosos assistiam e no PI socialmente orientado, as crianças e os idosos realizavam jogos em conjunto, como jogos tradicionais japoneses. Os resultados do estudo demonstraram que o comportamento construtivo, a comunicação intergeracional e os sorrisos foram maiores no PI socialmente orientado. Neste programa, houve um maior envolvimento ativo dos idosos, foi proporcionada uma aprendizagem mútua, promovendo-se a integração social dos idosos. Por outro lado, a atenção visual foi maior no PI baseado no desempenho, refletindo o foco dos idosos nas crianças. O estudo de Morita e Kobayashi (2013) sublinha a importância dos PI enquanto ferramentas para melhorar o bem-estar dos idosos, ressaltando o impacto positivo dos dois PI em estudo, pois ambos os programas provocaram sorrisos, interação e comunicação entre crianças e idosos e entre idosos.

Também McAlister et al. (2019) procuraram perceber se os PI são inovadores e úteis para crianças e idosos e se correspondem às preocupações sociais atuais. O estudo contemplou

uma amostra composta por 200 idosos e 125 crianças com idades entre um mês e meio até aos 5 anos, divididos em classes com base nas idades. Apesar do artigo discutir distintas abordagens e exemplos de PI, é dado particular enfoque ao PI *Providence Mount St. Vincent Retirement Home*, o qual contempla um centro de aprendizagem intergeracional. Este PI traduziu-se numa iniciativa que integra idosos em programas de educação infantil, favorecendo interações estruturadas e contínuas entre crianças com idades inferiores a cinco anos e adultos com idades superiores a 60 anos, contemplando atividades como: música e canto; jogos e quebra-cabeças; conto de histórias; atividades artísticas e artesanais; exercícios físicos e brincadeiras ao ar livre; tempo livre para interação. O estudo permitiu concluir que existem benefícios decorrentes da implementação de PI para ambos os grupos etários. Além disso, também defende o planeamento e formação das equipas para o sucesso destes programas, assim como o planeamento e a estruturação das atividades, a consistência e durabilidade dos programas para maior eficácia.

Um outro estudo que se considerou interessante foi desenvolvido por Mosor et al. (2019), na Áustria, e visou avaliar um PI de promoção da saúde baseado na atividade psicomotora. O PI desenvolvido teve por base atividades psicomotoras para promover o bem-estar e a interação entre crianças em idade pré-escolar e idosos, tendo sido desenvolvido numa fase piloto, constituída por 10 sessões e numa fase de implementação composta por 20 sessões, sendo que as sessões eram realizadas semanalmente, cada uma com a duração de uma hora. Quanto às atividades realizadas no âmbito do PI, estas foram concebidas por forma a estimular habilidades sensoriais, perceptivas, motoras e sociais, com a inclusão de materiais que promovessem a criatividade e a interação entre os dois grupos geracionais, nomeadamente, tubos, cordas, bolas de golfe, jornal e copos de plástico. Participaram no estudo crianças em idade pré-escolar e adultos mais velhos, e profissionais e pais como informadores adicionais. Da fase piloto resultaram várias sugestões para a melhoria do programa de intervenção, sendo que a avaliação preliminar indicou resultados positivos, indo ao encontro dos interesses e expectativas dos intervenientes.

Já Canedo-García et al. (2017) realizaram um estudo de revisão que procurou identificar os elementos determinantes da eficácia de intervenções empíricas em PI, comparando as modalidades de intervenção presencial e combinada, isto é, presencial e virtual. Esta revisão integrou 50 estudos e demonstrou que os PI com maior controlo de intervenções empíricas apresentam maior eficácia, independentemente do modo de intervenção empregado e que a eficácia das intervenções pode ser influenciada por outras variáveis como as deficiências dos participantes, o seu nível de alfabetização ou a sua afiliação a uma instituição. Outros

resultados foram apurados: face à competência sócio comunicativa e condição física, revelam que os PI foram mais eficazes quando integravam indivíduos com níveis mais baixos de competência sócio comunicativa e piores condições físicas ou mentais; os PI que contemplam as necessidades específicas dos participantes apresentaram maior eficiência; a realização de programas que combinam a modalidade presencial com a virtual promovem a inclusão digital e a eficiência dos PI. Os investigadores concluíram que existe a necessidade de se aumentar o número de intervenções em regime virtual, na medida em que podem contribuir para melhorar a eficiência das atividades realizadas e, concomitantemente, garantir que os indicadores de eficácia sejam cumpridos. Estes programas são eficazes para melhorar o bem-estar emocional, a inclusão social e as relações interpessoais, sendo uma ferramenta que promove a inclusão social, combate o isolamento e melhora o bem-estar emocional.

Norouzi e Angel (2023) realizaram um estudo qualitativo sobre o *design* de Centro Intergeracionais Diurnos, focando a investigação no planeamento e desenvolvimento de edifícios para novos centros em áreas metropolitanas, tendo como exemplo um centro da cidade de Austin, Estados Unidos da América. As investigadoras apontam como benefícios a melhoria no desenvolvimento social e emocional das crianças através da interação com idosos; estímulos cognitivos e emocionais, aumento da autoestima e redução do isolamento para os idosos; e partilha de recursos que reduz custos operacionais, facilitando o financiamento (para a sociedade). Em termos de *design* do espaço, o estudo sugere que o mesmo contemple espaços adequados para a realização de atividades planeadas (artes, jardinagem, culinária) e para interações espontâneas, bem como divisões para cada grupo geracional e divisões onde os diferentes grupos geracionais podem conviver e interagir e áreas externas que promovam interações visuais, auditivas e físicas e recreios e jardins. Este estudo apresenta os centros intergeracionais diurnos como uma solução inovadora para cuidados intergeracionais, promovendo a inclusão social e proporcionando benefícios cognitivos e emocionais para os participantes.

Por fim, Milbournet al. (2020) apresentou um estudo que integra pessoas com incapacidade intelectual. O estudo procurou avaliar os benefícios de um PI para jovens adultos com incapacidade intelectual em cinco dimensões – competência, autonomia, contentamento, pertença e identidade – tendo contemplado dois momentos: pré e pós intervenção. O PI teve uma duração de seis meses e contemplou atividades e abordagens de apoio como: (i) o desenvolvimento de trabalhos manuais em madeira e metal; (ii) o desenvolvimento de projetos individuais, onde foi dada autonomia para cada jovem escolher o seu projeto; (iii) apoio e supervisão, sendo que a cada jovem foi designado um mentor mais velho e o qual era

responsável por apoiar na realização das atividades, bem como no desenvolvimento de competências sociais e profissionais; e (iv) atividades sociais e de integração, que visavam promover a interação de cada participante com os restantes, por forma a estimular o sentido de pertença. No estudo participaram 8 jovens com incapacidade intelectual (leve a moderada) e 5 familiares (pai/mãe) que forneceram informação complementar. Os resultados indicaram que os participantes relataram um aumento da confiança e das competências práticas e sociais e os jovens experimentaram maior controlo sobre as decisões, o que se traduziu numa maior autonomia e independência. Ao nível do contentamento, os resultados demonstraram que as atividades práticas e sociais realizadas proporcionaram diversão e motivação e ao nível da identidade, verificou-se que o PI ajudou os jovens a desenvolverem um senso de identidade, confiança e propósito. Em relação ao sentimento de pertença, os participantes foram capazes de estabelecer uma ligação com o grupo e com os mentores, ficando clara a sua inclusão social. Portanto, o estudo de Milbournet al. (2020) demonstra que o PI teve um impacto positivo no bem-estar ocupacional dos jovens adultos, tendo promovido a sua participação em atividades, levando-os a sentirem-se incluídos.

2.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO EDUCADOR

A educação inclusiva assenta na ideia de acolher todos (González, 2010), podendo ser entendida como uma abordagem educativa que visa proporcionar a todos os alunos um acesso equitativo a experiências de aprendizagem de qualidade, independentemente das suas capacidades e necessidades. Por isso, ela se compromete “a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído” (González, 2010, p. 63).

A educação inclusiva prima, deste modo, pela adaptação de métodos de ensino, materiais de aprendizagem e ambientes educativos para dar resposta às diferentes necessidades dos alunos. Mas, como salienta Carvalho (2000), a construção de uma cultura em ambiente escolar que recusa a desigualdade e a exclusão, implica seguir um rumo que rompe com a tradicional visão e que deve ser traçado pelos principais agentes educativos: os professores e neste caso em concreto, os educadores de infância.

Para que a educação inclusiva se concretize, é necessário cumprir com alguns requisitos. Ela deve primar pela equidade e acesso, isto é, garantir que todos os alunos têm acesso aos recursos, apoio e adaptações necessários para uma aprendizagem eficaz. Até porque não se pode esquecer que o direito à educação inclusiva, seja no cenário global, seja no cenário nacional, representou um avanço significativo nas políticas de inclusão, sendo este um direito que reforça que as limitações de uma pessoa não devem restringir os seus direitos e as pessoas com deficiência são cidadãos que integram a sociedade, a qual, por sua vez, tem que estar preparada para os acolher e lidar com a diversidade humana (Duarte & Ferreira, 2010).

Deve também promover o respeito pela diversidade e deste modo, deve valorizar a identidade, as capacidades, o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, por forma a promover um ambiente em que todos se sintam incluídos e respeitados. De facto, sendo a inclusão um movimento educacional, social e político que apoia o direito de todos os indivíduos que participam ativamente na sua comunidade, sendo reunidos e respeitados nas suas diferenças, a educação inclusiva emerge como uma resposta positiva às características e necessidades específicas de cada um, transformando estas particularidades em oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2005).

A respeito da educação inclusiva, interessa fazer referência ao Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, o qual estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. E é no número 1 do artigo 1.º do referido DL, que fica perceptível de que a inclusão é o “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

Dado que o âmbito em que o estudo se desenvolve, é importante referir que os objetivos da creche, de acordo com o artigo 4.º da Portaria n.º 262/2011, são vários:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;

- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Pelos objetivos enunciados, fica perceptível de que a creche e os profissionais que nela trabalham, devem promover o desenvolvimento integral e evolutivo da criança, tendo em conta as suas necessidades. Para isso, mostra-se necessária a criação de um ambiente físico que garanta a acessibilidade e segurança para todas crianças, nomeadamente, as crianças com mobilidade reduzida ou com alguma necessidade adicional de apoio e que haja uma promoção da socialização e do respeito pelas diferenças. Até porque, como refere Bricker (1978, como citado em Gamelas, 2003, p. 33), “a inclusão de crianças com NEE em contexto pré-escolar regular, conduz a uma série de benefícios para as crianças, com e sem problemas, para as famílias e comunidade”.

Numa sociedade e num mundo onde se defende, cada vez mais, o respeito pela diferença e a aceitação do outro, a educação inclusiva adquire especial importância. De facto, vivemos num mundo marcado pela diferença, mas é esta diferença que o torna mais rico e a inclusão “traz benefícios tanto para os alunos com deficiências como para aqueles sem deficiências, colaborando para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias e mais colaborativas” (Orrú, 2017, p. 149). Por isso, concorda-se com Heredero (2011) quando refere que a educação inclusiva é um projeto da comunidade e da sociedade para educar os seus cidadãos, até porque, “numa sociedade para todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído” (Carvalho, 2000, p. 9).

O educador de infância é o professor com formação específica para intervir em creches e jardins de infância, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento da criança. Segundo Sarmiento (2002, p. 99), é um agente educativo “com um saber específico sobre pedagogia da infância e da ciência que ajudam a desenvolver adequadamente o ato educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período.

Portanto, o educador de infância é o profissional com formação específica ao nível da educação e cuidados de crianças, desempenhando um papel crucial no apoio ao seu desenvolvimento global, isto é, desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, criando uma base sólida para a aprendizagem e o bem-estar ao longo da vida. De acordo com Vasconcelos (2009, p. 82), é o profissional que “concebe e desenvolve o currículo de forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica educativa com crianças, família e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes”.

Voltando a nossa atenção para o papel deste profissional na promoção de um ambiente inclusivo, impera referir que o seu papel é multifacetado e central, na medida em que os ambientes inclusivos constituem ambientes de aprendizagem seguros e que promovem o envolvimento, sendo cruciais para uma educação para a cidadania efetiva (UNESCO, 2016).

De facto, a criação de um ambiente inclusivo deve promover a aceitação, assim como a adaptação de estratégias de ensino e a garantia de que cada criança se sente valorizada e apoiada. Portanto, ao preocupar-se com a criação de um ambiente inclusivo, o educador de infância irá proporcionar um ambiente que disponibiliza experiências variadas, que auxilia diferentes tipos de aprendizagem e que possibilita a participação de crianças de diferentes origens (Teixeira, 2022).

Assim sendo, tendo em vista a criação de um ambiente inclusivo, em primeira instância, é da responsabilidade deste profissional criar um ambiente acolhedor, o que passa pelo estabelecimento de uma cultura, dentro da sala de atividades, que valoriza a diversidade, estimulando e orientando as crianças para o respeito e celebração das diferentes capacidades e origens encontradas entre os seus pares. Um ambiente inclusivo é, pois, um ambiente que garante a inclusão e a valorização de todas as crianças, estimulando a sua colaboração, interação saudável, respeito e sensibilidade cultural, entre outros valores que incitam a vivência num mundo repleto de diversidade (Teixeira, 2022).

Por forma a desenvolver uma educação inclusiva, é também importante que o educador de infância adapte as atividades de aprendizagem, com a finalidade de assegurar que as mesmas são acessíveis e atrativas para todas as crianças, independentemente do seu ritmo de aprendizagem e capacidades (linguísticas, cognitivas e físicas). Como sublinham Silva et al. (2016, p. 10), este profissional deve adaptar e diferenciar as atividades de acordo com o grupo com que trabalha, bem como com as características de cada criança que faz parte

desse grupo, por forma “a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima”.

Para tal, o educador de infância pode recorrer a diferentes recursos visuais, materiais sensoriais ou orientações simples para promover a participação de todos, os quais visam promover, de modo quase impercetível e natural, interações educativas responsivas e democráticas, permitindo que a criança expanda as suas experiências e, ao explorar o mundo que a rodeia, construa novas realidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Assim sendo, é da sua responsabilidade organizar “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (DL n.º 241/2001).

É igualmente importante que o educador de infância procure estimular as interações sociais, orientando e incentivando as crianças para brincadeiras cooperativas e atividades de grupo, com a finalidade de promover o trabalho colaborativo, a construção de relações de amizade e o desenvolvimento de competências sociais num ambiente natural. Nesta ordem de ideias, é sua função orientar e motivar as crianças, envolvendo-as em explorações críticas e auxiliando as mesmas no desenvolvimento de conhecimentos, competências, valores e atitudes que favoreçam transformações positivas a nível pessoal e social (UNESCO, 2016).

Por outro lado, se um educador de infância pretende criar um ambiente inclusivo na sua sala de atividades, este deve adotar um comportamento inclusivo, na medida em que as crianças mais novas imitam os comportamentos dos adultos e neste sentido, os educadores devem adotar uma linguagem inclusiva, uma postura paciente e atitudes positivas face à diversidade, contribuindo, deste modo, para uma interiorização, da parte das crianças, para estes valores e as quais passam a aplicá-los nas suas próprias interações, dado que também os imitam e aprendem com eles. Por isso mesmo, concorda-se com a ideia de Matos e Brito (2013), os quais referem que é fundamental que o educador tenha abertura e receptividade mediante a complexidade, seja imparcial e isento de preconceitos, questionando valores e preconceitos, promovendo a habilidade de escuta e o respeito por diferentes perspetivas.

É desta forma que os educadores de infância podem criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças podem evoluir, aprendendo e desenvolvendo competências sociais que são cruciais para o seu crescimento futuro. No entanto, há que sublinhar a necessidade de se formarem educadores de infância “reflexivos que busquem modificar o ambiente escolar a fim

de torná-lo menos opressor e que tenham um bom entendimento do que são as culturas e a sua importância da diferença de cada uma” (Zanin & Kaczmarek, 2015, p. 16401).

2.4. INCLUSÃO SOCIAL DE ADULTOS COM INCAPACIDADE: RESPOSTAS DE APOIO DO CACI

A inclusão social e a participação na comunidade constituem um direito da pessoa com deficiência (United Nations, 2006). Mas, como salientam Alves et al. (2023, p. 1) “o cotidiano da pessoa com deficiência, desde o seu nascimento, é um eterno movimentar-se nessa ‘corda bamba’ entre esses dois processos antagônicos (inclusão *versus* exclusão) para que direitos, comuns para todas as pessoas, sejam plenamente reconhecidos, respeitados e disponibilizados”.

Apesar se reconhecerem estes direitos, na prática, a sua efetivação não se verifica, ficando visível que a inclusão social e comunitária de adultos com deficiência pode enfrentar inúmeras barreiras: estruturais; sociais; culturais; e individuais.

Para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, o apoio social, isto é, o apoio da família e dos amigos é crucial (McCausland et al., 2018). Por outro lado, os profissionais que desempenham funções em instituições que apoiam adultos com incapacidade também devem promover a sua inclusão, sendo necessário que possuam formação e conhecimento sobre este assunto para conseguirem efetivar a inclusão destas pessoas na sociedade (Overmars-Marx et al., 2017).

Ao mesmo tempo, o meio em que residem, as características da comunidade em que estão inseridos, são fatores que também exercem influência na inclusão e participação de pessoas com incapacidade intelectual, nomeadamente, acessibilidade física, acesso à informação, às atividades e aos apoios existentes (Hall, 2017). Como Bigby (2024, p. 59) refere “a participação na comunidade é o tipo de coisa que muitas vezes é tomada como garantida, como parte da vida quotidiana. O seu aspeto depende das preferências de cada indivíduo, dos recursos disponíveis e das oportunidades do seu ambiente”.

Em termos de barreiras individuais, McCausland et al. (2021) referem que a falta de competências interpessoais, o conhecimento que a pessoa possui e o grau de incapacidade, também pode constituir uma barreira, contudo, reiteram que estas barreiras podem estar mais associadas a apoios inadequados e não tanto com as características da própria pessoa.

Segundo o artigo 1.º da Portaria n.º 70/2021, o CACI traduz-se no “equipamento destinado a desenvolver atividades ocupacionais para pessoas com deficiência, visando a promoção da sua qualidade de vida, possibilitando um maior acesso à comunidade, aos seus recursos e atividades e que se constituam como um meio de capacitação para a inclusão, em função das respetivas necessidades, capacidades e nível de funcionalidade”. Alguns dos seus objetivos incluem (artigo 4.º da Portaria n.º 70/2021):

- e) Articular os processos de transição para programas de inclusão socioprofissional ou de reabilitação profissional;
- f) Desenvolver atividades e serviços centrados em facilitar/mediar percursos de aprendizagem e de inclusão, que possibilitem um maior acesso à comunidade, aos seus recursos e atividades;
- i) Dinamizar ações de inclusão na comunidade, que promovam a alteração das representações, dos valores e das atitudes da sociedade face às pessoas com incapacidade, e a melhoria da sua qualidade de vida.

A nível internacional os *dayservices* – serviços análogos aos CACI – têm vindo a sofrer transformações na organização dos apoios que acompanham a portaria portuguesa, designadamente na priorização de intervenções que promovam a vida e participação na comunidade. Christine Bigby (2024) tem sido uma investigadora que tem emancipado as discussões neste domínio e sobre a matéria referente aos serviços para promover a participação na comunidade, Bigby (2024, pp. 59-60) faz referência à Lei do Regime Australiano de Seguro de Invalidez, destacando a necessidade de “apoiar a independência e a participação social e económica das pessoas com incapacidade; promover a prestação de apoios inovadores e de elevada qualidade que permitam às pessoas com incapacidade maximizar o seu estilo de vida independente e a sua plena inclusão na comunidade; e sensibilizar a comunidade para as questões que afetam a participação social e económica das pessoas com incapacidade e facilitar uma maior inclusão das pessoas com incapacidade na comunidade”.

A investigadora reconhece que existem diferentes programas de participação social e cada um cumpre os seus propósitos (programas que constroem relações sociais, programas que criam e apoiam oportunidades para encontros de convívio e programas para apoiar a identidade e a pertença), e apresenta (tabela 1) um conjunto de princípios, processos, competências e conhecimentos que são cruciais para a conceção de programas eficazes, oferecendo uma estrutura prática (Bigby, 2024).

Tabela 1. Princípios, processos, competências e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de programas de participação comunitária

<p>Princípios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir as preferências individuais e as necessidades de apoio: Não existe uma forma ideal de participação na comunidade. Os programas apoiam os indivíduos a fazerem escolhas sobre os locais e atividades e as pessoas com quem preferem interagir. O apoio é adaptado às necessidades individuais e ao contexto em que a pessoa vive; • Reconhecer a importância do envolvimento: Os programas apoiam as pessoas a envolverem-se em atividades e interações sociais, em vez de simplesmente estarem presentes nos locais da comunidade; • Reconhecer a necessidade de apoio na frente e nos bastidores: O trabalho nos bastidores - planeamento, exploração de possibilidades, criação de oportunidades, negociação, recrutamento ou preparação de apoios naturais ou voluntários e monitorização - que precede os momentos de participação determina o sucesso e é tão importante como o apoio direto; • Colaboração com os apoios naturais: Convidar outras pessoas num contexto comunitário a colaborar para apoiar a inclusão. Trabalhar com pessoas que se dispõem a colaborar para desenvolver as suas capacidades e confiança para apoiar a participação de uma pessoa pode ser mais eficaz, aumentando as oportunidades de interação social e inclusão na cultura de um grupo, e pode também ser mais sustentável, uma vez que não há um custo financeiro associado; • Trabalhar em equipa e ser reativo: A conceção e a implementação dos programas requerem uma combinação de competências dos profissionais e assentam no trabalho em equipa e na supervisão efetiva para melhorar a qualidade e desenvolver as competências dos mesmos.
<p>Processos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a pessoa e planear: O planeamento centrado na pessoa (e, com o seu consentimento, em outras pessoas que a conheçam bem) é realizado para que o pessoal conheça a pessoa e estabeleça os seus objetivos e preferências. Parte do processo de planeamento deve incluir a avaliação de riscos e estratégias de capacitação; • Exploração de possibilidades: São exploradas as opções que correspondem às preferências e características individuais. Isto pode envolver a análise de comunidades de interesse, a identificação de potenciais grupos ou locais e a análise da sua cultura ou de outras características, o recrutamento de voluntários ou mesmo a criação de novos grupos ou atividades. É importante compreender que a regularidade da participação e a continuidade de outros participantes são facilitadores do envolvimento e das interações sociais; • Negociação: Associar uma pessoa a um grupo, negociar a sua entrada com os líderes, partilhar informações, se necessário, com os líderes e outros participantes e oferecer formação e suporte aos apoios naturais para permitir a inclusão. Pode ser necessário incluir a atividade no horário da pessoa e coordenar com outras pessoas envolvidas no seu apoio; • Apoio e manutenção. Apoiar a pessoa a assistir e a participar no momento, se necessário, monitorizando o seu empenho ao longo do tempo e prestando apoio adicional, se necessário, à medida que o contexto ou as circunstâncias pessoais se alteram.
<p>Competências e Conhecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competências de planeamento centradas nas pessoas: estas incluem a comunicação, escuta, mapeamento de redes e apoio à tomada de decisões; • As competências e conhecimentos em matéria de desenvolvimento comunitário para o trabalho de bastidores incluem a compreensão dos diferentes tipos de comunidades e dos seus recursos, o trabalho em rede, a análise e a negociação; • As competências de macroapoio para o trabalho na fase inicial incluem práticas centradas na pessoa, como o Apoio Ativo (relação de apoio entre o pessoal da instituição e as pessoas que apoiam, ajudando-os de forma a que as pessoas com incapacidade participem no processo de aprendizagem), o Risco Possibilitado (diz respeito à ideia de que as pessoas têm o direito de assumir riscos nas suas vidas, desde que tal não transgrida os deveres de cuidado dos serviços ou membros da equipa que presta apoio, tendo por base o conceito de dignidade do risco, o qual remete para o facto de que permitir que uma pessoa tome decisões que envolvam algum grau de risco pode ser benéfico para a sua autonomia e para o seu desenvolvimento) e a Tomada de Decisão Apoiada (ênfata o direito das pessoas com deficiência tomarem as suas próprias decisões, dispondo do apoio necessário para assegurar que essas escolhas convergem com a sua vontade, preferências e direitos).

Fonte: Bigby (2024, pp. 73-75).

Por isso, ainda há um longo caminho a percorrer para se conseguir promover e proporcionar uma verdadeira inclusão social e participação comunitária de pessoas com incapacidade intelectual, no entanto, não será um caminho fácil, pois são necessárias medidas de apoio ao desenvolvimento deste tipo de programas.

3. MÉTODO

Dado o carácter exploratório da temática em foco, o método adotado para este estudo foi o qualitativo. Neste estudo, que contempla a criação de um PI direcionado para crianças em creche e adultos apoiados no CACI, interessa-nos focar a experiência e os significados atribuídos pelos envolvidos no programa. Realizou-se assim um estudo de caso.

O presente estudo retrata o desenvolvimento e a implementação de um PI que privilegia o contacto de crianças em creche com adultos apoiados pelo CACI, numa instituição onde a investigadora exerce funções como educadora de infância. Nesta ordem de ideias, o objetivo principal deste programa passa por promover e cimentar o contacto e os relacionamentos entre estes dois grupos geracionais e que têm diferentes necessidades, procurando estimular o desenvolvimento de uma cultura assente na ajuda mútua, inclusão e crescimento pessoal.

Através de interações e atividades estruturadas, o programa desenvolvido procurou estimular a aprendizagem recíproca e o desenvolvimento de relacionamentos significativos.

3.1. PARTICIPANTES

A investigação foi conduzida no contexto de trabalho da investigadora, enquadrando-se numa amostragem por conveniência. A instituição em que se desenvolveu o trabalho é composta por vários serviços de apoio à comunidade, sendo eles a creche, o CACI, o centro de dia para a terceira idade, a Estrutura Residencial para Idosos (ERPI) e o apoio domiciliário.

A creche dispõe de quatro salas divididas em: berçário, uma sala ampla dividida em dormitório, a copa, o espaço de higiene e o espaço de atividade; sala de um ano, uma sala de atividades com espaço amplo onde se encontram os cantos de acolhimento, canto de jogos e canto de leitura; as salas dos dois anos e mista são, igualmente, amplas e contemplam os cantos de acolhimento, jogos, leitura, musical e dramático. Todas as salas estão equipadas com materiais adequados à respetiva faixa etária. A creche dispõe de um refeitório mobilado e adaptado ao seu público e uma copa partilhada com o CACI.

No que concerne ao CACI, este serviço é composto por duas salas, uma de atividades e outra onde os adultos têm uma área de jogos, área de acolhimento e descanso do grupo e área digital (equipada com televisão, computador e instrumentos de música). O serviço dispõe ainda de um refeitório e uma copa (a qual é partilhada com a creche).

O edifício onde funcionam as valências de creche e CACI foi recentemente restaurado com a finalidade de se modernizarem as salas destes serviços, incorporando um ginásio e uma sala de *snooze* utilizada pelas crianças e pelos adultos do CACI. Além disso, a instituição dispõe de espaços de recreio e jardim comuns a toda a comunidade escolar e uma horta que é cuidada pelos adultos apoiados no CACI.

Em decorrência do projeto desenvolvido, a instituição concordou em desenvolver o PI aqui apresentado, por reconhecer a necessidade de todos se conhecerem e interagirem e porque acredita no potencial destes programas e projetos na promoção da sociabilidade, troca de experiências e mobilidade.

A seleção da sala de creche aconteceu, como referido anteriormente, por conveniência, uma vez que era o espaço de intervenção da investigadora.

Para a participação das crianças no programa, foi solicitada a autorização da sua participação aos pais / encarregados de educação, tendo-lhes sido explicado verbalmente e por escrito (no termo de consentimento informado), os objetivos do estudo. Para além da autorização para participarem no estudo, foi também solicitado aos pais que autorizassem a gravação (em vídeo) das sessões para posterior análise. A creche era constituída por um grupo de 16 crianças entre os 1 e 3 anos. Para o estudo foram convidadas todas as crianças, excluindo as recém-integradas no centro com menos de um ano e meio.

Em relação ao grupo de adultos constituído por 20 pessoas, estes foram igualmente informados sobre o PI a desenvolver, tendo-lhes sido solicitada a sua participação voluntária que se estendeu aos seus tutores através de um formulário de consentimento informado (ver Anexo 1). Como critérios de exclusão definiu-se: todos os adultos que estavam inseridos na modalidade de bem-estar e que apresentavam restrições severas na comunicação e mobilidade.

No total, o PI contou com a presença de 17 participantes – 12 crianças e cinco adultos do CACI –, sendo que para a sua caracterização, assim como para o diagnóstico de

necessidades procedeu-se à consulta dos processos de cada um dos elementos de cada grupo.

Participantes da creche

O grupo da creche era composto por 12 crianças, sendo seis do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre o um e os três anos (tabela 2).

Tabela 2. Descrição do grupo de crianças

Participantes	Idade (anos)	Sexo	Rotinas	N.º de sessões PI em que participou
Mel.	3	Feminino	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento; • Atividades expressivas; • Higiene pessoal; • Almoço; • Hora do sono; • Lanche; • Higiene pessoal; • Recreio; • Regresso a casa. 	11 de 12
Zo.	2 e 6 meses	Feminino		12 de 12
Leo.	2 e 6 meses	Feminino		10 de 12
Mat.	3	Feminino		12 de 12
Mar.	3	Masculino		3 de 12
Iv.	3 (com Perturbação do Espectro do Autismo - PEA)	Masculino		2 de 12
Gon.	2 (com Perturbação do Espectro do Autismo)	Masculino		9 de 12
Lu.	1 e 6 meses	Masculino		3 de 12
Ben.	1 e 6 meses	Feminino		2 de 12
Aa.	1 e 6 meses	Feminino		1 de 12
Pe.	1 e 6 meses	Masculino		1 de 12
He.	1 e 6 meses	Masculino		1 de 12

Todas as rotinas apresentadas na tabela eram concretizadas e interligadas a jogos, movimento e fala, colocando as crianças em situações de entreaajuda, colaboração e socialização. Os objetivos globais de aprendizagem do grupo das crianças, encontram-se distribuídos por nove domínios, sendo eles: a expressão dramática; o conhecimento do mundo; a expressão musical; a expressão motora; a comunicação e linguagem; a expressão plástica; o raciocínio cognitivo e matemático; a autonomia; e a formação pessoal.

Dentro deste grupo de 12 crianças, sobressaem 5 que participaram de um modo contínuo nas sessões do PI. As restantes 7 tiveram uma participação pontual/ocasional ao longo do programa.

Participantes do CACI

O grupo do CACI (tabela 3) era composto por cinco adultos, três do género masculino e dois do género feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 58 anos. Todos os adultos tinham diagnóstico de incapacidade intelectual moderada.

Relativamente à motivação para a participação no PI, todos os adultos referiram gostar de crianças, de ajudar e cuidar do próximo, bem como de participarem e se sentirem úteis nas atividades / tarefas que desempenham ao longo do seu dia na instituição.

Foi possível verificar que o B. prefere atividades de “contacto indireto” como por exemplo, “levar a papa às salas” (sic), “pôr as cadeiras do refeitório para baixo” (sic) e “lavar a loiça dos meninos” (sic). A Ju. e a F. demonstraram preferência por atividades de “contacto direto” tais como ajudar nas AVD (por exemplo, “ajudar a dar de comer”, “vestir o casaco” e “calçar as sapatilhas” (sic)) e no brincar (“cantar músicas”, “jogar uns jogos” (sic)). Já o J. e o H. revelaram a sua preferência por prestar apoio nas deslocações das crianças: sala-refeitório, refeitório-sala e sala-recreio, recreio-sala.

Tabela 3. Descrição do grupo de adultos

Participante	Idade (anos)	Género	Objetivos pessoais	Rotinas	N.º de sessões PI em que participou
B.	36	Masculino	Ter a oportunidade de estar num quartel de bombeiros e ajudar os profissionais.	<ul style="list-style-type: none">• Acolhimento;• Atividade matinal;• Refeição;• Colaboração nas tarefas da copa;• Momentos de lazer;• Atividade da tarde;• Lanche;• Regresso a casa.	7 de 12
Ju.	58	Feminino	Trabalhar numa lavandaria, para tratar da roupa.		9 de 12
F.	56	Feminino	Adora estar com crianças e por isso o seu maior sonho era trabalhar com este público.		8 de 12
J.	55	Masculino	Regressar ao trabalho na ourivesaria ou ser responsável por uma horta.		10 de 12
H.	27	Masculino	Permanecer no CACI, manter o mesmo grupo de amigos; Conseguir um trabalho.		9 de 12

No que diz respeito às rotinas dos adultos, interessa explicar que a sua chegada ao CACI acontecia por volta das 9h20, participando no “acolhimento” onde conversavam com os colegas e as funcionárias sobre o dia anterior e o que se encontrava planeado para o respetivo dia. Por volta das 10h15 iniciavam-se as atividades da manhã e as quais decorriam até às 12h. Estas atividades podiam ser: a horta, os jogos de mesa, o cinema, a oficina das artes, os jogos psicomotores, a piscina, a música, o treino na comunidade, o relaxamento, o treino de

competências “serviços de hotelaria e restauração”, a oficina do movimento, as AVD e as atividades instrumentais da vida diária instrumentais (AIVD).

Após a refeição, os adultos colaboravam nas tarefas de copa até por volta das 13h30. Terminadas estas tarefas, iniciavam a hora de lazer (dormir, jogar cartas, ver televisão, etc.) que tinha uma duração de 60 minutos (até às 14h30), iniciando-se em seguida a atividade da tarde (a horta, os jogos de mesa, o cinema, a oficina das artes, os jogos psicomotores, a piscina, a música, o treino na comunidade, o relaxamento, o treino de competências “serviços de hotelaria e restauração”, a oficina do movimento, as AVD e as AIVD). Às 15h30 era a hora do lanche e às 16h começavam a dirigir-se para as carrinhas que os transportavam até às suas casas.

3.2. INSTRUMENTOS

Observação

Para a recolha da informação, recorreu-se à observação participante, onde o investigador é considerado um observador participante “quando se integra num grupo e na vida do mesmo” (Mónico et al., 2017, p. 730). Neste estudo, a investigadora não mudou a sua postura enquanto profissional, integrando o contexto de observação com naturalidade, pois a finalidade era proceder “a uma adequada participação dos investigadores, de forma ‘não intrusiva’, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos” (Mónico et al., 2017, p. 726).

Para auxiliar a observação, recorreu-se à vídeo-gravação das sessões com a finalidade de não se interromper a observação para redigir notas de terreno e também porque a observação e a vídeo-gravação são métodos que contribuem para uma visualização apurada dos dados, facilitando o olhar do investigador (Belei et al., 2008). Neste caso, as gravações visuais foram cruciais para recolher informação diversa sobre a interação entre as crianças e os adultos, a proximidade, o envolvimento e a comunicação estabelecida entre os elementos dos dois grupos aquando da realização das sessões. Por sua vez, a informação recolhida através da observação participante e das videograções (para o registo videográfico e fotográfico os pais / encarregados de educação assinaram uma declaração em que autorizavam a

realização destes registos – ver Anexo 2) foi registada por narrativa, num diário de bordo, com uma secção mais estruturada de registo onde se documentaram as interações entre as crianças e os adultos, a proximidade entre eles e a comunicação estabelecida. O diário de bordo surge assim como um importante instrumento de recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa, pois traduz-se no registo fiel dos dados recolhidos e observados (Viana, 2018). Estes registos de observação realizaram-se sobre um total de 204 minutos de vídeo-gravação, cerca de 30 minutos por sessão. Apenas 7 das 12 sessões foram passíveis de ser registadas por vídeo, tal deveu-se a ausência de um membro da equipa que esteve responsável por este registo.

O registo de cada sessão foi predominantemente qualitativo, incluindo então cinco categorias: envolvimento das crianças e dos adultos ao longo das sessões; estratégias de intervenção usadas nas sessões; proximidade física; comunicação; e ações cooperativas (tabela 4).

Tabela 4. Categorias de observação

Categoria de observação	Definição
Envolvimento dos participantes	O nível de participação observado em aspetos como: envolvimento na tarefa, uso dos materiais, interação verbal ou física com os outros; manifestações de satisfação (sorrisos...).
Estratégias de intervenção	Abordagens/ métodos usados pelos gestores das atividades (autora da investigação e a TO) para instigar a interação e colaboração entre os dois grupos: encorajar os adultos a modelar / demonstrar a execução das tarefas à criança, assumindo papel de liderança; orientações para estimular o diálogo (estruturando a conversa entre os grupos), encorajar o trabalho colaborativo, instigando a execução das tarefas em diáde.
Proximidade física	O nível de conectividade física durante a realização das atividades por exemplo, mantendo a atividade na mesma bolha de ação, e contacto físico (toque ou ações de manifestação de bem-estar e afeto dar a mão, dar abraço)
Comunicação	Atos comunicativos verbais e não-verbais que visem a interação entre adultos e crianças.
Ações cooperativas	Todas as ações que envolvem interação entre os elementos para alcançar um objetivo comum por exemplo a alternância ou complementaridade de ações para dar continuidade à tarefa e / ou para a resolução de um problema

Entrevista

Outro instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista e esta foi realizada com o grupo dos adultos depois da intervenção, com a finalidade de explorar a sua perceção sobre o PI. A entrevista foi realizada no espaço do CACI, com uma discussão grupal que contou com os cinco indivíduos e teve uma duração aproximada de 45 minutos, tendo sido conduzida pelo investigador. O guião de entrevista foi construído em torno de três temas: (i) motivação e significância do programa (e.g., Como tiveram conhecimento do PI?; Em que é que o programa ia ajudar as crianças?); (ii) experiência durante as atividades (e.g., Agradou-vos a forma como o PI foi desenvolvido?; O que sentiram durante a realização do PI?; Sentiram alguma dificuldade em realizar alguma tarefa com as crianças?; Como definem a vossa

participação?); e (iii) impacte do programa (e.g., Como se sentiram, o que vos ficou no coração?; Eram capazes de repetir a experiência ou integrar outro programa igual ou diferente com estas ou outras crianças e com a mesma idade?).

A opção pela utilização deste instrumento deveu-se ao facto da entrevista constituir um instrumento de recolha de dados que possibilita a análise do sentido que os participantes atribuem às suas práticas e aos acontecimentos por eles vivenciados (Quivy & Campenhoudt, 2005), neste caso, o sentido que os participantes adultos atribuíram à sua participação no PI.

3.3. PROGRAMA INTERGERACIONAL

O programa decorreu entre os meses de maio (9 de maio) e julho (11 de julho), com um total de 12 sessões realizadas semanalmente. Houve, no entanto, três semanas em que se realizaram duas sessões. O PI teve um total de cerca de 9h, com sessões a variar entre os 30 e os 60 minutos.

Em relação ao apuramento dos interesses / rotinas comuns entre os dois grupos, interessa referir que se teve em linha de conta os *interesses padrão* de crianças com idades compreendidas entre os um e três anos, as suas competências, e os interesses demonstrados pelos adultos do CACI.

A finalidade principal do PI desenvolvido foi, como já referido anteriormente, promover e cimentar o contacto e os relacionamentos entre estes dois grupos geracionais, procurando estimular uma cultura assente na ajuda mútua, inclusão e crescimento pessoal.

Para isso, foram desenvolvidas várias atividades com diferentes focos e objetivos: (i) atividades da horta; (ii) atividades de promoção da atividade física; e (iii) atividades de exploração sensorial. Concretamente, as atividades da horta realizadas nas sessões 1, 2, 4, 8 e 11, foram dedicadas à rega, observação e tratamento de plantas e plantação de ervas aromáticas. A tabela 5 mostra os objetivos das atividades para as crianças e para os adultos

Tabela 5. Objetivos para as crianças e para os adultos das atividades da horta

Sessão	Descrição da sessão	Objetivos para as crianças	Objetivos para os adultos
1	Atividade de horta I - remoção de ervas..	- Incentivar a aquisição de vocabulário relativo à horta e materiais usados, - saber usar as mãos como instrumento para arrancar ervas	- Promover e proporcionar a liderança no cuidar da horta; - Mostrar e exemplificar como usar utensílios da horta.
2	Atividade de horta II – regar. e sachar	- Saber usar regador e a sachola - Ser capaz de seguir uma orientação;	- Ajudar as crianças na execução das tarefas; - Escolher entre eles o líder da atividade; - Mostrar e ajudar a lidar com o regador e a sachola
4	Atividade de horta III -Realizar compostagem com os detritos da horta, -Recolha de vegetais anteriormente plantados	-Incentivar a resolução de pequenos problemas na horta;	- Liderar e mostrar às crianças como fazer compostagem; - Ajudar na recolha de plantas; - Liderar a comunicação.
8	Atividade de horta IV -Plantar ervas aromáticas,	- Promover o uso adequado das ferramentas para plantar- usar vasos, colocar a terra e as sementes	- Liderar e exemplificar como usar os utensílios para plantar especificamente ervas aromáticas - Ajudar no incentivo para a cooperação e plantação.
11	Atividade de horta V -Cuidar e tratar da horta (tirar ervas e plantas mortas), - Regar	- Desenvolver a autonomia no cuidado com a horta, - Resolver pequenos problemas	- Orientar a autonomia das crianças; - Mostrar e incentivar as crianças a cooperar no cuidado da natureza; - Dirigir palavras de incentivo a todos;
Objetivos globais		- Incentivar a cooperação e entreajuda - Incentivar o respeito pela natureza. - Incentivar a autonomia no cuidar da horta/natureza; - Promover o bem-estar, segurança e atos cooperativos - Promover espírito de entreajuda; - Promover o respeito pelo outro e pelos materiais. - Incentivar a comunicação.	- Estimular a comunicação com as crianças. - Aumentar a autoestima; - Promover o papel de liderança - Desenvolver a cooperação entre todos;

As atividades de promoção da atividade física decorreram nas sessões 3, 5 e 7, e os seus objetivos estão elencados na tabela seguinte.

Tabela 6. Objetivos para as crianças e para os adultos das atividades de promoção da atividade física

Sessão	Descrição da sessão	Objetivos para as crianças	Objetivos para os adultos
3	Atividade física I - Dançar ao som de várias músicas de folclore e músicas de roda.	- Incentivar o sentido rítmico; - Incentivar a comunicação e a proximidade	- Incentivar a responsabilidade e a liderança nas tarefas.
5	Atividade física II -Realização de um circuito motor com salto lateral e em altura, derrube e contorno de pinos, andar sobre reta de equilíbrio.	- Promover o equilíbrio e o desenvolvimento dos padrões básicos motores.	- Mostrar e apoiar na execução das tarefas especificamente exemplificando e pedir para a criança repetir - Iniciar a interação verbal e contagiar as crianças para o diálogo, por exemplo; eu ajudo-te, tu vais conseguir fazer, faz como eu, boa!
7	Atividade física III - Treino de agarrar a bola e devolver ao parceiro, -Passar a bola lateralmente e, no fim, a quem quiser.	- Incentivar a coordenação óculo-manual; - Incentivar a relação corpo-espaco; - Incentivar a memória auditiva em relação a atira todas as dicas para a realização das tarefas	- Mostrar e verbalizar a tarefa, por exemplo. “eu ajudo a atirar, junta as mãos e atira, agora passa a bola ao He.

Objetivos globais	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a cooperação e aceitação. Promover a relação eu-outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover sensações de bem-estar nos grupos. - Motivar, mobilizar e liderar o grupo na concretização das tarefas.
-------------------	--	---

Por fim, as atividades de exploração sensorial realizaram-se nas sessões 6, 9, 10 e 12, primando pela descoberta de objetos através do tato e descoberta de pares em diferentes texturas. Na tabela 7 estão discriminados os objetivos para cada um dos grupos geracionais.

Tabela 7. Objetivos para as crianças e para os adultos das atividades de exploração sensorial

Sessão	Descrição da sessão	Objetivos para as crianças	Objetivos para os adultos
6	Atividade de exploração sensorial I -Explorar os objetos da sala, coluna de água, colchão de água, fibras de luz e música	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar individualmente o espaço e objetos da sala; - Estimular a sensibilidade e o relaxamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar momentos de empatia em situações de receio; - Mostrar como se sentem em segurança, através de dar a mão, colo (proximidade e contacto físico), palavras empáticas e de conforto; - Mostrar e ajudar a usar os objetos da sala.
9 e 10	Atividade de exploração sensorial II e III Colocar objetos significativos para os grupos dentro de um saco e pedir que descubram o objeto através de dicas verbais	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o reconhecimento sensorial; - Aprender novo vocabulário e usá-lo para descobrir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o uso de vocabulário que permita dar pistas verbais às crianças para descobrirem os objetos;
12	Atividade de exploração sensorial IV - pedir às crianças que descubram o par das texturas apresentadas dentro de balões (uso de diferentes tamanhos de grãos)e em formas de peixe(materiais de texturas e brilhos diferentes)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a descoberta e a comunicação; - Estimular as sensações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a comunicação e o uso de palavras que promovam a descoberta;
Objetivos globais		<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação, estimulando a associação de ideias. - Incentivar a descoberta e curiosidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o bem-estar, confiança e autoestima.

As atividades realizadas, bem como os objetivos desenvolvidos para cada uma, encontram-se discriminados no Anexo 3.

As estratégias utilizadas passaram, principalmente, por se identificar as competências e os interesses das crianças e dos adultos e posteriormente, planejar, organizar e realizar atividades em que os elementos de ambos os grupos pudessem participar e que proporcionassem momentos de interação, onde cada um tinha a oportunidade de interagir entre si, comunicar e colaborar na realização das atividades propostas.

A dinamização das atividades contou com a participação quer da autora desta investigação (a educadora) quer com a intervenção da Terapeuta Ocupacional responsável pela gestão das atividades do CACI. Ainda, 7 das 12 sessões contaram com a presença da Psicóloga da instituição que apoio a realização dos registos das sessões.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

A técnica de análise dos dados recolhidos através da entrevista foi a análise de conteúdo, descrita por Bardin (2009, p. 33), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

A análise de conteúdo é uma técnica que permite analisar, interpretar e compreender dados textuais, visuais ou audíveis de forma pormenorizada e como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 205), é o “processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram acumulados”. Neste caso em concreto, permitiu analisar as narrativas produzidas pela investigadora no diário de bordo, bem como as transcrições que decorreram da entrevista realizada em conjunto com os cinco participantes do grupo de adultos do CACI.

No diário de bordo, a investigadora registou as atividades realizadas, as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos, as aprendizagens e o ambiente vivido ao longo da sessão. Os diários de bordo que apoiaram cada sessão foram igualmente importantes para documentar o impacto das atividades nos participantes e para se criar um arquivo descritivo de toda a intervenção realizada no âmbito do PI.

Posteriormente, a narrativa presente no diário de bordo de cada sessão foi analisada à luz de cinco categorias: envolvimento das crianças e dos adultos ao longo das sessões; estratégias de intervenção utilizadas para promover a inclusão social; proximidade física; comunicação; e ações cooperativas.

Com base nos registos de vídeo produzidos, foi ainda ensaiada uma análise de teor mais quantitativo que pudesse acompanhar a descrição evolutiva em cada uma dessas dimensões.

Por seu lado, para se proceder à análise de conteúdo dos dados obtidos através da entrevista realizada, inicialmente, procedeu-se à transcrição da entrevista. Com base na transcrição foi realizada uma análise temática entre dois investigadores (a autora do estudo e a orientadora). A partir dessa análise discutiram-se as temáticas centrais que emergiram do discurso dos participantes.

4. RESULTADOS

4.1. ENVOLVIMENTO DOS ADULTOS E DAS CRIANÇAS AO LONGO DAS SESSÕES

Em relação ao envolvimento ao longo das sessões, foi possível registrar - a partir das notas do diário de bordo (tabela 8) - que os adultos foram, progressivamente, mostrando maior envolvimento na tarefa no que diz respeito ao uso e manuseio dos materiais e à interação verbal e física entre si e com as crianças. Esta evolução é ilustrada nas notas referentes ao envolvimento da F. e da Ju que ao longo das sessões, passaram a participar mais ativamente, orientando as crianças em tarefas e demonstrando iniciativa de as apoiar. Esse trajeto evolutivo no envolvimento foi passível de ser observado também no grupo de crianças com maior participação nas tarefas, curiosidade e cooperação ao longo das sessões.

Tabela 8. Resumo das observações do nível do *envolvimento* ao longo das sessões

Sessão 1 “Atividade da Horta I” (Anexo 4)	A sessão 1, envolveu uma atividade relacionada com a natureza, em que os dois grupos interagiram um com o outro cuidando da horta. No início, os adultos e as crianças apresentaram alguma timidez, mas, com as orientações da educadora, estabeleceram um ambiente de maior descontração: “ <i>Quem quer fazer o buraco?</i> ” (educadora); “ <i>Quem quer plantar alface?</i> ” (TO). As crianças foram, de forma gradual, envolvidas na atividade, inicialmente observando e depois participando ativamente nas tarefas (tirar ervas, plantar alfaces e regar). Ao longo da atividade, observou-se um aumento da espontaneidade e satisfação, com as crianças a demonstrarem entusiasmo e explorando o espaço descalças. Verificou-se que adultos e crianças complementavam ações como plantar vegetais, em que o J. fazia buracos na terra e as crianças (Mel., Zo. e Leo.) colocavam as alfaces. Ou passavam objetos entre si, como quando o J. passou o instrumento de furo à Mel. e ao Mar. para que estes fizessem o furo num vaso, tendo-lhes explicado antes como o fazer.
Sessão 2 “Atividade da Horta II” (Anexo 5)	Na segunda sessão, as crianças participaram ativamente, com várias delas envolvidas em tarefas como arrancar ervas daninhas e plantar alfaces. A Mel. (“ <i>O que fazes com as couves?</i> ”), a Leo. (“ <i>Não, eu levo mais!</i> ”) e o Mar. (“ <i>Temos de retirar as ervas para as plantas crescerem!</i> ”) mostraram um interesse crescente à medida que a atividade avançava; os adultos foram mais recetivos, como o J. (“ <i>Quem quer plantar alfaces?</i> ”), a Ju. (“ <i>Queres tirar ervas comigo?</i> ”) e a F. (“ <i>queres tirar ervas comigo?</i> ”) a orientarem as crianças e a promoverem o seu envolvimento através de demonstrações e convites à participação. O Gon., manteve-se afastado da atividade principal.
Sessão 3 “Atividade de Motricidade e global” (Anexo 6)	Na sessão 3, as crianças interagiram com os adultos e participaram nas danças de roda. O Gon. manteve o contacto físico e participou sem chorar. A Mel. mostrou iniciativa ao tentar incluir novamente o Gon. na dança: “ <i>Anda, anda dançar!</i> ”. Já os adultos mostraram um envolvimento constante, acompanhando as crianças e adaptando-se ao seu ritmo, selecionando inicialmente canções infantis e transitando para canções populares, promovendo a aprendizagem mútua.
Sessão 4 “Atividade da Horta III” (Anexo 7)	A sessão 4 focou-se na atividade da horta. As crianças mostraram curiosidade e colaboraram em várias tarefas. A Mel. destacou-se pela sua iniciativa e liderança, como por exemplo, ajudando a Zo. a levantar-se. O Mar. evoluiu na sua participação, aprendendo novas tarefas como sachar. Apesar das orientações iniciais para incentivar a interação, alguns adultos, como o B. e a Ju., mantiveram-se afastados do grupo. O J., no entanto, destacou-se por ensinar e incentivar as crianças: “ <i>muito bem Mar., sim senhor, vais ser um bom lavrador, já podemos plantar mais alfaces!</i> ”.
Sessão 5 “Atividade de motricidade e” (Anexo 8)	A sessão 5 envolveu uma atividade de motricidade. O envolvimento das crianças foi aumentando com a exploração das suas capacidades motoras e emocionais. A Zo., por exemplo, mostrou progressos ao completar as tarefas com sucesso e expressou gratidão a J., fortalecendo o vínculo afetivo: “ <i>Obrigada, Zé!</i> ”, dando-lhe um abraço e sentando-se no seu colo. Os adultos desempenharam papéis ativos através da orientação das crianças. O J. e a Ju. foram mais comunicativos, principalmente no incentivo às crianças durante a realização do circuito: o J. para a Zo. - “ <i>salta, salta... agora passa na corda, muito bem!</i> ”, “ <i>agora é assim!</i> ”, “ <i>mais de força!</i> ”, “ <i>boaaa!</i> ”, a Ju. para a Mat- “ <i>salta, salta... agora estica a mão (querendo dizer braços)... agora aqui, ali, aqui... agora pega na bola e atira pelo chão, vamos lá, vamos lá!</i> ”.
Sessão 6 “Atividade de	A sessão 6 ficou marcada pela realização de uma atividade de estimulação sensorial. As crianças rapidamente se adaptaram ao espaço sensorial. Os adultos desempenharam papéis que facilitaram a

estimulação sensorial” (Anexo 9)	integração, como orientar as crianças (B.), registrar momentos (H.) e oferecer apoio (F.). Esta dinâmica reforçou a interação e a confiança entre os dois grupos.
Sessão 7 “Atividade de moticidade com bola, dividida em três momentos” (Anexo 10)	Na sessão 7 tanto as crianças como os adultos demonstraram um envolvimento crescente, participando em cada momento da sessão e interagindo com entusiasmo, como o comprovam os sorrisos e as respostas na dinâmica final. A Mel. Respondeu de que cor era a bola, se era pesada – <i>“vermelha...pesada...o nome...um jogo”</i> – e a Zo. e a Mel. referiram o nome de todos os colegas.
Sessão 8 “Atividade da Horta IV) (Anexo 11)	Na sessão 8, percebeu-se que crianças como a Mel. e o Lu. iniciaram espontaneamente as interações, enquanto o Gon. demonstrou alguma resistência e teve dificuldade em envolver-se. No entanto, a maioria das crianças desempenhou as suas tarefas (encher vasos, plantar e observar).
Sessões 9 e 10 “Atividade sensorial, descobrir objetos com o tato” (Anexos 12 e 13)	A sessão 9 e a sessão 10 dedicaram-se a uma atividade sensorial, cujo objetivo era descobrir objetos através do tato. A interação entre as crianças e os adultos, mediada pelas perguntas da terapeuta e da educadora – <i>“é grande ou pequeno? É de plástico, papel ou metal? Faz barulho?”</i> –, estimulou a troca de ideias e a resolução de problemas em conjunto.
Sessão 11 “Atividade da Horta V) (Anexo 14)	Na sessão 11 foi realizada uma atividade na horta e as crianças tiveram a oportunidade de ver como as sementes plantadas anteriormente já estavam a florescer. Foi um momento de grande entusiasmo e surpresa para as mesmas assim como para os adultos, demonstrando interesse em saber mais. Aqui, enfatiza-se a interação das mesmas com o J., que as convidou a juntar-se a ele para regarem as plantas e estas de imediato demonstraram interesse em participar.
Sessão 12 “Atividade sensorial, descobrir os pares em diferentes texturas” (Anexo 15)	Na sessão 12 realizou-se uma atividade de estimulação sensorial. O J. e a F. estiveram sempre junto das crianças para as ajudar. A atividade com os balões e os peixes despertou a curiosidade das crianças, que se mostraram interessadas em participar. A segunda parte da atividade, com os retângulos de diferentes texturas, manteve o interesse das crianças, que demonstraram grande habilidade em identificar os pares: <i>“parece um feijão”</i> (Zo.); <i>“é pequeno...circulo... parece este”</i> (apontando para a lentilha – Mat.).

Os registos entre sessões vão dando conta de que, no início, havia maior necessidade de apoio para iniciar interações entre grupos, sendo que eram a educadora e a TO a perguntar *“Quem quer fazer um buraco?”* (educadora) e *“quem quer plantar alface?”* (TO). Com o avançar das sessões, registou-se maior envolvimento nas atividades traduzida na conclusão das tarefas e numa maior comunicação, em particular com maior incentivo e a orientação das crianças por parte dos adultos: dizia o J. para a Zo. - *“salta, salta... agora passa na corda, muito bem”, “agora é assim”, “mais de força”, “boaaa”*; a Ju. para a Mat. *“salta, salta...agora estica a mão (querendo dizer braços) ... agora aqui, ali, aqui...agora pega na bola e atira pelo chão, vamos lá, vamos lá”*.

4.2. ESTRATÉGIAS USADAS NAS SESSÕES

Dentro das estratégias usadas nas sessões (tabela 9), consideraram-se as ações desenvolvidas e promovidas pela educadora e pela técnica para instigar a interação e colaboração entre os dois grupos: encorajar os adultos a modelar / demonstrar a execução das tarefas à criança, assumindo papel de liderança; orientações para estimular o diálogo (estruturando a conversação entre os grupos), encorajar o trabalho colaborativo....

Das estratégias utilizadas pelas técnicas, salientam-se: instigar/convidar à participação como “*Quem quer ajudar?*” (sessão 2); as explicações das regras do jogo para que todos compreendessem o seu objetivo e durante o mesmo ir fornecendo orientações verbais – “*Quem recebe a bola diz o seu nome*”, “*Quem atira diz o nome para quem vai atirar*” (sessão 7); o questionamento da educadora para estimular a discussão/conversação: “*É mole ou duro?*”, “*Parte se cair no chão?*”; “*Para que serve?*” (sessões 9 e 10); e a divisão de tarefas em pequenos passos e a sua distribuição pelos participantes, como por exemplo, na atividade da horta, onde umas crianças, sob a orientação de um adulto, plantavam, e outras levavam as ervas para a compostagem (sessão 5).

Estas estratégias foram replicadas pelos adultos na interação com as crianças, observando-se o exercício da modelagem, onde os adultos exemplificavam as tarefas, como o J. ao demonstrar como fazer buracos para plantar as alfaces; a orientação contínua, com o J. e a Ju. a dizerem “*salta, salta*”(sessão 5).

Tabela 9. Resumo das observações sobre as *estratégias* usadas ao longo das sessões

<p>Sessão 1 “Atividade da Horta I” (Anexo 4)</p>	<p>Na sessão 1 foram usadas estratégias como: orientação ativa; modelagem; estimulação sensorial; e adaptação. Destaca-se a orientação ativa, através de perguntas colocadas pela educadora e pela TO para estimular a curiosidade e a participação como: “<i>O que estamos aqui a fazer?</i>” e “<i>Quem quer plantar alface?</i>”. Também foi utilizada a estratégia de modelo de comportamento, em que os adultos demonstravam como realizar as tarefas e as crianças imitavam as ações. A estimulação sensorial foi proporcionada em momentos, por exemplo, em que a educadora incentivou o envolvimento sensorial, como descalçar as crianças para explorar o solo.</p>
<p>Sessão 2 “Atividade da Horta II” (Anexo 5)</p>	<p>Na sessão 2 destaca-se a modelagem, onde os adultos exemplificaram as tarefas, como o J. ao demonstrar como fazer buracos para plantar alface, facilitando a imitação pelas crianças. E os convites como “<i>Quem quer ajudar?</i>” incentivaram a participação ativa. Também se recorreu à divisão de tarefas, onde as crianças foram incumbidas de atividades adequadas às suas competências, como carregar ervas para o compostor ou regar as plantas.</p>
<p>Sessão 3 “Atividade de Motricidade e global” (Anexo 6)</p>	<p>As estratégias privilegiadas nesta sessão foram a escolha de canções, em que os adultos começaram por escolher músicas infantis para captar o interesse inicial das crianças. A passagem para as canções populares permitiu alargar a interação entre os grupos. Outra estratégia foi a demonstração de movimentos, onde os adultos seguraram as mãos das crianças e ensinaram-lhes os movimentos, o que facilitou a imitação.</p>
<p>Sessão 4 “Atividade da Horta III” (Anexo 7)</p>	<p>Nesta sessão, as estratégias utilizadas foram a mediação (por parte da terapeuta), a qual interveio com frequência para orientar os adultos, ajudando-os a iniciar interações verbais. Também se privilegiou a exploração de situações espontâneas (por parte da educadora) como a descoberta de umalagarta, para estimular a discussão e a aprendizagem. A divisão de tarefas também esteve presente, por forma a permitir que todas as crianças e todos os adultos participassem na atividade.</p>

Sessão 5 “Atividade de motricidade” (Anexo 8)	Dentre as estratégias usadas salientam-se as demonstrações práticas, como quando o B. explicou às crianças como fazerem o circuito; a orientação contínua, com o J. e a Ju. a dizerem <i>“salta, salta”</i> ; e o <i>feedback</i> positivo, como os incentivos e as palmas do J. para a Zo..
Sessão 6 “Atividade de estimulação sensorial” (Anexo 9)	Enquanto estratégias foi usada a exploração guiada, onde o B. apresentou cada aparelho, explicando as suas funções e como deviam ser utilizados, o que ajudou as crianças a compreender e a interagir com o espaço. A divisão de tarefas foi igualmente importante, pois contribuiu para uma maior organização e permitiu atender às necessidades das crianças. O facto de se utilizarem diferentes aparelhos, em que uns mudavam de cor e outros emitiam sons, serviu para captar a atenção das crianças e o seu interesse pela atividade.
Sessão 7 “Atividade de motricidade com bola, dividida em três momentos” (Anexo 10)	Para promover a interação verbal a atividade da sessão 7 implicou a revelação do nome do colega que possuía a bola em determinado momento, a sincronização nos movimentos laterais e o jogo de hóquei estimulou a diversão e uma competição saudável. Na atividade de passar a bola, destacam-se estratégias como a terapeuta explicar as regras do jogo para que todos compreendessem o seu objetivo e durante o mesmo foi dando orientações – <i>“Quem recebe a bola diz o seu nome”</i> , <i>“Quem atira diz o nome para quem vai atirar”</i> . No jogo de hóquei, as estratégias desenvolvidas passaram pela divisão de tarefas e turnos, para que todos pudessem participar, respeitando a vez de cada um e dando igual oportunidade de todos participarem. As demonstrações práticas (por parte dos adultos) foram importantes para ajudarem as crianças, que os imitaram com entusiasmo.
Sessão 8 “Atividade da Horta IV” (Anexo 11)	Houve uma preparação do espaço não só para o tornar seguro, mas também funcional e acolhedor. Para promover a colaboração, os adultos, como o J., explicavam como colocar a terra nos vasos, enquanto as crianças iam enchendo os vasos com terra sob a orientação atenta deste adulto: <i>“não, não vires, tens de pôr terra”</i> (J. para a Mel). As estratégias utilizadas pela educadora foram as orientações (<i>“Vamos colocar uma pedra no fundo para a terra não sair com a água”</i>); e a distribuição de tarefas para promover um envolvimento de todos.
Sessões 9 e 10 “Atividade sensorial, descobrir objetos com o tato” (Anexos 12 e 13)	As estratégias utilizadas passaram pela utilização de objetos do conhecimento de todos os participantes, o que estimulava a sua participação na atividade, as perguntas que implicavam o raciocínio e a comunicação verbal das crianças e dos adultos e o <i>feedback</i> positivo, valorizando as respostas dadas, celebrando as mesmas, o que aumentava a confiança e a motivação dos participantes. Por exemplo, ao nível da colaboração e mediação, destaca-se o adulto J., que teve um papel ativo ao passar os objetos e a coordenar a atividade com os outros adultos. Para estimular a participação de todos, a educadora questionava: <i>“É mole ou duro?”</i> , <i>“Parte se cair no chão?”</i> ; <i>“Para que serve?”</i> .
Sessão 11 “Atividade da Horta V” (Anexo 14)	No que diz respeito às estratégias utilizadas, destaca-se a linguagem simples e clara da educadora que questionou as crianças <i>“lembram-se de algum nome?”</i> (sobre as ervas aromáticas que tinham plantado anteriormente). Também as perguntas colocadas estimularam a expressão verbal das crianças, que compreenderam a atividade (regar e recordar os nomes das ervas plantadas) e as quais responderam: <i>“salsa”</i> (Leo.); <i>“cebola”</i> (Zo.); <i>“não sei, não me lembro”</i> (Mel). Quanto aos adultos, foi visível o estímulo à liderança e responsabilidade, por exemplo, quando o J. começa a atividade com o regador cheio e convida as crianças a juntarem-se a ele: <i>“Quem quer ajudar a regar as plantas?”</i> ; <i>“Agora é a tua vez”</i> .
Sessão 12 “Atividade sensorial, descobrir os pares em diferentes texturas” (Anexo 15)	A atividade foi realizada na sala de <i>snoozelan</i> . O uso de materiais manipuláveis com diferentes formas e texturas, estimularam os sentidos das crianças, nomeadamente, o tato, a visão e o olfato. Em relação aos adultos, salientam-se estratégias como o incentivo à participação, por exemplo, quando a F. é incentivada a interagir diretamente com as crianças, com a TO a prestar apoio e a fornecer orientações claras para facilitar a participação: <i>“F. dá este balão ao menino e diz-lhe para adivinhar o que está lá dentro”</i> . O H. participou na sessão enquanto observador, registando e gravando a sessão.

4.3. PROXIMIDADE FÍSICA

Relativamente à categoria de observação *proximidade física* (tabela 10) – entendida pelo nível de conetividade física durante a realização das atividades –, os registos do diário de bordo

reportam interações físicas mais frequentes no decorrer das sessões com maior agregação/proximidade dos grupos durante as atividades.

Tabela 10. Resumo das observações na dimensão *proximidade física* ao longo das sessões

Sessão 1 “Atividade da Horta I” (Anexo 4)	As crianças mantiveram-se perto dos adultos, sobretudo durante a realização das tarefas como a plantação de alfaces. A interação física reforçou a ligação entre os grupos e foram evidentes os momentos de afeto, como as crianças de mãos dadas com os adultos.
Sessão 2 “Atividade da Horta II” (Anexo 5)	Os adultos, como o J., mantiveram-se atentos e próximos das crianças, especialmente durante a utilização das ferramentas, promovendo a segurança e a confiança. A interação entre as crianças foi marcada por brincadeiras espontâneas e competições saudáveis, como a competição entre a Zo. e a Leo. para ver quem conseguia carregar mais ervas: <i>“Eu levo mais”</i> (Zo.) e <i>“Não, eu levo mais”</i> (Leo.).
Sessão 3 “Atividade de Motricidade e global” (Anexo 6)	Verificou-se o contacto de mãos, o que constituiu um elemento central durante a sessão, com adultos e crianças a darem frequentemente as mãos durante as danças. Apesar das diferenças de envolvimento, como o Iv. que preferiu explorar o espaço, os adultos procuraram integrar as crianças com ações como chamá-las pelo nome ou acompanhá-las.
Sessão 4 “Atividade da Horta III” (Anexo 7)	A proximidade física entre crianças e adultos foi promovida de forma positiva, enfatizando-se a interação entre os participantes através de atividades colaborativas na horta. Ao nível da colaboração incentivada pela proximidade, importa referir a situação em que o B. orientou a Z. e a M. a levarem as ervas para a compostagem, proporcionando a interação e o envolvimento conjunto.
Sessão 5 “Atividade de motricidade e” (Anexo 8)	Observou-se contacto constante entre as crianças e os adultos, sendo que a Aa. esteve de mãos dadas com a F. durante todo o circuito e a Zo. que no final abraçou o J. e sentou-se ao seu colo, ficando visível a confiança entre ambos.
Sessão 6 “Atividade de estimulação sensorial” (Anexo 9)	Os adultos mantiveram-se próximos das crianças para garantir a sua segurança e lhes prestarem apoio. Além disso, as crianças estavam próximas umas das outras e também dos adultos.
Sessão 7 “Atividade de motricidade com bola, dividida em três momentos” (Anexo 10)	Os adultos estiveram próximos das crianças e a colaboração em díades de trabalho fortaleceu a confiança e os laços entre os dois grupos.
Sessão 8 “Atividade da Horta IV” (Anexo 11)	J. e B. estiveram sempre muito próximos das crianças, ajudando-as nas tarefas. As crianças, por sua vez, estavam sempre disponíveis e entusiasmadas para ajudar, criando-se assim uma relação de ajuda mútua.
Sessões 9 e 10 “Atividade sensorial, descobrir objetos com o tato” (Anexos 12 e 13)	A própria atividade implicava proximidade entre os participantes, favorecendo a criação de vínculos e a interação social, por exemplo, quando diziam o nome dos colegas ao ouvido, quando passavam a bola ao colega do lado,
Sessão 11 “Atividade da Horta V” (Anexo 14)	Foi observada a proximidade estabelecida entre as crianças e o adulto J., o único que participou nesta atividade, consolidando os vínculos já estabelecidos e a interação social.
Sessão 12 “Atividade sensorial, descobrir os pares em	As crianças estiveram sempre junto dos adultos H. e F., particularmente, quando passavam o balão a uma criança, pedindo que esta adivinhasse o que estava lá dentro.

diferentes texturas” (Anexo 15)	
---------------------------------	--

Quantitativamente procuramos documentar a evolução na proximidade física ao longo das sessões em parâmetros como: (i) partilham a mesma nuvem de trabalho (i.e., estão juntas/próximas fisicamente a observar ou a executar a tarefa); (ii) trabalham lado a lado (em díade); (iii) e contacto físico (e.g., dão a mão, abraçam-se). Assim, registamos em cada trecho de imagem a existência ou não desses seguintes eventos (tabela 11).

Tabela 11. Número de trechos em que se observou cada um dos parâmetros de *proximidade física*

Sessões	C-A partilham a mesma nuvem de trabalho	C-A trabalham lado a lado	Contacto físico
9 de maio (11 trechos)	8	6	3
16 de maio (11 trechos)	11	4	10
20 de maio (11 trechos)	8	6	3
23 de maio (14 trechos)	8	14	11
17 de junho (9 trechos)	9	1	4
20 de junho (6 trechos)	6	3	1
27 de junho (7 trechos)	6	4	0

Conforme ilustrado na figura 1, observa-se uma linha que representa a evolução da proximidade física durante as sessões, havendo registo de maior proximidade nas sessões 2 (“Atividade da Horta II”) e 4 (“Atividade da Horta III”).

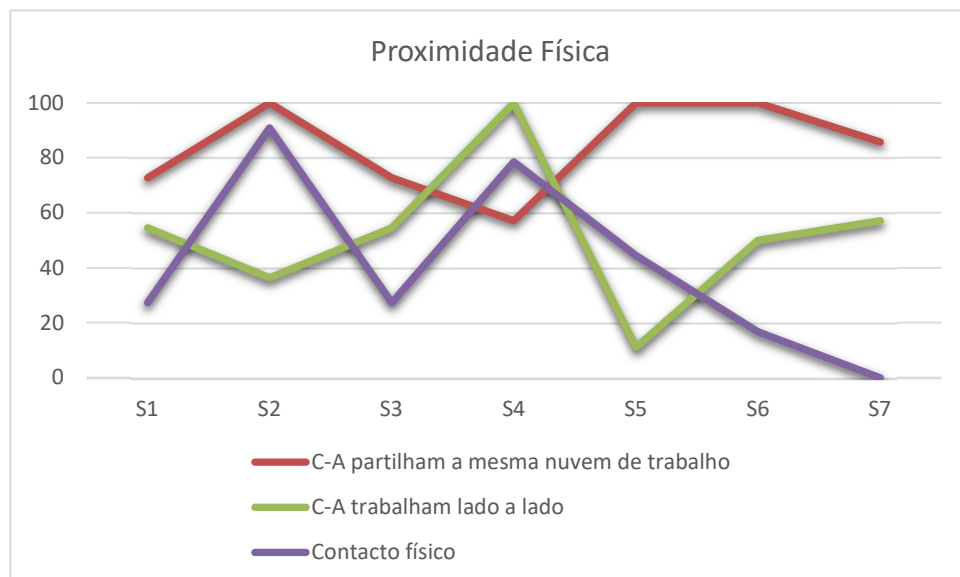


Figura 1. Percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos parâmetros de *proximidade física*

4.4. COMUNICAÇÃO

Quanto à comunicação observaram-se atos verbais e não-verbais que mediaram a interação entre crianças e adultos em particular: instruções, encorajamentos, partilha (mostrar o que faz) e contato ocular. Ao nível da comunicação verbal, observou-se uma progressão, com maior dinâmica de perguntas diretas e incentivos ao longo das sessões. Se ao início a comunicação entre as crianças e os adultos era mais reservada, *“Eu sou o J.”*; *‘Eu sou a Mel’* (sessão1), à medida que se começaram a conhecer cada vez mais e que as interações foram sendo mais frequentes, a comunicação foi sendo mais espontânea: *”mais de força”*, *”boaaa”* (J.); *“vamos lá, vamos lá”* (Ju.); *”Não, agora aqui...”* e depois *” atira assim”* (F.) (sessão 5).

Em termos de comunicação não verbal, destacaram-se as ações como sorrisos, gestos e contato visual, os quais foram-se tornam mais frequentes ao longo do programa.

Tabela 12. Resumo das observações na dimensão *comunicação* ao longo das sessões

Sessão 1 “Atividade da Horta I” (Anexo 4)	As trocas verbais foram consistentes, por exemplo: <i>“Eu sou o J.”</i> ; <i>“Eu sou a Mel”</i> ; <i>“Estamos no recreio”</i> (Zo.). Também se verificou a colocação de perguntas e instruções pelos adultos para envolver e orientar as crianças. Por outro lado, também se assistiu a interações espontâneas, por exemplo: as crianças responderam a perguntas e interagiram umas com as outras e com os adultos por iniciativa própria.
Sessão 2 “Atividade da Horta II” (Anexo 5)	Os adultos iniciaram as conversas e foram dando instruções claras. Por exemplo, a Ju. explicou a função das couves quando respondeu (<i>“Faço sopa...”</i>) à pergunta da Mel. sobre <i>“o que é que se faz com as couves?”</i> . As crianças participaram ativamente, fazendo perguntas e respondendo às interações dos adultos. Já na comunicação não verbal, as expressões faciais e os gestos foram muito utilizados, sobretudo na demonstração da execução das tarefas.
Sessão 3 “Atividade de Motricidade e global” (Anexo 6)	A interação verbal incluiu instruções de movimentos e comentários de encorajamento. A Mel. destacou-se por chamar proactivamente o Gon. para dançar. As expressões não verbais identificadas foram os sorrisos e gestos, os quais ajudaram a manter um ambiente positivo e inclusivo.
Sessão 4 “Atividade da Horta III” (Anexo 7)	Os adultos, inicialmente, mostraram dificuldades na comunicação verbal. No entanto, o J. e a F. tentaram orientar as crianças com instruções claras. O J., por exemplo, encorajou o Mar. com elogios (<i>“vais ser um bom lavrador, já podemos plantar mais alfaces!”</i>). Já as crianças mostraram um grande envolvimento verbal e não verbal, respondendo frequentemente às interações. Destaca-se a Mel. como exemplo na verbalização dos seus interesses e na ajuda aos colegas, enquanto outras crianças, como a Zo. e a Lu., repetiram ações observadas, reforçando a aprendizagem.
Sessão 5 “Atividade de motricidade e” (Anexo 8)	Observou-se uma comunicação constante entre crianças e adultos, salientando-se as verbalizações do J., da Ju. e da F. que incentivaram e orientaram as crianças de forma clara, motivo-as: <i>” agora é assim”</i> , <i>” mais de força”</i> , <i>”boaaa”</i> (J.); <i>“vamos lá, vamos lá”</i> (Ju.); <i>”Não, agora aqui...”</i> e depois <i>” atira assim”</i> (F.).
Sessão 6 “Atividade de estimulação sensorial” (Anexo 9)	O B. foi o principal comunicador, pois era ele quem fornecia orientações às crianças. Por sua vez, os adultos H. e F. não verbalizaram, mas envolveram-se em ações não verbais como o contacto ocular constante. Da parte das crianças, destaca-se a comunicação não verbal traduzida em sorrisos e expressões faciais que demonstravam contentamento, espanto e conforto.
Sessão 7 “Atividade de motricidade com bola, dividida em três momentos	Destacam-se as perguntas colocadas às crianças que incentivavam as mesmas a participar oralmente como, por exemplo, a Mel. e a Zo. dizerem os nomes dos colegas. As restantes crianças privilegiaram uma comunicação não verbal através de gestos e sorrisos, participando nas atividades. Os adultos B. e J. iam corrigindo algumas respostas das crianças, por exemplo: <i>”não, era levezinha”</i> (B.); <i>“não, era leve, era uma bola de praia”</i> (J.).

" (Anexo 10)	
Sessão 8 "Atividade da Horta IV" (Anexo 11)	A educadora assumiu um papel de relevo ao nível da comunicação, estruturando verbalmente o processo de resolução de problemas por exemplo quando os vasos que não tinham buracos e por isso, encontrou uma forma de os fazer e, quando um partiu, esta explicou que <i>"agora, vamos colocar uma pedra no fundo para a terra não sair com a água"</i> . Já o J. dava orientações claras para orientar as crianças, coordenando a atividade na horta: <i>"agora temos de as cobrir com mais terra. Depois vamos regá-las"</i> (acerca da plantação de sementes). O H. ia respondendo às questões das crianças: <i>"tiro as ervas"</i> (quando a Mel. lhe perguntou o que estava a fazer).
Sessões 9 e 10 "Atividade sensorial, descobrir objetos com o tato" (Anexos 12 e 13)	Tanto a nível verbal como a nível não verbal, foram essenciais para o desenvolvimento da atividade, sendo que as perguntas, as respostas e os gestos contribuíram para a troca de informações, assim como para a construção de significados partilhados pelos participantes dos dois grupos. São exemplos de comunicação verbal as perguntas colocadas pela terapeuta e pela educadora – <i>"É grande ou pequeno?... É de plástico, papel ou metal?... Faz barulho?... É mole ou duro?... É comprido ou curto?... Pica?... Se puxar, estica?... É de comer?... O que fazes com o que tens na mão?... Parte se cair ao chão?... Tem buracos? Para que serve?"</i> – e as respostas que iam sendo dadas pelas crianças até acertarem no objeto em questão. Como comunicação não verbal, destacam-se os sorrisos, a diversão demonstrada pelas crianças e pelos adultos ao longo da realização da atividade e os abraços.
Sessão 11 "Atividade da Horta V" (Anexo 14)	As comunicações verbais e não verbais se mostraram cruciais para o desenvolvimento da atividade. Do ponto de vista da comunicação verbal, destacase o J. que utilizou questões diretas para envolver as crianças (<i>"Quem quer ajudar a regar as plantas?"</i>) e a educadora que questionava as crianças <i>"lembram-se de algum nome?"</i> (sobre as ervas aromáticas que tinham plantado). Ao nível da comunicação não verbal, é de enfatizar o entusiasmo das crianças ao descobrirem plantas já crescidas, acompanhado do sorriso e do apoio próximo. Já a troca de informações sobre os nomes das ervas aromáticas plantadas, permite demonstrar como a comunicação pode servir para consolidar o conhecimento.
Sessão 12 "Atividade sensorial, descobrir os pares em diferentes texturas" (Anexo 15)	Tanto a comunicação verbal, como a não verbal contribuíram fortemente para a concretização da atividade. As perguntas, as respostas e os gestos contribuíram para a troca de informações, sendo que na segunda tarefa (identificar o par em diferentes texturas) as crianças Zo. e Leo. iam verbalizando o material que viam, identificando rapidamente o seu par.

Quantitativamente procuramos documentar a evolução na comunicação ao longo das sessões através de indicadores como dar instruções, encorajar e/ou dar feedback, partilhar e manter o contato ocular. Assim, registamos em cada trecho de imagem a existência ou não dos seguintes eventos (tabela 13).

Tabela 13. Número de trechos em que se observou cada um dos parâmetros de *comunicação*

Sessões	A-C dá instruções (e.g., "tira as relvinhas")	A-C encoraja/ dá feedback (e.g., muito bem, puseste as ervas no cesto)	C-A partilha (e.g., mostra o que faz)	C-A mantém contacto ocular
9 de maio (11 trechos)	10	5	11	10
16 de maio (11 trechos)	6	0	11	10
20 de maio (11 trechos)	10	5	10	10
23 de maio (14 trechos)	14	14	14	14
17 de junho (9 trechos)	9	9	9	9
20 de junho (6 trechos)	6	6	6	6
27 de junho (7 trechos)	7	7	7	7

Na figura 2 damos conta da percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos eventos.

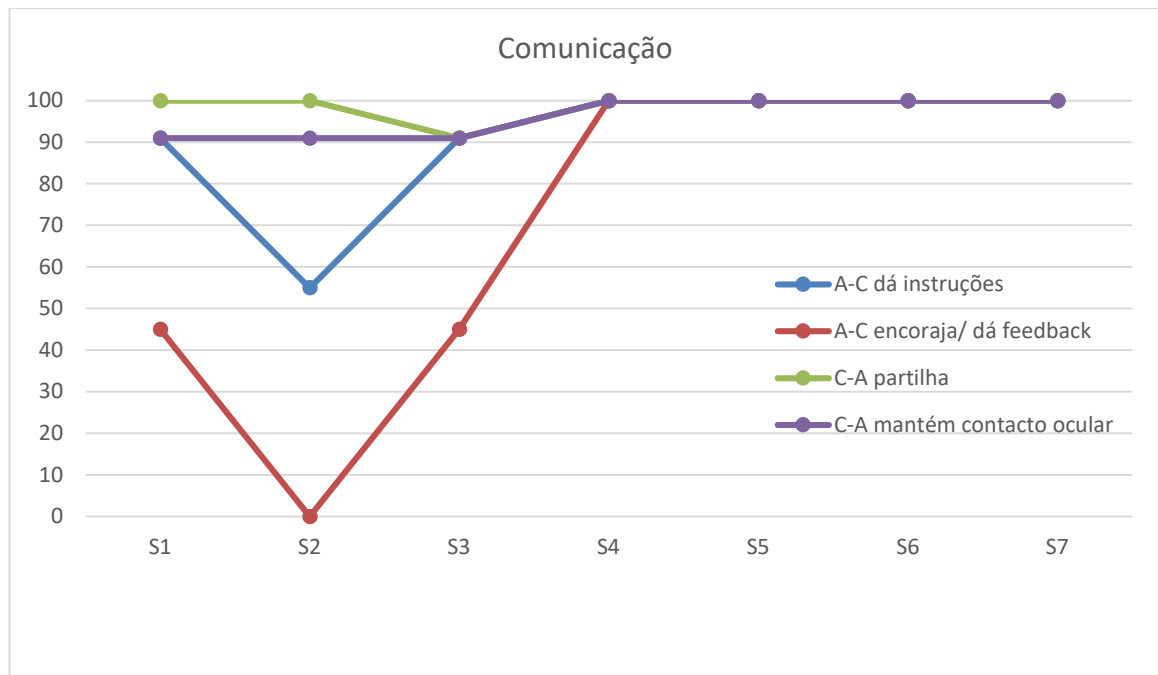


Figura 2. Percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos parâmetros de *comunicação*

4.5. AÇÕES COOPERATIVAS

Em termos de ações cooperativas, procuramos observar as ações que envolvem interação entre elementos para alcançar um objetivo comum, por exemplo a alternância ou complementaridade de ações para dar continuidade à tarefa e / ou para a resolução de um problema.

As ações cooperativas foram observadas em todas as sessões, quer na alternância de ações onde os adultos frequentemente mostravam como fazer e passavam a tarefa à criança; e com ações complementares para completar tarefas. A título de exemplo, na sessão 6, o B. orientava as crianças pelo espaço dizendo os nomes dos aparelhos e ensinava-as a controlar a *box* da coluna.

Ao nível das atividades complementares, estas foram observadas em atividades como plantar e observar plantas ou montar circuitos, onde adultos e crianças dependiam uns dos outros para completar as tarefas.

As ações paralelas, foram observadas nas sessões que contemplaram atividades sensoriais e as atividades da horta, com as crianças e os adultos a desempenharem papéis individuais

dentro de um contexto grupal. A tabela 14 resume as ações cooperativas observadas ao longo das 12 sessões.

Tabela 14. Resumo das observações na dimensão *ações cooperativas* ao longo das sessões

Sessão 1 “Atividade da Horta I” (Anexo 4)	Observou-se que enquanto os adultos realizavam ações mais complexas (como cavar buracos), as crianças colaboravam noutras tarefas, como plantar e regar. Outras crianças trabalharam lado a lado como, por exemplo, a Mel. e a Zo.
Sessão 2 “Atividade da Horta II” (Anexo 5)	Foram realizadas as tarefas em conjunto, Por exemplo a plantar alfaces. Estes são exemplos claros de cooperação entre crianças e adultos. Por outro lado, também se observou cooperação entre crianças como a Zo., a Leo. e a Mat., as quais colaboraram, carregando ervas para o compostor.
Sessão 3 “Atividade de Motricidade e global” (Anexo 6)	Observou-se o estabelecimento de parcerias flexíveis, através da mudança de pares, por forma a incentivar interações variadas. A imitação e aprendizagem mútua também estiveram presentes, com as crianças a imitarem os movimentos dos adultos, enquanto estes aprenderam a adaptar a sua abordagem às necessidades das crianças.
Sessão 4 “Atividade da Horta III) (Anexo 7)	Assistiu-se à colaboração entre crianças e adultos, os quais trabalharam juntos em tarefas complementares, como observar plantas ou levar ervas para o compostor. O J. ensinou a utilizar o sacho, enquanto as crianças o imitavam ou observavam.
Sessão 5 “Atividade de motricidade e” (Anexo 8)	O circuito foi realizado em duplas e as crianças e os adultos colaboraram em tarefas complementares como serpentear pelos pinos: um exemplo é quando H. orienta a Mel., dizendo <i>“agora vais para ali, agora vens para cá, serpentear”</i> . É também de realçar o apoio mútuo, com gestos de cuidados como o abraço da Zo. ao J. e o incentivo da Ju. para a Mat., o que exemplifica a criação de laços: <i>“salta, salta e abre os abraços”, “agora aqui, ali”,</i> conduzindo-a pelo serpentear.
Sessão 6 “Atividade de estimulação sensorial” (Anexo 9)	Das observações destaca-se a cooperação do B. e da F. e a sua contribuição para a criação de um ambiente acolhedor e seguro: o B. orientava as crianças pelo espaço dizendo os nomes dos aparelhos e ensinava-as a controlar a <i>box</i> da coluna por forma a que estas a usassem de forma correta; a F., apesar de não verbalizar, estava junto das crianças, sempre atenta e disponível para as ajudar.
Sessão 7 “Atividade de motricidade com bola, dividida em três momentos” (Anexo 10)	No jogo da passagem de bola, os adultos ajudavam as crianças a executarem os movimentos corretos para passar a bola ao colega do lado, através das indicações da terapeuta. Após a realização das atividades, a terapeuta reuniu o grupo no final da sessão e colocou algumas questões sobre as mesmas e quando perguntou se <i>“a bola era pesada ou leve?”</i> , a Mel. Respondeu <i>“pesada”</i> . Ao constatar que Mel. estava a dar uma resposta incorreta, B. corrigiu-a afirmando <i>“não, era levezinha”</i> e o J. confirmou <i>“não, era leve, era uma bola de praia”</i> , sendo este um exemplo de aprendizagem colaborativa.
Sessão 8 “Atividade da Horta IV) (Anexo 11)	OLu. que varreu o espaço após a conclusão das tarefas e as restantes crianças que iam colaborando com os adultos, ouvindo as suas indicações, por forma a que a plantação de sementes fosse bem-sucedida: a Mel. encheu e voltou a verter a terra, divertida e ao ver, o J., que estava atento, explicou <i>“não, não vires, tens de pôr terra”</i> . Outro exemplo de cooperação é quando as crianças espalham as sementes das ervas aromáticas e o J. lhes explica que <i>“agora temos de as cobrir com mais terra. Depois vamos regá-las”</i> . Em seguida, todas as crianças, à vez, ajudaram a regar e a colocar o vaso no sítio escolhido para nas próximas visitas irem regá-las e verem se tinham crescido.
Sessões 9 e 10 “Atividade sensorial, descobrir objetos com o tato” (Anexos 12 e 13)	O J. passava o saco que continha um objeto desconhecido pelos adultos, os quais lhe diziam ao ouvido o objeto em causa. Às crianças, a TO e a educadora colocavam questões com a finalidade de as ajudar a descobrir qual o objeto – <i>“É grande ou pequeno? É de plástico, papel ou metal? Faz barulho? É mole ou duro? É comprido ou curto? Pica? Se puxar, estica? É de comer? O que fazes com o que tens na mão? Parte se cair ao chão? Para que serve? Tem buracos?”</i> – pelo que no fim de cada roda diziam qual era o objeto até acertarem, promovendo assim a cooperação e a solidariedade.
Sessão 11 “Atividade da Horta V) (Anexo 14)	O J., mediante o interesse de todas as crianças em regar, deu a oportunidade, à vez, de cada uma regar as plantas, supervisionando as mesmas para controlar a quantidade de água vertida pelas mesmas.
Sessão 12 “Atividade sensorial, descobrir	No que concerne às ações cooperativas, ainda que esta atividade fosse individual, pois cada criança dava a sua resposta, esta foi realizada num contexto grupal, pelo que tanto o apoio dos outros participantes, como da educadora e da TO, foram fundamentais para criar um ambiente colaborativo. Por exemplo, para ajudar as crianças na realização da atividade, a TO foi colocando questões como <i>“O que está no balão? É grande? É</i>

os pares em diferentes texturas” (Anexo 15)	<i>gordo? É redondo? É duro? É de comer? O que te parece ser?”</i> , Ao ouvirem as perguntas, as crianças iam respondendo e atuando em conjunto como o caso da Zo. e da Leo., que na segunda tarefa iam verbalizando o material que viam, pegando rapidamente no objeto igual.
--	--

Também ao nível das ações cooperativas procuramos quantificar os seguintes indicadores: troca de material e/ou utensílios; alternância de ações na tarefa; e complementaridade de ações na tarefa. Assim, registamos em cada trecho de imagem a existência ou não dos seguintes eventos (tabela 15).

Tabela 15. Número de trechos em que se observou cada um dos parâmetros de *ações cooperativas*

Sessões	Troca de material / utensílios	Alterna ações na tarefa (cavam alternadamente a terra)	Complementar tarefas (e.g., o adulto transporta o regador e a criança rega)
9 de maio (11 trechos)	5	10	10
16 de maio (11 trechos)	0	11	11
20 de maio (11 trechos)	1	10	8
23 de maio (14 trechos)	0	11	11
17 de junho (9 trechos)	0	9	9
20 de junho (6 trechos)	1	6	6
27 de junho (7 trechos)	0	7	7

Na figura 3 damos conta da percentagem de trechos em que – em cada sessão – se verificou os eventos, registando-se que as atividades promoveram de um modo consistente a alternância e complementaridade de ações nas tarefas, com exceção da sessão 5 (Atividade de motricidade).

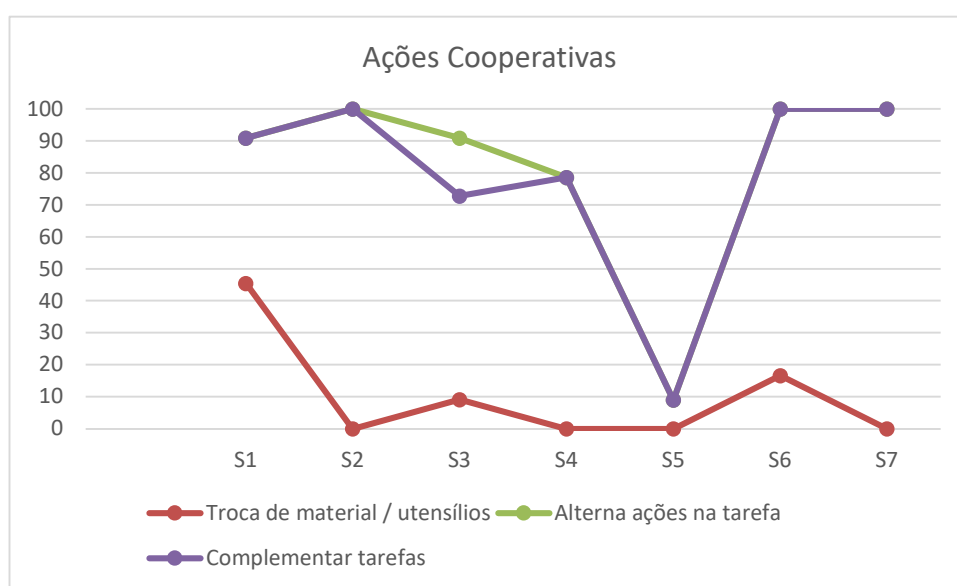


Figura 3. Percentagem de trechos que, em cada sessão, se verificou cada um dos parâmetros de *ações cooperativas*

4.6. RESULTADOS DA ENTREVISTA

Conforme descrito no método, foi realizada uma entrevista conjunta com os cinco adultos do CACI, com a finalidade de explorar a sua percepção sobre o programa. A partir da análise da entrevista realizada, identificaram-se três temas centrais: (i) sentido de propósito do programa; (ii) sentimentos e experiências ao longo do programa; (iii) e continuidade do programa.

Tema 1: Sentido de propósito do programa

O **sentido de propósito do PI** esteve presente no discurso dos dos adultos convergindo para a percepção de ajudar as crianças e proporcionar-lhes um maior bem-estar: *“Ajudar os meninos na horta”* (B.); *“É para o bem deles”* (J.). Estes discursos refletem a associação do PI com o estabelecimento de um ambiente acolhedor para as crianças e colaborativo pautado pela partilha de experiências e saberes com as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Tema 2: Sentimentos ao longo do PI

Face aos **sentimentos e experiência decorridas com o PI**, os discursos dos entrevistados enfatizaram sentimentos de alegria, reciprocidade e amizade. Todos os participantes mencionaram a amizade quando questionados sobre o que o programa lhes trouxe, demonstrando apreço pelas crianças e valorizando a relação estabelecida com as mesmas: *“Trouxe tudo, amizade, carinho, saber aturá-las (risos de todos) e a experiência que partilhamos”* (J.).

Para o H. o PI foi vivenciado de forma positiva, referindo que a experiência vivida através do programa lhe proporcionou *“uma experiência inesquecível, a oportunidade de aprender a dar valor, uma experiência que nunca deveria acabar”*.

Já os adultos B. e F. apontaram a *“alegria das crianças”* como o aspeto que mais os marcou. E J. afirmou que se sentiu como *“um bom pai”* para as crianças. Estes sentimentos evidenciaram o desenvolvimento de um vínculo emocional estabelecido entre os adultos e as

crianças: *“Tenho saudades do menino que saiu da escola, de cabelo preto... (...)”* (F.). O H. referiu *“Eu gostei muito da Mel., ela volta?”*. Veja-se a análise apresentada na tabela seguinte.

Tema 3: Continuidade do Programa

O discurso dos participantes convergiu ainda para o **desejo de continuidade do programa**. Todos os participantes referiram a vontade de dar continuidade e de participar no programa.

Todos os entrevistados enfatizaram que gostaram de das atividades, por terem mediado a relação com as crianças: *“Gostava de ir para a sala fazer coisas com eles, cuidar deles”*.

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo, que retrata o desenvolvimento e a implementação de um PI direcionado para uma comunidade composta por dois grupos – crianças em creche e adultos apoiados no CACI –, procurando descrever o processo de envolvimento e interação das crianças e adultos nas atividades.

O registo de observação focada nos dois grupos de participantes ao longo do programa, descreve um crescente envolvimento e interação nas atividades, com maior proximidade física durante a realização das tarefas, e com mais comunicação. Os adultos foram assumindo um papel de liderança nas atividades através do fornecimento de instruções e feedback às crianças e com ações alternadas e de complementaridade para a conclusão das tarefas. Houve também uma generalizada percepção da significância das atividades desenvolvidas, que os adultos consideraram positivas para si e para as crianças. Estes resultados reiteram a importância dos PI no bem-estar ocupacional junto de pessoas com incapacidade conforme relatado por Milbourn et al. (2020). O envolvimento das crianças e dos adultos no PI ficou marcado pela partilha, ajuda, empatia e cooperação aquando das atividades realizadas, assemelhando-se a outras experiências como as documentadas por Hatton-Yeo e Ohsako (2001), que definem os PI como veículos para a partilha, intencional e constante, de recursos e aprendizagens entre diferentes gerações, oferecendo benefícios individuais e sociais.

Tendo por base uma abordagem predominantemente qualitativa, os registos parecem corroborar alguns dos benefícios dos PI especialmente em relação à promoção de comportamentos pró-sociais, ao reforço da empatia e à criação de vínculos significativos entre gerações (Hatton-Yeo & Ohsako, 2001; Milbourn et al., 2020; Newman & Sánchez, 2007; Resende & Barboza, 2024). Os resultados deste estudo, documentam ainda o papel do PI na promoção da cooperação entre os participantes, onde se estabeleceu um sistema de interdependência para completar tarefas e atividades. Estes resultados demonstram que o PI desenvolvido cumpriu e integrou os elementos-chave de qualquer PI, como a cooperação e a interação (Martínez et al., 2010).

Entende-se que as interações desenvolvidas ao longo do PI revelaram uma crescente proximidade física e emocional entre os dois grupos, assim como um aumento da comunicação espontânea e da cooperação nas atividades realizadas. Estas dimensões,

cruciais para qualquer PI (Martínez et al., 2010), demonstraram não só a viabilidade da participação ativa dos adultos apoiados em CACI, como também demonstraram a importância do seu papel como agentes promotores de aprendizagem e afeto junto das crianças. E neste sentido, esta constatação reforça o princípio da reciprocidade intergeracional que Ventura-Merkel e Lidoff (1983) defendem, onde cada grupo contribui com competências, afetos e saberes para o crescimento do outro.

A entrevista realizada mostrou que os adultos destacaram o propósito do PI como o de ajudar as crianças e proporcionar-lhes um maior bem-estar, partilhando as suas experiências e saberes. De facto, tal corrobora que os PI são oportunidades facilitadoras da partilha de competências, conhecimentos e experiências entre os envolvidos, instigando o desenvolvimento de um sistema mútuo de apoio (Ventura-Merkel & Lidoff, 1983 como citado em Newman & Sánchez, 2007). Ficou patente no discurso dos participantes apoiados pelo CACI as vantagens emocionais e sociais associadas ao PI, nomeadamente, a valorização das relações com as crianças, os papéis desempenhados na interação com as mesmas – orientação, cuidado, preocupação e até algum sentimento fraternal.

Os participantes adultos consideraram o programa uma experiência enriquecedora, associada à amizade e alegria e que lhes permitiu sentirem-se valorizados ao longo do programa. Novamente estes resultados alinham-se com os benefícios dos PI reconhecidos por Rezende e Barboza (2024), que realçam, a possibilidade de criação de oportunidades de interação entre gerações mais jovens e mais velhas em atividades que concorrem para um maior bem-estar físico e mental de todos os envolvidos.

Assim, para além das dimensões observadas, a análise das entrevistas evidenciou sentimentos de utilidade, alegria e pertença por parte dos adultos, que descreveram o PI como uma experiência de partilha e amizade. Teve-se a oportunidade de perceber que a valorização dos papéis desempenhados, particularmente como cuidadores, orientadores e companheiros de brincadeira, reforça o impacto emocional do programa. Simultaneamente, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar modelos positivos de relação e inclusão, alargando desde cedo a sua perceção sobre a diversidade humana.

Entende-se que os resultados obtidos apoiam a ideia de que é importante implementar PI com continuidade, dado que o tempo e a repetição foram fundamentais para o aprofundamento

das interações e para o fortalecimento dos laços estabelecidos entre os participantes. Como McAlister et al. (2019) referem, a eficácia dos PI está estritamente ligada à consistência e à regularidade das atividades, que devem ser estruturadas, ter um propósito e estarem integradas nas rotinas da instituição. Contudo, reconhece-se que a replicação e a implementação deste tipo de programa exige não apenas vontade institucional, mas também a formação das equipas técnicas, o envolvimento dos cuidadores e o planeamento em estreita colaboração entre os diferentes serviços, como creches e CACI. Acredita-se que também é necessário criar espaços partilhados acessíveis e estimulantes, que favoreçam o encontro dos grupos e a convivência entre ambos e uma articulação com as políticas públicas (por exemplo, a Portaria n.º 70/2021), que defendem a inclusão e a participação ativa das pessoas com deficiência na comunidade.

Para terminar, interessa destacar que além do impacto individual em cada participante, os PI têm um valor estratégico na construção de comunidades mais unidas e inclusivas, tal como reitera a Griffith University of Australia (2023). E por isso, têm também um impacto na comunidade. A continuidade deste tipo de programas contribui para a desconstruir estereótipos, combater preconceitos, promover uma cidadania ativa e fortalecer os laços intergeracionais e interpessoais, o que se crê essencial para uma sociedade efetivamente inclusiva.

Deste modo, os PI não podem ser encarados como iniciativas pontuais, mas como estratégias e instrumentos de inclusão, participação e desenvolvimento comunitário.

6. CONCLUSÃO

Com este projeto - que visou documentar a implementação de um PI entre crianças de creche e adultos com deficiência e incapacidade apoiados no CACI - foi possível reiterar o valor deste tipo de programas na promoção de interações positivas, da partilha, e do estabelecimento de laços interpessoais entre diferentes comunidades.

Entende-se, pois, que a dinâmica criada e proporcionada pelo PI desenvolvido pode ser replicada em PI futuros que visem este público, por forma a comprovar e consolidar as evidências obtidas neste PI direccionado para crianças em creche e adultos com incapacidade intelectual moderada.

Como limitações do estudo, considera-se que este poderia ser mais prolongado, por forma a se conseguirem aferir os efeitos do programa a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, R. (2009). Programas intergeracionais no contexto da animação sociocultural. In J. Pereira & M. Lopes (Eds.), *Animação sociocultural na terceira Idade* (pp. 55-62). Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Alves, A., Santos, J., & Souza, R. (2023). A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: Processos inclusivos na educação e no mundo do trabalho. *Revista Estudos IAT*, 9, 1-19. <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/372?articlesBySimilarityPage=3>
- Apolinário, M. (2015). *Respostas educativas para alunos com multideficiência: Conceções e práticas* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2008). O uso da entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>
- Bigby, C. (2024). Supporting community participation. In C. Bigby & A. Hough (Eds.), *Disability practice – Safeguarding quality service delivery* (pp. 59-78). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-6143-6>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J., & Pacheco-Sanz, D. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programmes *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.01882](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01882)
- Carvalho, O. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Edições APPACM Braga.
- Centro Internacional sobre o Envelhecimento. (2024). *Promover a integração intergeracional: construir uma ponte entre gerações*. <https://cenie.eu/index.php/pt/blog/promover-integracao-intergeracional-construir-uma-ponte-entre-geracoes>

- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Duarte, E., & Ferreira, M. (2010). Panorama da Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora, MG. *Revista Educação Especial*, 23(36), 57-72.
- França, P., Silva, D., & Barreto, L. (2010). Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? *Revista Geriátrica Gerontológica*, 13(3), 519-532. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232010000300017>
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Editorial Ministério da Educação.
- González, M. (2010). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto Editora.
- Griffith University of Australia. (2023). *Report. Intergenerational practice in early childhood education trial*. <https://aiip.net.au/wp-content/uploads/2023/04/Intergenerational-Practice-in-Early-Childhood-Education-Trial.pdf>
- Hall, S. (2017). Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 859-871. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jar.12276>
- Hatton-Yeo, A. (2002). Conference report: Connecting generations. A global perspective. In ICIP (Ed.), *International intergenerational conference connecting generations: A global perspective* (pp. 1- 48). UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation.
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (2001). *Intergenerational programmes: public policy and research implications. An international perspective*. The Beth Johnson Foundation.
- Herdero, E. (2011). *Adaptaciones curriculares de la teoría a la práctica*. EDCEPE.
- Herrmann, D., Sipsas-Herrmann, A., Stafford, M., & Herrmann, N. (2005). Benefits and risks of intergenerational program participation by senior citizens. *Educational Gerontology*, 31(2), 123-138. DOI: [10.1080/03601270590891522](https://doi.org/10.1080/03601270590891522)

- Jarrott, S., & Lee, K. (2023). Shared site intergenerational programs: A national profile. *Journal of Aging & Social Policy*, 35(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/08959420.2021.2024410>
- Kaplan, M. (2002). Kaplan, M. (2002). Intergenerational programs in schools: Consideration of form and function. *Intergenerational Review of Education*, 48(4), 305-334. DOI: [10.1023/A:1021231713392](https://doi.org/10.1023/A:1021231713392)
- Lopes, E. (2008). *Encontros intergeracionais e representação social*. Editora Setembro.
- Martínez, M., Kaplan, M., & Carreras, J. (2010). *Programas intergeneracionales: guía introductoria*. Ministerio de Sanidad y Política Social Secretaría General de Política Social y Consumo Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Matos, R., & Brito, R. (2013). A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. In *Jornada Pedagógicas – Supervisão, liderança e cultura de escola*. ISCE.
- McAlister, J., Briner, E., & Maggi, S. (2019). Intergenerational Programs in Early Childhood Education: An Innovative Approach that Highlights Inclusion and Engagement with Older Adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(4), 505-522. DOI: [10.1080/15350770.2019.1618777](https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1618777)
- McCausland, D., McCallion, P., Brennan, D., & McCarron, M. (2018). Interpersonal relationships of older adults with an intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e140-e153. <https://doi.org/10.1111/jar.12352>
- McCausland, D., Murphy, E., McCarron, M., & McCallion, P. (2021). The potential for person-centred planning to support the community participation of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 0(0), 17446295211022125. <https://doi.org/10.1177/17446295211022125>
- McCrea, J., Weissmann, M., & Thorpe-Brown, G. (2004). *Connecting the generations: A practical guide for developing intergenerational programs*. Generations Together.
- Milbourn, B., Mahoney, N., Trimboli, C., Hoey, C., Cordier, R., Buchanan, A., Wilson, N. (2020). “Just one of the guys” An application of the Occupational Wellbeing framework to graduates of a Men’s Shed Program for young unemployed adult males with intellectual disability. *Australian Occupational Therapy Journal*, 67(2), 121-130. DOI: [10.1111/1440-1630.12630](https://doi.org/10.1111/1440-1630.12630)
- Mínguez, J. (2010). *Programas de educación intergeneracional*. S.L. EDITO.

- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas CIAIQ* (pp. 724-733). https://www.researchgate.net/profile/Lisete-Monico/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_d_e_investigacao_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pdf
- Morita, K., & Kobayashi, M. (2013). Interactive programs with preschool children bring smiles and conversation to older adults: time-sampling study. *BMC Geriatrics*, 13(1), 111. DOI: [10.1186/1471-2318-13-111](https://doi.org/10.1186/1471-2318-13-111)
- Mosor, E., Waldherr, K., Kjekken, I., Omara, M., Ritschl, V., Pinter-Theiss, V., Smolen, J., Hubel, U., & Stamm, T. (2019). An intergenerational program based on psycho-motor activity promotes well-being and interaction between preschool children and older adults: results of a process and outcome evaluation study in Austria. *BMC Public Health*, 19, 254. DOI: [10.1186/s12889-019-6572-0](https://doi.org/10.1186/s12889-019-6572-0)
- Newman, S., & Sánchez, M. (2007). Los programas intergeracionales: concepto, história y modelos. In M. Sánchez, D. Butts, A. Hatton-Yeo, N. Henkin, S. Jarrott, M. Kaplan, A. Martínez, S. Newman, S. Pinazo, J. Sáez, & A. Weintraub (Eds.), *Programas Intergeracionales: hacia una sociedad para todas las edades* (pp.37-51). Fundación “La Caixa”.
- Norouzi, N., & Angel, J. (2023). Intergenerational Day Centers: A New Wave in Adult and Child Day Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(809). DOI: [10.3390/ijerph20010809](https://doi.org/10.3390/ijerph20010809)
- Oliveira, S. (2018). *A educação intergeracional como processo de desenvolvimento pessoas e social* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, D. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Orrú, S. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Vozes.
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., & Meininger, H. (2017). Social inclusion in the neighbourhood and the professional role identity of group home staff members: views and experiences of staff regarding neighbourhood social inclusion of people with

intellectual disabilities. *Society, Health & Vulnerability*, 8(1), 1395676.
<https://doi.org/10.1080/20021518.2017.1395676>

Pinto, T., Hatton-Yeo, A., & Marreel, I. (2009). *Guia de Ideias para Planear e Implementar projetos intergeracionais*. Associação Valorização Intergeracional e Desenvolvimento Activo.

Portaria n.º 70/2021 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2021). Diário da República: I série, n.º 60. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/70-2021-160316760>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I série, n.º 167. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão & M. Miguéns (Eds.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Rezende, E., & Barboza, A. (2024). Benefícios dos programas intergeracionais para crianças e adolescentes com fatores de risco para transtornos mentais: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 13(7), e0113746066. DOI:[10.33448/rsd-v13i7.46066](https://doi.org/10.33448/rsd-v13i7.46066)

Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Instituto de Inovação Educacional.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Publicações Dom Quixote.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação; Direção Geral da Educação.

Teixeira, N. (2022). *Diversidade cultural e inclusão nos contextos de educação de infância – narrativa de um percurso de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Orientações para inclusão. Educação para todos.*
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Inclusion in early childhood care and education: Brief on inclusion in education.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502>
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências.* Edições Colibri; Instituto Politécnico de Lisboa.
- Viana, F. (2018). *O blogue da biblioteca de turma na promoção da leitura e da escrita* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta.
- Vieira, S., & Guerra, S. (2012). Dinamizar os parques da cidade através de atividades intergeracionais: o Parque Infante Dom Pe, cidade de Aveiro, Portugal. *Revista Kairós-Gerontologia*, 15(Especial11), 135-152.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N., & Montero, I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação*, 2.^a Série (5), 117-141.
- Zanin, A., & Kaczmarek, V. (2015). Multiculturalismo, formação docente e o desafio da escola: algumas perspectivas. In *V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente* (pp. 16390-16403). PUC-PR.

ANEXOS

ANEXO 1 - CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DOS PAIS / ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PROBLEMAS DA COGNIÇÃO E MULTIDEFICIÊNCIA

Consentimento informado, livre e esclarecido

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Programa Intergeracional entre Crianças em Creche e Adultos apoiados em CACI.

Enquadramento: Este estudo terá como objetivo desenvolver e avaliar um programa de atividades cooperativas entre crianças em creche e o grupo de adultos apoiados em CACI.

Explicação do estudo: Este trabalho, de teor iminentemente prático, pretende promover e consolidar o contacto e relação entre os diferentes grupos geracionais atendidos na nossa instituição, promovendo uma cultura de entreajuda e inclusão. Pretende-se reforçar este contacto através do planeamento e implementação de um conjunto de atividades colaborativas que reúna participantes dos dois grupos. Com estas atividades pretende-se, por um lado, valorizar o conhecimento e as competências dos adultos apoiados em CACI e, por outro, promover a educação e cultura para a inclusão das crianças em creche. As atividades inserir-se-ão nas rotinas já estabelecidas, planeando-se o seu desenvolvimento nos contextos de horta e ginásio, que ocorrerão duas vezes por semana. As atividades serão implementadas e monitorizadas ao longo de um mês e meio, com o objetivo de maximizar o trabalho colaborativo entre os grupos, através de estratégias impulsionadoras de cooperação e sociabilidade num ambiente seguro. O educador de infância enquanto investigador e titular do grupo mediará a implementação e monitorização das atividades em colaboração com a terapeuta ocupacional. Espera-se com estas atividades promover uma plataforma de maior proximidade, cooperação e afetividade, contribuindo para a inclusão e desmistificação.

Confidencialidade e anonimato: será garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para mais informações não hesite em contactar o investigador responsável.

Grata pela sua colaboração,
Pureza Covilhã

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram transmitidas pela pessoa que em cima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste programa sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, como encarregado de educação, aceito que o meu educando _____ participe neste programa e permito a utilização de dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão usados nesta investigação e nas garantias dadas pelo investigador.

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS E FOTOGRÁFICOS

DECLARAÇÃO

Eu, encarregado de educação do aluno _____ autorizo o registo fotográfico em uso escolar e a sua publicação em grupo restrito, do qual só farão parte outros encarregados de educação do grupo da sala mista.

Declaro ainda que não publicitarei nenhuma fotografia que contenha outras crianças e que apenas usarei a do meu educando quando isolado.

Valbom, _____

Assinatura

ANEXO 3 - OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA INTERGERACIONAL

Tendo em conta o programa e a população a quem se destina, a equipa planificou um esboço de atividades para criar dinâmicas entre os intervenientes em três situações contextuais: cinco sessões na horta e de contacto com a natureza; três sessões de promoção de atividade física; e quatro sessões de estimulação sensorial. Todas as sessões tiveram uma duração entre 30 a 60 minutos e com um grupo de 4 a 6 crianças e 5 adultos em interação, uma vez por semana e ocasionalmente, duas vezes por semana (o que aconteceu por três vezes) com a duração de dois meses.

Estas sessões foram dinamizadas pelos adultos em CACI, que foram previamente orientados pela terapeuta ocupacional, para depois colocarem em prática as atividades com as crianças.

SESSÕES NA HORTA E DE CONTACTO COM A NATUREZA

1.ª Sessão

Objetivos para as crianças: incentivar a aquisição de vocabulário relativo à horta e materiais usados; incentivar o respeito pela natureza.

Objetivos para os adultos: promover e proporcionar a liderança no cuidar da horta; mostrar e exemplificar como usar utensílios da horta.

Atividade na horta - Dar a conhecer o espaço:

- dialogar com os grupos sobre o que pensam que é uma horta e o que se pode plantar;
- preparar terreno para plantar alface e regar;
- limpar uma parte de terreno de ervas.

2.ª Sessão

Objetivos para as crianças: ser capaz de seguir uma orientação; promover espírito de entreajuda; promover o respeito pelo outro e pelos materiais.

Objetivos para os adultos: ajudar as crianças na execução das tarefas; escolher entre eles o líder da atividade; desenvolver a confiança e cooperação entre todos; mostrar e ajudar a lidar com a sachola.

Atividade na horta:

- limpar a terra de ervas;
- regar as plantações;
- aprender a sachar.

4.ª Sessão

Objetivos para as crianças: incentivar a cooperação e ajuda; incentivar a resolução de pequenos problemas na horta; promover sensações de bem-estar e segurança.

Objetivos para os adultos: liderar e mostrar às crianças como fazer compostagem; ajudar na recolha de plantas; liderar a comunicação.

Atividade na horta:

- regar as plantações;
- realizar compostagem com os detritos da horta;
- colher plantas que tinham sido plantadas antes do início do programa.

8.ª Sessão

Objetivos para as crianças: promover o uso adequado das ferramentas para plantar; incentivar a cooperação entre os elementos do grupo; incentivar a comunicação.

Objetivos para os adultos: liderar e exemplificar como usar os utensílios para plantar; ajudar no incentivo para a cooperação e plantação; estimular a autoestima e bem-estar no sentido de pertença.

- plantação plantas aromáticas;
- regar toda a horta;
- limpar horta e levar tudo para o compostor.

11.ª Sessão

Objetivos para as crianças: incentivar a autonomia no cuidar da horta/natureza; promover o bem-estar e atos cooperativos.

Objetivos para os adultos: orientar a autonomia das crianças; mostrar e incentivar as crianças a cooperar no cuidado da natureza; dirigir palavras de incentivo a todos; aumentar a autoestima.

Atividade na horta:

- cuidar e tratar da horta;
- tirar ervas e plantas mortas;
- regar.

SESSÕES DE PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA

3.ª Sessão

Objetivos para as crianças: promover a relação eu-outro; incentivar o sentido rítmico; e incentivar a comunicação.

Objetivos para os adultos: aumentar a autoestima e a integração na comunidade escolar; incentivar a responsabilidade e a liderança nas tarefas.

- 1º encontro dos grupos .
- apresentação dos elementos criando dinâmicas com músicas infantis, e folclore, promovendo a proximidade e o contacto.

5.ª Sessão

Objetivos para as crianças: promover o equilíbrio e o desenvolvimento dos padrões básicos motores; incentivar a cooperação e aceitação.

Objetivos para os adultos: mostrar e apoiar na execução das tarefas; iniciar a interação verbal e contagiar as crianças para o diálogo; ajudar a promover sensações de bem-estar nos grupos.

Circuito motor:

- aquecimento global;
- circuito com salto em altura;
- reta de equilíbrio;
- salto lateral com espaço limitado por círculos;
- derrube de pinos;
- contorno de pinos em ziguezague;
- relaxamento.

7.ª Sessão

Objetivos para as crianças: incentivar a coordenação óculo-manual; incentivar a relação corpo-espaço; incentivar a memória auditiva.

Objetivos para os adultos: mostrar e verbalizar a tarefa; motivar, mobilizar e liderar o grupo na concretização das tarefas.

Jogo com bolas:

- treino de agarrar a bola e devolver ao parceiro
- em círculo passar a bola lateralmente e no fim a quem quiser.

SESSÕES DE ESTIMULAÇÃO SENSORIAL

6.ª Sessão

Objetivos para as crianças: explorar individualmente o espaço e objetos da sala; estimular a sensibilidade e o relaxamento.

Objetivos para os adultos: criar momentos de empatia em situações de receio; mostrar como se sentem em segurança, através de dar a mão, colo (proximidade e contacto físico), palavras empáticas e de conforto; mostrar e ajudar a usar os objetos da sala.

Atividade na sala de snozelen - Exploração dos objetos:

- coluna de água, projetor, colchão de água, fibras e música;
- exploração livre do espaço.

9.^a e 10.^a Sessões

Objetivos para as crianças: estimular o reconhecimento sensorial; incentivar a descoberta e curiosidade; promover a comunicação, estimulando a associação de ideias.

Objetivos para os adultos: promover o uso de vocabulário que permita dar pistas verbais às crianças para descobrirem os objetos; promover o riso, bem-estar e a confiança.

Jogo de identificação de objetos:

- colocar objetos significativos para os grupos dentro de uma caixa e pedir a cada elemento que descubra o que é sem ver, só dicas verbais e usando o tacto., (carro, lego, chupeta, maçã , banana, pêra, lápis, porta chaves).

12.^a Sessão

Objetivos para as crianças: incentivar a descoberta e a comunicação; estimular as sensações.

Objetivos para os adultos: estimular a comunicação e o uso de palavras que promovam a descoberta; promover o bem-estar e autoestima.

Jogos sensoriais:

- pedir as crianças que identifiquem os pares das texturas que se encontram dentro de um balão (grãos de diferentes tamanhos);
- deixar que em conjunto explorem as texturas e encontrem o par dos peixes com texturas.

ANEXO 4 - NARRATIVA DA SESSÃO 1 DO PI

Sessão 1

- Atividade: Horta I
- Data: 9 de maio de 2024
- Duração: 60 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Zo., Mel., Mat., Mar., Leo., Lu. e Gon.;
 - Adultos: J., F., Ju., B., H..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI

O PI iniciou-se com a atividade da horta (horta da escola), a qual é gerida e mantida pelos utentes do CACI. No âmbito da parceria e do PI, levou-se o grupo de crianças a conhecer os elementos participativos do CACI.

As três responsáveis pela supervisão e orientação estavam expectantes para ver quais seriam as reações de todos. Os adultos, ainda que timidamente, começaram a apresentar-se e as crianças fizeram o mesmo à semelhança dos adultos: *"Eu sou o J."*, *"Eu sou a Ju."* e as crianças *"Eu sou a Mel"* e *"Eu a Zo."*

Após as apresentações, a educadora do grupo perguntou às crianças: *"O que estamos aqui a fazer?"*. Pergunta à qual duas crianças responderam (Mel. e Zo.) *"estamos no recreio"*, pois a horta ficava junto de um campo de basquetebol.

A educadora voltou a questionar: *"Têm a certeza? Onde estamos e o que viemos fazer?"*. Um dos adultos, o B., respondeu: *"estamos na horta!"*. E ao que reafirma a criança Mar: *"Aqui é a horta e ali é para correr"* (apontando para o espaço de jogo).

Nisto, a educadora perguntou *"E então, querem aprender o que se faz na horta? Querem ir ver o que o J. está a fazer? Vamos ver se precisa de ajuda?"*. E assim se deu início à atividade. As crianças aproximaram-se dos adultos, mantiveram essa proximidade e ajuda todo o tempo enquanto se preparava o terreno para cultivar, tirando as ervas daninhas. A Mel. perguntou onde colocava as ervas.

Continuamos a ajudar a limpar o terreno sob a orientação dos adultos e da terapeuta, tendo a Ju. orientado a Mel. e a Zo. que se mantiveram colaborativas, tirando as ervas e levando-as ao compostor.

Entretanto a terapeuta questionou: *"quem quer plantar alface?"*. Ao que as crianças responderam com aproximação ao J.. Este fazia os buracos na terra e as crianças, Mel., Zo. e Leo. colocavam as alfaces. Quando a educadora perguntou quem queria fazer o buraco, a

Mel. respondeu prontamente “*Eu!*” e então o J. passou-lhe o instrumento de furo tendo ela feito a operação sozinha e a quem se juntou o Mar.

Enquanto a atividade decorria, a educadoraproucou motivar o Gon. a participar na mesma, sentando-o na terra, tirou-lhe as sapatilhas e meias para ver a sua reação, uma vez que este menino fazia muita procura sensorial. No entanto, o Gon. recusou-se a mexer na terra e procurou sempre fugir, mesmo descalço para o espaço de jogo e correr, correr, acabando por distrair os outros meninos da atividade. Como não estava totalmente confortável, a educadora levou o Gon. ao recreio onde estavam as outras crianças do grupo e trouxe uma outra criança para ver se queria participar. O Lu., também não reagiu bem a estar descalço na terra, mas entre choro e desconforto ainda ajudou a levar as ervas ao compostor.

As crianças foram sendo alertadas para os bichos que iam aparecendo (caracóis, lagarto, formigas, aranha amarela) e para as cores das flores e tipo plantas que já estavam plantadas e que ajudaram a regar. Ao longo da realização da atividade, verificou-se que as crianças foram tirando as sapatilhas e as meias e no final já andavam pela horta descalças e a cooperar. As crianças estavam a apreciar e a desfrutar da atividade, pelo que depois, num segundo espaço da horta, acabaram por plantar tomateiros e regaram-nos sempre em cooperação. Nesta atividade foi importante verificar que as crianças não tiveram receio de aproximação, divertiram-se com os adultos e colegas de grupo, revelaram espanto e sorrisos pela atividade e carinho pelos adultos, dando-lhes a mão e permanecendo juntos.

Tabela 16. Grelha síntese da sessão 1

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve fisicamente próximo)	Comunicação (instruções/ cumprimentos/ interações)	demonstrações/ repostas/ iniciação da	Ações cooperativas (ações paralelas/ imitação; complementares)
Adultos				
J.	Próximo das crianças	- "Eu sou o J."		Fazia buracos na terra e a Mel., Zo. e Leo. colocaram as alfaces. Ajudou e orientou as crianças a plantar tomates e a regar.
Ju.	Próxima das crianças	- "Eu sou a Ju."		Orienta a Mel. e a Zo. a tirar as ervas más
F.	Próximo das crianças	- "Eu sou a F."		---
B.	Próximo das crianças	1 - "Eu sou o B."; 2- "Estamos na horta".		---
H.	Próximo das crianças	"E eu sou o H."		---
Educadora	---	1- "O que estamos aqui a fazer?"; 2- "Têm a certeza? Onde estamos e o que viemos fazer?"; 3 - "E então, querem aprender o que se faz na horta? Querem ir ver o que o J. está a fazer? Vamos ver se precisa de ajuda?"; 4- "Quem quer fazer o buraco?"		As crianças começaram a limpar o terreno, tirando as ervas más, colocando-as no compostor.
Terapeuta	---	- "Quem quer plantar alface?"		---
Crianças				
Gon. (tem PEA)	Longe do grupo	- Sem verbalização, chora quando tentamos aproximá-lo do grupo e participar na tarefa		A correr pelo espaço
Mel.	Próxima do adulto	1 - "Eu sou a Mel"; 2 - "Estamos no recreio"; 3 - "Eu!"		Tira ervas más no terreno. O J. passou-lhe o instrumento de furo tendo ela feito a peração sozinha
Lu.	Próximo dos adultos	- Sem verbalizar, chorou.		Depois foi ajudar a levar as ervas ao compostor
Mar.	Próximo do adulto	1 - "Eu sou o Mar"; 2- "Aqui é a horta e ali é para correr".		O Mar. juntou-se à Mel.
Zo.	Próxima do adulto	1 - "Eu sou a Zo."; 2 - "Estamos no recreio".		Tira ervas más do terreno.
Leo.	Próxima do adulto	- "Eu sou a Leo."		Tira ervas más no terreno e leva-as ao compostor
Mat.	Próxima do adulto	- "Eu sou a Mat."		Tira ervas más no terreno

ANEXO 5 - NARRATIVA DA SESSÃO 2 DO PI

Sessão 2

- Atividade: Horta II
- Data: 15 de maio de 2024
- Duração: 60 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Mar., Gon., Mel., Zo. e Leo.;
 - Adultos: Ju., J. e F..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI

Quando se chegou à horta com as crianças, já os adultos se encontravam a trabalhar. Quando viram as crianças, receberam-nas com sorrisos gerando alegria e sorrisos nelas, que correram para ver o que eles estavam a fazer e de imediato foram convidadas a participar. A Ju. e a F. perguntaram quem as queria ajudar a tirar as ervas. A F. começou a tirar as ervas dizendo ao Mar. como fazer – *“Puxas assim”* – demonstrando como pegar na erva e arrancá-la, mantendo o Mar. a proximidade com o adulto e com a tarefa.

A Mat., a Leo. e a Zo. também iam colaborando, arrancando as ervas junto da Ju. e levavam-nas ao compostor. No caminho iam sorrindo e falavam entre elas, *“Eu levo mais!”*, dizia a Zo. e ao que a Leo. respondeu *“Não eu levo mais!”* e a Mel *“Eu vou pôr ali”* dizia a Matdirigindo-se ao compostor. Elas iam e vinham, sempre rápias e a rir.

Depois a Mel. ajudou a Ju. a limpar a área entre as couves, pelo que a Ju. dizia *“Temos de tirar aqui senão não vemos as couves!”*. Ao ouvir a Ju., a Melperguntou *“O que fazes com as couves?”*, ao que a Ju. respondeu *“Faço sopa, corto-a aos bocados e ponho na panela para fazer sopa”*.

Entretanto, ouvimos o J. perguntar *“Quem quer ajudar a plantar mais alfaces?”*. Todos pararam para ver onde ele estava e a Mel., a Leo. e o Mar. a aproximaram-se dele.

O J., feliz e sorridente, disse *“Vamos fazer primeiro um furo com isto (mostrando o instrumento de furar pontiagudo) e depois pomos a alface e tapamos (exemplificando)*. A Mel. chegou-se mais ao J. e pediu-lhe o instrumento de furo e começou a furar estando o J. atento ao que ela fazia. A Leo. e o Mar. repetiram a operação realizada pela Mel. continuando o J. muito atento e cauteloso, pois de vez em quando ouvia-se ele a dizer às crianças *“Cuidado! Devagar...”*. Após a plantação, o J. afirmou *“Agora temos de regar as alfaces, vou buscar o regador!”*. De imediato as crianças foram atrás dele. Ele encheu o regador e as crianças, à vez, ajudaram a transportar até ao espaço da plantação. Ali chegados, um a um, ajudaram a pegar no regador

para verter a água nas plantas e só se ouvia o J. a dizer "Agora já chega, anda tu agora", trocando as crianças de modo a dar a vez a todas.

O Gon., criança com PEA, estava feliz a correr pelo espaço. A educadora foi buscá-lo para participar um pouco, mas o Gon. começou a chorar quando contactou com a terra. A educadora insistiu novamente, pensando que era um choro de "birra", ajudando a criança a colocar as mãos novamente na terra. O Gon. começou a ter puxos de vômitos e perante esta reação sensorial, a educadora não insistiu mais e devolveu-o à brincadeira que tinha deixado.

Tabela 17. Grelha de síntese da sessão 2

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve próximo fisicamente)	Comunicação (instruções / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
J.	Mel., Leo. e Mar.	- Iniciou a interação: "Quem quer plantar alfaces?"; - J. explica e exemplifica: "Vamos fazer um furo, assim com isto".	Plantava alfaces.
Ju.	Mel	- Convidou a criança: "Queres tirar ervas comigo?"; - Respondeu à questão da Mel: "Faço sopa...".	Tirar ervas más.
F.	Mar	-Convidou a criança: "queres tirar ervas comigo?" E exemplificou como fazer	Tirar ervas más.
B.	---	---	Varria o espaço.
H.	---	---	Cortava as silvas no muro.
Crianças			
Gon. (tem PEA)	Sempre afastado do grupo.	- Corria pelo espaço.	Ação paralela: corria pelo espaço sem interesse na atividade.
Mel	1.º momento: Com a Ju.; 2.º momento: Com o J., chegou-se mais a ele.	1 - "O que fazes com as couves?"; 2 - "Também quero fazer, dá-me isso?" E repetiu a ação do J..	Tirar ervas más.
Mar	1.º momento: Com a F.; 2.º momento: Com o J..	1 - "Temos de retirar as ervas para as plantas crescerem!"; 2 - Apenas repetiu a ação do J..	Tirar ervas más.
Zo.	Junto do grupo.	- "Eu levo mais", ia e voltava.	Tirar ervas más e levar ao compostor.
Leo.	1-Junto do grupo 2-Com o J.	1 - "Não, eu levo mais", ia e voltava. 2 - Repetiu a ação do J..	Tirar ervas más e levar ao compostor.
Mat.	1-Junto ao grupo 2-Sempre próxima de um adulto	1 - "Eu vou pôr ali", ia e voltava; 2 - Depois passou a observar a atividade.	Tirar ervas má e levar ao compostor.

ANEXO 6 - NARRATIVA DA SESSÃO 3 DO PI

Sessão 3

- Atividade: Motricidade global
- Data: 16 de maio de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Mar., Mel., Zo., Mat., Leo., Gon. e Iv.;
 - Adultos: Ju., J., F., B. e H..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI.

Esta sessão foi implementada pelos utentes do CACI estabelecendo dinâmicas de motricidade global que envolveram danças, principalmente de roda, de modo a privilegiar o contacto mais próximo entre todos. Foi dada ênfase para o envolvimento, proximidade física e contacto de mãos, dançando, provocando sorrisos e alegria a todos.

Os adultos, orientados pela terapeuta antes do início da atividade, sabiam que teriam a oportunidade de escolher as músicas. Estes, sabendo que estavam com as crianças, um a um foram colocando músicas infantis para motivar as crianças. Passados 15 minutos, a educadora sugeriu que se colocassem músicas de adultos ou de folclore para todos aprendermos. Gostaram da ideia e assim fizeram. Adultos e crianças deram as mãos, andaram em roda e só largavam as mãos quando a música acabava e batiam palmas, mas permaneciam próximos para a dança seguinte.

As danças apresentadas foram sendo gradualmente mais complexas e os adultos foram acompanhando as crianças, ensinando os movimentos e cantarolando as músicas.

No final, última dança, a do malhão, foi bonito verificar que mesmo de mãos soltas, as crianças mantiveram a proximidade com o adulto e que estavam sorridentes e alegres.

Quanto às crianças Gon. e Iv., ambas diagnosticadas com PEA, observamos reações diferentes. O Gon. participou sem choro, mantendo o contacto de mão com o adulto embora, de vez em quando, tentasse soltar-se para ir correr. O Iv. participou por frações de minuto, de mão dada com a terapeuta, tentando sempre ausentar-se para outras brincadeiras no espaço, tendo a terapeuta aproveitado para tentar perceber o porquê de não querer participar e isolar-se para brincar sozinho, tentando perceber se era questão vestibular, proprioção ou sensorial de modo a motivá-lo para a atividade e, apelando constantemente à sua participação. O Iv. aproveitou para brincar com a terapeuta aos saltos quando se sentia preso, explorando o espaço à sua feição.

Ao ver que o Gon. estava a correr, a Mel. saiu da atividade para ir chamá-lo, dizendo "*Gon., anda, anda dançar!*".

Tabela 18. Grelha de síntese da sessão 3

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve fisicamente próximo)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
J.	De mão dada com a Mel.	- O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança e iniciando a interação. - A criança aceitou bem este contacto e manteve-o e trocaram de par ao longo da sessão.	O adulto ensinava os movimentos e cantava e a criança imitava.
Ju.	- De mão dada com a Mel; - Noutra dança, deu a mão ao Mar.	- O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança e iniciando a interação. - A criança aceitou bem este contacto e manteve-o e trocaram de par ao longo da sessão	O adulto ensinava os movimentos e cantava e a criança imitava.
F.	- De mão dada com a Zo.; - Noutra dança deu a mão à Mat..	- O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança, iniciando a interação; - A criança aceitou bem este contacto e manteve-o e trocaram de par ao longo da sessão.	O adulto ensinava os movimentos e cantava e a criança imitava.
B.	- De mão dada com o Mar; - Noutra dança deu a mão à Mel.	- O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança iniciando a interação; - A criança aceitou bem este contacto e manteve-o mesmo em danças em que podiam largar a mão.	O adulto ensinava os movimentos e cantava e a criança imitava.
H.	De mão dada com a Leo.	- O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança, iniciando a interação; - A criança aceitou bem este contacto e manteve-o e trocaram de par ao longo da sessão	O adulto ensinava os movimentos e cantava e a criança imitava.
Crianças			
Gon. e Iv. (tem PEA)	Iv. esteve sempre afastado do grupo. Gon. alternava entre estar no grupo e fora dele.	- O Iv. andava pelo espaço, ia para cima de cadeiras ou cadeirão. Era a terapeuta que lhe dava a mão quando tentava integrá-lo; - O Gon., quando no grupo, dava e mantinha a mão dada à educadora ou à terapeuta. Quando saía do grupo corria pela sala.	Ação paralela: Iv. andava pelo espaço sem interesse pela atividade. O Gon., quando desinteressado, corria pelo espaço.
Mel.	De mão dada com diferentes pares.	- Participava nas danças com diferentes pares. Muito atenta também ao que se passava fora do grupo, saía da dança para chamar o Gon..	Imitava os movimentos dos adultos e fazia alguns por espontaneidade. Ação paralela: tomou a iniciativa de chamar o Gon. "Anda , anda dança", tentando levá-lo com a mão nas costas.
Mar.	1.º momento: com a F. 2.º momento: com o Zé.	O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança iniciando a interação. A criança aceitou bem este contacto e manteve-o e trocaram de par ao longo da sessão mantendo proximidade.	---
Zo.	Junto do grupo, às vezes de mão dada com a F..	O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança iniciando a interação. A criança aceitou bem este contacto e manteve-o, também dançou sozinha, mas sempre junto ao grupo.	---
Leo.	De mão dada com o H. ou dançando junto do grupo.	O adulto demonstrou o que fazer pegando na mão da criança iniciando a interação. A criança aceitou bem este contacto e manteve-o e dançou espontaneamente junto do grupo dos adultos e das amigas.	---
Mat.	1.º momento: De mão dada com a F.; 2.º momento: Sempre próxima de um adulto ou das amigas.	Dançou, imitando a F., depois deu a mão à terapeuta e dançou junto das amigas.	---

ANEXO 7 - NARRATIVA DA SESSÃO 4 DO PI

Sessão 4

- Atividade: Horta III
- Data: 20 de maio de 2024
- Duração: 45 a 60 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Zo., Mel., Mat., Leo. e Gon.;
 - Adultos: F., B., J., H. e Ju..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI

Nesta sessão fomos só regar e tirar novas ervas que tinham crescido. A terapeuta orientou os adultos para eles pedirem ajuda às crianças, isto porque, os adultos são introvertidos e manifestam algum receio em iniciar o contacto verbal. Por isso, a terapeuta, em todas as sessões, fez o mesmo ou entrevistou sempre que via alguma dificuldade.

As ações visíveis eram de um constante corrúpio das crianças da horta para o composto, colaborando com os adultos. Entretanto o J. pergunta *“Quem quer ajudar a regar?”* e logo respondeu a Mel *“Eu quero, eu primeiro”*. Entretanto, a terapeuta disse *“Zé ajudas a Mel. a pegar no regador?”* Ele dirigiu-se à Mel. e juntos pegaram no regador e começaram a regar.

Passado algum tempo, a educadora estava a olhar para o chão e viu uma lagartixa: *“Olha uma lagartixa!”*, exclamou e aproveitando para explorar a situação. A Mel., corajosamente, pegou na lagartixa e ficou com a ponta do rabo na mão e o resto do bicho caiu no chão. Então a educadora perguntou que aconteceu e a Mel disse *“Peguei nele e partiu”*. A educadora questionou *“Acham que o rabo partiu? Porquê?”* e a Mel. respondeu *“Porque está morta!”*. As outras crianças à volta nada diziam, simplesmente olhavam atentas. Então expliquei que quando as lagartixas são perseguidas ou estão com medo perdem a ponta do rabo, mas que voltava depois a crescer. Faz isso para enganar quem a persegue. E lá continuamos com a horta.

A terapeuta perguntou *“Quem quer arrancar as beterrabas?”*, *“Eu, eu”*, disse o Mar. e em seguida *“Eu também quero”*, contrapôs a Mel. E lá começaram e logo a Mel. se apreçou a dizer *“Agora sou eu”*.

Noutro espaço da horta, o J. tinha alguns meninos junto a ele e ouvia-se ele a perguntar se alguma criança queria apanhar uma couve roxa. O Mar., que estava perto, ao tentar chegar mais perto do J., ao passar dá um encontrão na Zo. e os dois caem em cima da couve.

Imediatamente, a Mel. foi ajudar a Zo. a levantar-se e esta diz para o Mar *“Ai Mar.! Mar., és um chato!”* e depois a Mel., com a mão, sacode a roupa da amiga.

Após este incidente vimos uma lagarta e logo se juntaram todos para a ver. A educadora foi alertando as crianças para os buracos nas folhas e perguntei quem os teria feito. As hipóteses que deram foram os caracóis (Mel) e as lagartas (Zo. e a Leo.).

Começamos a fase de sachar a terra. A educadora chamou o J. e disse-lhe que era preciso sachar uma parte da terra e logo o Mar. se prontificou. Então disse *“J., por favor ensinas o Mar. a sachar?”* Enquanto o Mar. aprendia, a educadora foi buscar uma sachola e explicou para que servia. Sachamos. A Zo. e a Mattambém aprenderam e as ervas que saíram, o B. que estava atento, disse às meninas que as ervas eram para pôr no compostor. E lá foram as duas acompanhadas pelo B.. Apesar das crianças continuarem em atividade, a educadora pediu ao Mar. para a ajudar: *“Mar. queres ajudar a alisar a terra para ficar direita?”* E a criança começou a imitar o que a sua educadora. O J., ao ver, disse *“Muito bem Mar., sim senhor, vais ser um bom lavrador, já podemos plantar mais alfaces!”*.

De repente diz a Ju. *“Ó Pureza elas estão todas molhadas”*, referindo-se à Zo., Leo. e Mat.. E eu respondi-lhe *“Vai lá Ju., vai falar com elas”* e ao ver as meninas o B. disse *“E agora?”*. Respondeu a educadora: *“Vão ter de mudar de roupa se tiverem, senão vão molhadas para casa”* e pisquei-lhe o olho e ele riu-se percebendo a piada. O Gon., mais uma vez, não quis colaborar mantendo-se a correr pelo espaço.

Tabela 19. Grelha de síntese da sessão 4

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve fisicamente próximo)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
J.	1 - Mel; 2 - Mar. e Zo..	1 - Iniciou a interação, ajudando-a a pegar no regador e a regar; 2 - Tiram a couve roxa da terra; 3 - J. ensina a usar o sachô; 4 - O J. ao ver disse <i>"muito bem Mar., sim senhor, vais ser um bom lavrador, já podemos plantar mais alfaces!"</i> .	Ir buscar a água, enchendo o regador; Mar. empurra a Zo., caem no chão em cima da couve; Mar. aprendeu a sachar.
Ju.	Mar.	- Ju. tirava ervas sem interagir com ninguém.	Chamou o Mar. à atenção quando ele atirou terra para fora do sítio.
F.	Mel. e Mat..	- Sem pedir, as meninas ajudaram a tirar algumas ervas mantendo a proximidade com a F..	Alisou a terra.
B.	---	---	Varria o espaço.
H.	---	Limpa o espaço, cortando e levando para o lixo as silvas	Usa a sachola para arrastar as silvas.
Crianças			
Gon. (tem PEA)	Sempre afastado do grupo.	- Corria pelo espaço.	Ação paralela: corria pelo espaço sem interesse na atividade.
Mel	1.º momento: Com a F.; 2.º momento: com o J., chegou-se mais a ele.	1 - Ajudou a tirar as ervas; 2 - Pegou, com ajuda do J., no regador e regou as alfaces; 3 - Ajudou a ir buscar água; 4 - Aprendeu a utilizar o sachô em proximidade com ajuda do J..	Ajudou a Zo. a levantar, sacudiu a roupa da amiga com a mão.
Mar	1.º momento: com a F.; 2.º momento: com o Zé; 3.º momento: junto da educadora.	1- Retirou as ervas para as plantas crescerem; 2 - Apenas repetiu a ação do J. que o ensinou a sachar; 3 - A educadora pediu-lhe ajuda para alisar a terra.	Tirar ervas más. O J. ao ver disse <i>"muito bem Mar., sim senhor, vais ser um bom lavrador, já podemos plantar mais alfaces!"</i> .
Zo.	Junto do grupo.	- <i>"Eu levo mais"</i> , ia e voltava.	Tirar ervas más e levar ao compostor
Leo.	1 - Junto do grupo; 2 - Com o J..	1 - <i>"Não, eu levo mais"</i> , ia e voltava 2 - Repetiu a ação do J..	Tirar ervas más e levar ao compostor.
Mat.	1 - Junto ao grupo; 2 - Sempre próxima de um adulto.	1 - <i>"Eu vou pôr ali"</i> , ia e voltava 2 - Depois passou a observar a atividade.	Tirar ervas má e levar ao compostor.

ANEXO 8 - NARRATIVA DA SESSÃO 5 DO PI

Sessão 5

- Atividade: Motricidade
- Data: 23 de maio de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Gon., Mat., Zo., Mel., Leo. e Aa.;
 - Adultos: J., Ju., H., F. e B..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicólogo do CACI.

Enquanto se montava o circuito de motricidade, o grupo foi orientado pela terapeuta para fazerem o aquecimento. Entretanto, todos se sentaram no chão, tendo as crianças sentado junto do adulto com quem se sentiam mais confortáveis.

Nesse instante, a educadora viu o J. a iniciar a conversa com a Zo. e a Leo. perguntando-lhes: *“Quantos anos têm?”*. A Leo. respondeu *“Eu tenho 2”*, mostrando dois dedos. Logo a seguir responde a Zo., mostrando os dedos e dizendo *“E eu tenho 2!”*.

Com a orientação da terapeuta, o B. demonstrou o que fazer no circuito, as crianças estavam atentas e permaneceram junto dos adultos. A Mel. abraça o H. e diz *“Agora sou eu”*. O H. explica e ouvimos o J. dizer *“abre os braços”*, para manter o equilíbrio.

Mais à frente no jogo, a Mel. não estava focada na tarefa e a educadora interveio, dizendo *“para para escutar, tu vais conseguir derrubar os mecos, atira com atenção, podes atirar 3 vezes a bola”*. Passando ao jogo seguinte, o H. continua a orientar *“agora vais para ali, agora vens para cá, serpentear”*. Quando acabaram foi a dupla seguinte.

A Ju. e a Matderam início ao circuito e a Ju. dizia *“salta, salta e abre os braços”*, *“agora aqui, ali”*, conduzindo-a pelo serpentear: *“agora pega na bola e atira pelo chão, vamos lá, vamos lá”*. A Matrealizou todas as tarefas, mas não verbalizou.

O J., muito atendo, ia dando *feedback* para as crianças se manterem na tarefa e no serpentear. A dupla J. e Zo., o J. sempre atento, ia dizendo *“salta...agora passa na corda...isso muito bem...agora no circulo salta, salta, salta...muito bem... agora é assim”*, exemplifica. A Zo. tentou derrubar o meco, mas com pouca força e logo o J. disse *“tem de ser com mais força senão a bola não chega lá”*. A Zo. executa a tarefa, como foi orientada e sai vitoriosa, recebendo palmas do J. que proferira *“boaaa!”*. Quando concluiu o circuito, o Zé, todo feliz, continua a dizer *“boa, boa”* e a Zo. recebeu novamente palmas, mas desta vez de

todo o grupo. Nisto, vemos a Zo. a virar-se para o Zé dizendo-lhe "obrigada Zé" e dá-lhe um xi-coração e senta-se no seu colo.

A dupla Ju. e Leo. executaram bem as tarefas e só ouvíamos as palavras de incentivo da Ju. dizendo "boa....boa".

A dupla F. e Aa. também executou bem as tarefas, de mãos dadas durante todo o circuito, como incentivo, mas sem verbalização, exceto em dois jogos: serpentear e da bola. Tendo a F. dito "não, agora aqui...atira assim...", exemplificando a ação. Depois de todas as duplas terem executado as tarefas, os grupos tiveram a liberdade para fazerem novamente. Vimos os adultos a orientar, as crianças alegres a fazer, mantendo a dinâmica sem atropelos e em cooperação.

Tabela 20. Grelha de síntese da sessão 5

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve próximo fisicamente)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
J.	1 - Zo. e Leo.; 2 - Zo..	1 - Iniciou a interação: "quantos anos vocês têm?"; 2 - Zé incentiva a Zo. "salta, salta... agora passa na corda, muito bem", "agora é assim", "mais de força", "boaaa".	Exemplifica a tarefa.
Ju.	Mat. e Leo..	1 - Iniciou a verbalização com a Mat.: "salta, salta...agora estica a mão (querendo dizer braços) ... agora aqui, ali, aqui...agora pega na bola e atira pelo chão, vamos lá, vamos lá"; 2 - Com a Leo. não verbalizou.	Zé ia dando dicas para a Ju. orientar a Mat..
F.	Aa.	1 - verbaliza apenas em 2 jogos "Não, agora aqui..." e depois "atira assim".	Exemplifica a tarefa.
B.	Manteve-se próximo do grupo	Terapeuta orienta - o para exemplificar o circuito de motricidade.	
H.	Mel	Explica como fazer "agora neste vai para ali, vais para aqui".	Zé diz "abre os braços".
Crianças			
Mel	Com o H..	- Deu um abraço ao adulto e diz "Agora sou eu"; - Educadora interveio dizendo "Pára para ouvir...escuta, tu vais conseguir derrubar os mecos, atira com atenção, podes atirar 3 vezes a bola".	Desatenta.
Aa.	Sempre de mão dada com a F..	Apenas executou as tarefas com orientação e ajuda da F..	---
Zo.	Com o Zé.	Executa as tarefas orientadas pelo Zé que a incentivou com palavras.	Virou-se para o Zé e diz-lhe "obrigada, Zé", dá-lhe um xi e senta-se no seu colo.
Leo.	Com a Ju..	Executou as tarefas com facilidade e rapidez, não verbalizou.	---
Mat.	Com a Ju..	Colaborou na execução das tarefas, mas não verbalizou.	---

ANEXO 9 - NARRATIVA DA SESSÃO 6 DO PI

Sessão 6

- Atividade: Atividade de estimulação sensorial
- Data: 28 de maio de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Pe., Mel., Zo., Mat., Ben., Gon., He., Iv.;
 - Adultos: H., B. e F..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI

Esta sessão realizou-se na sala de *snoozelan*. A primeira reação dos mais pequenos (com um ano e meio – Ben., Mar. e Lu.) foi de choro porque o espaço ainda se encontrava escuro. O intuito desta sessão foi de exploração do espaço pelas crianças sob observação e orientação dos adultos. Nesta sala existem diferentes aparelhos que produzem efeitos diferentes em cada criança e que lhes permite reagir de forma distinta. Deste modo, a coluna de água foi a que mais encantou as crianças, pois fazia bolhas, tinha objetos flutuantes e mudava de cor consoante o botão carregado pela criança e também produzia sons. Para além disso, tinha-se o colchão de água e as correntes de *led* que também alternando a cor. Por fim, tinha-se ainda o túnel que lhes dava perspetivas diferentes. O B., anteriormente orientado pela terapeuta, foi levando as crianças pelo espaço dizendo os nomes dos aparelhos. Depois ensinou a controlar a *box* da coluna permitindo-lhes uso adequado, mas a constante mudança de cor, alegrou-os imenso. À vez, todos tiveram oportunidade de participar, permanecendo junto do aparelho e dos adultos. O H. fez de repórter de imagem tirando fotos às crianças. A F. olhava encantada para o que as crianças faziam.

Tabela 21. Grelha de síntese da sessão 6

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve próximo fisicamente)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
B.	Sempre junto das crianças a ajudar	Referiu todos os aparelhos que existiam na sala em forma de apresentação.	Ajudou as crianças a subir para o colchão e a colocar as fitas de Led em cima das crianças.
H.	Pelo espaço em proximidade.	Não verbalizou.	Fotografou a sessão.
F.	Sentada numa cadeira próxima das crianças.	Não verbalizou.	Sempre atenta e pronta para ajudar.
Crianças			
Pe., Mel., Zo., Mat., Ben., Gon., He., Iv., Mar. e Lu.	Exploravam o espaço livremente sempre muito próximos dos adultos permitindo-lhes que ajudassem a colocá-los no colchão de água e pôr-lhes as fitas de LED.	Não verbalizaram, apenas sorriam, sempre próximos e sorrindo para todos os adultos.	---

ANEXO 10 - NARRATIVADA SESSÃO 7 DO PI

Sessão 7

- Atividade: Motricidade com bola, dividida em três momentos
- Data: 17 de junho de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Zo., Mel., Gon., Mat. e Ben.;
 - Adultos: Maria João, J., Ju., B., Maria, H. e F..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI.

Esta sessão começou com a orientação da terapeuta pedindo e explicando a atividade à medida que ia acontecendo:

- 1.º momento: *“vamos passar a bola para qualquer amigo”, “agora, quem recebe a bola diz o seu nome”, “quem atira a bola diz o nome para quem vai atirar”;*
- 2.º momento: fez-se a passagem lateral da bola de mão em mão contando até 10. Depois, dava-se um passo atrás para maior afastamento e atiramos a bola ao companheiro de lado contando até 10. Sempre que a bola caía ao chão recomeçávamos a contagem. Todos permaneceram relativamente próximos em atividade, indo apanhar as bolas, divertidos e a sorrir:
- 3.º momento: jogamos hóquei com a bola e com esparquete de piscina, passando a bola entre todos os elementos e rematamos, à vez, à baliza.

A sessão teve como intuito trabalhar a coordenação óculo-manual, a rapidez de movimentos, a coordenação de movimento e a interação entre todos.

No final da atividade a terapeuta reuniu o grupo e fez questões sobre a atividade: *“o que estivemos a fazer?”*, *“de que cor era a bola?”*. A Mel. respondeu *“Vermelha”*. *“a bola era pesada ou leve?”*, perguntou a terapeuta, *“pesada”*, respondeu novamente a Mel. O B. corrigiu *“não, era levezinha”* e o Zé afirmou *“não, era leve, era uma bola de praia”*.

A terapeuta continuou *“e o que tínhamos de dizer?”*, *“o nome”*, respondeu a Zo.. *“E tu sabes o nome dos teus amigos?”*, perguntou a terapeuta e a que a Zo. *“sei”* e juntamente com a Mel. foram dizendo os nomes de todos. Então a terapeuta disse: *“Mel. vai ao H. e pergunta-lhe se sabe o nome dos meninos”* e o H. foi revelando os nomes das crianças, tendo acertado em todos. Perante a questão se tinham gostado do jogo, todos, unânimes, disseram que sim. Quanto à questão final *“o que vamos fazer a seguir?”*, prontamente, a Mel diz *“vamos fazer*

outro jogo”. A terapeuta então explicou: “*não, agora vamos preparar-nos para o almoço. Não têm fome?*” e responderam todos ao mesmo tempo “*simmmm!*”.

Tabela 22. Grelha de síntese da sessão 7

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve próximo fisicamente)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
B., Maria João,H. J., Maria, F.	Sempre junto das crianças a ajudar	Iam realizando o jogo mediante as indicações da terapeuta e auxiliando as crianças na realização do mesmo	Sorriam, iam passando a bola.
Terapeuta	Sempre junto das crianças a ajudar	Inicia a interação verbal colocando questões: “ <i>o que estivemos a fazer?</i> ”; “ <i>De que cor era a bola?</i> ”; “ <i>A bola era pesada ou leve?</i> ”; “ <i>O que tínhamos de dizer?</i> ”; “ <i>Gostaram do jogo?</i> ”; “ <i>O que vamos fazer a seguir?</i> ”; “ <i>não, agora vamos preparar-nos para o almoço. Não têm fome?</i> ”.	O J. respondeu: “ <i>não, era leve, era uma bola de praia</i> ”; O H. disse o nome das crianças; “ <i>sim, responderam todos</i> ”.
Crianças			
Mel., Zo., Mat., Ben., Gon.	Sempre junto dos adultos.	Realizavam o jogo com os adultos Não verbalizaram, apenas sorriam, divertidos sempre próximos dos adultos.	Perante as questões da terapeuta a Mel. respondeu: “ <i>vermelha...pesada...o nome...um jogo.</i> ” A Zo. e a Mel. referiram o nome de todos.

ANEXO 11 - NARRATIVADA SESSÃO 8 DO PI

Sessão 8

- Atividade: Horta IV (plantação de ervas aromáticas)
- Data: 20 de junho de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Zo., Leo., Mat. Lu., Mel. e Gon.;
 - Adultos: Ju., J. e H..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora), terapeuta ocupacional e psicóloga do CACI

Mal chegamos à horta, a Mel. viu o H. e parou junto dele e fez-lhe uma carícia no braço e perguntou-lhe *“que estás a fazer?”*, ao que o H. respondeu o H. *“estou a tirar as ervas más”*.

“Vamos começar”, disse a educadora reunindo o grupo e explicando as tarefas a fazer: *“agora vamos encher os vasos com terra, o J. está a cavar a terra para ficar fofinha e depois os meninos vão por a terra dentro dos vasos”*. Antes de encherem a educadora percebeu que os vasos não tinham furo para escoar a água e teve de furá-los. O B., que estava atento, ao ver que o furo tinha ficado um pouco grande disse *“partiu e agora?”*. A educadora afirmou: *“agora, vamos colocar uma pedra no fundo para a terra não sair com a água”*.

A Mel. encheu e voltou a verter a terra, divertida. O J. que estava atento disse *“não, não vires, tens de pôr terra”*. O Lu. muito atento ia enchendo o vaso, a Mat., a Leo. e a Zo. também. O Gon., ao colocar a mãos na terra, começou a puxar para vomitar. O som perturbou o B. que logo questionou *“porque faz isso?”*. A terapeuta que se encontrava perto respondeu *“tem nojo, repulsa, não consegue estar com as mãos na terra, é sensorial”*.

Depois dos vasos terem bastante terra começou-se a plantar o cebolinho, a salsa e o manjeriço. Colocamos sementes nas mãos das crianças e estas espalharam-nas pela terra e o J. disse *“agora temos de as cobrir com mais terra. Depois vamos regá-las”*. Entretanto o J. pede ao B. para ir buscar o regador e o B. diz *“é para encher de água?”* e teve como resposta do J. *“sim, enche e trás cá”*. Todas as crianças, à vez, ajudaram a regar e a colocar o vaso no sítio escolhido para nas próximas visitas irem regá-las e verem se tinham crescido. Contudo, enquanto isto aconteceu, o Lu. pegou na vassoura e começou a varrer o espaço.

Tabela 23. Grelha de síntese da sessão 8

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve próximo fisicamente)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
J.	Próximo das crianças a cavar. Mel.	1 - Estava a cavar a terra para a pôr fofa; 2 - Iniciou a interação dizendo " <i>não, não vires, tens de pôr terra no vaso</i> "; 3 - Ordena ao B. " <i>vai buscar o regador</i> " e responde-lhe " <i>sim, enche e trás cá</i> ".	---
Ju.	---	Ju. ia levantando a cabeça para ver o que se passava.	Ju. tirava ervas sem interagir com ninguém.
F.	Não participou nesta atividade.	---	---
B.	Junto das crianças observando atentamente e próximo da terapeuta.	1 - Questionou a educadora quando viu o buraco grande " <i>e agora?</i> "; 2 - Pergunta ao Zé " <i>é para pôr água?</i> "; 3 - A propósito dos sons que o Gon. imitiu perguntou " <i>porque faz isso?</i> ".	Vai buscar o regador a pedido do Zé e enche-o de água. 3 - terapeuta respondeu " <i>tem nojo, tem repulsa, é sensorial</i> ".
H.	Mel.	Responde à Mel " <i>tiro as ervas</i> ".	---
Crianças			
Gon. (tem PEA)	Sempre afastado do grupo.	Corria pelo espaço e foi chamado a colaborar. Foi incentivado a mexer na terra, começou a puxar para vomitar.	Ação paralela: corria pelo espaço sem interesse na atividade.
Mel	1.º momento: Com o H.; 2.º: momento próximo do J..	1 - " <i>que estás a fazer?</i> "; 2 - Com ajuda do J., pegou no regador e regou as plantas do seu vaso.	1 - Fez carícias no braço do H..
Lu	Junto dos amigos e próximo do J..	Atento e cooperante, a encher o vaso.	Varre o espaço.
Zo.	Junto do grupo.	Encheu o vaso de terra, plantou e regou as plantas.	--
Leo.	Junto do grupo.	Encheu o vaso de terra, plantou e regou as plantas.	--
Mat.	Junto ao grupo.	Encheu o vaso de terra, plantou e regou as plantas.	---

ANEXO 12 - NARRATIVADA SESSÃO 9 DO PI

Sessão 9

- Atividade: Sensorial, descobrir objetos com o tato
- Data: 27 de junho de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Zo., Mat., Leo. e Mel;
 - Adultos: J., F., B., H. e Ju.
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora) e a terapeuta ocupacional.

Para se realizar esta sessão usaram-se objetos conhecidos das crianças e dos adultos. A terapeuta explicou a atividade e depois pediu a colaboração do J. para a sua concretização. Deste modo, a terapeuta colocava um objeto dentro de um saco escuro e o J. passou-o por todos para tentarem com as mãos descobrir o que era. Aos adultos, o J. perguntava e eles respondiam ao ouvido baixinho. Às crianças, a educadora e a terapeuta, colocavam questões para ajudá-las a adivinhar o objeto: *"é grande ou pequeno? É de plástico, papel ou metal? Faz barulho? É mole ou duro? É comprido ou curto? Pica? Se puxar, estica? É de comer? O que fazes com o que tens na mão? Parte se cair ao chão? Para que serve? Tem buracos?"*. No fim de cada roda diziam qual era o objeto até acertarem.

Tabela 24. Grelha de síntese da sessão 9

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve próximo fisicamente)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
B., H., F., Ju. e J.	Sentados em cadeiras, próximos das crianças, exceto o J. que andava com o saco no meio de todos.	Diziam ao ouvido do J. qual seria o objeto.	---
Terapeuta e Educadora	Juntas de todos.	À vez colocavam as questões: " <i>é grande ou pequeno?...é de plástico, papel ou metal?...faz barulho?...é mole ou duro?...é comprido ou curto?... Pica?... se puxar, estica?...é de comer?... O que fazes com o que tens na mão? ...parte se cair ao chão?... tem buracos? para que serve?</i> " para ajudarem as crianças.	Colocava os objetos no saco.
Crianças			
Mel., Zo., Leo. e Mat.	Sentadas no chão próximas dos adultos	Iam respondendo às questões que os ajudavam a adivinhar o objeto até acertar.	---

ANEXO 13 - NARRATIVA DA SESSÃO 10 DO PI

Sessão 10

- Atividade: Sensorial, descobrir objetos com o tato
- Data: 2 de julho de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Zo., Mat., Leo. e Mel;
 - Adultos: J., F., B., H. e Ju..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora) e a terapeuta ocupacional.

Esta sessão foi uma continuidade da anterior dado que os objetos escolhidos eram do agrado de todos e pelo gosto que demonstraram em repetir. Em relação às atitudes, reações e comportamentos foram muito idênticas à anterior. Existiram sorrisos, diversão, ajuda e no fim palavras de agradecimento e alguns abraços.

ANEXO 14 - NARRATIVADA SESSÃO 11 DO PI

Sessão 11

- Atividade: Horta V (regar, observar e tratar)
- Data: 4 de julho de 2024
- Duração: 45 minutos
- Participantes:
 - Crianças: Mat., Mel., Zo. e Leo.;
 - Adultos: J..
- Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora) e a terapeuta ocupacional. Esta sessão decorreu apenas com a interação do J. com as crianças. O J. já tinha o regador cheio quando a educadora e as crianças o rodearam. Ele questionou quem queria ajudá-lo a regar as plantas. Todas disseram que queriam, mas antes foram ver os vasos que plantaram. Aninharam-se junto das plantas e, para espanto delas já tínhamos, em alguns vasos, pequenas plantas a nascer. Todas contentes queriam saber o nome delas novamente. Então a educadora que estava com elas voltou a relembrar, questionando: *“lembram-se de algum nome?”*, ao que a Leo. respondeu *“salsa”* e *“cebola”* disse a Zo..
“E que mais?”, perguntou a educadora, *“não sei, não me lembro”*, referiu a Mel. Então a educadora disse: *“plantamos salsa, cebolinho e manjeriço e, como veem já está a crescer a salsa”*. Após observarem as plantas foram ter com o J. e perguntaram se podiam ajudar, ao que o J. respondeu *“sim!”*. Uma a uma ajudaram a pegar no regador e foram regar todas as plantas da horta, tendo o J. orientado a rega de modo a que todas as plantas recebessem a quantidade certa de água.

Tabela 25. Grelha de síntese da sessão 11

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve fisicamente próximo)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
J.	Sempre junto das crianças a ajudar.	Pergunta às meninas se querem ajudar a regar.	Sorriam e iam junto com o J. buscar água, a transportar o regador cheio e a regar as plantas à vez.
Educadora	Sempre junto das crianças a ajudar.	Inicia a interação verbal colocando questões: <i>“lembra-se de algum nome?”</i> .	O J. orienta a rega para que todas as plantas recebessem a quantidade certa de água.
Crianças			
Mel., Zo., Leo. e Mat.	Sempre juntas dos adultos.	Todas disseram que queriam ajudar a regar: - a Leo. disse <i>“salsa”</i> ; - <i>“cebola”</i> disse a Zo.; - <i>“não sei, não me lembro”</i> , referiu a Mel. Então a educadora disse: <i>“plantamos salsa, cebolinho e manjeriça e, como veem a salsa já está a crescer”</i> .	Mas antes foram ver os vasos que plantaram. Uma a uma ajudaram a pegar no regador e foram regar todas as plantas da horta.

ANEXO 15 - NARRATIVA DA SESSÃO 12 DO PI

Sessão 12

- Atividade: Sensorial, descobrir os pares em diferentes texturas
 - Data: 11 de julho de 2024
 - Duração: 45 minutos
 - Participantes:
 - Crianças: Zo., Mat., Leo., Lu. e Gon.;
 - Adultos: H. e F..
 - Supervisão e orientação: educadora de infância (investigadora) e a terapeuta ocupacional.
- Esta sessão foi realizada na sala de *snoozelan*, por ser um espaço mais pequeno e onde foi possível diminuir estímulos extras à tarefa. Como sempre, a terapeuta explicou o que iriam fazer na atividade e ao longo da sessão foi intervindo, uma vez que a F. teve dificuldade em interagir verbalmente com as crianças e o H. estava atento a gravar a sessão.
- A terapeuta começou a atividade dando um balão cheio com feijões e pediu às crianças para explorarem e verem nos peixes o que tinha o mesmo feijão. Foram tentando adivinhar o que continham os seis balões e fazê-los corresponder aos seis peixes.
- A segunda tarefa consistiu em identificar o par em diferentes texturas. Assim, foi dado às crianças um retângulo com material para sentirem, cheirarem e observarem e foi-lhes pedido para fazerem a correspondência.
- Após identificarem, tanto no balão como no retângulo, o material usado, rapidamente as crianças chegaram ao par. Durante todo o processo as crianças mantiveram-se ativas, participativas e curiosas. Mantiveram-se sempre próximos da F., da educadora e da terapeuta tendo esta colocado questões para ajudar as crianças a adivinhar.

Tabela 26. Grelha de síntese da sessão 12

Adultos e crianças	Proximidade física com os outros (pessoas em que se manteve fisicamente próximo)	Comunicação (instruções / demonstrações / cumprimentos / repostas/ iniciação da interação)	Ações cooperativas (ações paralelas / imitação; complementares)
Adultos			
H. e F.	Sempre juntos das crianças a ajudar.	- Terapeuta inicia a interação verbal explicando a tarefa e pede colaboração à F. dizendo-lhe: <i>"Fatinha dá este balão ao menino e diz-lhe para adivinhar o que está lá dentro"</i> e ao mesmo tempo ia perguntando <i>"o que está no balão? É grande? É gordo? É redondo? É duro? É de comer? O que te parece ser?"</i> ;	Sorriam e iam tentando adivinhar e passando o balão entre todos.
Terapeuta e Educadora	Sempre juntas das crianças a ajudar.	- No final da atividade pede ajuda às crianças.	Após adivinharem identificavam o par e pegavam noutra balão. O H. foi fazendo a gravação da sessão.
Crianças			
Zo., Mat., Leo., Lu. e Gon.	Sempre juntos dos adultos.	A Zo. respondeu: <i>"parece um feijão"</i> e colocou o balão no peixe com feijões. A Matia respondendo às questões: <i>"é pequeno...círculo... parece este"</i> , apontando para a lentilha. Após a confirmação, coloca-o no peixe feito com lentilhas. Na segunda tarefa a Zo. e a Leo. iam verbalizando o material que viam, pegando rapidamente no objeto igual.	O Lu., quando obteve o balão, passou o tempo todo a brincar com ele, porque sempre que tentávamos que ele passasse o balão ao colega ele chorava. Então optamos por deixá-lo explorar. O Gon. explorou rapidamente um balão e depois afastou-se do grupo para deambular pela sala. Chorava quando tentávamos colocá-lo junto de todos para realizar a segunda tarefa. Realizou exploração dos diferentes materiais sem grande interesse.

—
**ESCOLA
SUPERIOR
DE
EDUCAÇÃO
POLITÉCNIC
O
DO PORTO**

P.PORTO

M

—
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e
Problemas de Cognição

**Programa intergeracional entre crianças em
creche e adultos apoiados em Centro de
Atividades e Capacitação para a Inclusão**

