

Katy Christine Correia Bonaparte

CONTRIBUTOS DAS INTERAÇÕES GERACIONAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DAS
CRIANÇAS: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

Faro, 2025

Katy Christine Correia Bonaparte

CONTRIBUTOS DAS INTERAÇÕES GERACIONAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DAS
CRIANÇAS: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR

Relatório apresentado à Universidade do Algarve para
Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Maria Leonor Borges
Mestre Patrícia Beira Grande



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

Faro, 2025

Contributo das Interações Geracionais para o Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social
das Crianças: um estudo em contexto de educação pré-escolar

Declaração de Autoria do Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Katy Christine Correia Bonaparte

Copyright

Katy Christine Correia Bonaparte

A Universidade do Algarve tem o direito perpétuo e sem limites geográficos de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Dedicatória

À minha avó e à minha filha,

duas mulheres extraordinárias, que, em tempos diferentes, me deram e continuam a dar o maior sentido à vida.

À minha avó,

que foi o meu porto de abrigo e o coração da minha infância. Cresci ao teu lado, entre dois países, com a certeza de que o teu amor incondicional era a casa onde cabia todo o meu mundo. Nos momentos bons e nos maus, foste sempre a minha maior defensora, a minha força e inspiração, a minha sabedoria infinita e o abraço que nunca faltava. Partiste cedo demais, quando eu mais precisava de ti, e sinto todos os dias a saudade de não poderes conhecer a tua bisneta, que teria adorado partilhar contigo o mesmo brilho no olhar. A melhor fase da minha vida foi, sem dúvida, vivida ao teu lado. Estou grata por me ensinares que a vida é feita de afetos, de memórias e das relações que realmente importam.

À minha filha,

a minha razão de ser e a luz nos meus dias, mesmo quando o tempo era escasso e o cansaço era imenso, foste, e és, a minha força para continuar, a esperança de um futuro melhor e a minha maior bênção e aprendizagem. Apesar da tua tenra idade, revelas uma maturidade, uma empatia e uma bondade que me comovem todos os dias. Ao perder um anjo (a minha avó), ganhei outro anjo na tua chegada, e é por ti que me esforço para ser uma pessoa melhor. Quero ser para ti, tudo aquilo que a minha avó foi para mim: um exemplo de amor, resiliência e dedicação.

Este trabalho é dedicado, de alma e coração, a ambas.

Amo-vos para sempre!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu mais profundo e eterno agradecimento é a minha mãe. Foste o meu verdadeiro pilar e o apoio incondicional em todos os sentidos. Sem ti, minha patrocinadora oficial, em tempo, em dinheiro e em amor, nada disto teria sido possível. Obrigada por leares e buscares a minha filha à escola, pelo apoio nas despesas da casa e pelas tarefas do dia a dia, permitindo-me dedicar-me de corpo e alma a este trabalho e a todo o curso. Foste tu quem me deu força nas noites longas, nas horas de dúvida, sempre com palavras de motivação e um abraço pronto a impedir-me de desistir, mesmo quando o cansaço apertava. Sem ti, este sonho de ser educadora de infância, de plantar sementes de mudança, afeto e transformação nas crianças, não passaria disso mesmo, um sonho.

Obrigada, mãe, por tornares possível esta conquista.

Quero também expressar a minha profunda gratidão às duas instituições que me acolheram de braços abertos ao longo deste percurso, ao Jardim de Infância, agradeço de coração ao maravilhoso grupo de crianças, tão dinâmico, acolhedor, cheio de energia e vida, que me proporcionou uma jornada recheada de alegrias, aprendizagens e desafios. Foram os principais protagonistas e a razão de ser deste estudo, nada disto teria sentido sem elas. Agradeço igualmente a equipa do Jardim de Infância, pelo apoio, pela ajuda constante e pela atenção dedicada.

À Associação, o meu sincero agradecimento a toda a equipa, sempre prestável, dedicada e incansável. Obrigada pelo apoio, pelos bons momentos, pelos desabafos e pelas risadas partilhadas. Acolheram-me como família, tornando este percurso mais leve e cheio de sentido. Ao grupo de utentes, deixo uma palavra de profundo reconhecimento pela predisposição, pela generosidade, sabedoria e todo o carinho com que abraçaram o projeto intergeracional desde o primeiro dia. Durante este tempo, crianças e utentes tornaram-se uma nova família para mim, juntos, na mesma caminhada da vida.

Noutra dimensão de família, quero agradecer ao padrinho da minha filha, meu compadre e grande amigo, Hélder, e a minha melhor amiga, Marta. Obrigada a ambos por toda a motivação, pelo apoio, por me levantarem a moral nos momentos mais desafiantes, por me darem na cabeça quando era preciso e, sobretudo, por me aturarem nas minhas fases de desespero, lamechices e até de loucura (daquela boa!). Obrigada por estarem sempre lá quando

precisei. A vossa amizade é preciosa e, embora não sejamos do mesmo sangue, posso dizer com certeza e orgulho que são família.

Por fim, agradeço às minhas orientadoras, por todo o apoio, tempo e dedicação, pela orientação, paciência e incentivo ao longo de todo o percurso académico. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

Sou grata à Vida, sou grata a Deus e sou grata ao Universo!

A todos os que fizeram parte desta caminha, o meu mais sincero obrigada, levo-vos para sempre na coração.

Resumo

Este trabalho aborda o problema do distanciamento entre gerações na sociedade atual e a conseqüente perda de oportunidade de aprendizagem, partilha de valores e construção de vínculos significativos entre crianças e idosos. O principal objetivo foi compreender de que forma as interações geracionais, promovidas em contexto de educação pré-escolar, contribuem para o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças.

A investigação empírica analisou as experiências vividas no âmbito do projeto pedagógico “Partilhas de Saberes entre Gerações”, realizado com crianças de um Jardim de Infância e idosos de uma Associação, em Loulé. O trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, com técnicas de recolha de informação como a observação participante, a entrevista estruturada e a análise das produções das crianças, valorizando a riqueza das narrativas, desde as emoções às aprendizagens resultantes do encontro entre gerações.

Os resultados permitem fazer uma caracterização aprofundada das mudanças nas perceções, atitudes e competências das crianças ao longo do projeto, destacando a emergência de valores como respeito, a empatia, a cooperação e o sentido de pertença. Os factos identificados no estudo indicam que o problema do distanciamento geracional pode ser atenuado através da implementação intencional de projetos intergeracionais na Educação Pré-Escolar, promovendo benefícios mútuos para ambas as gerações envolvidas.

As conclusões apuradas levaram à apresentação de recomendações para o reforço e continuidade deste tipo de iniciativas em contexto de educação pré-escolar, sublinhando o papel fundamental das instituições educativas, como espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais coesa, inclusiva e humanizada.

Palavras-chave: Interações geracionais; Formação pessoal e social; Educação Pré-Escolar; Projetos intergeracionais; Cidadania; Valores.

Abstract

This work addresses the problem of the growing distance between generations in contemporary society and the resulting loss of opportunities for learning, sharing values, and building meaningful bonds between children and the elderly. The main objective was to understand how intergenerational interactions, promoted within the context of preschool education, contribute to the personal and social development of children.

The empirical research analyzed the experiences lived within the pedagogical project “Sharing Knowledge Across Generations”, carried out with children from Nova Terra Kindergarten and elderly participants from the Associação Esperança e Paz, in Loulé. The study adapted a qualitative approach, using data collection techniques such as participant observation, structured interviews, and analysis of the children's work, valuing the richness of narratives, from emoticons to the learning outcomes resulting from the intergenerational encounter.

The results allow for an in-depth characterization of changes in children's perceptions, attitudes, and skills throughout the project, highlighting the emergence of values such as respect, empathy, cooperation, and a sense of belonging. The findings indicate that the problem of generational distancing can be mitigated through the intentional implementation of intergenerational projects in Preschool Education, promoting mutual benefits for both generations involved.

The conclusions led to the presentation of recommendations to strengthen and continue this type of initiative within preschool education, underlining the fundamental role of educational institutions as privileged spaces for building a more cohesive, inclusive, and humanised society.

Keywords: Intergenerational interactions; Personal and Social Development; Preschool education; Intergenerational projects; Citizenship; Values.

Lista de Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PI – Projeto Intergeracional

PIs – Projetos Intergeracionais

UC – Unidade Curricular

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

EC – Educadora Cooperante

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Lista de Abreviaturas.....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico.....	2
1.1 Área da Formação Pessoal e Social.....	2
1.2 A Educação Pré-Escolar no Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança.....	5
1.3 Processo de Socialização da Criança.....	8
1.4 Educação para a Cidadania.....	10
1.5 Intergeneracionalidade.....	12
1.5.1 Contributo das relações intergeracionais para a formação pessoal e social das crianças.....	13
1.6 Projetos Intergeneracionais.....	15
1.6.1 Exemplos de projetos intergeracionais com crianças em idade pré-escolar.....	16
Capítulo II. Metodologia da Investigação.....	18
2.1 Situação Problema.....	18
2.2 Objetivos da Investigação.....	19
2.2.1 Objetivo Geral.....	19
2.2.2 Objetivos Específicos.....	19
2.3 Justificação da Opção Metodológica.....	20
2.4 Contextos Educativos da Investigação.....	23
2.5 Participantes do Estudo.....	23
2.6 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	25
Capítulo III. Intervenção Pedagógica.....	28
3.1 Propostas de Sensibilização - Pré-Intervenção.....	28
3.2 1ª Interação – Dia da partilha de brinquedos parte 1.....	31
3.3 2ª Interação – Dia da partilha de brinquedos parte 2.....	34
3.4 3ª Interação – Dia do desenho.....	37
3.5 4ª Interação – Dia das peças de encaixe.....	40
3.6 5ª Interação – Dia da música.....	43
3.7 6ª Interação – Dia da visita dos avós ao J.I.....	47
Capítulo IV. Apresentação dos Dados.....	51
4.1 Entrevistas às Crianças.....	51
4.2 Propostas de Sensibilização – Pré-Intervenção.....	52

4.3 Grelhas de Observação das Interações Geracionais	55
4.3.1 1ª Interação – Partilha de Brinquedos – Parte 1 (13/12/2024)	55
4.3.2 2ª Interação – Partilha de Brinquedos – Parte 2 (18/12/2024)	55
4.3.3 3ª Interação – Dia do Desenho (08/01/2025)	56
4.3.4 4ª Interação – Peças de Encaixe (15/01/2025)	56
4.3.5 5ª Interação – Dia da Música (23/01/2025).....	56
4.3.6 6ª Interação – Visita dos Avós ao JI (12/02/2025)	57
4.4 Produção das Crianças	57
4.5 Entrevistas à Educadora Cooperante	59
4.6 Entrevistas aos Utentes da Associação	61
Capítulo V. Análise e Discussão dos Resultados	63
5.1 Análise das Entrevistas às Crianças	63
5.2 Análise das Entrevistas à Educadora Cooperante	64
5.3 Análise das Entrevistas aos Utentes da Associação	64
5.4 Interpretação das Propostas de Sensibilização – Pré-Intervenção	65
5.5 Interpretação das Observações	65
5.6 Interpretação das Produções das crianças	66
5.7 Triangulação de Dados	66
Capítulo VI. Considerações Finais	69
6.1 Conclusões do Estudo	69
6.2 Limitações do Estudo	70
6.3 Recomendações Finais	70
Referências Bibliográficas	71
Apêndices	76
A – Pedido de autorização para a participação no estudo investigativo (Encarregados de Educação) ..	76
B – Pedido de autorização para realização do estudo investigativo (IPSS).....	77
C – Guião das entrevistas estruturadas ao grupo de crianças (inicial e final).....	78
D – Transcrição das entrevistas estruturadas ao grupo de crianças (inicial e final).....	79
E – Guião das entrevistas estruturadas aos utentes do centro de dia (inicial e final).....	101
F – Transcrição das entrevistas estruturadas aos utentes do centro de dia (inicial e final).....	102
G – Guião das entrevistas estruturadas à educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças (inicial e final).....	124
H – Transcrição das entrevistas estruturadas à educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças (inicial e final)	125
I – Grelhas de Observação das Interações.....	129

Índice de Figuras

Figura 3.1.1 – Representação artística do avô (menina V, 5 anos)	29
Figura 3.1.2 – Representação artística do avô (menino B.V, 4 anos)	29
Figura 3.1.3 – Encenação: ‘Procura pela neta de D. Frederica’	30
Figura 3.2.1 – Criança ensina idosa a segurar o bebê.....	32
Figura 3.2.2 – Criança ensina idosa a brincar com peças de puzzle.....	32
Figura 3.2.3 – Atitude espontânea de uma criança a brincar com idoso.....	33
Figura 3.2.4 – Dança de roda animada com idosa.....	33
Figura 3.2.5 – Crianças dançam com idosos.....	33
Figura 3.3.1 – Criança incentiva idosa a dar carícia no seu ‘cão’.....	35
Figura 3.3.2 – Interação em grande grupo com jogo do dominó.....	35
Figura 3.3.3 – Diálogo envolvente de uma criança com idosa com demência.....	35
Figura 3.3.4 – Momento de criação de laços de afeto.....	36
Figura 3.3.5 – Diálogo interativo sobre as cores do panda.....	36
Figura 3.3.6 – Criança ensina idosa a fazer bolas de sabão.....	36
Figura 3.3.7 – Idoso ensina criança a brincar com o pião.....	36
Figura 3.4.1 – Criança apoia e encoraja a idosa a desenhar.....	38
Figura 3.4.2 – Par de crianças desenhavam idosa ao seu lado.....	39
Figura 3.4.3 – Par de crianças desenhavam idoso ao seu lado.....	39
Figura 3.4.4 – Exemplo 1: representação gráfica da ‘musa’.....	39
Figura 3.4.5 – Exemplo 2: representação gráfica da ‘musa’.....	39
Figura 3.5.1 – Criança ensina idosas a brincar com peças de encaixe.....	40
Figura 3.5.2 – Criança motiva idosa na sua construção com peças.....	41
Figura 3.5.3 – Cooperação entre gerações nas construções com peças.....	41
Figura 3.5.4 – Comunicação não-verbal entre criança e idosa com dificuldades auditivas.....	42

Figura 3.6.1 – Momento de diálogo entre gerações.....	43
Figura 3.6.2 – Atitudes solidárias na partilha do lanche.....	44
Figura 3.6.3 – Dança divertida com a idosa aniversariante.....	44
Figura 3.6.4 – Entrega do presente aos idosos.....	45
Figura 3.6.5 – Representações gráficas das emoções sentidas durante as interações.....	45
Figura 3.6.6 – Momento de brincadeira com os balões.....	46
Figura 3.6.7 – Momento de afeto na hora da despedida.....	46
Figura 3.6.8 – Momento de despedida dos ‘avós’.....	46
Figura 3.7.1 – Cumprimento caloroso de boas-vindas.....	48
Figura 3.7.2 – Ambientação dos idosos à sala das emoções.....	48
Figura 3.7.3 – Criança ensina idosa a ler através das imagens.....	49
Figura 3.7.4 – Crianças fazem visita guiada pelo JI aos idosos.....	49
Figura 3.7.5 – Família do PI “Partilhas de Saberes entre Gerações”.....	50
Figura 4.4.1 – Exemplo 1: Representação gráfica de vínculos afetivos criados.....	58
Figura 4.4.2 – Exemplo 2: Representação gráfica de vínculos afetivos criados.....	58

Introdução

A crescente distância entre gerações, marcada pelas distâncias sociais contemporâneas, tem vindo a privar crianças e idosos de experiências enriquecedoras, capazes de transformar vidas e promover um verdadeiro sentido de comunidade. Em resposta a este desafio, a educação pré-escolar imerge como um espaço privilegiado para aproximar mundos, cultivar valores humanos e potenciar o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

O Presente estudo nasceu de uma inquietação profunda: compreender de que forma as interações geracionais, promovidas através de projetos pedagógicos intergeracionais, podem contribuir para a formação de crianças mais empáticas, solidárias e conscientes do seu papel na sociedade. O projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”, foi, assim, concebido como uma oportunidade de encontro, diálogo e partilha entre crianças de um Jardim de infância e idosos de uma instituição local, proporcionando momentos autênticos de aprendizagem mútua.

Ao longo deste percurso, procurou-se dar voz a todos os intervenientes, crianças, idosos e educadora cooperante, valorizando as suas experiências, sentimentos e perceções. A investigação, de natureza qualitativa, pretendeu ir além dos números e centrar-se nas histórias, nos olhares, nos afetos e nos pequenos grandes gestos que tornam a educação verdadeiramente transformadora.

O caminho foi trilhado com rigor científico, mas também com compaixão, sensibilidade e a convicção de que, ao juntar gerações, semeamos futuro.

O presente relatório está organizado em seis capítulos. O Capítulo I, apresenta o enquadramento teórico e contextual do estudo, abordando os conceitos-chave e a relevância das interações geracionais em contexto educativo. O Capítulo II, descreve a metodologia adotada, explicando os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados. O Capítulo III, detalha a intervenção pedagógica desenvolvida, desde a planificação até à implementação do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”. O Capítulo IV, expõe os principais resultados obtidos a partir das entrevistas das crianças, dos idosos e da educadora cooperantes, e das observações e produções das crianças. O Capítulo V apresenta a análise e discussão dos dados. E por fim, o Capítulo VI, reúne as considerações finais do estudo, incluindo as conclusões, limitações e recomendações para futuras investigações nesta área.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

1.1 Área da Formação Pessoal e Social

Sabe-se que na infância as crianças descobrem e aprendem sobre o mundo ao seu redor por meio do contato, mais precisamente o contato com elas próprias, com os outros e com o meio onde se encontram inseridas. É esse mesmo contacto que conforme Lopes da Silva et al. (2016) vai desencadear um “(. . .) processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 33). A área da formação pessoal e social é considerada segundo os mesmos autores, uma área transversal pois independentemente de incidir em características próprias da sua natureza tais como a construção de identidade, o aprender a conviver, a respeitar, a expressar emoções e a criar relações; também se encontra interligada a todas as outras áreas do conhecimento. Esta área é composta por quatro componentes principais:

i) Construção da identidade e da autoestima

A construção da identidade e da autoestima, em idade pré-escolar, está fortemente relacionada com o reconhecimento, por parte dos adultos de referência (pais e educadores de infância) e dos seus pares, das suas características individuais, como o género e pertença social e cultural. Estas podem ser influenciadas positiva ou negativamente, consoante as experiências vivenciadas. Neste sentido, é necessário proporcionar momentos de interação, que promovam aprendizagens, as quais permitam às crianças “(. . .) atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33), também Portugal e Laevers (2018) mencionam que por meio dessas inter-relações, as crianças adquirem “A capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, interações, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios (. . .)” (p. 49). Assim, corroborando com Tedesco (2000) torna-se lógico compreender que ambos os processos de socialização e construção de identidade estão intimamente ligados, pois “Analisar o processo de socialização é, com certeza, uma maneira de ver o processo de construção das identidades individuais” (p. 87).

Naturalmente, qualquer tipo de interação ou relação, está diretamente relacionado com o campo afetivo, do qual fazem parte as emoções e os sentimentos. Conforme os estágios de

desenvolvimento do filósofo francês Henri Wallon, ele insere esta idade (3 a 6 anos) no terceiro estágio de desenvolvimento, denominado de ‘Personalismo’, o qual se divide-se em 3 fases: 1) Crise de Oposição (3 a 4 anos), 2) Idade da graça (4 a 5 anos) e 3) Imitação (5 a 6 anos). Neste estágio, o filósofo salienta a predominância da afetividade, período no qual “(. . .) forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais” (Gratiot-Alfandéry, 2010, p.35).

ii) Independência e autonomia

Conforme Portugal e Laevers (2018) “A independência da criança refere-se à capacidade da criança para cuidar de si em tarefas do dia a dia e utilizar adequadamente materiais e instrumentos à sua disposição, envolvendo uma apropriação do espaço e do tempo” (p. 45).

Nesse sentido, a promoção da independência e autonomia deve passar por expor as crianças a desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento, respeitando a sua Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), conceito introduzido por Vygotsky, que distingue aquilo que a criança consegue fazer sozinha daquilo que consegue realizar com ajuda (Ivic, 2010). É imprescindível, para melhor estimular e desenvolver a independência e autonomia das crianças, expô-las a desafios que promovam novas aprendizagens.

No ambiente educativo, a promoção da independência e autonomia pode realizar-se por meio da partilha de poder entre o educador e as crianças, dando oportunidade a estas de “(. . .) fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância (JI), mas também em diversas situações da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). Ao facultar parte da autoridade às crianças, permite-lhes que gradualmente se apropriem de diferentes estratégias para a resolução dos desafios que se lhes propuserem, bem como facilitará a sua cooperação em grupo com os demais; estas qualidades de acordo com Portugal e Laevers (2018), configuram “(. . .) o perfil do cidadão aprendiz que se deseja” (p. 46).

Esta partilha de poder, assim como qualquer outro tipo de relação ou interação social pressupõe de uma componente fundamental, que é a comunicação, e conforme Gonçalves (2022) “(. . .) é fundamental entender o diálogo como elementar para aprimorar a prática pedagógica, objetivando a construção do conhecimento e a sua aplicabilidade na Comunidade Educativa (. . .)” (p. 3).

iii) Consciência de si como aprendente

A consciência de si como aprendente desenvolve-se à medida que a criança participa ativamente nas propostas e projetos, seja individualmente ou em grupo, envolvendo-se não apenas na execução, mas também no planejamento e na avaliação do processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). O reforço do diálogo com as crianças em momentos de aprendizagem é imprescindível pois destaca-se como um “(. . .) processo de formação, mútua e permanente, o qual favorece uma análise crítica e a formação de consciência do indivíduo” (Gonçalves, 2022, p. 5). Contudo, para melhor compreender as crianças e (re)ajustar as suas aprendizagens, é essencial que o educador parta do que cada criança sabe e compreenda o que faz sentido para elas. Nessa lógica, Gonçalves (2022) acrescenta, com um dos contributos de Paulo Freire, o Círculo de Cultura, “Tal método tem como conduta principal partir da realidade do aluno através de sua linguagem própria e no diálogo reflexivo, para com os outros que o rodeiam e a realidade que o envolve, e com a qual constrói uma nova realidade social” (p. 4).

iv) Convivência democrática e cidadania

Tedesco (2000) defende que “A Nação e a Democracia são construções sociais e, portanto, devem ser ensinadas e aprendidas” (p. 31), ou seja, ambas estas construções sociais foram ao longo do tempo desenvolvidas pela humanidade, e como não sendo uma criação inata, é algo que deve de ser adquirido. O exercício da convivência democrática na infância é facilitado pelo contexto do grupo, onde surgem inevitavelmente conflitos. Esses momentos são essenciais para desenvolver competências como a negociação, o respeito mútuo, a partilha de opiniões e a aceitação da diversidade em todas as suas dimensões (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo a teoria socio construtivista de Vygotsky, que defende que a aprendizagem acontece por meio da interação social, referida por Ivic (2010), este acrescenta que “De fato, além da interação social nesta teoria, há também uma interação com os produtos da cultura. É desnecessário dizer que não se pode separar ou distinguir claramente estes dois tipos de interação, que se manifestam, muitas vezes, sob a forma de interação sociocultural” (p. 19), e ainda Vieira et al. (2021) defendem a mesma opinião que “De facto, a cultura e a vida social não podem ser separadas (. . .)” (p. 14). Então, por meio da interação social em grande grupo, para além de se promover a aprendizagem de comportamentos e regras sociais por meio da convivência em cidadania, as crianças estão também automaticamente a partilhar a sua cultura ao mesmo tempo que aprendem a respeitar e a conviver com a cultura de outras crianças.

Contudo, é importante perceber que “(. . .) a cultura é parte integrante do indivíduo, mas ela lhe é exterior” (Marx citado por Ivic, 2010, p. 20), ou seja, como já foi mencionado acima por Tedesco (2010) com a democracia, também o mesmo acontece com a cultura, pois cada indivíduo possui a sua cultura, o que naturalmente influencia a sua forma de sentir, pensar e agir desde que nasce, mas, é-lhe exterior, pois não é algo inato, requerendo assim uma aprendizagem, uma passagem de cultura, que provém de um processo contínuo de socialização.

Considera-se assim que a área da formação pessoal e social assume um papel central no desenvolvimento da infância, pois constitui a base para todas as outras áreas e para o exercício pleno da cidadania. Sendo um processo profundamente mediado pelas interações sociais e pelo ambiente cultural, natural e educativo, é nesta fase que se molda a personalidade do indivíduo. Se bem nutrida e estimulada, essa construção poderá contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, responsáveis e justos.

Compreendida a importância desta área no desenvolvimento integral da criança, torna-se essencial analisar de que forma a educação pré-escolar (EPE), enquanto primeiro contexto educativo institucionalizado, pode potenciar o desenvolvimento pessoal e social.

1.2 A Educação Pré-Escolar no Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança

Assim como descrito e legislado em Portugal, no Decreto-Lei n.º147/97 de 11 de junho, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, e representa a primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino formal básico, secundário e superior. A EPE tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças, recorrendo a aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento, conforme estabelecido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016).

Esta é uma fase rica em descobertas, curiosidades e interações, onde se iniciam os primeiros contactos sociais e a aprendizagem de regras de convivência, “(. . .) com a família primeiramente, e em seguida com a escola” (Ferrigno, 2024, p. 181). Diversos autores como Sarmiento et al. (2004), Serrano (2022) e Tedesco (2000) sublinham que a socialização tem início no seio familiar; é a socialização primária, que é determinante para a formação inicial da criança. especifica que também é no seio familiar, onde se desenvolve a socialização primária. (Tedesco, 2000). Esta temática será aprofundada no seguinte tópico.

A EPE assume, assim, um papel central na formação global da criança, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo e motor, mas sobretudo o desenvolvimento pessoal e social. Tal como afirmam Lopes da Silva et al. (2016), a criança é:

“(. . .) sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (p. 33).

É, portanto, nesta etapa da vida que a criança começa a construir a sua identidade, a reconhecer as suas emoções e a aprender a relacionar-se com os outros. Surge, por isso, um momento privilegiado para o cultivo de competências como a autonomia, a empatia, a cooperação e o respeito pela diversidade.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), cabe ao educador criar contextos educativos ricos em relações humanas significativas, que favoreçam a participação ativa da criança e o seu sentimento de pertença. O educador atua como facilitador das interações sociais, promovendo experiências que desenvolvam competências de comunicação, resolução de conflitos, expressão de sentimentos e compreensão do outro.

Neste âmbito, importa destacar o contributo de vários pensadores que reforçam a importância das relações afetivas e sociais para o desenvolvimento da criança. Henri Wallon afirma que o desenvolvimento da criança é indissociável da emoção, sendo esta um motor essencial das relações sociais (Gratiot-Alfandéry, 2010). Por sua vez, Lev Vygotsky defende que o conhecimento se constrói em interpretação com o outro, realçando o papel da linguagem e da mediação social na construção da consciência e do pensamento (Ivic, 2010). Já John Bowlby, com a sua teoria do apego, evidencia a importância dos vínculos afetivos seguros, de natureza relacional e intergeracional, para o desenvolvimento emocional e construção identitária da criança (Ferrigno, 2024).

Estas teorias convergem num ponto comum: a socialização enquanto processo estruturante do ser humano, desde os primeiros anos de vida. A EPE, ao favorecer contextos ricos em afeto, confiança e cooperação, permita à criança desenvolver-se de forma integral, respeitando o seu ritmo, os seus interesses e a sua identidade.

Neste contexto, destaca-se a relevância de projetos pedagógicos intergeracionais, como o que foi desenvolvido entre as crianças e os idosos. Tais experiências representam uma extensão natural dos princípios da EPE, promovendo contato entre gerações, a valorização da memória coletiva e a partilha de saberes. Ao vivenciar momentos de escuta, afeto e interação com os mais velhos, a criança reforça a sua autoestima, o sentido de pertença e desenvolve competências sociais e emocionais de forma profunda e significativa.

Importa ainda considerar que todas estas práticas só ganham pleno sentido quando orientadas por uma intencionalidade educativa clara, como refere novamente Lopes da Silva et al. (2016), ao salientarem que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si, num processo pedagógico coerente e consistente.

Este pensamento é corroborado por Durkheim (2011) ao defender que:

“Uma vez determinado o objetivo da educação, é preciso buscar definir como e em que medida é possível atingi-lo, ou seja, como e em que medida a educação pode ser eficaz” (p. 65).

No entanto, a realidade social portuguesa mostra-se por vezes ambígua, como destaca Alcarão (in CNE, 2008):

“Por um lado, a criança está em risco numa sociedade que, em parte, não respeitam; mas, por outro lado, é nela que a sociedade deposita uma Esperança de desenvolvimento e de progresso social” (p. 26).

Esta visão paradoxal impõe ao educador a responsabilidade de reconhecer a criança como sujeito de direitos e como agente ativo no seu processo educativo. É precisamente esse o foco de pedagogos como Célestin Freinet, que defendeu uma educação centrada na dignidade e no respeito mútuo entre criança e adulto, propondo invariantes pedagógicas como:

“A criança é da mesma natureza que o adulto

A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola

Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança” (citado por Ferrigno, 2024, p. 188).

Tal abordagem reforça a importância de educar com base no respeito e na igualdade, condição essencial para o desenvolvimento de uma educação participativa, democrática e humanista.

Nesta mesma linha, John Dewey (citado por Ferrigno, 2024, p. 190) valoriza o ensino centrado na criança:

“O ensino deve ser centrado na criança, considerando seu próprio desenvolvimento cognitivo e suas próprias experiências”.

Por fim, Paulo Freire (Gonçalves, 2022) completa esta visão com uma perspetiva crítica e transformadora ao afirmar que “A educação deverá ser assumida como prática para não apenas partilhar conhecimento, mas igualmente para refletir e produzir conhecimentos e consciência crítica” (p. 4). Esta abordagem convida a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo e à construção de uma cidadania consciente. Neste sentido, a educação democrática implica uma partilha de responsabilidades, como nos recordam Beltrão e Nascimento (2000): “A partilha do poder não implica demissão, implica, sim, a co-

responsabilização. Sem dúvida, ela, pressupõe uma deontologia, ou seja, para a pôr em prática, devem ser definidas as regras do jogo e, estas, rigorosamente cumpridas - é um método pedagógico bipolarizado: por um lado, a aprendizagem de conteúdos e competências, e, por outro, uma aprendizagem democrática de cidadania” (p. 113). Assim, educar é também ensinar e viver em comunidade, a tomar decisões partilhadas e a construir um mundo mais justo e participativo desde a infância.

Neste percurso de desenvolvimento pessoal e social, torna-se essencial compreender como a criança aprende a viver em grupo, a respeitar regras, a conhecer o outro e a integrar-se na sociedade. É neste contexto que o processo de socialização ganha destaque, pois através dele a criança constrói a sua identidade, interioriza valores e desenvolve competências fundamentais para a vida em comunidade. Assim, no ponto que se segue abordarei o conceito de socialização e o seu papel determinante na formação da criança enquanto ser social.

1.3 Processo de Socialização da Criança

Ao longo da história, o conceito de educação tem evoluído em resposta às transformações sociais e às exigências das comunidades humanas. Durkheim (2011) evidencia esta mudança ao afirmar que “Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autónoma” (p. 46). Este pensamento destaca a valorização crescente da autonomia, da consciência crítica e da participação ativa na formação do sujeito, valores que estão no cerne da socialização contemporânea. Afinal, que educação desejamos para as crianças? E que sociedade estamos a construir através dela?

O processo de socialização assume-se, assim, como um dos eixos fundamentais no desenvolvimento pessoal e social da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Trata-se de um mecanismo, através do qual o ser humano interioriza os códigos culturais, normas, valores e comportamentos da sociedade em que está inserido. Esta aprendizagem é determinante para a construção da identidade individual e coletiva. Tedesco (2000) distingue duas fases cruciais neste processo: a socialização primária, que ocorre no seio da família e constitui a base afetiva e relacional sobre a qual a criança começa a organizar a sua visão do mundo; e a socialização secundária, que se desenvolve posteriormente nas instituições educativas e sociais, como a creche, o JI, a escola, os grupos de pares, entre outros.

Para Durkheim (2011), a educação é, na sua essência, uma forma de socialização metódica das novas gerações, orientada para formar o “ser social” presente em cada indivíduo. Este é composto por valores, crenças e hábitos partilhados coletivamente, que se sobrepõem à experiência estritamente individual. Neste sentido, educar é prepara a criança para viver em comunidade, respeitando e partilhando os códigos comuns do grupo social a que pertence.

Neste processo, o educador desempenha um papel essencial como mediador entre a individualidade da criança e as exigências do coletivo, promovendo aprendizagens que valorizam a diversidade, incentivam a empatia e cultivam o espírito democrático. É neste equilíbrio que a criança desenvolve competências sociais que sustentam a sua participação ativa no grupo e, mais tarde, na sociedade em geral.

Importa também destacar o papel das interações geracionais neste processo. O contato com os mais velhos, nomeadamente em projetos educativos que promovem o encontro entre crianças e idosos, constitui uma experiência enriquecedora de troca de saberes, afetos e valores. Através destas vivências, as crianças desenvolvem comportamentos sociais positivos e internalizam valores fundamentais como o respeito, a solidariedade e o sentido de pertença numa comunidade mais ampla.

Ao criar oportunidades de convivência entre gerações, amplia-se o universo relacional e simbólico da criança, proporcionando-lhe múltiplos referenciais que contribuem para a construção da sua identidade pessoal e do seu “ser social”. Corroborando esta perspetiva, Vygotsky sublinha a importância da interação com os adultos no processo de desenvolvimento da infância, afirmando que “Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura” (Ivic, 2010, p. 16), ainda que as crianças possuam a sua própria cultura; é através destas relações significativas com os adultos e com os mais velhos que se enriquece a socialização. Assim. No contexto da EPE, este processo vai muito mais além da simples interiorização de regras: trata-se de um processo dinâmico de aprendizagem da convivência, da responsabilidade e da cidadania.

Apesar disso, importa reconhecer que o conceito de educação, e, por conseguinte, da socialização, não é universal nem fechado. Ele varia de cultura para cultura e de pessoa para pessoa. Não existem respostas certas ou erradas, mas múltiplas perspetivas moldadas pela diversidade humana.

A socialização, enquanto processo contínuo de construção da identidade e de integração no tecido social, estabelece as bases para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa. É neste terreno fértil que germina a educação para a cidadania, uma dimensão

educativa que transcende o aprender a viver em sociedade, e que convida cada criança a ser sujeito ativo na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

1.4 Educação para a Cidadania

Num mundo cada vez mais globalizado, multicultural e interdependente, educar para a cidadania surge como uma necessidade educativa incontornável. Esta educação transformadora, não se resume a uma mera transmissão de normas ou valores éticos; procura, antes, formar cidadãos conscientes, ativos e solidários, aptos a contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Assim, a educação de infância desempenha um papel crucial, possibilitando às crianças a vivência da cidadania desde cedo, não como um ideal futuro distante, mas como uma realidade concreta nas relações cotidianas.

Beltrão e Nascimento (2000) corroboram esta ideia ao salientarem que “Parece consensual afirmar o papel central da educação na preparação dos cidadãos para o futuro, nomeadamente como elo de ligação entre as comunidades locais e o mundo à sua volta” (p. 26). No entanto, importa realçar que a educação para a cidadania vai muito além do civismo básico. Lopes da Silva et al. (2016) reforçam este aspeto, destacando que, no contexto da EPE, a educação para a cidadania visa formar indivíduos responsáveis, autónomos e solidários, capazes de exercer os seus direitos e deveres num ambiente democrático, pluralista e crítico, valorizando também o património natural e social.

Neste sentido, segundo Beltrão e Nascimento (2000), a cidadania desenvolve-se nas vertentes civil, política e social, envolvendo explicitamente a educação para os valores da democracia e direitos humanos, bem como o respeito pela natureza e pela identidade cultural. Tal educação transcende fronteiras locais e nacionais, assumindo uma dimensão global, promovendo solidariedade e respeito pela diversidade cultural como condição para a sobrevivência comum (Beltrão & Nascimento, 2000).

É importante compreender que a educação para a cidadania não só engloba a dimensão política, cívica, para os valores e para o carácter, mas as transcende, integrando-as no desenvolvimento global do indivíduo para participação plena em todas as dimensões sociais (Beltrão & Nascimento, 2000). Para isso, uma metodologia eficiente de clarificação de valores deve incluir a reflexão pessoal e social, a aceitação da diferença, a reflexão compreensiva sobre

valores e o fortalecimento das competências pessoais, permitindo uma coerência duradoura nas vivências pessoais (Raths et al., 1978, citado por Beltrão & Nascimento, 2000).

Contudo, existe ainda uma visão paradoxal da cidadania, como apontam Sarmiento et al. (2004), em que tradicionalmente esta é restrita à idade adulta e submetida a conceitos neoconservadores e disciplinadores, limitando a participação pública a submissão passiva a normas sociais. Historicamente, o cidadão era representado pelo adulto varão, excluindo mulheres, escravos, jovens e sobretudo crianças, encaradas apenas como “cidadãos em projeto” ou “embrionários” (Sarmiento et al., 2004).

A infância permanece excluída devido à suposta imaturidade e vulnerabilidade associada à idade (Sarmiento et al., 2004). Contrariando essa visão restritiva, defende-se atualmente uma concepção de cidadania ativa e crítica, onde as crianças são consideradas agentes sociais fundamentais, com direito não apenas ao reconhecimento formal, mas também às condições práticas que permitam o seu real protagonismo em todas as esferas sociais (Sarmiento et al., 2004).

Esta perspectiva é fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC), reconhecendo a criança como ator social, sujeito portador de direitos e capaz de influenciar ativamente a vida coletiva, apesar de ainda existirem desafios estruturais e simbólicos a superar (in Sarmiento et al., 2004).

Assim, refletindo sobre a afirmação de Vasconcelos (2005), compreende-se que uma educação de infância de qualidade constitui simultaneamente um direito e uma responsabilidade coletiva, devendo materializar-se num projeto ativo de cidadania. O curriculum escolar, segundo Beltrão e Nascimento (2000), é apenas o ponto de partida para a reflexão coletiva e ação educativa. Neste contexto, os profissionais da educação precisam estar devidamente preparados para planejar e implementar aprendizagens significativas, que promovam valores como empatia, solidariedade, justiça, igualdades e equidade, formando assim cidadãos mais conscientes e participativos (Beltrão & Nascimento, 2000; UNESCO, 2015).

Finalmente, considerando as rápidas e constantes mudanças na estrutura das sociedades atuais, torna-se crucial compreender as causas e consequências dos desafios que emergem, o que implica uma educação que una a teoria à prática, e o conhecimento à experiência. Tedesco (2000) reforça esta ideia ao afirmar que descobrir novas soluções requer entender como os problemas estão interligados, incentivando uma análise crítica e reflexiva para além da mera resolução imediata.

Assim, educar para a cidadania no contexto da infância implica, sobre tudo, criar condições para que as crianças se sintam verdadeiramente participantes ativas do seu meio,

capazes de influenciar positivamente o coletivo e contribuindo, desde já, para a construção de sociedades mais justas, equitativas e conscientes.

Neste âmbito, a intergeracionalidade surge como uma dimensão essencial da cidadania ativa, proporcionando às crianças a oportunidade única de interagir com outras gerações, aprender com as suas experiências e cultivar relações de empatia e solidariedade, fundamentais para uma sociedade mais coesa e inclusiva.

1.5 Intergeracionalidade

As formas tradicionais de educar já não se apresentam hoje como caminhos únicos a seguir, exigindo uma constante adaptação às novas realidades e exigências sociais. Neste sentido, é imperativo o desenvolvimento de novas estratégias, políticas e competências que transformem a diversidade num fator positivo, inclusivo e dinamizador. Por conseguinte, torna-se essencial que a educação se alargue a todas as gerações, classes sociais, géneros, culturas e Etnias (Ramos, 2011; Kalantzis & Cope, 2012, citados por Villas-Boas et al., 2016, p. 119).

O conceito de intergeracionalidade refere-se às relações de troca, comunicação e aprendizagens mútuas entre diferentes gerações. Contudo, para melhor entender este conceito na sua integralidade, é fundamental clarificar as suas partes constituintes de forma individual. Kaplan et al., (2017) destacam que o prefixo “inter” remete para “entre” e, por isso, “intergeracional” indica algo que ocorre entre gerações, nomeadamente a cooperação, interação ou troca entre diferentes faixas etárias. Em concordância com os autores, defendo que o foco primordial das interações intergeracionais não deve residir nas gerações como grupos separados, mas antes nas trocas mútuas e nas relações estabelecidas entre elas. Tal perspetiva é enfatizada pelos autores, quando salientam que dar primazia ao substantivo “geração” pode limitar a compreensão dos processos interativos e o impacto destes na perceção social de família, comunidade e sociedade (Kaplan et al., 2017).

A intergeracionalidade é também considerada um campo de estudo cuja essência reside nas práticas concretas do que exclusivamente a investigações científicas. Neste contexto, Sánchez e Sáez (2011, citado por Ferrigno, 2024) realçam que é através das práticas intergeracionais adequadamente estudadas que se podem construir teorias para fundamentar e justificar políticas sociais, promovendo a aproximação das gerações, o diálogo e esquemas de cooperação. Dado que estas práticas ocorrem não apenas no ambiente familiar, mas também

em contextos escolares e comunitários, considero pertinente integrar este fenómeno na área da educação sob a denominação de educação intergeracional.

De facto, Villas-Boas et al. (2016) referem que a educação intergeracional não constitui uma prática nova, já que desde sempre as gerações mais velhas educaram as mais novas, num processo que é recíproco. Neste sentido, Ferrigno (2024) completa que a interação intergeracional pode ocorrer na família, na escola, no trabalho ou em outros espaços sociais, contribuindo para um conhecimento mais profundo e para o desenvolvimento de atitudes positivas entre gerações. Contudo, alerta que não basta existir interação, é necessário entender a qualidade destas relações, e não apenas a sua frequência ou quantidade.

Finalmente, Gusmão et al. (2003) sublinham outro aspeto crucial das relações intergeracionais: a prática educativa e a transmissão cultural através de modelos e relatos orais. Esta dinâmica revela-se uma via de mão dupla, onde, portanto os idosos ensinam as crianças como aprendem com elas, sendo um processo mediado pela cultura e pelo contexto que os envolve.

O contributo das relações intergeracionais para a formação pessoal e social das crianças é, portanto, uma consequência natural destas interações, moldando significativamente a identidade e o desenvolvimento emocional dos mais jovens. Este tópico será abordado no segmento seguinte, destacando especificamente como estas interações podem influenciar positivamente o crescimento individual e coletivo das crianças.

1.5.1 Contributo das relações intergeracionais para a formação pessoal e social das crianças

Como já referido anteriormente, a educação, ao abranger todas as gerações e prolongar-se ao longo da vida, destaca temas fundamentais como envelhecimento ativo, a educação contínua e a solidariedade, elementos-chave para a construção de sociedades mais harmoniosas e inclusivas. Conforme Villas-Boas et al. (2016) enfatizam, a educação ao longo da vida proporciona uma mudança significativa no ensino e na formação, valorizando a participação ativa dos indivíduos e contribuindo para um desenvolvimento humano integrado.

Neste contexto, a educação intergeracional oferece oportunidades importantes para as gerações debaterem, refletirem, aprenderem e planearem ações em conjunto fomentando relações de igualdade, tolerância e respeito mútuo, e estabelecendo uma comunicação empática caracterizada pela abertura ao outro e pela descoberta recíproca (Villas-Boas et al., 2016).

Especificamente no projeto intergeracional (PI), que serve de base a este estudo, observou-se claramente como as relações intergeracionais influenciaram a formação pessoal e social das crianças. Villas-Boas et al. (2016) identificam vários benefícios destas relações, destacando especialmente a capacidade de as crianças aprenderem sobre pessoas com diferentes culturas e características (idade, gênero, classe social) e, simultaneamente, descobrirem se a si mesmas nesse processo. Gusmão et al. (2003) reforçam esta ideia, sublinhando que tais interações permitem a descoberta do “EU” e do “OUTRO”, promovendo um entendimento mais profundo da identidade própria e alheia. Tedesco (2000) complementa que a construção da identidade resulta de um equilíbrio entre o estável e o dinâmico e envolve a identificação do outro como alguém diferente.

Outro benefício relevante é a promoção de uma educação dialógica, conforme defendido por Paulo Freire, que valoriza o diálogo como ferramenta essencial para enfrentar situações de opressão e desconstruir estereótipos sobre as gerações, reconhecendo diferentes papéis sociais e culturas distintas (Gonçalves, 2022; Villas-Boas et al., 2016).

Além disso, as relações intergeracionais fomentam a aprendizagem integrada, essencial numa sociedade complexa e multifacetada, exigindo criatividade, cooperação e constante adaptação às novas tecnologias e contextos sociais. A integração entre pensamento, sentimento e ação num ambiente de suporte potencia significativamente a eficácia desta aprendizagem (Villas-Boas et al., 2016).

Particularmente no PI, destacam-se benefícios diretos para as crianças, como aumento da autoestima, do sentimento de valor e da confiança pessoal, além do fortalecimento do sentido de responsabilidade social, do civismo e da capacidade para lidar com diversidade e participar em atividades recreativas (Villas-Boas et al., 2016).

Por outro lado, Gusmão et al. (2003) sublinham que as percepções das crianças sobre os idosos são fortemente influenciadas pela qualidade das interações pessoais, pelo ensino formal e informal que recebem sobre a velhice, e pelas crenças e valores familiares e culturais. Este ponto é corroborado pela teoria do apego proposta por Bowlby, que sustentam que a maneira como as crianças são tratadas determina a sua representação mental e afeta os seus relacionamentos futuros (cit. in Ferrigno, 2024, pp. 176-177). Segundo Ferrigno (2024), compreender esta teoria é vital para promover aproximações amigáveis e eficazes entre gerações.

Finalmente, estas experiências intergeracionais facilitam vínculos afetivos sólidos, o reconhecimento mútuo como pessoas únicas e a desconstrução de estereótipos, favorecendo interações profundas e autênticas (Gusmão et al., 2003). De modo global, Villas-Boas et al.

(2016) afirmam que estas relações satisfazem necessidades e interesses numa dinâmica de cooperação, intercâmbio e respeito, contribuindo para que diferentes gerações possam aprender e desenvolver-se mutuamente. Assim, compreende-se a importância de promover projetos intergeracionais, enquanto iniciativas concretas que operacionalizam e potenciam estas relações e aprendizagens, facilitando uma efetiva integração social e educativa das diferentes gerações.

1.6 Projetos Intergeracionais

Conforme Villas-Boas et al. (2016, p. 126), os projetos intergeracionais (PIs), entre outras funções, “(. . .) Têm efetivamente como função primária a educação. Nestes programas a co-aprendizagem é um processo mediante o qual se implicam as pessoas de diferentes gerações na aprendizagem recíproca”. Ward et al. (1996, citado por Ferrigno, 2024) descreve um panorama sobre os temas mais frequentes em estudos sobre PIs, principalmente na realidade norte-americana. Inicialmente, são destacados quatro eixos principais destas pesquisas: (1) a preocupação com a educação das novas gerações; (2) o estímulo a transmissão das tradições culturais; (3) o desejo dos idosos de deixar um legado e partilhá-lo com as novas gerações; (4) o desenvolvimento e as necessidades tanto das pessoas jovens como das idosas (p. 275).

Afonso (2009, citado por Tavares, 2010) aponta três aspetos essenciais para garantir a eficácia destes programas: (1) envolver pessoas de diferentes gerações; (2) assegurar benefícios mútuos para todos os participantes; e (3) promover relações de intercâmbio autêntico entre as gerações (p. 3). Nesta mesma linha, Sánchez (2007, citado por Tavares, 2010) defende que um PI bem-sucedido deve assentar em três pilares: (1) responder a necessidades reais da comunidade; (2) planificação e gestão adequadas; e (3) colaboração em rede entre entidades locais (p. 12).

Outros autores (Gusmão et al., 2003) acrescentam que os PIs possibilitam o cruzamento entre histórias de vida individuais e histórias sociais e coletivas, permitindo aos participantes descobrir o valor das suas experiências, da memória e da partilha.

Um dos potenciais mais destacados destes programas é a desconstrução de estereótipos relacionados com a idade, como referem Kaplan et al. (2017). Para ajudar as pessoas a compreender e valorizar o “outro”, é necessário mais do que transmitir informação, são as experiências partilhadas e os contactos regulares que transformam atitudes. Neste contexto, as crianças e os jovens aprendem, por exemplo, que os idosos, apesar das suas limitações físicas,

são detentores de vasto conhecimento, interesses, competências e personalidades envolventes (Kaplan et al., 2017).

De acordo com Tavares (2010), os programas intergeracionais baseiam-se na solidariedade entre gerações, que deve ser incentivada num espírito de cooperação mútua e respeito.

1.6.1 Exemplos de projetos intergeracionais com crianças em idade pré-escolar

Para uma comparação mais relevante com o presente estudo, selecionei projetos desenvolvidos exclusivamente com crianças em idade pré-escolar (ou, em alguns casos, com crianças pequenas), cujos objetivos, metodologias e resultados apresentam pontos de contato com o projeto pedagógico “Partilhas de Saberes entre Gerações”:

- **“Criar Laços”** (Agrupamento de Escolas de Ourém): este projeto promove a interação entre crianças do pré-escolar e idosos através de atividades de teatro, jardinagem, música e a expressão artística. Os objetivos centram-se na valorização das relações afetivas e na desconstrução de estereótipos sobre velhice, aproximando gerações por meio da partilha de experiências e saberes locais (AEO, 2023).
- **“Os Avós do Coração”** (ISCTE-IUL): iniciativa de carácter académico que visa fomentar vínculos afetivos e interações significativas entre crianças do pré-escolar e pessoas idosas, promovendo a escuta, a empatia, a valorização do outro e o respeito mútuo, através de atividades lúdicas e conversas orientadas (Agrupamento de Escolas de Alcoutim, 2017-2018).
- **“Grandes e Pequenos em Interação”** (ANIMAR): este projeto reúne crianças em idade pré-escolar e idosos em momentos de convivência informal com foco na partilha de tradições orais e saberes populares. O objetivo passa por criar um ambiente natural de aprendizagem mútua, reforçando a noção de pertença comunitária (Instituto das Comunidades Educativas & Câmara Municipal de Setúbal, 2022).

- **Sessões de Música & Movimento** (Projeto Flauta Mágica): desenvolvido com creches e jardins de infância em articulação com centros de dia, promove sessões intergeracionais com base em canções tradicionais, movimento corporal e ritmo, estimulando a expressão emocional, a Memória e o afeto entre gerações (Flauta Mágica, s.d.).

A análise destes projetos permite evidenciar práticas já implementadas em Portugal que valorizam um contato intergeracional desde os primeiros anos de vida. O cruzamento com o presente estudo mostra que, apesar das diferentes abordagens, existe uma preocupação comum com o desenvolvimento de relações empáticas, a desconstrução de preconceitos e a construção de aprendizagens significativas entre gerações. O projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações” contribui para este campo, ao envolver as crianças desde a etapa de planeamento das propostas, promovendo uma efetiva participação e incentivando para a consideração de valores, centrados essencialmente na cidadania, no afeto e na cooperação.

Capítulo II. Metodologia da Investigação

2.1 Situação Problema

Atualmente, vivemos numa sociedade marcada por um certo distanciamento entre gerações, resultado de transformações sociais, culturais e familiares que muitas vezes limitam o convívio entre crianças e pessoas idosas. Este distanciamento, impede ambas gerações, de beneficiar de experiências ricas e significativas que podem contribuir para a construção da identidade e da cidadania. Como tal, a EPE, enquanto primeiro espaço educativo formal, têm vindo a assumir um papel cada vez mais importante na criação de oportunidades permitam às crianças desenvolver competências pessoais e sociais desde cedo. Segundo Ferrigno (2024), os programas intergeracionais são estratégias que promovem a convivência e a aprendizagem mútua entre gerações, permitindo às crianças não só acederem a saberes e tradições, mas também desenvolverem valores como o respeito, a empatia e a solidariedade.

De acordo com Gusmão et al. (2003), estes encontros entre gerações possibilitam vivências afetivas e educativas que valorizam o envelhecimento, enquanto promovem um sentido de pertença e de continuidade entre passado, presente e futuro.

Partindo do pressuposto de que a formação pessoal e social é um eixo central da EPE, transversal a todas as aprendizagens e essencial para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, de empatia e da convivência democrática (Lopes da Silva et al., 2016). Parece, pertinente questionar de que forma as interações geracionais podem enriquecer este processo formativo.

Foi neste contexto que emergiu a seguinte questão-problema orientadora deste estudo:

- *As interações geracionais contribuem para o desenvolvimento da formação pessoal e social em crianças em idade de educação pré-escolar?*

Esta questão reflete uma inquietação educativa e social, mas também uma motivação pessoal e profissional que levou à implementação do projeto pedagógico “Partilhas de Saberes entre Gerações”, envolvendo um grupo de crianças de um JI e um grupo de idosos da Associação. O projeto foi concebido com a intenção de promover relações de proximidade, partilham e diálogo entre estas duas gerações, através de propostas educativas organizadas num ambiente de afeto, escuta e cooperação.

A escolha desta situação problema justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da prática pedagógica e da escuta e da participação ativa das crianças, se e como estas experiências intergeracionais influenciam as atitudes, emoções, relações e competências sociais, contribuindo assim para uma educação mais humanista, inclusive e centrada no valor das relações.

2.2 Objetivos da Investigação

2.2.1 Objetivo Geral

Tendo em conta a relevância do tema e a necessidade de promover experiências educativas significativas que envolvam diferentes gerações, definir como principal propósito deste estudo:

- *Compreender os contributos das interações geracionais, promovidas através do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”, para o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças em idade de educação pré-escolar.*

Acreditando no valor transformador destas experiências, procurou-se perceber de que forma o contato entre crianças e idosos pode potenciar aprendizagens afetivas, sociais e relacionais numa fase tão importante do crescimento.

2.2.2 Objetivos Específicos

Para melhor explorar esta temática e aprofundar as várias dimensões do impacto das interações geracionais, definiu-se um conjunto de objetivos específicos que ajudaram a orientar o percurso de investigação. Estes objetivos procuraram, não só conhecer as perceções das crianças sobre os idosos, como também perceber de que forma essas perceções se transformaram ao longo do projeto, identificar valores e competências desenvolvidas, e refletir sobre a riqueza da partilha de saberes hábitos e costumes entre gerações. A investigadora achou assim, pertinente, destacar como objetivos específicos para o estudo:

- Conhecer as representações das crianças sobre as pessoas idosas;

- Compreender se a intervenção pedagógica no âmbito do projeto “Partilha de Saberes entre Gerações”, contribuiu para mudanças nas representações das crianças sobre as pessoas idosas;
- Perceber como se desenvolve a relação estabelecida entre as crianças e os idosos, no decorrer do projeto intergeracional desenvolvido;
- Promover a partilha de saberes tradicionais entre as crianças e os idosos, através de propostas práticas colaborativas e lúdicas;
- Fomentar o gosto pelos hábitos e costumes próprios e o respeito pela diferença, reconhecendo a diversidade como um valor educativo;
- Identificar as competências pessoais e sociais que as crianças desenvolveram por meio da interação geracional;
- Perceber qual o contributo das interações geracionais para a aprendizagem de valores em contexto de EPE.

2.3 Justificação da Opção Metodológica

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo, descritivo e interpretativo. Nesta abordagem, a investigação assume um carácter essencialmente descritivo, centrado na riqueza das palavras, imagens e narrativas em vez de recorrer a dados numéricos. Em vista disso, os investigadores qualitativos procuram preservar a complexidade e a autenticidade dos dados, valorizando a forma como foram originalmente expressos, seja através de entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, vídeos, e outros registos ou documentos institucionais, com o objetivo de compreender profundamente o significado das experiências vividas pelos participantes, no seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Este paradigma revela-se adequado, dado que o estudo visou explorar e interpretar os contributos das interações geracionais para o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças em contexto de EPE. A abordagem qualitativa privilegia o contato direto com o campo, a flexibilidade nos procedimentos e a valorização dos significados atribuídos pelos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), o que se incorpora com a natureza subjetiva e dinâmica da prática pedagógica desenvolvida.

O estudo tem uma natureza de investigação-ação, o qual, Coutinho et al. (2009), descrevem como sendo um processo participativo e reflexivo que articula investigação e

prática, permitindo a melhoria contínua da ação educativa. A escolha desta metodologia decorre da intenção de promover uma transformação real na prática pedagógica, através da implementação do PI “Partilhas de Saberes entre Gerações”, que envolveu a participação ativa de crianças e idosos. Esta opção revelou-se pertinente, pois, ainda sob argumento dos mesmos autores, a investigação-ação permite ao educador investigar a sua própria prática de forma crítica e sistemática, integrando o conhecimento teórico com a experiência vivida, num ciclo contínuo de planeamento, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009).

Por conseguinte, a escolha do paradigma interpretativo, da abordagem qualitativa e do procedimento da investigação-ação, justifica-se pela coerência com os objetivos do estudo e com o próprio contexto da intervenção pedagógica, permitindo uma aproximação holística, reflexível e transformadora da realidade investigada. Esta opção metodológica revelou-se assim, imprescindível para compreender a riqueza das interações geracionais vividas e os seus efeitos no desenvolvimento pessoal e social das crianças.

A investigação decorreu no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), e o processo desenvolveu-se nas seguintes fases:

i) Fase Exploratória – Esta etapa consistiu na recolha de dados iniciais que permitiram identificar as representações prévias das crianças, dos idosos e da educadora cooperante relativamente às pessoas idosas e às relações intergeracionais.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com:

- Um grupo de crianças em idade pré-escolar;
- Os utentes da Associação Esperança e Paz;
- A educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças.

Estas entrevistas visaram compreender as conceções iniciais, experiências anteriores e expectativas dos participantes antes do início do PI.

ii) Fase de Planeamento da Intervenção

Com base nos dados recolhidos e na análise do contexto educativo, foi delineado e estruturado o projeto pedagógico “Partilha de Saberes entre Gerações”, com o objetivo de promover interações significativas entre crianças e idosos. Esta fase contemplou:

- A definição dos objetivos gerais e específicos do projeto;

- O planeamento das propostas preparatórias com as crianças (leitura de uma história, expressão plástica e dramatização);
- A preparação das crianças através da apresentação do grupo de idosos por meio de um vídeo de curta-metragem;
- A organização logística das sessões intergeracionais com a participação direta das crianças.

iii) Fase de Implementação da Intervenção Pedagógica

Esta etapa correspondeu à realização das propostas intergeracionais entre crianças e idosos, desenvolvidas ao longo de seis sessões, em diferentes contextos:

- Visita das crianças à instituição de idosos;
- Propostas de partilha de brinquedos, desenho, música, expressão artística, entre outros;
- Visita dos idosos ao JI;
- Avaliação do PI por meio de uma criação conjunta, de uma recordação simbólica para os idosos (presente final).

Durante esta fase, foram realizadas observações sistemáticas acompanhadas de registos contínuos das interações, comportamentos atitudes e reações emocionais das crianças e dos idosos; e para melhor sustentar certos momentos, foram tiradas fotografias e filmado alguns vídeos, com autorização prévia dos encarregados de educação das crianças.

iv) Fase de Avaliação Final e Reflexão

Após a conclusão da intervenção, foi realizada uma segunda ronda de entrevistas estruturadas aos mesmos grupos (crianças, idosos e a educadora), com o objetivo de:

- Analisar possíveis mudanças nas representações das crianças sobre as pessoas idosas;
- Avaliar os efeitos da intervenção no desenvolvimento pessoal e social das crianças;
- Refletir sobre o impacto do projeto na perceção e valorização da intergeracional idade por parte de todos os intervenientes.

Esta etapa permitiu sistematizar os dados, identificar os principais contributos da intervenção e retirar conclusões fundamentadas sobre a importância das relações intergeracionais em contextos de EPE.

2.4 Contextos Educativos da Investigação

O presente estudo decorreu em dois contextos distintos, mas complementares, situados ambos na cidade de Loulé: o Jardim de Infância (JI) onde se desenvolveu a minha PES II, e uma Associação que trabalha com idosos em contexto de centro de dia, instituição parceira na implementação do PI.

O JI, é uma instituição de carácter privado, com resposta educativa à infância. Possui acordos com o Ministério da Educação, e pertence a uma cooperativa, que é uma instituição equiparada a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo que a sua institucionalização aconteceu no ano de 2000. Possuindo como filosofia o bem-estar das populações, os órgãos sociais desta IPSS entenderam que também deveriam proporcionar aos cooperantes melhores condições no domínio social e na qualidade de vida, e surge assim, o primeiro JI e a primeira Creche, em áreas construídas pela cooperativa. Esta Instituição foi inaugurada a 11 de abril de 1992, na altura pelo Presidente da Câmara Municipal de Loulé, Joaquim Vairinhos. A adesão foi enorme e rapidamente o número de crianças obrigou a alargar a área inicial, abrindo também uma valência de Atividades de Tempos Livres (ATL) e em 2011, inauguraram mais uma Creche.

Por sua vez, a IPSS, é uma Associação que acolhe idosos em regime de Centro de Dia, promovendo o seu bem-estar, autonomia e inclusão social. A instituição desenvolve diversas atividades de carácter lúdico, ocupacional, físico, espiritual e religioso, como sessões de ginástica, oficinas de expressão, jogos tradicionais, partilhas em grupo, momentos de convívio e ainda saídas e passeios em grupo. A proximidade geográfica entre as duas instituições, aliada ao envolvimento das respetivas equipas pedagógica e técnica, permitiu desenvolver uma intervenção pedagógica partilhada e contínua, proporcionando momentos de verdadeiro encontro e partilha entre gerações.

2.5 Participantes do Estudo

A amostra deste estudo é de carácter intencional e não probabilístico, sendo composta por três grupos distintos de participantes: crianças em idade pré-escolar, a educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças e, um grupo de idosos, todos envolvidos no projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”.

O primeiro grupo é constituído pelas crianças da Sala das Emoções, do JI. A seleção deste grupo decorreu no âmbito da PES II, tendo sido assegurado desde o começo, o consentimento informado dos encarregados de educação para a sua participação no estudo, para a captação de fotografias e vídeos protegendo a sua identidade, e, recolha e uso de informações pessoais no âmbito do estudo em questão. Trata-se de um grupo heterogéneo composto por 20 crianças, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. No ano letivo de 2024, 11 crianças entraram para o grupo: 3 vindas do exterior, 7 da outra sala do mesmo JI e 1 proveniente da creche, juntando-se às 9 que já frequentavam a sala.

A maioria das crianças demonstra um bom nível de autonomia em tarefas quotidianas como a higiene pessoal, as refeições e a sesta, estando familiarizada com as rotinas da sala e com as normas de comportamento definidas pela EC. No campo de desenvolvimento, observou-se que, de um modo geral, as crianças apresentam um desenvolvimento motor e cognitivo adequado à faixa etária. Contudo, 2 crianças revelam dificuldades na compreensão oral e desenvolvimento linguístico, tendo estas sido recentemente submetidas a uma cirurgia aos ouvidos; e 2 crianças revelam dificuldades no desenvolvimento linguístico, sendo que 3 delas estão a ser acompanhadas por técnicos especializados. Em termos de desenvolvimento social de afetivo, observam-se algumas dificuldades na regulação emocional e no relacionamento com pares, portanto em grande grupo como em interações mais restritas.

Durante o período de observação, foi possível identificar os principais interesses do grupo, centrados sobretudo no brincar com peças de encaixe (com destaque para os legos), na leitura de histórias e na música. Muitas crianças traziam livros de casa para serem lidos em grupo e demonstravam grande entusiasmo por momentos musicais, especialmente ao som de temas como os do “Panda e os Caricás” e também algumas músicas infantis tradicionais. Ao longo da intervenção, foi possível introduzir outras sonoridades, como uma música de “Bom Dia” integrada na rotina, que gerou grande aceitação e entusiasmo.

No que diz respeito ao PI, estas crianças revelaram um grande empenho, motivação e criatividade na elaboração das propostas para o mesmo, participaram ativamente nas sessões desenvolvidas e demonstraram uma natural curiosidade e entusiasmo pelo contato com os idosos.

O segundo grupo corresponde à educadora cooperante (EC), profissional com mais de 30 anos de experiência na área da educação de infância, Licenciada em Educação de Infância com Pós-Graduação em Intervenção Precoce. A educadora acompanha parte do grupo há dois anos e a outra parte desde o início do ano letivo. A sua prática pedagógica assenta na pedagogia de projeto e na valorização das emoções como eixo estruturante do trabalho educativo.

O terceiro grupo é composto por 9 idosos, utentes do centro de dia, também em Loulé. A instituição acolhe diariamente pessoas em idade avançada, proporcionando atividades que visam o seu bem-estar físico, emocional e social. As idades dos participantes variam entre os 74 e os 91 anos. Estes idosos participam regularmente nas dinâmicas do centro de dia e demonstraram, desde o início, disponibilidade e entusiasmo para colaborar no projeto intergeracional. Contudo, uma das utentes, não foi entrevistada devido à sua condição de demência, que tornava difícil a comunicação verbal e a obtenção de dados significativos para o estudo. Ainda assim, esteve presente em algumas sessões e contribuiu com a sua presença para a construção de um ambiente relacional acolhedor e afetivo. Estes idosos contribuíram com saberes, histórias de vida e afetos, criando vínculos genuínos com as crianças ao longo da intervenção. A sua participação foi voluntária, mediante consentimento informado, respeitando os princípios éticos da investigação com pessoas idosas.

A diversidade geracional, aliada à riqueza das interações promovidas durante a intervenção, permitiu recolher dados significativos sobre as perceções, experiências e transformações vividas por cada geração, com especial destaque para o envolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças em idade pré-escolar.

2.6 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para alcançar os objetivos propostos e garantir a fiabilidade e profundidade dos dados recolhidos, foi adotado uma abordagem metodológica qualitativa, recorrendo a uma variedade de técnicas que possibilitam observar, registar e interpretar os fenómenos em estudo de forma holística e contextualizada.

A mais utilizada, foi a observação participante, que permitiu acompanhar de perto o desenrolar das interações entre as crianças e os idosos ao longo do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”. A mesma revelou-se essencial para captar não apenas os comportamentos visíveis, mas também emoções, expressões espontâneas e dinâmicas relacionais que emergiram durante as diferentes propostas desenvolvidas. Tal como defende Aires (2015), a observação qualitativa destaca-se pelo seu carácter flexível, permitindo uma leitura mais densa e contextualizada da realidade. Embora, segundo o autor, “Uma das características básicas da observação tem sido tradicionalmente o seu não-intervencionismo. [em que] O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, 2015, p. 25). Porém, no presente estudo, a intervenção da investigadora foi pontual e apenas realizada quando estritamente necessária,

tendo ocorrido, por exemplo, quando alguma criança ou utente se dirigiam diretamente com alguma questão ou comentário, ou em momentos específicos como na proposta do desenho, onde foi necessário explicar a intenção da mesma, assim defende Gil (2008) “Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (p. 103). Ainda assim, a proximidade da investigadora e envolvimento no terreno, foram fundamentais para recolher dados ricos e autênticos, numa lógica de escuta atenta, postura ética e olhar reflexivo, respeitando sempre o ambiente natural das interações.

Complementarmente, a investigadora recorreu à elaboração de notas de campo, utilizando como instrumento de registo, grelhas de observação, que serviram como suporte ao registo sistemático das práticas e das interações ao longo da intervenção, tendo como foco principal comportamentos e valores diretamente relacionados com o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança (Gil, 2008). Este instrumento revelou-se útil para organizar a informação recolhida em tempo real e identificar padrões de comportamento e evolução nos modos de relação entre os participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são fundamentais na investigação qualitativa, pois possibilitam uma análise posterior mais rigorosa e fundamentada.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista estruturada, adaptada a cada grupo de participantes: crianças, idosos e EC, antes e após a intervenção. Esta técnica revelou-se pertinente, na medida em que permitiu recolher dados de forma sistemática e comparável entre os diferentes participantes, respondendo de forma direta aos objetivos inerentes à investigação. Segundo Gil (2008) e Aires (2015), as entrevistas estruturadas caracterizam-se por seguirem um guião fixo, com perguntas previamente definidas e colocadas a todos os participantes, assegurando uma maior uniformidade na recolha de informação. No presente estudo, este guião contemplou perguntas de resposta fechada, com o objetivo de recolher dados objetivos e diretos, e perguntas de resposta aberta, que visaram explorar mais profundamente as perceções, sentimentos e interpretações dos participantes relativamente à experiência intergeracional (Gil, 2008). Esta combinação possibilitou não só a recolha de informação clara e concisa, mas também a emergência de narrativas pessoais que enriquecem a análise qualitativa dos dados.

A utilização deste formato foi particularmente importante junto das crianças em idade pré-escolar, permitindo orientar a entrevista de forma adequada à sua capacidade de atenção e à expressão verbal, enquanto se assegurava alguma flexibilidade na recolha de respostas mais espontâneas. De igual modo, junto dos idosos, esta estrutura facilitou a condução da entrevista, respeitando o seu ritmo e garantindo que os temas essenciais fossem abordados.

Foram também considerados dados provenientes de registos audiovisuais, como fotografias e gravações em vídeo e áudio, realizados com consentimento informado dos responsáveis. Estes materiais servirão como suporte visual e auditivo para complementar e ilustrar os dados recolhidos, permitindo revisitado momentos-chave da intervenção e validar interpretações. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2001), os registos audiovisuais são particularmente eficazes em estudos de carácter exploratório, depois captam a riqueza do contexto e dos comportamentos espontâneos.

Adicionalmente, foram analisadas as produções das crianças (desenhos e outras manifestações gráficas), utilizadas como recurso para aceder aos significados que as crianças atribuíam às experiências vividas; como as produções no dia do desenho, e as que elaboraram no final do projeto, como forma de agradecimento aos utentes por todos as interações partilhadas. Este tipo de material permite, como salientam Lopes da Silva et al., (2016), uma aproximação à voz da criança, respeitando a sua linguagem simbólica e o seu modo próprio de expressão, sobretudo importante na EPE.

Todo o processo de investigação foi orientado por princípios éticos fundamentais, como o respeito pela dignidade, confidencialidade e consentimento informado dos participantes, como defendem Bogdan e Biklen (1994). Foram obtidas autorizações formais dos encarregados de educação das crianças e dos idosos participantes, garantindo que todos compreendiam os objetivos do estudo e os seus direitos. Os registos fotográficos e audiovisuais foram realizados apenas mediante consentimento, assegurando o anonimato e a utilização exclusiva para fins académicos. Sublinhe-se que os nomes dos participantes, crianças e idosos, são fictícios.

Em suma, a combinação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiu uma triangulação metodológica que reforçou a credibilidade e profundidade da investigação, assegurando uma abordagem compreensiva e sensível à complexidade das interações geracionais vividas no contexto educativo.

Capítulo III. Intervenção Pedagógica

3.1 Propostas de Sensibilização - Pré-Intervenção

Com o objetivo de preparar as crianças para a intervenção do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”, investigadora delineou um conjunto de propostas de sensibilização que permitiram a introdução progressiva do tema da velhice e do envelhecimento, conforme defendido por Ferrigno (2024; 2015), que enfatiza a importância da participação prévia dos intervenientes para o sucesso de propostas intergeracionais.

Estas propostas iniciais foram desenhadas para afirmar a autonomia das crianças e promover a participação num ambiente democrático, de acordo com Silva e Farenzen (2012). Aproveitando o interesse do grupo pela leitura de histórias, foi iniciada a abordagem com a leitura do livro ‘A Verdade Sobre os Avós’ de Elina Ellis, cuja narrativa desconstrói estereótipos associados à velhice, facilitando novas perceções sobre os idosos. Durante a leitura, as crianças demonstraram envolvimento e capacidade de relacionar as personagens com as suas próprias experiências familiares, manifestando comentários como:

“A minha avó também faz as panquecas saltar, sabes?” (*menina A, 4 anos*),

“Os meus avós também veem filmes comigo no computador do pai.” (*menino B.P, 4 anos*),

“A minha avó não usa saias e vestidos.” (*menino AF., 4 anos*),

“Olha eu sempre que é o verão, eu vou muitas vezes com os meus avós aos parques de diversão!” (*menina B, 4 anos*). Estes exemplos ilustram a pertinência das intervenções das crianças, que, segundo Agostinho (2015), contribuem para a análise e compreensão dos mundos sociais.

Numa segunda fase, foi proposta uma atividade de modelagem em barro – “O meu Avô/A minha Avó”, incentivando as crianças a recriar figuras dos avós recorrendo a barro e elementos naturais (folhas, pinhas, pedras, etc.). Esta experiência sensorial não só estimulou a motricidade fina, como também, segundo Lopes da Silva et al. (2016), potenciou a criatividade e a expressão simbólica das crianças. Cada produção refletiu a individualidade da criança, integrando detalhes físicos e afetivos, por exemplo:

“O meu avô tem uma grandes bochechas e um queixo grande.” (*menina V, 5 anos*) (Figura 3.1.1), “Eu pus boné nele porque o meu avô usa boné.” (*menino B.V, 4 anos*) (Figura 3.1.2).

Figura 3.1.1 – Representação artística do avô (menina V, 5 anos).



Figura 3.1.2 – Representação artística do avô (menino B.V, 4 anos).



A maioria das crianças optou por modelar a avó, justificando as escolhas com base na frequência da convivência e, sobretudo, na intensidade do vínculo afetivo, em consonância com Wallon (in Gratiot-Alfandéry, 2010), que destaca o predomínio da afetividade nesta fase do desenvolvimento.

Seguidamente, a investigadora realizou uma encenação, apresentando-se como “Dona Frederica”, uma avó fictícia. Esta dinâmica visava analisar as reações das crianças perante uma figura sénior desconhecida. Inicialmente, as crianças mostraram alguma reserva, mas a interação foi facilitada por aproximação gradual, culminando em gestos espontâneos de partilha e afeto, e solidariedade (e.g. “Toma Dona Frederica, fiz este colar para ti.” – *menino H, 4 anos*; “Ho Frederica, queres que te ajude a procurar a tua neta? Eu posso ir contigo e mostro-te as salas!” – *menina B, 4 anos*) (Figura 3.1.3).

A importância dos afetos e das expressões corporais nas interações na educação de infância é sublinhada por Agostinho (2015) e Lopes da Silva et al. (2016).

Figura 3.1.3 – Encenação: ‘Procura pela neta de D. Frederica’.



A encenação proporcionou ainda momentos de partilha e pertença, inclusive durante a hora de almoço e na sesta, com manifestações claras de acolhimento e confiança (“Frederica, podes tapar-me?” – *menina B, 4 anos*). Este tipo de interação, inspirado na abordagem de Emmi Pikler (Falk, 2022), fortalece a segurança emocional e a qualidade dos cuidados, fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Importa referir que, no decurso da atividade, uma criança manifestou desconforto perante a “avó”, explicado posteriormente pela vivência recente do luto pelo avô. Por forma a respeitar o espaço e o ritmo individual, principalmente desta criança em questão, foi promovido um ambiente seguro, permitindo uma aproximação progressiva (Lopes da Silva et al., 2016; Falk, 2022).

No dia seguinte, o grupo recordava com entusiasmo a visita da Dona Frederica, evidenciando a sensibilidade à estimulação social e emocional (Serrano, 2018). O mistério à volta da identidade da personagem estimulou a curiosidade e o desejo de aprender, conforme justifica L’Écuyer (2023), elas “Têm uma tendência natural para o mistério porque é o que mantém vivo o desejo de aprender, de conhecer. (. . .) E como as crianças nascem com curiosidade, e a curiosidade é o desejo de conhecer, o mistério fascina-as” (p. 122).

Para aprofundar o conhecimento mútuo entre os grupos, a investigadora recorreu a recursos audiovisuais, apresentando uma curta-metragem onde os idosos respondiam à pergunta “Quando era criança, ao que brincava?”. A mesma estratégia foi usada para apresentar as crianças aos utentes. Esta metodologia, além de lúdica, fomentou a familiarização recíproca (Lopes da Silva et al., 2016).

O debate posterior à visualização dos vídeos demonstrou não só interesse, como capacidade de pensamento crítico e organização democrática (“Podemos levar alguma coisa para eles brincarem?” – *menina L, 4 anos*). A discussão e votação sobre o que levar nas visitas

permitiu desenvolver competências de autonomia, participação e autorregulação (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização das visitas foi, assim, articulada em conjunto, promovendo um percurso intencional e participativo, de acordo com Sarmiento e Tomás (2020) e Ferrigno (2024). Definiram-se cinco sessões temáticas, ficando uma última como surpresa, protagonizada pelos idosos no JI das crianças.

A implementação destas propostas de sensibilização, cuidadosamente planeadas e fundamentadas, contribuiu de forma decisiva para preparar o grupo para a vivência intergeracional, promovendo o respeito, a empatia e o envolvimento ativo de todos os participantes.

Após um percurso de propostas de sensibilização que promoveram a reflexão, a empatia e o envolvimento ativo das crianças, o grupo encontrava-se preparado para vivenciar a primeira experiência intergeracional. Assim, deu-se início à 1ª interação presencial entre crianças e idosos, marcada pelo tão aguardado “Dia da Partilha de Brinquedos – Parte 1”, momento fundamental para a construção de laços e o início efetivo da partilha de saberes entre gerações.

3.2 1ª Interação – Dia da partilha de brinquedos parte 1

A primeira interação presencial entre as crianças e idosos ocorreu a 13 de dezembro de 2024, marcando o início do contato direto no âmbito do projeto. Metade do grupo de crianças levou os seus brinquedos favoritos de casa, cumprindo o combinado previamente estabelecido nas sessões de preparação. No caminho para a Associação, as crianças mostraram entusiasmo ao partilhar a música do “bom dia” com os colegas, uma iniciativa que logo desejaram apresentar aos idosos, evidenciando já envolvimento e participação ativa no contexto intergeracional (Vieira et al., 2021).

Ao chegarem à instituição, os idosos aguardavam com expectativa. As crianças, inicialmente, apresentaram alguma timidez perante o novo ambiente e as pessoas desconhecidas, reação compreensível perante o desafio de sair da zona de conforto. Tal como recomenda Falk (2022), foi criada uma atmosfera acolhedora e estável, recorrendo à música como estratégia de ambientação. As crianças cantaram e gesticularam para os idosos, recebendo aplausos calorosos e fomentando os primeiros diálogos entre gerações, conforme ilustram as conversas registadas:

“Mas que Bela cantiga!” (*senhora M.AT, 88 anos*);

“Sim, ela vai ao Youtube no telemóvel, e procura as músicas que nós queremos ouvir.” (*menina L, 4 anos*);

“O Youtube? Há, é uma coisa na internet pa ela escrever lá os nomes das músicas (. . .).” (*menina L, 4 anos*).

Apesar do envolvimento inicial de algumas crianças, notou-se alguma hesitação por parte do grupo. Para estimular a participação, foi sugerido que mostrassem os brinquedos aos idosos. Gradualmente, a curiosidade e o interesse facilitaram a aproximação, promovendo o bem-estar e a vontade de interagir (Lopes da Silva et al., 2016).

As interações decorreram em pequenos grupos e envolveram partilhas e explicações sobre os brinquedos:

“Este é o meu bebé, e tem também um biberon para comer.” (*menina C, 4 anos*);

“Espera, que eu ajudo. Tens que segurar assim para não cair.” (*menina B, 4 anos*) (Figura 3.2.1);

“Pegas na peça, pões aí em cima e ela escorrega para baixo.” (*menino L, 4 anos*) (Figura 3.2.2).

Através destes momentos lúdicos, as crianças envolveram ativamente os idosos nos seus jogos dramáticos e criativos, o que contribuiu para o reforço da identidade pessoal e social (Sarmiento & Cerisara, 2004; Lopes da Silva et al., 2016). A música foi novamente central, servindo como catalisadora da interação, socialização e expressão emocional, beneficiando ambos os grupos etários (Silva, 2015; Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 3.2.1 – Criança ensina idosa a segurar o bebé.



Figura 3.2.2 – Criança ensina idosa a brincar com peças de puzzle.



Apesar da alegria geral, houve uma criança que, à semelhança do que acontecera anteriormente, demonstrou desconforto e acabou por se afastar após um momento musical. Respeitando o seu ritmo individual, a equipa procurou garantir a sua segurança emocional, proporcionando-lhe apoio até se sentir confiante para participar. Mais tarde, a mesma criança, de forma espontânea, acabou por se juntar a um dos idosos numa brincadeira com uma bola de ténis (Figura 3.2.3), evidenciando o progresso na adaptação e integração social (Canejo, 2018).

Figura 3.2.3 – Atitude espontânea



A manhã foi marcada por partilhas, música e dança (Figura 3.2.4), momentos em que as crianças demonstraram sensibilidade e respeito pelas limitações físicas dos idosos (Figura 3.2.5), envolvendo-os com gestos delicados e integradores (Gusmão et al., 2003).

Figura 3.2.4 – Dança de roda animada com idosa.



Figura 3.2.5 – Crianças dançam com idosos.



A alegria das crianças contagiou os idosos, que manifestaram surpresa e prazer ao ouvir músicas da sua infância: “A Tia Anica, o Malhão (. . .) Haaa Isso é tudo músicas do meu tempo!” (*senhor I.N, 80 anos*).

Por fim, o apoio mútuo nas pequenas tarefas do quotidiano, como pedir ajuda para fechar um casaco, foi um sinal claro de que já começavam a surgir laços afetivos e confiança entre gerações.

A primeira interação revelou-se um momento marcante de aproximação, descoberta e emoção, proporcionando as bases necessárias para o desenvolvimento de relações mais sólidas nas seguintes sessões. Com o grupo mais ambientado, seguiram-se novas oportunidades de partilha, aprendizagem e crescimento mútuo, a serem aprofundadas na segunda parte do “Dia da Partilha de Brinquedos”.

3.3 2ª Interação – Dia da partilha de brinquedos parte 2

Na segunda sessão de partilha de brinquedos, embora três crianças tenham faltado, o grupo levou uma variedade de brinquedos, entre livros para colorir, jogos de mesa, peluches e brinquedos interativos. À semelhança da interação anterior, a investigadora levou também um tubo de bolas de sabão e um pião de madeira, em resposta ao interesse manifestado pelas crianças após a visualização da curta-metragem com os idosos.

A expectativa e entusiasmo das crianças eram evidentes durante o percurso para a Associação, demonstrando já a existência de relações de pertença e identificação com os “avós”. Ao chegarem, as crianças cumprimentaram calorosamente os utentes, apresentando-lhes novamente a música do “bom dia”, que se consolidou como ritual de aproximação intergeracional.

A autonomia e iniciativa das crianças ficaram evidentes quando, de forma espontânea, se distribuíram pelas mesas dos utentes, partilhando e explicando os seus brinquedos:

“Este é o meu carro polícia! Ele anda, e faz luz e barulho também.” (*menino B.V, 4 anos*);

“Queres experimentar também?” (*menina L, 4 anos*) (bolas de sabão);

“Este é o meu cão a pilhas! Chama-se Bobby.” (*menina A, 4 anos*).

Os brinquedos, especialmente os mais tecnológicos, despertaram surpresa e admiração por parte dos idosos, criando momentos de descoberta mútua e diálogos sobre diferenças geracionais (Figura 3.3.1). Os jogos de mesa, como o lotto dos animais e o dominó (Figura 3.3.2), facilitaram a partilha de saberes e a cooperação entre gerações, promovendo a comunicação, o respeito mútuo e a construção de vínculos, mesmo com utentes com dificuldades cognitivas ou de comunicação (Figura 3.3.3) (Canejo, 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 3.3.1 – Criança incentiva idosa a dar carícia no seu ‘cão’.



Figura 3.3.2 – Interação em grande grupo com jogo do dominó.



Figura 3.3.3 – Diálogo envolvente de uma criança com idosa com demência.



Momentos de verdadeira cumplicidade foram observados, como da criança que, partilhando um livro de pintar com o seu “avô favorito”, estabeleceu uma ligação afetiva e terapêutica (Figura 3.3.4), ou ainda a interpretação paciente e carinhosa entre uma criança

tímida e uma utente com dificuldades de comunicação, que foi estimulada através do contato visual, sorrisos e reforço positivo (“Muito bem!”, “Boa!” – N.E, 74 anos) (Figura 3.3.5), favorecendo o desenvolvimento da autoestima e o bem-estar emocional da criança (Portugal & Laevers, 2018; Beltrão & Nascimento, 2000).

Figura 3.3.4 – Momento de criação de laços de afeto.



Figura 3.3.5 – Diálogo interativo sobre as cores do panda.



A introdução dos brinquedos de movimento e das bolas de sabão (Figura 3.3.6) provocou entusiasmo generalizado. A partilha do pião (Figura 3.3.7) permitiu um momento de aprendizagem colaborativa, com as crianças a pedirem auxílio ao utente O.R (80 anos), reconhecido pela sua perícia, e a festejarem em conjunto cada conquista (“Olha, vô, tá a rodar!” – menino R.R., 4 anos). Este processo evidenciou o valor da transmissão de saberes e a construção de laços de pertença social e cultural (Rabinovich et al., 2019; Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 3.3.6 – Criança ensina idosa a fazer bolas de sabão.



Figura 3.3.7 – Idoso ensina criança a brincar com o pião.



As interações revelaram o papel central do brincar enquanto espaço de inclusão, criatividade, expressão de emoções e valorização da diferença. A empatia e sensibilidade das crianças perante as hesitações dos idosos, bem como o seu papel ativo enquanto agentes de inclusão e motivação, destacaram-se, alinhando-se com as perspectivas de Kohlberg sobre a importância da autonomia moral e do raciocínio ético (Beltrão & Nascimento, 2000).

O apoio mútuo nas aprendizagens, a partilha de emoções e o respeito pelo ritmo de cada um tornaram esta segunda sessão um momento verdadeiramente intergeracional, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, comunicação e socialização de todos os envolvidos (Canejo, 2018; Gonçalves, 2022).

Com esta nova experiência de partilha, as crianças e os idosos reforçaram laços de confiança e afetividade, consolidando a base relacional para as sessões seguintes que viriam aí explorar novas formas de interação, criatividade e colaboração entre as gerações.

3.4 3ª Interação – Dia do desenho

A terceira interação, dedicada ao desenho, revelou-se especialmente aguardada por ambos os grupos, uma vez que a expressão artística representava um interesse em comum. Refira-se que a educação artística, tal como destaca Matos (2023), constitui uma área fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, indo além da mera criatividade de desenhar ou pintar.

À chegada à instituição, as crianças sentaram-se junto dos utentes, com mesas organizadas para fomentar a partilha e a proximidade. A proposta iniciou-se com a distribuição de folhas e o convite para desenhar a “musa” do dia, a avó M.AS (89 anos), ao som de uma playlist de Mozart, criando um ambiente propício à criatividade e ao bem-estar (Silva, 2015).

De início, apenas as crianças tinham material de desenho, tendo a investigadora optado por observar as reações e atitudes perante a ausência de materiais para os utentes, em consonância com Agostinho (2015). Rapidamente, as crianças demonstraram sensibilidade e iniciativa, oferecendo os seus próprios lápis e canetas aos idosos:

“Olha podes usar os meus lápis e as minhas canetas se quiseres.” (*menino B.P, 4 anos*),

“Oh Katy, não trouxeste lápis e canetas pòs avós?” (*menino B.P, 4 anos*).

Este gesto desencadeou uma onda de solidariedade e partilha, demonstrando o desenvolvimento de competências como empatia, compaixão e cooperação, essenciais para a formação de adultos mais justos e conscientes (Beltrão & Nascimento, 2000). Em diversos momentos, observou-se o apoio mútuo entre crianças e idosos, seja através de palavras encorajadoras (“Eu também não sei desenhar ainda muito bem (. . .). Mas eu gosto do teu desenho, está a ficar bonito!” – *menina A, 4 anos*) (Figura 3.4.1), seja pelo acompanhamento e orientação durante a proposta.

Figura 3.4.1 – Criança apoia e encoraja a idosa a desenhar.



Mesmo crianças mais tímidas ou com dificuldades de comunicação foram capazes de interagir, mostrando disponibilidade para responder, ajudar e elogiar os idosos. A presença de utentes mais comunicativos, apesar de possíveis barreiras como problemas de audição, foi recebida com tolerância e compreensão pelas crianças:

“É pa desenhar aquela avó, que tá sentada.” (*menina C, 4 anos*),

“A busa é laranja! Eta aqui, toma!” (*menino L.S, 4 anos*).

Curiosamente, algumas crianças optaram por desenhar os idosos com quem estavam a interagir diretamente, em vez da “musa” designada, justificando essa escolha pela simpatia ou proximidade emocional (“A avó é simpática!” – *menina C, 4 anos*) (Figura 3.4.2). Outros, por sua vez, desenharam o avô O.R (80 anos), destacando motivos relacionados com aprendizagem partilhada e afeto (“Porque ele ensinou-me a jogar ao pião!” – *menino R.R., 4 anos*) (Figura 3.4.3). Estes episódios ilustram a forma como a arte pode funcionar como meio de integração social e cultural, promovendo o desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural (Lopes da Silva et al., 2016; Matos, 2023). O diálogo, a partilha de materiais e o incentivo mútuo promoveram não só competências artísticas e expressivas, mas também valores de respeito, tolerância e cidadania.

Figura 3.4.2 – Par de crianças desenham idosa ao seu lado.



Figura 3.4.3 – Par de crianças desenham idoso ao seu lado.



Após a sessão, houve ainda espaço para um momento lúdico de dança, com músicas infantis tradicionais portuguesas, envolvendo todos num ambiente animado e festivo. A música, mais uma vez, serviu de ponte entre gerações, facilitando a partilha de conhecimentos, emoções e experiências (Silva, 2015).

No global, a proposta do desenho não só permitiu a expressão criativa das crianças (Figuras 3.4.4 e 3.4.5), como também fortaleceu laços afetivos, autoestima e o reconhecimento mútuo entre crianças e idosos, constituindo-se como uma estratégia pedagógica promotora do desenvolvimento socioemocional e identitário (Canejo, 2018; Gusmão, 2003).

Figura 3.4.4 – Exemplo 1: representação gráfica da ‘musa’.



Figura 3.4.5 – Exemplo 2: representação gráfica da ‘musa’.



Esta experiência artística marcou mais um passo fundamental na construção de vínculos de confiança, respeito e admiração entre crianças e idosos, preparando o terreno para as próximas interações, nas quais se continuariam a explorar novas formas de partilha, aprendizagem e convivência intergeracional.

3.5 4ª Interação – Dia das peças de encaixe

No dia dedicado às peças de encaixe, observou-se desde o início um grande entusiasmo por parte das crianças, que mal tinham chegado à Associação já partilhavam com os idosos o que pretendiam construir. Para potenciar as interações e a rotatividade, a investigadora organizou o espaço distribuindo metade das mesas de encaixe por duas mesas e, numa terceira, plasticina, incentivando as crianças a rodar entre mesas e a interagir com todos os utentes. As peças levadas pelas crianças eram diversificadas em tamanho, cor e forma, permitindo múltiplas possibilidades criativas. Destacou-se a atitude de uma criança ao explicar e demonstrar às utentes diferentes formas de construção:

“Estas peças encaixam assim (. . .) Depois podemos fazer muitas coisas (. . .) quadrados grandes, pistas, casas, garagens. Podem fazer o que quiserem!” (*menina B, 4 anos*) (Figura 3.5.1).

Figura 3.5.1 – Criança ensina idosos a brincar com peças de encaixe.



De seguida, partilhou as peças e incentivou as utentes a experimentar, promovendo a participação e a colaboração (“Boa, está a ficar muito grande, o que estás a fazer?” – *menina B, 4 anos*).

As interações foram marcadas pela empatia e atenção às emoções dos idosos, com as crianças adaptando o seu discurso e estratégias conforme as preferências e necessidades dos seus interlocutores:

“Então e tu vó? Parece que estás a fazer uma pista! (. . .) Essa pista pode ser depois para elas andarem também! (as motas) (*menino AL., 5 anos*) (Figura 3.5.2).

Figura 3.5.2 – Criança motiva idosa na sua construção com peças.



Este tipo de práticas pedagógicas, como sublinha Ferreira (2017), reforça as relações sociais e intergeracionais, promovendo a partilha de experiências, saberes e emoções, essenciais ao desenvolvimento individual e ao enriquecimento da comunidade.

Foram também evidentes relações de amizade especiais entre algumas crianças e utentes, com laços criados e fortalecidos ao longo das visitas (“Vamos fazer um paque, pós animais!” – *menino L.S, 4 anos*; “Mas que ótima ideia! Faço alguns animais então?” – *senhor I.N, 80 anos*) (Figura 3.5.3). O brincar revelou-se, mais uma vez, uma condição central de aprendizagem e sociabilidade, facilitando a criação de laços de afeto (Sarmiento & Cerisara, 2004).

Figura 3.5.3 – Cooperação entre gerações nas construções com peças.



A plasticina proporcionou novas oportunidades de colaboração, com crianças a apoiarem utentes nas dificuldades motoras finas e a sugerirem estratégias para facilitar a atividade:

“Queres ajuda? Posso ajudar se quiseres!” (*menina A, 4 anos*),

“Sabes, ela às vezes tá bem colada. (. . .) Mete aqui na mão, ela assim aquece e fica mais molinha.” (*menina A, 4 anos*).

Destaca-se também a interação entre uma criança em recuperação de uma cirurgia auditiva e uma utente com dificuldades semelhantes. Apesar dos obstáculos, ambas conseguiram comunicar eficazmente através de gestos, expressões faciais e atitudes de entreajuda, mostrando que a comunicação não-verbal e o apoio mútuo podem superar limitações (Figura 3.5.4). “Analisar o processo de socialização é, com certeza, uma maneira de ver o processo de construção das identidades individuais” (Tedesco, 2000, p. 87).

Figura 3.5.4 – Comunicação não-verbal entre criança e idosa com dificuldades auditivas.



No geral, estas práticas basearam-se na partilha de ideias, colaboração e trabalho em equipa entre gerações, com os idosos a entrarem no universo lúdico das crianças, aceitando o convite à fantasia e à criatividade. “A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância” (Sarmiento & Cerisara, 2004, pp. 25-26). Esta oportunidade de partilha de brinquedos e saberes característicos da infância contribuiu de forma positiva para a autoestima, autonomia e independência das crianças, fomentando valores de entreajuda, solidariedade e compreensão. Como sublinha Agostinho (2015), práticas pedagógicas verdadeiramente intergeracionais reconhecem e

valorizam o contributo das crianças na construção de significados, promovendo relações transformadoras e inclusivas.

O Dia das Peças de Encaixe revelou o potencial do brincar como ponte entre gerações, aprofundando laços de amizade, respeito e cooperação, e lançando as bases para as próximas experiências de partilha e construção coletiva no âmbito do PI.

3.6 5ª Interação – Dia da música

A penúltima interação, intitulada “Dia da Música”, foi pensado para encerrar com chave de ouro o projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”. Este momento teve um significado especial para as crianças, que apelidaram carinhosamente os utentes de “avós emprestados” durante uma conversa informal em sala. O dia ficou ainda mais memorável por coincidir com a celebração do 91º aniversário da avó L.E (91 anos), a utente mais idosa da associação, tornando-se um verdadeiro festival de música, partilha e alegria.

À chegada, as crianças dirigiram-se imediatamente aos utentes, cumprimentando-os calorosamente e iniciando animadas conversas (Figura 3.6.1). Ao depararem-se com a mesa preparada para o lanche, as crianças revelaram curiosidade e preocupação em garantir que todos, incluindo os idosos, partilhassem o lanche, demonstrando já elevados níveis de empatia e solidariedade:

“Katy, o lanche não era também para os avós?” (*menina B, 4 anos*),

“Então porque é que eles não tão a comer?” (*menina B, 4 anos*).

Figura 3.6.1 – Momento de diálogo entre gerações.



Ao perceber que os utentes não se levantaram para ir buscar algo para comer, as crianças prontamente decidiram partilhar os alimentos, distribuindo pipocas e outras iguarias pelos idosos (Figura 3.6.2). Este gesto motivou outras crianças a ajudar, evidenciando a importância da educação para a inclusão, para a atenção ao outro e para a solidariedade (Matos, 2023).

Figura 3.6.2 – Atitudes solidárias na partilha do lanche.



Após o lanche partilhado, cantaram-se os parabéns à avó L.E (80 anos), seguido de uma animada roda de dança (Figura 3.6.3), reforçando o papel da música como mediadora de relações afetivas e promotora de competências sociais, emocionais e de trabalho em grupo (Silva, 2015).

Figura 3.6.3 – Dança divertida com a idosa aniversariante.



Ao longo da interação, surgiram perguntas genuínas por parte das crianças, demonstrando uma crescente curiosidade sobre o envelhecimento e sobre as trajetórias de vida dos idosos:

“Eu quando for velho também vou fazer muitos anos assim?” (menino R.R., 4 anos),

“Eu vou vir praqui?” (*menina F, 4 anos*).

Estas questões indicam num só a aquisição de uma nova perspetiva sobre a velhice, mas também o reconhecimento do valor e da dignidade dos mais velhos, em consonância com Ferrigno (2024) e Canejo (2018), que defendem a integração do tema do envelhecimento desde a primeira infância.

Seguiu-se a entrega do presente coletivo aos ‘avós emprestados’, um painel de monstros coloridos, cada um representando uma emoção sentida pelas crianças ao longo das interações, inspirado na obra ‘O Monstro das Cores’. As crianças fizeram questão de explicar o significado dos seus monstros e de pedir aos utentes para lerem as mensagens escritas, gerou-se num momento de grande orgulho e partilha emocional (Figuras 3.6.4 e 3.6.5):

“Olha, avô O.R, este é o meu, olha lá!” (*menina B, 4 anos*),

“Este é o monstro das emoções!” (*menino R.R., 4 anos*),

“Nós temos o livro lá na escola, podemos trazer para vocês lerem.” (*menino B.V, 4 anos*).

Figura 3.6.4 – Entrega do presente aos idosos.



Figura 3.6.5 – Representações gráficas das emoções sentidas durante as interações.



Os idosos mostraram-se encantados e curiosos, dando origem a um diálogo sobre a história e o significado das emoções, e reforçando a ideia de que as crianças são atores sociais e agentes culturais ativos (Agostinho, 2015).

Para terminar a interação, a investigadora introduziu balões para uma última brincadeira conjunta, promovendo novas interações lúdicas e momentos de diversão entre gerações (Figura 3.6.6). Apesar das limitações físicas de alguns utentes, as crianças adaptaram as brincadeiras para garantir que todos participassem.

Figura 3.6.6 – Momento de brincadeira com os balões.



A despedida no dia de hoje, na expectativa que seria a última interação, foi marcada por muitos abraços, apertos de mão e manifestações de afeto mútuo (Figuras 3.6.7 e 3.6.8). As crianças expressaram vontade de regressar, propondo novas visitas e atividades (“Katy, nós mais tarde vamos voltar a estar com os avós, não é, noutro dia?” – *menina L, 4 anos*).

Figura 3.6.7 – Momento de afeto na hora da despedida.



Figura 3.6.8 – Momento de despedida dos ‘avós’.



No geral, este dia foi vivido com grande intensidade emocional, consolidando o desenvolvimento de valores essenciais como empatia, respeito, cooperação, autonomia e solidariedade, características centrais de uma abordagem humanista à educação (Ferreira, 2017). As experiências proporcionadas ao longo do projeto revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a valorização da pessoa idosa como fonte de saber, afeto e cultura.

Apesar de este ter sido, para as crianças, o último encontro planeado no âmbito das visitas à Associação, o projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações” reservava ainda uma surpresa especial: a visita dos “avós emprestados” ao JI. Este momento, inesperado para as crianças, viria proporcionar novas dinâmicas de partilha e fortalecer ainda mais os laços construídos ao longo das sessões anteriores, mostrando que o verdadeiro espírito intergeracional não termina com adeus, mas renasce em cada reencontro.

3.7 6ª Interação – Dia da visita dos avós ao J.I

A última interação geracional do projeto constituiu uma verdadeira surpresa para as crianças: a visita dos utentes da Associação ao JI. Esta experiência não só proporcionou uma inversão do habitual contexto das visitas, como também permitiu aos idosos conhecer um espaço educativo atual, cuja dimensão, variedade de materiais e diversidade etária suscitaram curiosidade e espanto, uma vez que muitos desconheciam a realidade das creches e jardins de infância contemporâneos.

Logo pela manhã, a investigadora anunciou ao grupo que lhes tinha preparado uma surpresa, o que gerou de imediato grande entusiasmo e especulação:

“Hum... Vais trazer pizza?” (*menino R.R., 4 anos*),

“É alguma coisa para comer? Ou pa brincar?” (*menina F, 4 anos*),

“Estás à espera de alguém? Quem?” (*menina L, 4 anos*).

O suspense manteve-se até ao momento em que começaram a entrar os primeiros utentes, sendo recebidos com manifestações de alegria e sorrisos calorosos por parte das crianças: “Haaa... os avozitos!” (*menino H, 4 anos*). No entanto, apesar da evidente felicidade, o grupo permaneceu inicialmente nos seus lugares, comportamento este que só se alterou após uma breve validação verbal da investigadora: “Mas vocês podem ir cumprimentar os avós se quiserem.”. Só então as crianças se dispersaram para cumprimentar os idosos (Figura 3.7.1).

Figura 3.7.1 – Cumprimento caloroso de boas-vindas.

Este episódio ilustra bem o papel das atitudes e das normas institucionais no comportamento infantil, pois, como defendem Beltrão e Nascimento (2000), a atitude representa um potencial que pode ser desbloqueado por pequenas ações, explicando comportamentos observados em contextos sociais.

Uma vez quebrado o gelo, as crianças iniciaram espontaneamente as partilhas e as Apresentações do seu ambiente, mostrando aos utentes as produções expostas na sala, os brinquedos preferidos, como peças de encaixe, puzzles e livros, e explicando com entusiasmo as rotinas e as atividades diárias (Figura 3.7.2). Para muitos idosos, a diversidade de materiais e de contextos lúdico-pedagógicos era uma novidade, o que levou a várias perguntas sobre as dinâmicas do JI e as preferências das crianças.



Figura 3.7.2 – Ambientação dos idosos à sala das emoções.



Um dos momentos mais marcantes desta interação foi protagonizado por uma criança que, ao perceber que uma das utentes não sabia ler, se disponibilizou prontamente para “ensinar” a sua forma de leitura, baseada na observação e narração das imagens (Figura 3.7.3): “Já sei vó, olha vou te ensinar a ler como eu! É fácil, queres ver? (*menina B, 4 anos*).”.

Figura 3.7.3 – Criança ensina idosa a ler através das imagens.



Este tipo de partilha reflete a valorização da diferença, a aceitação do outro e a consciência de que há múltiplas formas de aprender e ensinar, aspetos essenciais numa educação para os valores, centrada na empatia e no respeito mútuo (Canejo, 2018).

A visita não se limitou à sala das crianças: estas fizeram questão de conduzir os idosos pelas diferentes salas da instituição (Figura 3.7.4), explicando os diversos espaços e funções, e demonstrando um elevado sentido de autonomia e pertença:

“Isto aqui é os cabides com as nossas mochilas e os nossos casacos.” (*menina L, 4 anos*),

“Aqui fora é onde os bebés brincam quando está bom tempo!” (*menino AL., 5 anos*).

Figura 3.7.4 – Crianças fazem visita guiada pelo JI aos idosos.



No exterior, mostraram as estruturas do recreio, convidando os utentes a assistir e até participar em algumas brincadeiras:

“Tu sabes jogar às escondidas? Podes ficar tu a contar e nós vamos esconder, pode ser?” (*menina A, 4 anos*).

Esta manhã foi preenchida por momentos de grande emoção, proximidade e partilha de saberes, em que as relações afetivas e de confiança atingiram o seu expoente máximo. Através das emoções, sensações e afetividade partilhadas, foram aprofundadas competências sociais

como a empatia, o respeito, a escuta ativa e a solidariedade, aspetos indispensáveis à comunicação e à interação social (Canejo, 2018).

Antes da despedida, foi proposto tirar uma fotografia de grupo (Figura 3.7.5) para registo desta experiência única. Mais tarde, a investigadora transformou a fotografia num puzzle oferecido a ambos os grupos como recordação simbólica de todas as vivências e afetos partilhados. Este gesto foi muito apreciado, serviu de ponte entre as memórias e os vínculos criados ao longo do projeto.

Importa salientar os efeitos observados a vários níveis, nomeadamente na diminuição de atitudes impulsivas e na melhoria das relações sociais, verificando-se uma clara projeção de valores como empatia, respeito, participação e sentido de justiça. Tal como afirmam Beltrão e Nascimento (2000, p. 73), “A educação pode ser vista como a construção e aperfeiçoamento das atitudes e da escala de valores que as suporta”. Também Lopes da Silva et al. (2016) destacam que, ao participar ativamente nas aprendizagens, a criança desenvolve autonomia, criatividade e atribui novos significados às suas experiências.

Figura 3.7.5 – Família do PI “Partilhas de Saberes entre Gerações”.



Em síntese, esta última interação consolidou o legado do projeto, evidenciando a riqueza das aprendizagens intergeracionais e um impacto duradouro das relações criadas entre crianças e idosos. Com este enquadramento segue-se então a apresentação dos dados, obtidos ao longo da intervenção, através dos diferentes instrumentos de recolha de informação aplicados durante o estudo.

Capítulo IV. Apresentação dos Dados

O Presente capítulo dedica-se à apresentação dos dados recolhidos ao longo da investigação, resultantes da implementação do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações” no contexto do Jardim de Infância e da Associação de apoio aos idosos. De forma sistematizada, serão expostos os diferentes tipos de informação obtidos através dos diversos instrumentos utilizados, nomeadamente entrevistas, propostas de sensibilização, grelhas de observação e produções das crianças.

Pretende-se, assim, proporcionar uma visão clara e objetiva do material empírico reunido, sem avançar ainda para a sua análise interpretativa ou discussão teórica. Cada secção deste capítulo apresentará, de forma organizada, os dados provenientes dos vários intervenientes, crianças, educadora cooperante e utentes da associação, bem como as produções e evidências recolhidas durante as interações geracionais, respeitando a cronologia e o enquadramento de cada procedimento metodológico.

Esta apresentação visa preparar o terreno para o capítulo seguinte no qual será realizada a análise crítica e discussão dos dados à luz dos objetivos do estudo e dos referenciais teóricos adotados.

4.1 Entrevistas às Crianças

As entrevistas realizadas às crianças, conduzidas antes e após a intervenção pedagógica, constituíram uma fonte essencial de dados para compreender a evolução das suas perceções e vivências no âmbito do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”. Estas entrevistas foram planeadas de forma lúdica, respeitando a faixa etária, os princípios éticos e o tempo de atenção de cada criança, sempre em ambientes familiares e acolhedores.

Nas entrevistas iniciais, as crianças manifestaram entusiasmo pela ideia de visitar os avós, demonstrando curiosidade e disponibilidade para interagir. As suas representações sobre os avós incidem sobretudo em aspetos descritivos e concretos, como o cabelo branco, o uso de óculos, o andar mais lento e o facto de falarem baixinho, mas sem qualquer conotação negativa ou estereotipada. Muitas expressaram carinho e reconhecimento pelas rotinas partilhadas com os seus próprios avós, mencionando atividades como cozinhar, brincar ou passear. A maioria

das crianças referiu a presença regular dos avós nas suas vidas, embora em alguns casos, a convivência fosse pontual ou condicionada por distâncias geográficas.

Após a intervenção, as entrevistas finais evidenciaram um claro aprofundamento das relações afetivas e do reconhecimento da individualidade dos idosos. As crianças verbalizaram espontaneamente sentimentos de alegria, carinho e empatia durante os encontros, referente a momentos específicos que mais apreciaram, como desenhar, dançar, brincar ou a partilha do lanche. Foram destacados os nomes dos “avós emprestados”, os gestos de ternura recebidos e o desejo de continuar a partilhar tempo com eles. Frases como “eles tinham alegria”, “eram simpáticos e divertidos”, “gostava de fazer um piquenique com eles” ou “gostava que viessem mais vezes”, ilustram a transformação das perceções iniciais em vínculos emocionais autênticos.

É de notar que não se registaram respostas com estereótipos negativos generalizados; pelo contrário, as crianças passaram a encarar os idosos como figuras afetuosas, disponíveis e cúmplices nas brincadeiras. Mesmo quando mencionaram características como “serem velhinhos” ou “falarem baixinho”, associavam estas a atributos positivos, como “fofinhos”, “simpáticos” ou “divertidos”. Este contato direto e estruturado entre gerações permitiu, assim, não só desmistificar ideias pré-concebidas, como também promover na experiência de reconhecimento mútuo e de valorização da diversidade etária (Kaplan et al., 2017). Segue-se a apresentação dos dados relativos às propostas de sensibilização realizadas no período pré-intervenção.

4.2 Propostas de Sensibilização – Pré-Intervenção

Com o intuito de preparar as crianças para a intervenção com os idosos e fomentar uma aproximação gradual e significativa, foram dinamizadas várias propostas pedagógicas que aliaram a expressão artística, a imaginação e o diálogo intergeracional. Todas as estratégias e propostas foram planeadas com intencionalidade educativa, baseando-se nos contributos de autores como Ferrigno (2024), Lopes da Silva et al. (2016) e Agostinho (2015), e tiveram em consideração os interesses do grupo, nomeadamente o gosto pela leitura de histórias. Estas experiências permitiram não só explorar as representações iniciais das crianças acerca da velhice, como também promover a empatia, escuta ativa e o sentido de pertença ao grupo.

i) Leitura do livro “A Verdade sobre os Avós”

A primeira proposta consistiu na leitura do livro “A Verdade sobre os Avós”, de Elina Ellis, uma obra que, de forma divertida e desconstrutiva, desafia estereótipos associados à velhice. Durante esta proposta, observou-se um elevado envolvimento das crianças, que compartilharam espontaneamente memórias e descrições dos seus próprios avós. As suas falas revelaram representações iniciais centradas em aspetos afetivos e físicos, como:

“A minha avó também faz panquecas saltar!” (*menina A, 4 anos*),

“O meu avô já tem pouco cabelo, e usa um boné!” (*menino B.V., 4 anos*).

Estas manifestações demonstraram afetividade presente e uma ligação intergeracional já existente, ainda que, maioritariamente, circunscrita no contexto familiar. A leitura revelou-se um catalisador emocional e relacional, promovendo a verbalização de sentimentos e memórias significativas.

ii) Expressão plástica com barro: “O meu avô / A minha Avó”

Seguiu-se uma proposta de expressão plástica, onde as crianças foram convidadas a representar, com barro e elementos naturais, as figuras dos seus avós. Esta proposta valoriza o desenvolvimento da motricidade fina, da criatividade e da expressão simbólica, tendo evidenciado um forte investimento emocional nas produções.

“A minha avó tem um cabelo muito bonito, por isso é que estou a pôr cabelo nela.” (*menina A, 4 anos*),

“O meu avô tem grandes bochechas e um queixo grande.” (*menina V, 5 anos*).

A maioria das crianças optou por representar a avó, sugerindo a influência da convivência e dos laços afetivos na escolha, uma perspetiva que vai ao encontro das ideias de Wallon, para quem as emoções são estruturantes do desenvolvimento da infância (Gratiot-Alfandéry, 2010).

iii) Encenação da personagem “Dona Frederica”

Esta foi uma estratégia, que envolveu a encenação da personagem fictícia “Dona Frederica”, uma idosa interpretada por mim, com o objetivo de observar as reações espontâneas do grupo perante uma figura idosa não familiar. Inicialmente algumas crianças mostraram-se

tímidas, mas, com o desenrolar do convívio e o contato lúdico, surgiram interações afetivas e gestos de cuidado:

“Toma Dona Frederica, fiz este colar para ti.” (*menino H, 4 anos*),

“A minha avó também tem o cabelo assim um pouco cinzento.” (*menina L, 4 anos*).

Este momento revelou-se fundamental para observar o nível de aceitação, empatia e abertura do grupo, confirmando a importância de ambientes seguros e afetivos na educação de infância, tal como destaca (Falk, 2022).

Apresentação de vídeos entre os dois grupos

Para promover uma aproximação simbólica, foram ainda apresentados os vídeos das crianças aos idosos e vice-versa, como estratégia para criar uma ponte de conhecimento e despertar a curiosidade mútua. Após visualizar o vídeo dos idosos, as crianças manifestaram entusiasmo e vontade de interagir:

“Sim, eu tenho a certeza que vou gostar muito, muito!” (*menina A, 4 anos*),

“Podemos levar alguma coisa para eles brincarem?” (*menina L, 4 anos*).

Este momento desencadeou uma reflexão em grupo e uma dinâmica de decisão democrática, na qual, através do diálogo e votação, as crianças definiram as propostas a levar nos dias de visita. Esta dinâmica revelou a emergência de competências de cidadania, negociação e responsabilidade coletiva como referem Lopes da Silva et al. (2016) e Silva e Farenzen (2012).

No seu conjunto, estas propostas e estratégias de sensibilização permitiram observar as ideias, sentimentos e as expectativas iniciais das crianças face à velhice e a interação geracional, fornecendo um quadro empírico fundamental para compreender as transformações ocorridas ao longo do projeto.

Segue-se a apresentação dos dados recolhidos através das grelhas de observação das interações geracionais.

4.3 Grelhas de Observação das Interações Geracionais

No âmbito do projeto pedagógico “Partilhas de Saberes entre Gerações”, foram realizadas seis sessões de interação entre o grupo de crianças do Jardim de Infância Nova Terra e os idosos da Associação Esperança e Paz. Estas sessões foram alvo de observação sistemática, recorrendo a grelhas de registo especificamente concebidas para identificar comportamentos associados a dimensões essenciais na formação pessoal e social das crianças, tais como: comunicação, empatia, cooperação, autonomia, respeito pela diferença, envolvimento emocional e participação ativa.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), estas dimensões são fulcrais para a promoção de uma educação para os valores, favorecendo o desenvolvimento da criança enquanto ser relacional, empático e responsável. O registo sistemático permitiu acompanhar, ao longo das sessões, a evolução dos comportamentos e dinâmicas observadas entre crianças e idosos, permitindo uma visão detalhada do processo vivido.

4.3.1 1ª Interação – Partilha de Brinquedos – Parte 1 (13/12/2024)

A primeira interação decorreu na instituição dos idosos. Apesar do entusiasmo inicial, a maioria das crianças apresentou comportamentos mais tímidos e expectantes. As iniciativas de comunicação foram esporádicas, enquanto a cooperação e o envolvimento emocional surgiram sobretudo em momentos pontuais, como ao dançar com os utentes ou ao mostrar brinquedos pessoais. Estes gestos, ainda que discretos, assinalaram os primeiros sinais de aproximação e vínculo afetivo num contexto novo e desafiante para as crianças.

4.3.2 2ª Interação – Partilha de Brinquedos – Parte 2 (18/12/2024)

Na segunda visita, notou-se uma maior espontaneidade e abertura por parte das crianças, que demonstraram entusiasmo na partilha de brinquedos e evidenciaram atitudes de empatia, respeito e cuidado, especialmente perante utentes com limitações físicas ou cognitivas. Destacase por exemplo a atitude sensível de uma criança ao interagir pacientemente com uma utente

com demência, evidenciando capacidade de adaptação, escutam e respeito pelo outro, em consonância com os pressupostos de Falk (2022), para quem a empatia e o reconhecimento do outro são competências desenvolvidas em experiências significativas e relacionais.

4.3.3 3ª Interação – Dia do Desenho (08/01/2025)

A proposta artística de desenhar em conjunto facilitou a aproximação entre gerações e proporcionou momentos de profunda ternura. As crianças compartilharam materiais, incentivaram os idosos com palavras de apoio e demonstraram sensibilidade perante as suas dificuldades. Observou-se uma comunicação mais espontânea e fluída, bem como uma participação ativa e generalizada, o que corrobora a perspectiva de Vygotsky (Ivic, 2010), para quem a aprendizagem ocorre na interação, especialmente quando mediada por propostas culturalmente significativas.

4.3.4 4ª Interação – Peças de Encaixe (15/01/2025)

Nesta sessão, a cooperação entre gerações foi particularmente evidente. As crianças explicavam entusiasmadamente como utilizar as peças, adaptavam-se ao ritmo dos idosos e encorajavam-nos com persistência e paciência. Os momentos de afeto foram reforçados por pequenos toques, abraços e palavras carinhosas, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre participantes. Esta dimensão afetiva, tal como sublinha Wallon (Gratiot-Alfandéry, 2010), é a base das relações sociais e da construção do “eu” em relação ao “outro”.

4.3.5 5ª Interação – Dia da Música (23/01/2025)

O ambiente festivo desta sessão destacou-se não só pela alegria partilhada, mas sobretudo pelo envolvimento emocional das crianças. Desde a partilha do lanche e entrega do presente, até à brincadeira com balões, observou-se uma forte dimensão solidária e afetiva. As crianças demonstraram preocupação e cuidado em gestos simples, como distribuir pipocas, cantar ou oferecer palavras de carinho. Estes comportamentos refletem uma educação para a cidadania ativa e afetiva, em que a solidariedade emerge de forma natural e espontânea (UNESCO, 2015).

4.3.6 6ª Interação – Visita dos Avós ao JI (12/02/2025)

A última sessão, realizada no JI, simbolizou o culminar do percurso intergeracional. As crianças acolheram os idosos com entusiasmo, mostraram-lhes os diferentes espaços da sala e orientaram-nos com atenção às suas limitações. A participação foi intensa, emocionalmente rica e marcada por expressões de carinho e alegria. Este momento revelou a consolidação dos vínculos criados ao longo do projeto, traduzindo o impacto positivo das interações na construção de relações de afeto, respeito e partilha entre gerações distintas. No conjunto, os registos das grelhas de observação permitem documentar o percurso vivido, evidenciando a riqueza e diversidade das interações ao longo das seis sessões do projeto. Segue-se à apresentação dos dados relativos às produções das crianças realizadas no decurso das propostas intergeracionais.

4.4 Produção das Crianças

As produções das crianças constituíram uma fonte rica e sensível de informação, permitindo aceder às suas representações simbólicas do vivido, da relação construída e das aprendizagens emergentes no contexto das interações com os idosos. Através de desenhos, construções e verbalizações espontâneas, as crianças expressaram as suas perceções, emoções e interpretações pessoais acerca do projeto, refletindo diversas dimensões da sua formação pessoal e social.

No *Dia do Desenho*, por exemplo, tornou-se visível a conotação simbólica das produções das crianças, frequentemente orientadas para a ilustração dos vínculos emocionais estabelecidos. Destacam-se dois casos: numa situação, uma criança desenhou a avó Maria a sorrir juntamente com a sua mãe (Figura 4.4.1); noutra, uma criança representou o grupo inteiro a brincar (Figura 4.4.2).

“Aqui estou eu, esta é a avó Maria e esta é a minha mãe. A minha mãe vai conhecer a avó Maria, ela vai gostar muito!”.

Figura 4.4.1 – Exemplo 1:
Representação gráfica de vínculos
afetivos criados.



Figura 4.4.2 – Exemplo 2: Representação
gráfica de vínculos afetivos criados.



“É os meninos e as meninas. Brincamos todos com os avós.” (*menina S, 4 anos*).

Estes comentários espontâneos expressam não apenas ternura e empatia, mas também um reconhecimento afetivo e social da figura idosa como alguém próximo e significativo. Segundo Luquet (Depouilly, 1977), os desenhos infantis não são simples cópias da realidade, mas representações ativas e subjetivas do mundo vivido, por meio dos quais as crianças constroem sentido e significado.

Outro exemplo ilustrativo ocorreu durante a proposta das Peças de Encaixe, em que uma criança brincava com o “avô Inácio” na construção conjunta de um parque para animais: “Eu e o vô tamos a fazer um paque, pós animais, muitos animais!” (*menino L.S., 4 anos*).

Este tipo de produção revela não apenas admiração e valorização do outro, como também a construção de um vínculo que ultrapassa a simples convivência pontual, traduzindo uma relação de respeito, aprendizagem mútua e partilha de alegria. Em linha com os princípios da pedagogia de Freinet, estas expressões espontâneas são uma forma legítima de comunicação na infância e uma via legítima para compreender o modo como a criança interpreta o mundo que a rodeia (Ferrigno, 2024).

Outro momento expressivo das aprendizagens e vínculos desenvolvidos ao longo do projeto foi a elaboração, por parte das crianças, de produções gráficas e simbólicas oferecidas como presente aos “avós emprestados”. Estes gestos espontâneos assumiram um carácter de retribuição afetiva e evidenciaram uma maturação na forma como as crianças passaram a encarar os idosos, não apenas como figuras distantes, mas como companheiros de experiências

partilhadas. As mensagens incluídas nessas produções refletiram emoções profundas e autênticas, tais como:

“Senti muito amor, porque estava com muitos avós!” (*menina N, 4 anos*),

“Eu senti muito feliz, porque gostei de brincar à plasticina nos avós.” (*menino A, 5 anos*),

“Gostei do avô O.R e do pião!” (*menino R, 4 anos*),

“Senti-me a tocar piano com o avô O.R. Gostei muito de ir visitar os avós!” (*menina, B, 4 anos*).

Estas mensagens traduziram não só o prazer da convivência, mas também o reconhecimento de momentos significativos vividos em conjunto. Revelaram que a experiência intergeracional foi interiorizada pelas crianças como algo valioso e emocionalmente marcante, de acordo com uma pedagogia que valoriza o afeto, a reciprocidade e a construção de sentido nas relações (Wallon in Gratiot-Alfandéry, 2010; Freinet in Ferrigno, 2024).

No seu conjunto, as produções analisadas evidenciaram a interiorização de valores fundamentais como a amizade, a cooperação, empatia e o respeito pela diferença, valores centrais na educação para a cidadania desde a primeira infância (Lopes da Silva et al., 2016). Ao mesmo tempo, apontam para a eficácia da abordagem intergeracional enquanto mecanismo educativo promotor do desenvolvimento emocional e social das crianças, validando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o encontro entre gerações.

Segue-se a apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas à educadora cooperante, enquanto mediadora e observadora privilegiada das interações desenvolvidas no âmbito do projeto.

4.5 Entrevistas à Educadora Cooperante

A realização das duas entrevistas à EC, uma antes e outra após a intervenção pedagógica, permitiu recolher dados valiosos sobre a evolução das suas perspetivas relativamente ao projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”. A análise comparativa destes dois momentos revela não só uma consonância de princípios, mas também um aprofundamento das reflexões e uma valorização crescente das experiências vividas ao longo do processo.

Na entrevista inicial, a educadora destacou a importância da área da formação pessoal e social como promotora da identidade, da autonomia e da integração social das crianças. Sublinhou que esta área favorece o contato com o meio envolvente e a construção de relações

significativas, defendendo a necessidade de proporcionar experiências que promovam valores essenciais à convivência em sociedade. Esta perspectiva encontra eco nos princípios de Vygotsky (in Ivic, 2010) e na teoria da educação de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), para quem o desenvolvimento da criança ocorre em sistemas interligados, onde as relações sociais desempenham um papel central.

No que concerne às práticas pedagógicas, a educadora referiu que as propostas nesta área emergem muitas vezes de forma espontânea, fruto da observação e escuta do grupo, enquadrando-se numa pedagogia ativa e centrada na criança, de inspiração construtiva. Como defendem Lopes da Silva et al. (2016), o educador deve ser um observador sensível e um facilitador do processo educativo, criando contextos onde as crianças possam experienciar e transformar o mundo de forma significativa.

A educadora identificou, ainda, desafios específicos nas interações geracionais, nomeadamente ao nível da comunicação, destacando a importância de fomentar ambientes de respeito mútuo e valorização da diferença, tanto entre crianças como entre idosos. Esta preocupação revela uma abordagem ética da educação, onde a escuta, o respeito e empatia são valores fundamentais (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Já na entrevista final, educadora expressou um reforço significativo da sua perceção positiva relativamente ao impacto do projeto. Destacou os benefícios observados ao nível do desenvolvimento de atitudes de cidadania, referindo que as crianças tiveram oportunidade de vivenciar uma realidade distinta da sua, o que lhes permitiu desenvolver valores muitas vezes desvalorizados na sociedade atual, tais como respeito, empatia, responsabilidade e solidariedade. Estes valores, segundo entidades como a UNESCO (2015), constituem pilares essenciais de uma educação para a cidadania para o século XXI, promovendo cidadãos mais conscientes, críticos e solidários.

A educadora referiu ainda que os laços de afeto intergeracionais foram promotores de um desenvolvimento social e emocional positivo, facilitando a interiorização de normas sociais, códigos morais e fortalecendo a capacidade das crianças para compreender e acolher a diferença. Esta ideia está em sintonia com o pensamento de Erikson (in Ferrigno, 2024), que destaca o papel das relações significativas no desenvolvimento psicossocial da criança, especialmente nas fases da iniciativa e da construção da identidade.

A evolução do discurso da educadora entre as duas entrevistas evidencia uma valorização crescente das interações geracionais como ferramenta pedagógica rica, afetiva e transformadora. A sua expectativa inicial deu lugar a um compromisso entusiasta e validado pela

experiência concreta, traduzindo-se numa consciência mais profunda do impacto positivo destas práticas na vida das crianças.

Segue-se à apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas aos utentes da associação, oferecendo uma perspetiva complementar sobre o projeto.

4.6 Entrevistas aos Utes da Associação

Com o objetivo de compreender as perceções dos idosos participantes sobre as interações com as crianças do JI, foram realizadas entrevistas estruturadas antes e após a intervenção pedagógica. Esta abordagem permitiu recolher discursos subjetivos, ricos em afetividade e significado, possibilitando o acompanhamento da evolução das suas representações, sentimentos e expectativas ao longo do projeto.

Nas entrevistas iniciais, os utentes expressaram, de forma unânime, uma disponibilidade afetiva positiva para com o projeto, associando a presença das crianças ao renascimento de memórias, ao prazer do convívio e ao valor simbólico da infância. Expressões como “gosto muito de crianças”, “ainda brinco com elas” ou “elas alegram a casa” evidenciam um imaginário afetivo pautado pela ternura e pelo desejo de aproximação.

Além disso, foram partilhadas expectativas de transmissão de saberes, com vários utentes a manifestarem interesse em ensinar “jogos do antigamente” ou contar histórias de vida. Esta vontade de ensinar e de deixar uma marca nas crianças está alinhada ao conceito de generatividade, proposto por Erikson (in Ferrigno, 2024), segundo a qual os adultos mais velhos procuram contribuir para o bem-estar das gerações futuras, perpetuando o seu legado.

Apesar do ambiente geral de boa disposição, alguns utentes manifestaram receios, tais como a preocupação de não serem compreendidos, ou sentirem limitações físicas para acompanhar o ritmo das crianças. Estas preocupações são compreensíveis e refletem a importância de criar contextos de encontro cuidadosamente planeados, onde as interações ocorram de forma segura, respeitosa e inclusiva (Rabinovich, 2019).

As entrevistas finais evidenciaram uma intensificação dos vínculos afetivos entre os idosos e as crianças. Termos como “adorei”, “foi maravilhoso”, “foi bonito demais” foram amplamente utilizados, acompanhados de descrições detalhadas das atividades e momentos vividos. A emoção estava presente, sobretudo nas referências ao toque físico (dar a mão, receber abraços), à partilha de jogos e músicas e à experiência de visitar o JI.

Utentes como o senhor I.N (80anos), a senhora N.E (74 anos) e a senhora M.ML (74 anos) destacaram um impacto emocional positivo destas interações, referindo sentimentos de alegria, leveza e rejuvenescimento proporcionados pelo convívio com as crianças. Como refere Kaplan et al. (2017), o envolvimento em programas intergeracionais pode potenciar o bem-estar emocional dos idosos, combater a solidão e fortalecer o sentimento de pertença social.

Também se observam mudanças na perceção do papel educativo destas interações. Vários participantes referiram que as crianças aprenderam “a respeitar os mais velhos”, “a dar valor” e que esta experiência “fica na memória delas”. Esta consciência do impacto formativo recíproco, evidencia o surgimento de uma visão relacional da educação, na qual ambos os grupos (crianças e idosos), são reconhecidos como aprendentes e ensinantes, de acordo com Ferrigno (2015) e Villas-Boas et al. (2016).

Adicionalmente, os idosos manifestaram o desejo de prolongar estas experiências no tempo, sugerindo novas atividades como cantar, contar histórias, passeios, jogos tradicionais ou partilhar livros e leituras. Estas propostas revelam não só entusiasmo, mas também vontade de participação ativa, contrariando estereótipos frequentemente associados à velhice como fase de passividade.

As mensagens finais dirigidas às crianças foram profundamente afetivas e repletas de sabedoria. Conselhos como “sejam amigos uns dos outros”, “tenham calma e alegria”, “respeitem os pais e avós” demonstraram a dimensão ética e emocional atribuída ao convívio intergeracional, confirmando a riqueza deste tipo de encontros enquanto espaço privilegiado para a transmissão de valores e construção de cidadania.

Capítulo V. Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo procede-se à análise e discussão dos resultados obtidos ao longo da intervenção com o PI “Partilha de Saberes entre Gerações”, e à análise dos dados empíricos apresentados no capítulo anterior com os objetivos do estudo e o quadro teórico de referência. Procura-se, assim, interpretar criticamente as evidências recolhidas, estabelecendo relações entre as diferentes fontes de informação, cruzando perspetivas dos vários intervenientes e refletindo sobre o significado educativo das experiências vividas. O diálogo com a literatura especializada permitirá aprofundar a compreensão dos processos intergeracionais, evidenciar conquistas, desafios e implicações pedagógicas emergentes, e fundamentar recomendações para a prática educativa.

5.1 Análise das Entrevistas às Crianças

A análise das entrevistas realizadas às crianças evidencia uma evolução marcante nas suas representações e atitudes face aos idosos, confirmando o potencial das interações geracionais, tal como sublinham Villas-Boas et al. (2016) e Gusmão et al. (2003). Inicialmente, o olhar das crianças era mediado sobretudo por referências familiares e aspetos físicos, refletindo uma visão mais descritiva e concreta.

Contudo, após a intervenção, observa-se uma reconfiguração do conceito de idoso, que passa a ser percecionado enquanto parceiro de afeto, brincadeira e aprendizagem. Esta transformação ilustra o impacto da experiência vivida e reforça a ideia de Kaplan et al. (2017), segundo a qual o contato direto entre gerações contribui para a desconstrução de estereótipos e para a valorização do outro na sua singularidade.

As entrevistas revelaram ainda que, a participação das crianças no projeto foi pautada por entusiasmo, empatia e uma crescente abertura à diferença, em consonância com a visão de Bowlby (in Ferrigno, 2024), que defende que o estabelecimento de vínculos positivos promove modelos mentais seguros e socialmente competentes.

Em suma, os dados recolhidos confirmam que as experiências intergeracionais proporcionaram às crianças oportunidades únicas de alargar horizontes, interiorizar valores e construir novas formas de relação e compreensão do outro, incorporando bases sólidas para o desenvolvimento pessoal e social

5.2 Análise das Entrevistas à Educadora Cooperante

A voz da EC, emerge neste estudo como elemento natural de reflexão pedagógica, espelhando não apenas uma valorização clara das experiências intergeracionais, mas também um amadurecimento da sua própria prática educativa. O seu discurso evidencia uma postura cada vez mais intencional na promoção de valores, na participação ativa das crianças e na escuta sensível dos seus interesses e necessidades.

Inspirada por autores como Lopes da Silva et al. (2016) e Freinet (in Ferrigno, 2024), a educadora sublinha a relevância de uma abordagem centrada na criança e a necessidade de criar ambientes de aprendizagem onde a diferença e a afetividade sejam não só aceites, mas celebradas. A sua análise após a intervenção, revela que a convivência entre crianças e idosos contribuiu para o fortalecimento de competências sociais como empatia, responsabilidade e respeito, consolidando-se como um pilar fundamental de uma educação para a cidadania, tal como defendido pela UNESCO (2015) e por Lopes da Silva et al. (2016).

Em síntese, a experiência da educadora demonstra que o contato intergeracional se constitui como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover a construção de uma comunidade educativa mais humana, inclusiva e relacional.

5.3 Análise das Entrevistas aos Utentes da Associação

As entrevistas realizadas aos utentes da associação revelam o profundo valor atribuído ao encontro com as crianças, sentido como uma verdadeira experiência de rejuvenescimento emocional, partilha de saberes e reforço do sentimento de pertença. O conceito de generatividade, desenvolvido por Erikson (in Ferrigno, 2024), manifesta-se claramente no desejo expressado pelos idosos de contribuir para o desenvolvimento das novas gerações, transmitindo memórias, conselhos e afetos.

A linguagem emocional patente nos seus testemunhos, assim como as múltiplas sugestões para prolongar e diversificar este tipo de iniciativas, confirmam a transformação sentida ao longo do projeto. Estes resultados corroboram o potencial dos projetos intergeracionais para promover o bem-estar, o sentido de utilidade e a desconstrução de estereótipos negativos associados à velhice, conforme sublinham e Kaplan et al. (2017).

Em suma, a experiência intergeracional foi percebida pelos utentes como fonte de alegria, autoestima e ligação social, validando a pertinência e atualidade destas práticas educativas.

5.4 Interpretação das Propostas de Sensibilização – Pré-Intervenção

A análise das propostas de sensibilização evidencia o papel fundamental da preparação pedagógica na promoção de uma aproximação gradual, empática e respeitadora entre crianças e idosos. Estratégias como a leitura de histórias, a expressão plástica e a dramatização mostraram-se especialmente eficazes na promoção da verbalização de sentimentos, na escuta ativa e no despertar da curiosidade pelo outro, tal como defendem Ferrigno (2015) e Falk (2022).

A dimensão lúdica e participativa destas propostas contribuiu de forma significativa para a emergência de competências de cidadania desde a infância, permitindo às crianças negociar decisões, respeitar diferenças e desenvolver um forte sentido de pertença ao grupo, em consonância com as orientações de Lopes da Silva et al. (2016).

Em síntese, estas iniciativas prévias constituíram um alicerce sólido para o sucesso das interações geracionais, preparando o terreno afetivo e relacional para as aprendizagens e vínculos que se vieram a consolidar.

5.5 Interpretação das Observações

A observação participante das sessões intergeracionais permitiu identificar uma evolução notória das crianças rumo a comportamentos de maior autonomia, cooperação e afetividade. Inicialmente mais reservadas e cautelosas, as crianças foram progressivamente ganhando confiança, tornando-se cada vez mais disponíveis para o contato e a partilha com os idosos. Este percurso confirma a importância das experiências relacionais mediadas pelo adulto, como defendem Vygotsky (Ivic, 2010) e Wallon (Gratiot-Alfandéry, 2010), sublinhando o papel da emoção na construção das relações sociais. A análise das dinâmicas de grupo revelou que a aprendizagem ocorre, acima de tudo, na interação, na escuta ativa do outro e no respeito

pela diferença, princípios fundamentais de uma educação verdadeiramente humanista e inclusiva.

Desta forma, as observações realizadas certificam que o envolvimento afetivo e a mediação adequada promovem não só o desenvolvimento de competências sociais, mas também uma vivência mais plena da cidadania desde a infância.

5.6 Interpretação das Produções das crianças

A análise das produções gráficas e simbólicas das crianças, enquanto expressão do vivido, permitiram aceder de forma privilegiada ao seu universo emocional e relacional, nomeadamente as mensagens de ternura, gratidão e alegria incluídas nos presentes oferecidos aos idosos, testemunham claramente a interiorização de valores fundamentais como a amizade, o respeito, a cooperação e a empatia. De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a expressão gráfica e simbólica das crianças constitui uma ferramenta fundamental para a promoção da formação pessoal e social, favorecendo a interiorização de valores essenciais e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Estas manifestações espontâneas validam a eficácia das práticas intergeracionais, como mecanismos promotores de educação para os valores e de criação de vínculos duradouros, em linha com os princípios defendidos por Wallon (Gratiot-Alfandéry, 2010) e Freinet (in Ferrigno, 2024).

O carácter autêntico e afetivo destas produções revela não só o impacto do projeto no desenvolvimento pessoal e social das crianças, mas também a importância de metodologias que privilegiam a expressão livre e a comunicação simbólica na infância.

5.7 Triangulação de Dados

A triangulação dos dados assume-se como etapa central nesta investigação qualitativa, ao permitir o cruzamento de múltiplas fontes de informação como: entrevistas às crianças, idosos e EC, grelhas de observação das interações e produções das crianças, garantindo assim uma análise mais profunda e robusta dos fenómenos vivenciados no âmbito do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”.

De uma forma geral, os resultados obtidos através destes diferentes instrumentos, revelam uma forte convergência na valorização da experiência intergeracional como promotora de vínculos afetivos, transformação de representações e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A análise conjunta das entrevistas, observações e produções evidencia que o contato regular, mediado pedagogicamente e ancorado no afeto, proporcionou às crianças um percurso de descoberta do outro, marcado pelo respeito, empatia e reconhecimento da diversidade. Como salienta Ramos (2007, 2011, in Villas-Boas, 2016), é precisamente nestas experiências de convivência e partilha que se desconstróem estereótipos e abrem caminhos para novas formas de compreender o envelhecimento e a alteridade.

A triangulação mostra que as crianças evoluíram de uma visão inicialmente descritiva e centrada em aspetos físicos dos idosos, para uma percepção progressivamente mais relacional, empática e valorizadora das suas qualidades humanas. Esta evolução, presente nas entrevistas e nas produções gráficas, é também confirmado pelas observações sistemáticas, onde se registou uma crescente autonomia, envolvimento e participação ativa nas propostas desenvolvidas. De acordo com Gusmão et al. (2003), este tipo de contato transforma as experiências de cada grupo, permitindo a construção de um “eu” e de um “outro” que se reconhecem mutuamente em relações de cooperação e solidariedade.

A voz dos idosos, recolhida nas entrevistas, trouxe ainda uma dimensão de reciprocidade ao processo educativo: não só as crianças se transformaram, mas também os adultos mais velhos reconfiguraram as suas expectativas e vivências, expressando alegria, utilidade, rejuvenescimento e vontade de prolongar o convívio. Estas vivências, que Erikson (in Ferrigno 2024) associa ao conceito de generatividade, evidenciam o potencial transformador das práticas intergeracionais na saúde emocional e no sentimento de pertença dos idosos.

Do ponto de vista pedagógico, a EC sublinhou a importância de criar contextos de escuta ativa, participação democrática e relação afetiva como condições fundamentais para a emergência de aprendizagens significativas, como defendem Lopes da Silva et al. (2016), Wallon (Gratiot-Alfandéry, 2010) e Vygotsky (Ivic, 2010). A sua reflexão demonstra que, para além do impacto na formação pessoal e social das crianças, o projeto teve também um efeito catalisador na sua própria prática pedagógica, promovendo uma maior intencionalidade na educação para os valores e na construção de uma comunidade educativa inclusiva.

Em síntese, a triangulação dos dados permite afirmar que a experiência intergeracional, ao ser intencionalmente integrada no currículo da EPE, constitui um espaço privilegiado de formação integral, onde se cruzam afetos, aprendizagens e valores. O desenvolvimento de competências como empatia, a cidadania, a solidariedade, o respeito pela diferença e a

cooperação, evidenciado em todas as fontes de dados, reforça a relevância de práticas pedagógicas que promovam o encontro entre gerações, validando a importância de uma educação humanista, relacional e transformadora (UNESCO, 2015; Lopes da Silva et al., 2016; Ferrigno, 2024).

Capítulo VI. Considerações Finais

6.1 Conclusões do Estudo

Ao chegar ao fim desta caminhada, é impossível não reconhecer o orgulho imenso pelo percurso trilhado em conjunto com tantas pessoas especiais, das crianças aos idosos, passando por todos os que apoiaram nos bastidores. Este estudo evidenciou, mais do que qualquer gráfico ou estatística, a força transformada das relações humanas quando diferentes gerações se cruzam.

Ao longo do projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”, foi perceptível que, quando se juntam crianças e idosos, algo de mágico acontece: as barreiras caem, os sorrisos multiplicam-se e nascem aprendizagens que não cabem nos manuais. As crianças, com a sua energia, curiosidade e vontade de dar abraços, trouxeram alegria e vida aos idosos, que, por sua vez, partilharam histórias, memórias e aquele olhar sereno de quem já viu muito do mundo.

Foi possível observar as crianças a descobrirem que os “avós” não são apenas pessoas com cabelos brancos, mas sim fontes inesgotáveis de carinho, paciência e até sentido de humor. Da mesma forma, os idosos sentiram-se importantes, ouvidos e verdadeiramente ligados ao presente, graças ao tempo e atenção que as crianças lhes dedicaram, algo vez mais precioso nos dias de hoje. O balanço desta experiência revela que cada sessão deixou marcas profundas em todos os participantes: nas crianças, que aprenderam a ser mais empáticas, pacientes e respeitadoras do outro; nos idosos, que se sentiram valorizados, reconhecidos e, acima de tudo, amados; e até na própria investigadora, que compreendeu o valor da escuta, da partilha e da simplicidade dos gestos que unem gerações.

Mais do que resultados académicos, permanecem histórias, afetos e a convicção de que é possível construir pontes entre mundos diferentes, sendo certo que todos têm algo a dar e a receber, independentemente da idade. Este projeto constituiu uma prova viva de que a educação faz-se de encontros verdadeiros, onde cada um deixa um pouco de si e leva consigo um pouco do outro.

Em suma, posso afirmar-se que as interações geracionais são sementes de humanidade, lançadas num terreno fértil chamado de infância. E quem sabe se, talvez um dia, estas sementes floresçam em adultos mais conscientes, solidários e felizes.

6.2 Limitações do Estudo

Como em qualquer investigação que se preze, e porque convenhamos, a perfeição não existe, também este estudo se fez acompanhar de algumas limitações. O fator mais condicionante de todos, foi o tempo disponível para cada interação, revelou-se relativamente curto. Resultados mais consistentes poderiam ter sido alcançados, não só com um acompanhamento longitudinal, como com uma maior duração em cada interação, permitindo assim observar o impacto das relações intergeracionais durante um maior período e com maior qualidade. Por outro lado, as entrevistas realizadas a crianças em idade pré-escolar implicam desafios metodológicos, nomeadamente pela limitação da expressão verbal e simbólica, como foi no caso deste grupo de crianças, onde quatro delas, tinham dificuldades na compreensão oral e desenvolvimento linguístico; o que pode condicionar a profundidade da análise. Apesar destas limitações, o estudo revela o potencial transformador das interações geracionais.

6.3 Recomendações Finais

Com base na análise realizada e nos resultados obtidos, destaca-se a importância de reforçar e expandir projetos intergeracionais, incentivando a sua implementação em diferentes contextos educativos e promovendo a participação regular de crianças e idosos em atividades colaborativas e lúdicas. É igualmente fundamental prolongar a duração e a frequência destes projetos, criando oportunidades para relações mais profundas e significativas entre gerações.

Recomenda-se também o alargamento do envolvimento a toda a comunidade, integrando famílias, técnicos especializados e outros agentes educativos, de modo a enriquecer a diversidade de experiências e saberes partilhados. Paralelamente, torna-se essencial apostar na formação contínua dos profissionais de educação, sensibilizando-os para a relevância da educação intergeracional e dotando-os de estratégias para promover relações positivas e combater o idadismo. Sugere-se ainda o desenvolvimento de investigação longitudinal, de forma a avaliar o impacto das relações intergeracionais ao longo do tempo e em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Por fim, sublinha-se a importância de valorizar a voz das crianças e dos idosos, através de metodologias participativas que reconheçam o seu papel central na construção das experiências educativas.

Investir na educação intergeracional é, assim, investir numa sociedade mais empática, justa e solidária, e esta é, sem dúvida, a verdadeira cereja no topo do bolo.

Referências Bibliográficas

AEO. (2023). *Criar Laços: Projeto Intergeracional*. AEO.

<https://aeourem.pt/portal/index.php/noticias/1093-epbm-criar-lacos>

Agostinho, K. (2015), A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69 – 86.

https://www.researchgate.net/publication/317469184_A_Educacao_Infantil_com_a_Participacao_das_Crianças_algumas_reflexoes

Agrupamento de Escolas de Alcoutim. (2017-2018). *Avós do Coração: projeto intergeracional*. <https://www.agrupamento-alcoutim.com/avos-do-coracao/>

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. (2ª ed.). Universidade Aberta.

Alarcão, I. In Concelho Nacional de Educação (CNE). (2008, maio 20 e parecer). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos estudos e relatórios*. [Atas de Seminário]. Seminário “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos.”, Lisboa.

<https://www.cnedu.pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1576-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos-2>

Beltrão, L. & Nascimento, A. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Editorial Presença.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora.

Canejo, M. (2018). *Os contributos das Relações Intergeracionais na Formação Pessoal e Social da Criança*. [Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Campus Universitário de Almada, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/840ffb32-58fc-4a03-9d1e-200b97b6aa70>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-379.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Depouilly, J. (1977). *G. H. Luquet: Le Dessin Infantin*. (3ª ed.). Delachaux & Niestlé Éditeurs.

Durkheim, E. (2011). *Educação e Sociologia*. Coleção Textos Fundantes de Educação. Tradução de Stephania Matousek. Editora Vozes.

Falk, J. (2022). *Abordagem Pikler educação infantil*. (3ª ed.). Editora Omnisciência.

Ferreira, I. (2017). *Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo: Análise de necessidades de uma comunidade local, enquanto via fundadora de projetos relevantes e sustentáveis*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório Científico da UC. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/43108?locale=pt>

Ferrigno, J. C. (2024). *Da infância à velhice: o fenômeno cultural das gerações*. Edições Sesc.

Ferrigno, J. C. (2015). *Coeducação entre Gerações*. Edições Sesc.

Flauta Mágica. (s.d.). *Projetos Intergeracionais: Sessões de Música & Movimento*. Flauta Mágica. <https://www.flutamagica.pt/projetos-intergeracionais>

Gonçalves, A. S. (2022). A dialogicidade de Paulo Freire como participação democrática na Educação: Paulo Freire's contributions. *Saber E Educar*, 31(2).
DOI: <https://doi.org/10.25767/se.v30i2.29373>

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed.). Editora Atlas.

Gratiot-Alfandéry, H. (2010). *Henri Wallon – Coleção Educadores*. Tradução de Patrícia Junqueira. MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Gusmão, N. (organizadora), Pires, A., André, A., Lima, J., Silva, M., Santos, S. & Magro, V. (2003). *Infância e Velhice Pesquisa de idéias*. Editora Alínea.

Instituto das Comunidades Educativas & Câmara Municipal de Setúbal. (2022). *Grandes e Pequenos em Interação*. Animar. <https://www.animar-dl.pt/biblioteca/projeto-grandes-e-pequenos-em-interacao/>

Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky – Coleção Educadore*. Tradução de José Eustáquio Romão. MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Kaplan, M., Sanchez, M. & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. Springer International Publishing AG.

L'Ecuyer, C. (2023). *Educar na Curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Editora Grupo Planeta.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

Rabinovich, E., Moreira, L., Brito, E. & Ferreira, M. (2019). *Envelhecimento & Intergeracionalidade Olhares Interdisciplinares, Volume 2*. Editora CRV.

Sarmiento, M. & Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.

Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (2004, setembro 19-22). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. [Apresentado no Círculos de Discussão Temática]. Infância, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Porto, Portugal.
<https://acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82>

Sarmiento, M. & Tomás, C. (2020), “A infância é um direito?”, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais*, (pp. 15-30).
DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>

Serrano, P. (2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3. Estapas, Atividades e Sinais de Altera: Desenvolvimento Sensorial, Motor, Percetivo, Cognitivo, Socioemocional, Linguístico e o Brincar*. (2ª ed.). Editora Papa-Letras®.

Silva, M. (2015). *A Música no Jardim de Infância e na Creche como Elemento de Aproximação Intergeracional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho Instituto de Educação]. Repositório Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43981>

Silva, M. M. & Farenzen, R. (2012). Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. In Dornelles, L. & Fernandes, N. (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

https://www.academia.edu/28229504/2012_Perspetivas_sociol%C3%B3gicas_e_educacionais_em_estudos_da_crian%C3%A7a_as_marcas_das_dialogicidades_luso_brasileiras?auto=download

Tavares, C. (2010). *Programas Intergeracionais – revisão teórica e construção de proposta e intervenção*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Psicologia e Educação]. Repositório Digital da Universidade Beira Interior (UBI). <https://ubibliorum.ubi.pt/entities/publication/bb78ce83-b879-4094-9aa1-c79c9edc8507>

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo – Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. (2ª ed.). Fundação Manuel Leão (FML).

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando aprendizes para os desafios do século XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>

Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Asa Editores.

Vieira, A. M., Vieira, R. & Marques, J. C. (Orgs.). (2021). *Temas e Contextos de Pedagogia – Educação Social*. Edições Afrontamento.

Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N. & García, I. (2016). Educação Intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios Intergeracionais, Sociais e Pedagógicos. *Revista Investigar em Educação - IIª Série*, Número 5.

https://www.researchgate.net/publication/321137065_Educacao_Intergeracional_no_quadro_da_educacao_ao_longo_da_vida_Desafios_Intergeracionais_Sociais_e_Pedagogicos

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. (2ª ed.). Bookman.


Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho do Ministério da Educação. (1997). Diário da República n.º 133/1997, Série I-A de 1997-06-11, páginas 2828 – 2834.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Apêndices

A – Pedido de autorização para a participação no estudo investigativo (Encarregados de Educação)




UAlg ESEC
UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pedido de autorização para realização do estudo

Exmos. Encarregados de Educação,

Eu, Katy Christine Correia Bonaparte, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, venho por este meio pedir autorização para a utilização dos meios audiovisuais com o seu educando, bem como recolha de dados e informações necessárias para a realização do Projeto “Partilha de Saberes entre Gerações” que se realizará entre os dias 13 de dezembro de 2024 e 17 de janeiro de 2025. O projeto mencionado servirá para a realização do meu estudo, onde pretendo compreender de que forma as relações intergeracionais podem contribuir para a promoção do desenvolvimento de atitudes e valores nas crianças.

Toda a informação recolhida será utilizada para o estudo académico, não sendo divulgados os respetivos nomes das crianças ou qualquer outro elemento que as identifique.

----- 

Eu _____, encarregado de educação de _____ da Sala das Emoções autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a captação e uso de fotografias e vídeos, bem como a recolha de dados e informações do meu educando, no âmbito do estudo académico, entre os dias 13 de dezembro de 2024 e 17 de janeiro de 2025.

Loulé, 12 de dezembro de 2024

(Assinatura do Encarregado de Educação)


B – Pedido de autorização para realização do estudo investigativo (IPSS)

Pedido de autorização para realização do estudo

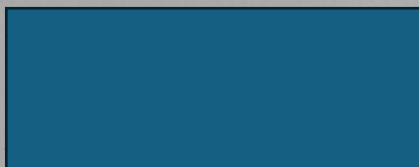
Ex.ª. Responsável do Centro de Dia,

Eu, Katy Christine Correia Bonaparte, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, gostaria de realizar um projeto denominado: “Partilha de Saberes entre Gerações”, entre os dias 11 de dezembro de 2024 e 15 de janeiro de 2025, para o meu estudo académico intitulado: “Contributos das interações geracionais para o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças: um estudo em contexto de educação pré-escolar”.

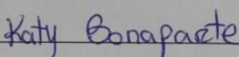
Pretendo, com este estudo, compreender de que forma as relações intergeracionais podem contribuir para a promoção de desenvolvimento de atitudes e valores nas crianças.

Assim, solicita-se a autorização de Vossa Excelência para realizar o projeto nas instalações do Centro de Dia da Associação  bem como a colaboração no mesmo.

Loulé, 22 de novembro de 2024



(Assinatura do/a Responsável do Centro de Dia)


(Assinatura da aluna)

C – Guião das entrevistas estruturadas ao grupo de crianças (inicial e final)

Guião da 1ª Entrevista – Antes da Intervenção Pedagógica

Categorias	Objetivos específicos	Formulação das questões
Informação sobre as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os entrevistados; • Compreender os seus interesses. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostas de vir para o jardim de infância? 2. O que mais gostas de fazer cá? (brincadeiras e outras coisas) 3. E se pudesses brincar ou fazer outras coisas o que seria?
Levantamento das conceções relacionadas com a parte educativa antes da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se existem hábitos de convivência com os avós e respetivamente quais os tipos de convivência existentes; • Compreender a perceção das crianças quanto às pessoas idosas. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Tens avós? Quantos? 5. Como são os teus avós? 6. Costumas estar com os avós? Se sim, quanto tempo/quantas vezes estás com eles? 7. E o que fazes quando estás com os avós? O que mais gostas de fazer com eles? 8. O que acharam destes avós do vídeo? (após visualização do vídeo) 9. O que achas de os irmos visitar e conhecer? 10. O que gostarias de saber/fazer/brincar com os eles?

Guião da 2ª Entrevista – Após a Intervenção Pedagógica

Categorias	Objetivos específicos	Formulação das questões
Levantamento das conceções relacionadas com a parte educativa após a intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se gostaram do convívio e como se sentiram; • Perceber o que mais gostaram de fazer/brincar com os idosos; • Perceber a imagem que a criança tem ou criou do idoso face a esta intervenção; • Perceber se gostariam de voltar a repetir este tipo de convívio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaste das visitas que fizemos à casa dos avós emprestados? 2. E gostaste de estar na companhia deles? 3. O que mais gostaste de fazer com os avós emprestados? Porquê? 4. Então e se te perguntasse agora o que achas destes avós, o que me dirias? 5. Gostavas de fazer mais visitas aos avós emprestados? E o que fazias com eles desta vez?

D – Transcrição das entrevistas estruturadas ao grupo de crianças (inicial e final)

Transcrição da 1ª Entrevista – Antes da Intervenção Pedagógica

1. Gostas de vir para o jardim de infância?

Menina V. – “Sim.”.

Menino B.P. – “Sim.”.

Menina L. – “Sim.”.

Menino AF. – “Sim.”.

Menino L. – “Sim.”.

Menina A. – “Sim.”.

Menino R.R. – “Sim.”.

Menina S. – “Sim.”.

Menina L. – “Sim.”.

Menina N. – “Sim.”.

Menino H. – “Sim.”.

Menino R. – “Sim.”.

Menina F. – “Sim.”.

Menino AL. – “Sim.”.

Menino D. – “Sim.”.

Menino L.S. – “Sim.”.

Menino B.V. – “Sim.”.

Menina B. – “Sim.”.

Menina C. – “Sim.”.

Menino L.P. – “Sim.”.

2. O que mais gostas de fazer cá? (brincadeiras e outras coisas)

Menina V. – “Eu gosto de brincar às ambulâncias, a pôr pensos nos dói dóis.”, “Eu gosto de brincar aos gelatos!”, “Pintar!”.

Menino B.P. – “Eu gosto de brincar aos polícias e aos ladrões, e aos inems.”, “Eu gosto muito de ir à casinha e fazer ferramentas.”.

Menina L. – “Brincar no parque, pintar.”, “Gosto de cantar a canção do brilha brilha e do Natal, e a do pinheirinho.”.

Menino AF. – “Gosto muito de pintar e ir ao parque lá fora.”, “E também vamos ao ginásio!”.

Menino L. – “Brincar com as peças, e também da casinha.”, “Brincar na rua. Às escondidas.”, “E ao teu jogo, a lagartinha comilona.”.

Menina A. – “Legos!”, “E na rua, eu brinco com o Martim, com a Bianca e com a Mariazinha, ao pai e à mãe.”.

Menino R.R. – “Gosto de brincar com as peças, e gosto de pintar!”, “Gosto de brincar no parque com o (Menino B.P) e com a (Menina F.). Às escondidas.”.

Menina S. – “As peças.”, “Gota de brincar com o (Menino R.). À patrulha pata!”.

Menina L. – “Gosto de andar no parque a brincar, gosto de brincar com as peças, gosto de ir ao inglês aqui, gosto de pintar aqui no inglês.”.

Menina N. – “Eu gosto de brincar com todos no parque, gosto de brincar com as pecinhas, e eu gosto muito de brincar com legos.”.

Menino H. – “Gosto de fazer trabalhos.”, “Gosto de brincar com puzzles.”, “Eu gosto de legos, e das peças de encaixe.”.

Menino R. – “Eu gosto de brincar aos dinossauros!”, “Eu gosto das peças!”.

Menina F. – “Eu brinco com o (Menino R.R.) aos super-heróis.”, “Eu gosto de brincar com estas peças.”, “Eu brinco com o (Menino B.P.) e com o (Menino D.) ... e depois eu brinco com a (Menina N.). Brincamos às escondidas e às apanhadas.”.

Menino AL. – “Eu gosto de brincar com a (Menina L.) porque ela e minha amiga, à ginástica.”, “E gosto muito de fazer construções com as peças!”.

Menino D. – “Para brincar com os amigos e divertir.”, “Eu tou a brincar a fazer uma de construção, uma festa de pijama, com os meus amigos.”

Menino L.S. – “Ir brincar para a rua, às escondidas, às apanhadas.”, “À casinha.”

Menino B.V. – “Brincar às escondidas.”, “Também gosto de brincar com os carros.”, “Com isto!”, Eu: Com essas peças de encaixe? Ele “Sim!”

Menina B. – “Eu gosto de brincar de coisas de trabalho.” (fichas), “Eu gosto mais de brincar com carros.”, “Eu gosto mais de brincar com legos.”

Menina C. – “Eu gosto de brincar, às peças. . . estas (peças de encaixe redondas em formas de flocos), gosto de fazer um microfone.”

Menino L.P. – “A ua”. Eu: “Gostas de ir para a rua?”. Ele: “Sim.”. Eu: “E o que é que tu gostas de brincar lá na rua?”. Ele: “Ua à paque.”. Eu: “Gostas de ir ao parque?”. Ele: “Sim.”. Eu: “Hum, e com os amigos gostas de brincar?”. Ele: “Sim.”. Eu: “E brincas com quem?”. Ele: “Hum... (Menino H.)”. Eu: “Com o (Menino H.), muito bem, e com mais alguém?”. Ele: “É com o Udy (Menino R.) e (Menino L.S.)”. Eu: “Então brincas com eles ao quê?”. Ele: “Um dos tês.”. Eu: “Um dois três macaquinho do chinês, é isso? Então e dentro da sala, o que brincas?”. Ele: “Sim. À Peças. . . à cajinha (na casinha).”

3. E se pudesses brincar ou fazer outras coisas o que seria?

Menina V. – “Gostava de ter gelatos na escola.”, “Gostava de ter casas para brincar.”

Menino B.P. – “Uma mota!”

Menina L. – “Eu gostava de ir às piscinas.”

Menino AF. – “Hum... não sei. Eu em caso gosto muito de ir ao meu espaço das visitas.”

Menino L. – “Carrinhos, porque temos pouquinhos. E carros da patrulha pata.”

Menina A. – “Um unicórnio. É um cavalo que tem as patas no chão, e orelhas e uma cara, e anda!”

Menino R.R. – “Mais coisas p’ra casinha, cãesinhos, gatinhos.”

Menina S. – “Patrulha pata, bonecos.”

Menina L. – “Eu gostava de ter um unicórnio de brincar.”

Menina N. – “Seria hum... peças novas, mais pequeninhas.”, “E Barbies.”.

Menino H. – “Eu gostava de ter jogos, num tablet.”.

Menino R. – “Eu gostava de dinossauros, mas tens de comprar.”.

Menina F. – “Eu gostava de ter Barbies Robert!”.

Menino AL. – “Eu queria carros, camiões, motas, máquinas de terra e camião.”.

Menino D. – “Uma bola di jogar futebol.”.

Menino L.S. – “Mais animais.”.

Menino B.V. – “Carros.”.

Menina B. – “Eu queria ter carros.”.

Menina C. – “Um urso!”, “E mais coisas de casa, para a casinha. . . falta uma coisa, falta a banheira.”.

Menino L.P. – “A quia bola”. Eu: Uma bola? Mas para jogar à bola? “Sim.”.

4. Tens avós? Quantos?

Menina V. – “Tão na Polónia. São uma manina e um manino.”. (tem um avô e uma avó)

Menino B.P. – “Humm... Eu tenho quatro.”. (Tem avós, um avô faleceu recentemente)

Menina L. – “Eu tenho duas avós e um avô. O pai do meu pai é uma estrela.” E eu respondi que por vezes quando chegamos a velhinhos que era normal acontecer, ao que ela me respondeu “Ele não era velhinho, ele tinha um dodói aqui (apontando para o joelho), e depois foi para o hospital e depois foi uma estrela.”. (tem duas avós e um avô)

Menino AF. – “Tenho um avô e uma avó, da minha mãe e do meu pai.”. (tem os quatro avós)

Menino L. – “Sim. Uma avó velhota, e a outra avó, um avô e um outro avô.”. (tem os quatro avós)

Menina A. – Eu: Tens os avós todos? “Não, o avô da mãe é uma estrelinha.”. (tem duas avós e um avô)

Menino R.R. – “A avó, o avô, a avó e a tia.”. (tem duas avós e um avô)

Menina S. – Eu: Avós senhoras tens quantas, uma, duas? Ela: “Duas.” Eu: E avós meninos, também tens dois? Ela: “Dois.”. (tem os quatro avós, mas em conversa com a mãe descobri que tem ainda os bisavós da parte da mãe)

Menina L.– “Eu tenho duas avós, porque é a avó Isabel e a avó Lurdes. E tenho só um avô, o avô Cardoso. E ainda uma avó velhinha (bisavó).” “Mas o avô Zé Manel também era meu avô, mas agora já está nas estrelas, que era o pai do meu pai.”. (tem 3 e uma bisavó)

Menina N. – “Eu tenho uma avó e um avô.”. (tem um avô e uma avó)

Menino H. – “A avó da parte da mãe, e o avô e a avó da parte do pai.”. (tem duas avós e um avô)

Menino R. – “A avó Nina e a avó Niani. E avô Vítor só tem um.”. (tem duas avós e um avô)

Menina F. – “Eu tenho um avô e uma avó!” Eu: E esses são da parte da mãe ou da parte do pai? “Da parte do pai.”. Eu: E da parte da mãe também tens? “Sim.”. Eu: Os dois? “Sim.”. (tem os quatro avós)

Menino AL. – “Sim, tenho a avó Lídia, o avô José, o avô Manel e a avó Maria. Tenho estes só!”. (tem os quatro avós)

Menino D. – “São duas meninas e dois meninos.”, “Tenho dois na casa da minha prima e dois em Faro.”. (tem os quatros avós)

Menino L.S. – “A avó Fatinha e a avó Dolores, são os dois.”. (tem duas avós)

Menino B.V. – “Eu só tenho dois avós!” Eu: E são os pais de quem sabes? Da mãe ou do pai? Ele “Da mãe”. “Eu não sei como é que se chama o pai da minha mãe, eu só conheço a mãe da minha mãe, que é avó Sandra, e também a avó Rogéria que é a mãe do meu pai.”. “Mas falta mais uma que eu conheço, que se chama avó Tilita, é a mãe da minha avó Rogéria, que é a mãe do meu pai.”. (tem duas avós e uma bisavó)

Menina B. – “Eu tenho uma avó que é, chama avó Vera, uma avó Laide (Adelaide), ... um avô que se chama jacinto, e outro avô que é Manel, que é o pai da minha mãe.”. (tem duas avós)

Menino C. – “Eu só tenho uma avó, eu não tenho um avô, é a avó Mena. É mãe da minha mãe.”. (só tem uma avó)

Menino L.P. – “Sim.”. Eu tenho vô na manha casa, só nino.”. Eu: “Hum, então avô menino, tens quantos?”. Ele: “Um.”. Eu: “E avó menina, tens quantas?”. Ele: “Um”. Eu: “E esses avós que tu tens, sabes se são do pai ou são da mãe?”. Ele: “São da mamã.”. (um avô e uma avó)

5. Como são os teus avós?

Menina V. – “São altos. O avó tem cabeul banca, e o outu tem cabeul bonco e curto.”, “Eles andam, mas andam devagauinho.”.

Menino B.P. – “A minha avó tem cabelo quase castanho, castanho-claro, e o meu avô já está careca. Ele tem barbinha, é branca, e faz cócegas. A minha avó usa, óculos.”, “Eles vão passear o Lucky, que é um cão, que é guarda, que protege a casa, não deixa os vilões entrarem.”, “O meu avô que se chama Pêpê faz a comida, e a avó também.”.

Menina L. – “Há uma avó que tem um cabelo igual à Maria, que é branco e curto, e está sempre à frente dos olhos. E o meu avô tem toda a franja aqui como tem a Jéssica.”, Eu: Alguns deles usam cajadinho para andar? “Não, eles sabem andar.”, “Quando há festas às vezes eles vão passear.”.

Menino AF. – “A avó é Filomena e o avô é António. São altos, o avô e a avó. A avó tem tabelo meio escuro e meio claro, e o avô não tem tabelo branco. O avô ajuda a avó em casa. Ajuda a limpar o popó, mas é novo, é elétrico, o avô conduz e a avó também.”.

Menino L. – “O avô tem a barriga gande, e gosta de ver muito a televisão.”, “Boa, gosto muito dela.”, “Ela cozinha muito bem, eu gosto!”.

Menina A. – “A minha avó Fafa que me vem buscar-me hoje, ela tem assim um cabelinho curto e ela é assim uma avozinha um pouco magrinha. Ela gosta de usar saias, é muito vaidosa. Ela conduz. Ela gosta de passear muito.”, “A minha avó de Beja não me lembro.”, “O avô de Beja não sei como é que ele fala, porque ele fala doutra língua, é um espanhol, e eu não percebo.”.

Menino R.R. – “O avô tem barriga mas a avó é maguinha, e têm cabelo curto, a avó e o avô.”, “A avó é baixinha e o avô é mais alto.”, “A avó usa óculos.”, “A avó vai dar comida às galinhas. O avô fica sentado na cadera a ver televisão.”.

Menina S. – “Maguinhos.”, “A avó é gande. Tem tabelo bancu. Tem batom rosa.”, “O avô também alto, e tabelo bancu. Usa botas.”.

Menina L. – “São muito divertidos! Porque um dia eu fui para saltar às poças, só que eu molhei a bota.”. “A avó Lurdes fala um pouquinho alto, e o avô Cardoso também fala, só que ele às vezes tem a barba que picadas, mas ele agora já não tem picado, ele cortou a barba.”. “A avó velhinha ela fala um bocadinho baixo.”. “A avó Lurdes, ela às vezes mexe-se muito, faz as coisas em casa e também vai trabalhar, ela trabalha na casa velhinha.”. “A avó Isabel, como tá deitada com aquele doi doi tá paradinha, muito muito muito parada. . . se ela tiver de barriga para baixo vai doer muito muito muito, porque ela aqui, e as maminhas não estão em pé, as maminhas estão deitadas, e ela tem aqui um cortinho assim porque o médico fez um cortinho assim. E para ela curar, ela não pode fazer nada com as mão, só pode comer, ela consegue comer, consegue ver televisão, consegue fazer coisas, só não consegue é dormir com a prima e comigo.”.

Menina N. – “São divertidos também. O avô Inácio, ele fala muito, fala mais ou menos baixinho. A avó Lídia cozinha, e também faz massagens.”.

Menino H. – “O meu avô é um cadinho velhote, a avó é um cadinho também velhota, os dois são altos. Os avós têm cabelo branco, o avô usa boné e depois o meu avô para dormir tira o chapéu. A avó usa óculos.”, “A avó e o avô cozinha bem.”.

Menino R. – “São baixinhos.”, “Eles têm cabelo petu.”, “Andam bem.”, “Eles costumam estar mais em casa.”.

Menino AL. – “Eles são uns cadinhos altos também e um cadinho baixos também. O avô Manel é mais alto e o avô José é mais baixinho.”, “Eles só têm cabelo cinzento e barbinha pequena.”, “Eu já fui passear com os avós, com a avó Maria a Nina e o avô Manel.”.

Menina F. – “O meu avô é forte, mas agora já não é porque partiu um olho.”, “A minha avó é muito bonita, mas é velhinha, tem cara de velhinha, tem o cabelo bancu, mas é compido, usa óculos, é alta e é um cadinho maguinha. Gosta de sair muito à rua. A minha avó ela conduz, tem um carro novo.”.

Menino D. – “Todos são altos.”, “Os todos avós conduzem, mas só os meninos.”.

Menino L.S. – “Baixinhas. Cabelo gande e banquinho! Em casa.”.

Menino B.V. – “A minha avó Rogéria é um bocadinho baixinha. Porque eu já tou um bocadinho do tamanho dela. O meu avô João é mais alto, tem cabelo e barba branca, e a

avó tem o cabelo vermelho. Eles às vezes ficam em casa, mas às vezes quando eu vou para a escola eles vão trabalhar também, e aos fins de semana que eu estou com o pai, eles também vão trabalhar às vezes.”.

Menina B. – “A minha avó tem o cabelo grande, parece que é um bocadinho baixinha, e o meu avô é alto mesmo alto.”, “Hoje eu vou trabalhar com a avó, no pula pula, é ao pé do trabalho do meu avô.”, “A minha avó cozinha muito, e muito bem.”.

Menina C. – “É feliz!”, “Baixinha”, “Faz comida boa.” “E ela dá-me muitos abraços.”.

Menino L.P. – “Vô nino tem cabelu banco, e tem óculos, e minha vó tambéin!”. Eu: “É a avó menina também tem cabelo branco?”. Ele: “Não, peto.”. Eu: “Hum, e quem é o mais alto?”. Ele: “O vô nino.”.

6. Costumas estar com os avós? Se sim, quanto tempo/quantas vezes estás com eles?

Menina V. – “Não. Porque eles estão noutra paús.” (Polónia). “Eu vejo os avós no Nataul.”. (só está com os avós no Natal, porque estão na Polónia)

Menino B.P. – “Todos os dias!” “Eles gostam de vir para a minha casa.”. (durante a semana e também aos fins de semana)

Menina L. – “Às vezes é a avó e o avô que vêm buscar e outras vezes é a tia.”, “Às vezes eu vou lá almoçar. Quando eu fico com a avó no sábado, no dia à seguinte eu vou almoçar, mas é só às vezes.”. (fins de semana)

Menino AF. – “Sim. Eles vêm me buscar. E depois os pais vêm buscar umas vezes não e umas vezes sim.”. (durante a semana)

Menino L. – “Pouquinhas vezes.”, “Às vezes na casa da avó que eu durmo lá com a mãe. . . é no fim de semana.”, “A avó vem buscar uns dias cá à escola, quando a mãe diz.”. (fins de semana)

Menina A. – “Muitas vezes! (com a avó Fafa, porque a vai buscar praticamente todos os dias.”. “A Beja, algumas vezes, quando eu quero ir brincar com a minha avó ó as minhas primas, os meus pais dizem para irem e eu vou.”. (durante a semana)

Menino R.R. – “Muitas!”, “Eu saio, vou para casa, quando é hora de ir para a avó, eu vou.”, “E às vezes quando não tenho escola também!”. (vai durante a semana e às vezes ao fim de semana)

Menina S. – “Sim, muitas.”. (em conversa com a mãe, descobri que está tanto com os avós como com os bisavós todos os fins de semana, e por vezes em alguns dias da semana)

Menina L. – “Umás quantas vezes. Há umas vezes que a mãe vai para o café que eu depois não posso ir ter com eles.”, “Algumas vezes é que eu vou, mas outras não.”, “Mas não faz mal, quando for fim de semana e eu puder ir, eu vou!”. (algumas vezes durante a semana e aos fins de semana)

Menina N. – “Muitas vezes.”, “Quando eu fico aqui (jardim de infância), eu depois eu vou na minha casa, e depois vou vestir outra roupa e depois vou ali (centro de dia, onde a avó trabalha), todos os dias.”. (durante a semana)

Menino H. – “Eu sim. Nos fins de semana, e quarta-feira eu durmo com eles.”. (fins de semana e um dia por semana)

Menino R. – “Sim, poucas.” “Quando não estou na escola.”. Eu: Costumas estar com eles ao fim de semana, quando não vens para aqui? Ele: “Sim!”. (fins de semana)

Menina F. – “A minha avó vai passear comigo! A minha avó chama-se Maria Manuela.”, “Eu costumo estar com eles daqui a umas horas, e depois a minha mãe costuma estar a trabalhar no hospital di Algarve, e depois a minha mãe sai do hospital e vem buscar-me.”. Eu: E aos fins de semana costumam visitar também os avós? Ela “Sim, só um bocadinho.”. (durante a semana até a mãe sair do trabalho, e também um pouco aos fins de semana)

Menino AL. – “Estão Lá no Norte.”, “Vou passar o Natal lá nos avós, e a Páscoa. Os avós não vêm aqui porque não podem.”, “Quando eles pedirem para ir ao Norte, eu vou.”. (muito poucas vezes por ano)

Menino D. – “Eu só vou quando os meus pais estão a dizer. Quando não estou na iscola.”. (fins de semana)

Menino L.S. – “Sim, muitas vezes.”. Eu: Costumas estar com eles durante a escolinha ou quando estás em casa a descansar? Ele: “A descansar.”. (fins de semana).

Menino B.V. – “Quando eu tou com os avós é quando eu estou com a mãe em casa aos fins de semana às vezes.”, “Eu às terças vou à casa dela (avó Sandra).” (fins de semana)

Menina B. – “Muitas!”. “Nos dias que eu venho para a escola. E depois que eu comer, a avó vai me levar a casa, a casa da mãe, é aqui ao pé da escola. Venho a pé, eu quando venho para a escola eu corre.”. (durante a semana e aos fins de semana)

Menina C. – “Lá em casa, é quando eu descanso em casa.”. (fins de semana)

Menino L.P. – “Sim.”. Eu: “Quando, sabes? Estás com eles quando vens para aqui ou quando vai estás em casa a descansar?”. Ele: “Cando vem pa cola.”. Eu: “E costumás ir ver os avós muitas ou poucas vezes?”. Ele: “Muto. Minha vó tá minha casa.”. (durante a semana)

7. E o que fazes quando estás com os avós? O que mais gostas de fazer com eles?

Menina V. – “Eu brinco aos ursos e aos cangurus.”, “No Natal eu brinco com os avós e com os brinquedos.”. “Brincar à corrida.”.

Menino B.P. – “Gosto de estar na casa deles todos os dias!”, “Eles vão jogar à bola comigo!”, “Na casa dos meus avós tem uns brinquedos das.”, “Eles comem comigo, dormem comigo, e brincam comigo, fazem muita coisa comigo!”. “Brincar e dormir. Às apanhadas, às motas e aos polícias.”.

Menina L. – “Eu quando vou à casa deles brinco muito com o avô e com a avó. Eu faço desenhos com eles, eu pinto.”, “E sabes, e eles têm o meu quarto lá na casa deles, para eu ir dormir lá com o pai e com a mãe.”. “É fazer desenhos e pintar!”.

Menino AF. – “Com o avô, faço o fogo para aquecer no inverno.”, “A avó ajuda a aspirar, a fazer prédios e aviões, com peças.”. “Gosto de pintar, fazer construções e ver televisão.”.

Menino L. – “Faço puzzles, mas na casa da avó tem poucos, com desenhos da patrulha pata e do rei leão do mufassa.”, “Ajudo a fazer bolinhos com a avó, mas o avô não, ele está sempre na cama a ver vídeos no telemóvel, todos os dias.”, “Brinco no computador com a avó. E com legos.”. “Fazer bolinhos, aqueles redondinhos, e também as bolachinhas!”.

Menina A. – “Ela gosta de ir às girafas comigo. . . Sim no verão assim quando há muita música.”, “Bolachas, e brinco com ela, e faço trabalhos com a minha secretária gande e

uma cadeira que roda. . . pintar as conchas do mar. Ajudo a fazer algumas coisas, às vezes ajudo a fazer o jantar. A avó é minha amiga.”, “Eu brinco com a vóvó e gosto muito da vóvó e de miminhos, e a avó dá miminhos! E dá-me papinha sim, à boquinha.”. “A minha que eu gosto mais é dar miminhos, e a avó dá miminhos.”.

Menino R.R. – “Brincar às escondidas, depois brincar com o camião dos bombeiros, e depois também como.”, “Fazer desenhos.”, “Ajudo a avó a fazer comida. O avô faz a alface, e a avó faz a comida, e eu faço a cenoura, e a minha mana faz o tomate.”, “O meu primo tem um avião rosa, e depois agente atira e a avó vai apanhar!”, “Eu vou andar de bicicleta com o primo e com a mana, e os avós não têm bicicleta mas vêm connosco na mesma.”. “De fazer comida e dar de comer às galinhas, sabes os ovos delas têm de ser chocados, batidos.

Menina S. – “Binca... E ajuda vó.” (brinca e ajuda a avó), “Dá bjinho” (dá beijinhos), “Gota dir com avó ver o piu piu.” (gosta de ir ver as galinhas com a avó)

Menina L. – “A avó Isabel eu brinco, desenho, como claro que sim, bebo coisas e às vezes desarrumo muitos as coisas mas depois volto a arrumar!”, “Um dia durmo na casa deles com a minha mãe. Na casa pequenina, porque eles têm muitas casas.”, “À apanhada.”, “E apanho frutas das árvores com eles.”. “O Pai Natal trouxe uma coisa de areia, e eu gosto de brincar com eles com a coisa da areia, aquela coisa roxa.”.

Menina N. – “Fico a falar.”, “A avó dá abraços.”, “Às vezes brinco com os legos.”. “Brincar com os legos.”.

Menino H. – “Eu gosto de brincar com o avós às apanhadas. Às escondidas, não fazem panquecas e fazem bolos.”. “Eu gosto de brincar com os avós às legos.”.

Menino R. – “Piscinas. Olha agora eu vou para casa dela e vou para de baixo de água.”. “Com os bombeiros e com os dinossauros e tudo.”, “Às escondidas.”. “Brincar com os camiões.”.

Menina F. – “Eu estou feliz, eu viajo com os avós, vou passear.”, “Eu gosto de brincar às escondidas com a avó Manuela.”. “Eu gosto mais é de brincar às escondidas com os avós.”.

Menino AL. – “O avô Manel e a avó Maria têm um camião dos bombeiros grandes. Eu: A sérios? Ele: “Sim, e têm pilhas.”, “O avô Manel e a avó Maria têm uma nina que eu brinco sempre com ela!” Eu: O que é uma nina? Ele: “Uma nina é um cãozinho que eles

têm, é um cão.”. Eu: Olha se os teus avós estivessem aqui no Algarve ias visitá-los mais vezes? Ele: “Sim!”, “Quando eu estou no Norte os meus avós vão para a minha casa comer!”. “Brincar no parque com os avós.”.

Menino D. – “A bincar às apanhadas, à bola e escondidas.”, “Brincamos ao gelados, e também às pistolas, e também à guitarra.”, “A minha avó brinca às escondidas comigo também.”, “Eu tou a ajudar eles também, a lavar os pratos, na comida. Eu já sei fazer tudo di casa.”. “Às escondida e às apanhada, há e ao futibol.”.

Menino L.S. – “Aos puzzles, de animais.”, “Binar às escondidas, e às cócegas”. “Dos bejinhos e abaços”.

Menino B.V. – “Eu vou só brincar. Agente brinca com os dominós com a avó Tilita (bisavó).”, “Com a avó Sandra eu brinco com o puzzle astronauta.”, “Eu gosto muito das avós, de bincar com elas.”.

Menina B. – “Eu vou à viagem com eles, que eu já fui uma vez.” Eu: Vais viajar com os avós? E vais para muito longe? Ela: “Sim, eu consigo avoar num avião.”, “Umas vezes vamos ao jardim zoológico.”, “Pintar.”. “Dormir e passear”.

Menina C. – “Eu costumo brincar, brinco com peças dela. Na minha casa eu faço ela ajudar a fazer o jantar!”. “E gosto de pintar, eu faço coisas lindas para ti.”. “Eu gosto de pintar.”.

Menino L.P. – “Hum. . .eu binca com os aquedos, com o venom.”. Eu: Uah muito bom, então e que mais? Olha também costumam ir passear? Ele: “Sim... E bola.”. Eu: “Jogas à bola?” Ele: “Sim.”. Eu: “Com quem brincas à bola” O avô menino, ou a avó menina? Ele: “Com nino.”. Eu: “Com o avô menino?”. Ele: “Sim.”. “Eu goto avós, abaço.”.

8. O que acharam destes avós do vídeo? (após visualização do vídeo)

Menina V. – “Estavam um pouco tuistes. Eam veuinhos.”.

Menino B.P. – “São muito fixes.”, “Eles brincam e eles gostam de nós.”.

Menina L. – “Velhinhos. A rir.”.

Menino AF. – “Não sei, não conheço.”.

Menino L. – “Eram doidinhos, todos e lindos!”.

Menina A. – “Não pensei nada.”.

Menino R.R. – “Eram velhinhos, e acho que são muitos avós.”.

Menina S. – “Falavam baixinho. Na era velhinhos.”.

Menina L. – “Gostei muito de ver. Eles estavam a falar do que é que eles brincavam.”.

Menina N. – “Eu achei simpáticos. São muito velinhos, falavam baixinho.”.

Menino H. – “Sim, eu acho que eles brincavam às escondidas, e às apanhadas.”.

Menino R. – “Tavam velhinhos. Falavam muito, mas muito baixinho.”.

Menina F. – “Eram fixes e gostei destes avós. Mas acho que eles não brincavam muito.”.

Menino AL. – “Falavam muito baixinho.”, “Eram velhos.”.

Menino D. – “Bem, mas eu não conheço ainda esses avós, mas eu posso conhecer eles.”.

Menino L.S. – “Muito velhinhos. Falavam baixinho.”.

Menino B.V. – “Eram fixes!”, “Acho que tinham o cabelo branco.”.

Menina B. – “Muito bem! Muito fixes!”.

Menina C. – “Muito bem! Muito fixes!”, “Eles brincavam.”. Eu: Alguns ou todos? Ela: “Alguns.”, “Eu achei que eles que eles eram velhinhos e achei bonitos.”.

Menino L.P. – “Na sei.”. Eu: Hum... e será que achaste que eles eram simpáticos ou chatos? (acompanhei os adjetivos com expressões faciais, para que entendesse melhor a questão). Ele: “simpáticos.”.

9. O que achas de os irmos visitar e conhecer?

Menina V. – “Sim.”.

Menino B.P. – “Sim, vamos um dia conhecer os avós!”.

Menina L. – “Sim.”.

Menino AF. – “Sim.”.

Menino L. – “Sim, pode ser.”.

Menina A. – “Sim, eu tenho a certeza que vou gostar muito muito.”.

Menino R.R. – “Sim.”.

Menina S. – “Sim.”.

Menina L. – “Sim.”.

Menina N. – “Sim, a minha avó está lá!”.

Menino H. – “Não. Eu não quero ir ter com eles.”.

Menino R. – “Sim, vamos!”.

Menina F. – “Isso era fixe!”, “Eu quero ir à casa deles no fim de semana.”.

Menino AL. – “Eu não sei.”. Eu: Mas gostavas de os ir visitar? Ele “Sim!”.

Menino D. – “Sim, eu quero ir.”.

Menino L.S. – “Sim.”.

Menino B.V. – “Sim.”.

Menina B. – “Sim.”.

Menina C. – “Sim.”.

Menino L.P. – “Sim.”.

10. O que gostarias de saber/fazer/brincar com os eles?

Menina V. – “Eu vou levau o meu dragão.”. (levou o peluche dragão)

Menino B.P. – “Eu vou levar o meu urso muita grande.”. (levou um urso de peluche grande)

Menina L. – “Brincar e pintar.”. (levou um livro)

Menino AF. – “Brincar às peças!”. (levou um jogo tipo puzzle de encaixe de vários habitats de animais)

Menino L. – “Eu vou levar uma corda. Mas a mãe não deixa porque está na casa da avó.”. (levou um peluche panda)

Menina A. – “Eu gostava de levar aqueles brinquedos que, o meu cão que faz au au au.” (cão a pilhas). “Ele tem trela, mas anda para trás e para a frente.”. (levou um cão a pilhas com trela)

Menino R.R. – “Brincar às escondidas, brincar com os carros.”. (levou um bebé)

Menina S. – “Bincar... com as peças.”, “Pintar!”. (levou um puzzle)

Menina L. – “Gostava de brincar com os nossos brinquedos.”. “Eu vou levar o dinossauro que eu trouxe. Eles vão adorar o meu dinossauro!”. (levou um peluche grande unicórnio)

Menina N. – “Brincar com legos, e pintar.”. (levou um dominó de animais em madeira)

Menino H. – “Nada! Eu não quero fazer nada com eles.”. (levou um camião reboque com mais quatro carros)

Menino R. – “Eu vou levar o T-rex mais forte que tenho.”. (levou um dinossauro)

Menina F. – “Eu vou levar a minha Gaby.”.

Menino AL. – “Eu vou brincar com eles com o meu carro de comando.”. (levou um jipe com comando)

Menino D. – “Eu quero fazer um desenho para eles.”. (nesse dia faltou)

Menino L.S. – “Eu quero pintar!”. (levou um livro de desenhos para colorir e um estojo com lápis e canetas)

Menino B.V. – “Eu quero brincar com o meu carro polícia lá.”. (levou um carro polícia que fazia barulho)

Menina B. – “Umás cordas, umas bonecas.”. (Levou uma boneca)

Menina C. – “Levar brinquedos... E camas!”. Eu: Camas? Como assim queres fazer lá a sesta? Ela “Sim.”. (levou um bebé)

Menino L.P. – “Eu brincar com caquedos”. Eu: Caquedos? Como assim? Brinquedos? Ele: “Sim.”. Eu: Há muito bem, então e quais são os brinquedos? Ele: “Socus. (e fez um movimento e eu percebi que era o Son Goku). Eu: O Son Goku? Ele: “Sim.”. Eu: Do Dragon Ball? Ele: “Sim!”. (levou um boneco figura do homem-aranha)

Transcrição da 2ª Entrevista – Após a Intervenção Pedagógica

1. Gostaste das visitas que fizemos à casa dos avós emprestados?

Menina V. – “Sim.”.

Menino B.P. – “Sim.”.

Menina L. – “Sim.”.

Menino AF. – “Sim.”.

Menino Lucas. – “Sim.”.

Menina A. – “Sim.”.

Menino R.R. – “Sim.”.

Menina S. – “Sim.”.

Menina L. – “Gostei.”.

Menina N. – “Sim.”.

Menino H, – “Sim.”.

Menino R. – “Sim.”.

Menina F. – “Sim.”.

Menino AL. – “Sim.”.

Menino D. – “Sim.”.

Menino L.S. – “Sim.”.

Menino B.V. – “Sim.”.

Menina B. – “Sim.”.

Menina C. – “Sim.”.

Menino L.P. – “Sim.”.

2. E gostaste de estar na companhia deles?

Menina V. – “Sim.”.

Menino B.P. – “Sim.”.

Menina L. – “Sim.”.

Menino AF. – “Sim.”.

Menino L. – “Sim.”.

Menina A. – “Sim.”.

Menino R.R. – “Sim.”.

Menina S. – “Sim.”.

Menina L. – “Sim.”.

Menina N. – “Sim.”.

Menino H. – “Sim.”.

Menino R. – “Sim.”.

Menina F. – “Sim.”.

Menino AL. – “Sim.”.

Menino D. – “Sim.”.

Menino L.S. – “Sim.”.

Menino B.V. – “Sim.”.

Menina B. – “Sim.”.

Menina C. – “Sim.”.

Menino L.P. – “Sim.”.

3. O que mais gostaste de fazer com os avós emprestados? Porquê?

Menina V. – “O dia do deseunho. Eu gostara muito, estar muito feuz a deusénhar com os avós. Gostei da avó Neuza.”. (dia do desenho)

Menino B.P. – “De todos! Porque sim, porque eu gostei!”, “Porque eu gosto daquele avô branquinho (Inácio)... E o alto (Orlando). Eram divertidos, e falavam comigo.”. (de todos os dias)

Menina L. – “Eu gostei mais do desenho e da pintura... porque o Rodrigo fez umas gandes mãos páquele avô grande. Eu fiz a avó que tava sentada, a que tinha a blusa

laranja.”, “E eu também gostei mais do dia de mandar os balões (dia da música e dança), porque eu tava a bincar com um avô, ele mandou pa mim, acho que era o avô Inácio.”. (dia do desenho)

Menino AF. – “Das peças sala. Porque sim, porque eu gosto mais desse dia, porque eu gosto das peças e brincámos com os avós. Foi fixe! Gostei do avô Orlando.”. (dia das peças de encaixe)

Menino L. – “Deles virem cá. Foi giro, foi a primeira que vieram cá. Mostrei a minha escola, os brinquedos, as pecinhas.”. (dia da visita dos avós ao JI)

Menina A. – “Eu gosto é daquele dia que foi da plasticina. Eu nunca tinha brincado com plasticina daqui da escola, nem castanha, nem vermelha. Porque eu gosto muito de fazer de plasticinas e de brincar de plasticinas com os avós e com as peças e um jogo que trouxeram dos animais.”. (dia das peças de encaixe)

Menino R.R. – “Foi de levar os brinquedos pós avós.”. Eu: “Quais os vossos brinquedos ou os da sala?”. Ele: “Os nossos brinquedos. Porque o meu bebé não tinha nenhum bibão. . para eles verem o bebé, para dar colo e pa conhecerem o bebé.”. (dia de levar os brinquedos)

Menina S. – Mostrei fotos das visitas para auxiliar na resposta: “Ete dia, dos avó aqui. Gotei dar a mão, motar a cola. (mostrar a escola). No paque.”. (dia da visita dos avós ao JI)

Menina L. – “Eu gostei quando eles vieram cá, que eu mostrei a escola, que eu brinquei e que eu tirei a foto com eles! Porque, porque eles eram muito velhinhos e eu gostava muito deles.”. (dia da visita dos avós ao JI)

Menina N. – “Então, eu gostei de ir ali (centro dia). Eu gostei do dia e da dança. Porque eu gosto de ficar ali, porque eu gosto foi divertido. E nós demos pipocas a eles!”. (dia da música)

Menino H. – “Do desenho, da plasticina e da música. Eu gosto dessas coisas e fizemos isso com os avós não foi? Então foi bom. Gostei dos avós todos, o dia da pintura foi muito divertido.”. (dia do desenho, dia das peças de encaixe e dia da música)

Menino R. – “O dia do dinossauro!”. Eu: O dia em que levaste o teu brinquedo? “Sim!”, “Porque eu mostrei o dinossauro aos vós.”. (dia da partilha de brinquedos)

Menina F. – “Eu gostei do dia do bolo. Porque eu adoro bolo, e gostei dos avós todos.”, “Eu levei comida pós avós, eu levei bolo a uma avó que fez anos. E gosto muito de dançar. Eu binquei com os balões com a avó que fez anos.”. (dia da música)

Menino AL. – “Foi o dia da plasticina laranja. Porque a plasticina é a minha favorita. Porque foi muito fixe, e sentámos ao lado dos avós a brincar. E o dia que eu levei muito o meu jipe, mas ele não tinha bateria, eu brinquei com o Daniel e com o avô Inácio.”. (dia das peças de encaixe e dia da partilha de brinquedos)

Menino D. – “Eu gostei de todos! Porque eu gostei de brincar a minha avó, só essa, a avó Neuza.”. (de todos os dias)

Menino L.S. – “Sim.”, “A música. Puque goto muito de música e pipoca. Eu dar batata ao vô Inácio.”. (dia da música)

Menino B.V. – “A dos anos. Pu causa da comida, a comida foi muita boa, e também da companhia dos avós. Eu dei pipocas a eles.”. (dia da música)

Menina B. – “Hum... que eles vierem cá! Foi por causa que eles leem uma história pa mim. Pu causa que eu binquei na casinha com os amigos e depois levei os bebés a eles pa bincar. E eu mostei a escola a eles.”. (dia da visita dos avós ao JI)

Menina C. – “Eu gostei que eles vieram aqui. Porque eu gosto muito deles. Eu gostei duma avó menina, com óculos, a avó Leonilde.”. (dia da visita dos avós ao JI)

Menino L.P. – “Eu gosta de tudo. Eu gota binca.” (gosta de tudo, gosta de brincar). (de todos os dias)

4. Então e se te perguntasse agora o que achas destes avós, o que me dirias?

Menina V. – “A avó Inácio, a avó Leonilde, a avó Neuza, a avó lauanja (Maria Assunção) ...e a avó Manuela, eu vou dar o bebé à avó Manuela.”, “Gostei de todos!”, “Eles tinham a alegria!”. Eu: “E eram divertidos?”. Ela: “Sim”. Eu: “E simpáticos?”. Ela: “Sim.”.

Menino B.P. – “Eram divertidos, e falavam muito, o avô (Orlando), mas as avós falavam pouco. Eu gostei deles.”.

Menina L. – “Tavam a rir, por isso tavam felizes! Gostei muito do avô Orlando e da avó Neuza.”.

Menino AF. – “Achei que eles estavam felizes e sorriam! Muito divertidos, e davam abraços, o avô Orlando.”.

Menino L. – “Eles eram fofinhos e corajoso.”.

Menina A. – “São fixes, muito fixes!”, “Senti-me bem, alegria pois, mas estava um pouco de vergonha, porque era uns avós que eu nunca tinha conhecido.”. “Mas eles são avós velhotes.”.

Menino R.R. – “São muito divertidos! Bincaram muito com nós.”, “Aprendi a jogar ao pião, e foi o avô Orlando que me ensinou!”

Menina S. – Tive de comunicar muito com gestos e expressões, ainda que mantivesse sempre a linguagem oral em simultâneo. “Simpáticos, más ó menos.”, “Divetidos, um pouco”, “Dá miminhos!”.

Menina L. – “Eu gostei do avô da Nawar, e quando eu levei o meu bonequinho, eu queria brincar com eles e depois eu dei àquela avó que eu primeiro conheci que tinha uma bolhinha aqui, essa avó eu dei o meu dinossauro para ela ver que era fofinho.”, “Eu gostei muito deles todos e todas, gostei muito de vê-los!”, “Gostei quando estava lá com os balões a jogar com eles!”.

Menina N. – “Eu achei divertidos, e brincaram com nós. Alguns eram pouco faladores.”.

Menino H. – “Afinal não são chatos. São bonitos e lindos. Sabiam muitas coisas, e até era divertidos.”.

Menino R. – “Eram divertidos. Muito!”, “Achei simpáticos.”, dei miminho a um avô menino (muito muito alto) e a uma avó menina (com óculos), um abaço e beijinho.”.

Menina F. – “Eram velhinhos, eram simpáticos, e bincaram com nós.”.

Menino AL. – “Eram simpáticos e divertidos.”.

Menino D. – “Muito bem. Eram fixes, simpáticos. . . E são muito bincalhões!”.

Menino L.S. – “Divetidos. Bincavam. Gotou vô Inácio! Outos vós também, mas más o vô Inácio.”.

Menino B.V. – “Eram fixes. Eu não me lembro do nome de todos.”. “Gostei do avô Inácio porque ele era muito simpático. E do avô Orlando, porque ele era simpático também.”.

Menina B. – “Alguns falavam baixinho.”, “Eram muito simpáticos.”, “Do avô Inácio, poque tinha um doi doi no nariz.”.

Menina C. – “Eram felizes!”, “Uma avó gostava da minha mãe, a avó Leonilde.”.

Menino L.P. – “Foi fix.”. Eu: “Gostaste de estar na companhia deles?”. Ele: “Sim. Eu gota à binca com eles (gostou de brincar com eles). Eu a gota dias com vós (gostou de estar com os avós).”, “Gota dois.”. Eu: “Gostaste de dois avós? Eram meninos ou era menina?”. Ele: “Nina.”. Eu: “Qual era a vó que tu gostaste de brincar?”. E mostrei fotos no meu telemóvel, e ele apontou para a avó Maria Antónia e para a avó Maria Manuela.

5. Gostavas de fazer mais visitas aos avós emprestados? E o que fazias com eles desta vez?

Menina V. – “Sim, quatro vezes.”. “Leuvava bonecos bebés.”, “Vamos passear, o Sérgio leva nós, ha...piquenique! Na mata! Eu vou tazer bulauchas e moangos, e sumo de maçã, e eu vou dar à avó Leonilde.”.

Menino B.P. – “Sim, não. Estou cansado de ir lá. Mas eles podem vir cá!”. Eu: “Então e se vocês pudessem ir passear todos juntos, onde gostavas de ir?”. Ele: “À praia, à piscina, e ao museu, eu gosto de ir ao museu de dinossauros!”.

Menina L. – “Gostava! Eu gostava muito muito que eles viessem cá, para brincar muito com eles!”. “Brincar com estas peças (de encaixe). Brincar na rua às escondidas quando tiver sol.”. Eu: “E se pudéssemos ir passear todos juntos, onde íamos?”. Ela: “Ao shopping, almoçar... hambúrguer!”.

Menino AF. – “Sim. Que eles viessem aqui.”. “Às peças. Um jogo de aquele que quando chegarmos ao meio é que ganhas.”. Eu: “Como assim, um jogo de tabuleiro com peças e dados, onde temos de chegar ao fim?”. Ele: “Sim.”, “E fazer uma mão no chão e um pé assim.” (fazia ao mesmo tempo que me dizia). Eu: “Hum... será fazer ginástica para os avós?”. Ele: “Sim mostrar a nossa ginástica pa eles.”. Eu: “Então e se fossem passear todos juntos, onde gostavas de ir?”. Ele: “À paia de S.brás!”.

Menino L. – “Sim. Gostava que eles viessem cá.”. Eu: “E gostavas de ir passear com eles para algum lado?”. Ele: “Sim, para a rua, para o parque da rua e para o da escola, agente brinca e eles estão lá!”.

Menina A. – “Sim, e também dançar com eles.”, “Pintar com eles e fazer palhaçadas, sabes aquelas coisas com a cara.”. Eu: “Caretas?”. Ela: “Sim, caretas. E brincar com peças que eu tenho lá em casa, que é do jogo do galo, eu gostava muito que os avó ganhassem!”.

Menino R.R. – “Sim, gostava de ir lá mais vezes.”. “Eu ia com outros brinquedos. . . era uma máquina de pizza, eu tenho de comparar! Pa fazer pizza com eles, a minha mãe faz muitos dias de pizza.”. Eu: “Olha e se pudéssemos ir passear com os avó onde é que gostavas de ir?”. Ele: “À pesca, com isto (cana de pesca, feita com as peças de encaixe) e também o baldi.”.

Menina S. – “Sim. Bincar às peças, e animais.” (figuras de animais), “Comer chocolate.”.

Menina L. – “Sim. Eu gostava que eles lá, porque ali tem mais espaço para fazermos, brincarmos, correremos, para desenhá-los.”. “Eu gostava muito de fazer, desenhar com eles, brincar com a plasticina, encaixar aquelas peças, fazer um castelo com eles com aquelas peças de encaixar, e gostava de fazer um microfone com eles com a plasticina.”.

Menina N. – “Sim. Ir no cinema, e de ir na praia. Eles virem mais cá, eu brincava de barbies com eles.”.

Menino H. – “Sim. Eu queria trazer eles mais vezes aqui e queria ir mais vezes lá.”. “Se calhar queria levar o pikachu, o peluche, ele é muito grande!”, “Ao Zoomarine com eles, ver tubarões, raias, peixinhos grandes, peixinhos pucaninos, muitas coisas.”.

Menino R. – “Sim.”. “Eu levava um dinossauro muito muito maior que aquele (que levou da primeira vez), só que é o T-rex.”, “E bombeiros de robôs, robôs vermelhos muito gandes.”. Eu: “Então e se pudéssemos ir passear com os avós, onde gostavas de ir?”. Ele: “Ao Marshopping! Ir comer muita carne boa.”.

Menina F. – “Sim, gostava de ir lá.”. “Gostava de levar a minha Ariel. Gostava de bincar com a avó que fez anos, bincar às escondidas.”, “Eu gostava de ir passear à rua, à mata.”.

Menino AL. – “Sim. Gostava de ir lá.”. “Brincar com eles. Hum.. brincar aos bichinhos, aos animais. (figuras de animais)”, “Ir ao aquário (oceanário).”.

Menino D. – “Muitas, muitas, muitas, muitas! Muitas vezes cá e muitas ali.”. “Levar o meu brinquedo outa vez, os legos outa vez, o carro polícia.”. “Ir na praia, podemos levar o balde e fazer um castelo de areia, um castelo enorme, muito alto até à lua.”.

Menino L.S. – “Sim. Eles cá.”. “Os legos, à casinha. Na rua, às escondida. Fazer comer. Comer um lanche, no paque.”.

Menino B.V. – “Sim.”. “Ir à praia, comer e dar banho. E comer à piscina, e ir ao cinema.”.

Menina B. – “Sim, eles viesse mais cá.”. “Bincar às escondidas, à vadeta (jogo de cantar e bater com as mãos).”, “Ver um filme, das pincetas. Ir passear com eles, ver os cavalos.”.

Menina C. – “Sim.”. “Eu gostava de pintar. Eu gostava de brincar eles. . . com peças.”.

Menino L.P. – “Sim.”. “Eu quia eles vai à cola.” (queria que viessem ao J.I). “Bincaderas, eu queia binca à venon.”. (brincadeiras e brincar com o boneco venom)

E – Guião das entrevistas estruturadas aos utentes do centro de dia (inicial e final)

Guião da 1ª Entrevista – Antes da Intervenção Pedagógica

Categorias	Objetivos específicos	Formulação das questões
Legitimação e consentimento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar a envolvente da entrevista; Conferir a confidencialidade da entrevista e investigação; Incentivar os entrevistados à participação na entrevista. 	<ol style="list-style-type: none"> Aceita participar na realização deste estudo? Posso filmar a nossa entrevista/conversa? Permite-me que utilize a informação da nossa entrevista/conversa para o meu estudo para a universidade (escola)?
Perfil dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar os entrevistados. 	<ol style="list-style-type: none"> Que idade tem? Esteve na escola até que ano? Qual foi a sua profissão? / O que fez na vida? Na sua infância o que gostava mais de brincar? Há quanto tempo está no centro dia? O que faz quando está no aqui no centro? E o que gosta mais de fazer? Porquê? Quando não está no centro, onde está e o que costuma fazer?
Levantamento de concepções sobre o ambiente familiar	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se existem hábitos de convivência com os netos/netas e respetivamente quais os tipos de convivência existentes. 	<ol style="list-style-type: none"> Costuma estar com a sua família? Quantas vezes/quanto tempo? E tem netos(as)? Quantos? Que idade têm? Com que frequência costuma conviver com o(s)/a(s) seu(s)/sua(s) neto(s)/a(s)? Quanto estão juntos o que costumam fazer? O que é que gosta mais de fazer com o(s)/a(s) seu(s)/sua(s) neto(s)/a(s)?
	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a sua perceção quanto ao 	<ol style="list-style-type: none"> Sei que às vezes têm visitas de crianças aqui no centro. Gosta

Levantamento de concepções relacionadas com a parte educativa antes da intervenção	convívio intergeracional (crianças e idosos); <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a sua percepção quanto aos benefícios da intergeracionalidade para a promoção do desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças. 	quando elas vêm? Como se sente? O que costumam fazer? 16. Acha importante a convivência das pessoas mais velhas com as crianças? Porquê? 17. O que acha que as crianças podem aprender com os idosos?
--	---	---

Guião da 2ª Entrevista – Após a Intervenção Pedagógica

Categorias	Objetivos específicos	Formulação das questões
Levantamento de concepções relacionadas com a parte educativa após a intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a sua conspeção quanto aos benefícios do convívio intergeracional para o desenvolvimento pessoal e social das crianças; • Compreender a sua conspeção quanto à importância e contribuição dos laços de afeto intergeracionais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostou das visitas das crianças aqui ao Centro de dia? 2. Qual das visitas gostou mais? Porquê? 3. Como se sentiu no meio de tantas crianças? 4. O que acha que as crianças levam, destas visitas que estiveram com todos vós? / Quais são os benefícios de estarem todos juntos? 5. Acha que elas deviam de vir mais vezes aqui ao centro? E o que outras coisas acha que seria interessante de fazer com elas? 6. Gostava de dizer mais alguma coisa?

F – Transcrição das entrevistas estruturadas aos utentes do centro de dia (inicial e final)

Transcrição da 1ª Entrevista – Antes da Intervenção Pedagógica

1. Aceita participar na realização deste estudo?

LN – “Sim, sim, pode! Precisa disto para a escola?”. **Eu**: “Sim, preciso para o meu estudo da universidade.”.

O.R – “Sim.”.

L.E – “Sim.”.

M.AT – “Sim.”.

M.AS – “Sim.”.

M.ML – “Sim.”.

M.MR – “Sim, sim.”.

N.E – “Aceito.”.

2. Posso filmar a nossa entrevista/conversa?

I.N – “Sim pode, não tem mal.”.

O.R – “Sim, pode ser.”.

L.E – “Sim, pode.”.

M.AT – “Sim, sim.”.

M.AS – “Pode.”.

M.ML – “Sim, não tem problema, não importa.”.

M.MR – “Sim podes, se é para o teu trabalho podes.”.

N.E – “Permito.”.

3. Permite-me que utilize a informação da nossa entrevista/conversa para o meu estudo para a universidade (escola)?

I.N – “Sim, claro! O que eu lhe vou dizer também não é nada de grave.”.

O.R – “Sim.”.

L.E – “Sim, pode pois.”.

M.AT – “Sim.”.

M.AS – “Sim, pode.”.

M.ML – “Sim, pode ser.”.

M.MR – “Sim, pode.”.

N.E – “Eu não me importo.”.

4. Que idade tem?

I.N – “Tenho 80 anos.”, “Faço anos no dia 25 de abril.”. Eu: A sério? Olhe que sortudo. Ele “Verdade. Fiz 30 anos no dia 25 em que se deu a revolução!”, “Estava aqui no porto dos espanhóis, foi o dia mais feliz da minha vida!”.

O.R – “Neste momento tenho 80 anos. Já fiz em setembro.”.

L.E – “Eu tenho 90 anos, faço 91 para janeiro, no dia 23 de janeiro.”.

M.AT – “Tenho 88 anos, vou fazer 89.”.

M.AS – “89 e está tudo bem.”.

M.ML – “Fiz dia 20 de outubro 74.”.

M.MR – “Eu fiz 76 a 10 de março.”.

N.E – “74 anos.”.

5. Esteve na escola até que ano?

I.N – “Fiz até à 4ª classe.”. Eu: “A quarta classe equivalia ao 9º ano de agora não é?”. Ele: “Sim, acho que sim.”.

O.R – “Aqui em Loulé até à quarta classe. Cheguei aos 20 anos fui para oferecer serviço militar, do serviço militar fui para a Angola, e em Angola comecei novamente a estudar. Comecei a estudar e fiz o 4º e o 5º, que é o ciclo preparatório num ano, depois disso fui para um liceu noturno, fazer o 6º ano, o 7º, o 8º e o 9º, e hoje o 9º equivale ao 12º, (. . .) fiz o 7º e o 8º num ano, o 8º e o 9º noutra ano, depois fiz o 10º ano um ano, e depois o 11º e 12º ano num ano.”. Eu: “Isso é que foi!”. Orlando: “Sempre gostei muito de estudar,

muito muito!”. Eu: “Olhe, digo-lhe já que isso é de louvar!”. Orlando: “E quando fiz o 12º, tentei ir para a universidade, mas onde eu estava veio a revolução, e tivemos que vir embora.”. Eu: “Apanhou o 25 de abril?” Orlando: “Apanhei. Se ficasse lá em Angola, tinha de sofrer as consequências da independência, então vinhe-me embora. E cheguei aqui, e ainda fui estudar a equivalência aqui no liceu de Loulé, porque a de lá de Angola não servia cá, como documento que trazia, não servia aqui, tive de fazer a equivalência. Então a ideia era ter sido professor de matemática!” Eu: “Que pena mesmo, acredito que teria sido um bom professor!”.

L.E – “Andei até à terceira classe. Gostava muito da escola e de aprender a ler, e fazer contas.”.

M.AT – “Eu não fiz escola filha. A minha morreu eu tive que aprender foi o trabalho de casa para ir fazendo, e então não pude ir à escola. E como não era obrigatório, ninguém era obrigado a ir, ia quem queria. E o meu pai (. . .) foi lá à escola pedir que não me chamasse, para eu não ficar mais aborrecida. Que eu tinha que ir aprendendo a lavar lá a roupa, que no meu tempo não havia máquinas, lavava-se tudo à mão, dáva-se também o pontinho à mão que nem máquina havia.”.

M.AS – “Eu fiz a escola quando era nova, fiz a 4ª classe.”.

M.ML – “Nunca na escola.”. “Estudei um bocadinho só”. “Eu aprendi qualquer coisa quando trabalhei no seminário com as seminaristas em Cabo Verde. Depois no tempo livre agente ia estudar à noite, lá mesmo.”.

M.MR – “Sim andi na escola até aos trezi. E a depois a minha mãe casou-me com 16 anos.”.

N.E – “Andei. Eu andei na escola até, na escola da rocha... mas eu depois saí porque o meu pai tinha um supermercado e eu tive que ajudar o meu pai, e a minha mãe pois tinha os filhos, tinha que tratar, tinha que fazer a comida e isso tudo e prontos foi por isso que eu não estudei mais, sim.”. Eu: Então ficou mais ou menos até que idade? Sei que na altura era diferente. “Sim, e depois fiz o exame de admissão, percebe?”. Eu: Sim, mais e isso vai até que ano. É porque antigamente era diferente de agora. Até acho que a 4ª classe equivalia ao nosso 9º ano de agora. “O exame de admissão agente tinha de tar com uma professora que nos ensinasse, uma explicadora.”.

6. Qual foi a sua profissão? / O que fez na vida?

I.N – “Ei estive na tropa, quase 3 anos.” Eu: “E depois o que fez o resto da vida Veio para aqui?”. Inácio: “Não, antes de vir para aqui ainda estive em muitos lugares. Fui trabalhar para as obras ainda, porque eu gostava muito das obras, já trabalhava com a colher, já dava tijolos, rebocava, e pronto, bem tive quase a ideia de seguir a profissão de pedreiro. Mas depois começaram-me a aparecer outros serviços mais leves, e do estado, trabalhei com o Dr. Correia 6 anos e depois fui para os correios. Foi depois quando conheci aqui a Lídia, eu já estava separado da minha antiga mulher. (. . .) E meti-me nisto.”.

O.R – “Ora trabalhei na contabilidade, na fábrica de plásticos louletano, fiquei lá 2 anos. E depois fui lá para a Venezuela e fiquei lá 20 anos, onde também fez contabilidade na empresa Sacoor Angola. Quando voltei para Portugal, fui fazer um curso de cozinheiro ali na zona industrial e fui trabalhar para o Four Seasons, tive lá 2 anos. E depois mantive-me na restauração, trabalhei em vários restaurantes.”.

L.E – “Trabalhei, lá com o meu pai.”. Eu: “E trabalhou no quê?”. Leonilde: “Em tudo! Apanhei alfarrobas, apanhei figos, apanhei amêndoas, apanhei favas, apanhei tudo.”. Eu: “Trabalhou a vida toda com o seu pai?”. Leonilde: “Sim trabalhei só com o meu pai. Depois casei-me e fui para a França.”. Eu: “Então e lá França o que esteve fazendo?”. Leonilde: “Eu? Han. . . limpeza nas patroas.”. Eu: “E gostava?”. Leonilde: “Sim, eu gostei muito de estar na França.”.

M.AT – “Eu tinha duas tias solteiras, foram lá lavar a roupa e dar uns pontinhos, que no meu tempo arremendava-se a roupa (. . .). Na minha altura fazia calças de homem, fazia calças para o meu marido, ajunti-me aos 20 anos, não pense que eu era moça nova. Eu sabia arremendar muito bem!”.

M.AS – “A minha profissão era a aviar lá ao balcão. . . Ao pé de ferreiras do Alentejo, no sítio das Paroles, no café Gasparões.”, “Fiz isto a minha vida toda. Quando vinhe pro Algarve não trabalhei para ninguém. Era o meu marido que trabalhava, eu tava em casa com o meu filho.”.

M.ML – “Fazia trabalho doméstico.”.

M.MR – “Fazia com o meu pai antes de ir para a França, e com o irmão dele apanhar alfarrobas, amêndoas e azeitonas. E guardar ovelhas e fazer empreita lá para uma terra,

lá para o outro lado. E depois a seguii que eu casei, o meu marido foi para a tropa e eu tinha o meu filho e na tinha dinheiro para comeri, e fazia empreita na noite sentada na cama e tinha que cozer de dia.”.

N.E – “Eu depois, quando eu tinha 20 anos, aí eu conheci o meu marido, depois namorei, e depois casei aos 21, aos 22 nasceu a minha filha, eu fiquei logo grávida. E aos 24/25 anos nasceu a minha filha, foi logo a seguir.”.

7. Na sua infância o que gostava mais de brincar/fazer?

I.N – “Para mim não havia assim muitas brincadeiras. Mas jogávamos a um...eu agora quero dizer o nome, mas não me recordo.”. Eu: “Mas pode explicar, não tem mal.”. Então ele levantou-se e exemplificou, explicando ao mesmo tempo: “As crianças punham-se assim (agachou-se inclinando o corpo para a frente) e depois os outros pulavam por cima.”. Eu: “Haaa eu também não sei o nome, mas estou a ver o que é. Sabe isso faz-se hoje nas aulas de educação física!”. Inácio: “Faz-se? Exatamente. Ui fazia-se disso tanto.”.

O.R – “Então as brincadeiras era jogar ao 31, não sei se sabe o que é?”. Eu: “Não, mas explique-me que eu quero saber!”. Orlando: “Jogar ao 31 era uma pessoa que ficava num canto, e contava até 31, e os outros todos escondiam-se. E depois tinha de adivinhar onde estava cada um.”. Eu: “Agente chama-lhe agora as escondidas.”. Orlando: “Então é isso, as escondidas. E o outro era o eixo.” Eu: “O eixo também não conheço, mas também me pode dizer.”. Orlando: “O eixo é passar às cavalitas do companheiro. E o eixo complicado, era quando passava por cima do outro, era levantar a mão para bater no rabo.”. Eu: “Ui e não caíam de reboleta?”. Orlando: “Caíam, às vezes desequilibrava. E havia alguns malandros que se abaixavam e a pessoa depois ia mais abaixo! E só mais uma, jogava ao cavalinho da batalha. Era um grupo que ficava por baixo e o outro grupo que saltava, era um que ficava contra a parede, com as mãos na parede a fazer o primeiro lugar, e depois os outros agarravam-se aos quadris dos da frente e faziam pressão para ficar mais fixe, e depois era outro grupo que saltava por cima, e faziam assim um cavalinho! E que mais é que era. . . pois e depois os outros eram mais tarde já, era o pião, o berlinde.”.

L,E – “Brincadeiras? Han han... não havia assim brincadeiras! Não tive assim muitas brincadeiras.”.

M.AT – “Como a minha mãe morreu cedo, e tive de fazer tudo para ajudar o meu pai, e sabe que não fui à escola e depois passados uns tempos ele também morreu, então não, não tive brincadeiras filha. Fui trabalhando, depois ajuntei-me aos 20 anos, tive meu filho logo, e fiquei na casa do meu sogro e cuidei dos meus irmãos lá.”.

M.AS – “Haaa brincadeiras, brincávamos com os moços pequenos comigo.”. “Brincávamos umas com as outras, éramos 5 irmãs, ora brincadeiras, estudávamos, fazíamos costura, fazíamos bonecas. Brincávamos, fazíamos brincadeiras de moças.”. Eu: “Faziam as bonecas de pano?”. Maria Assunção: “Fazíamos as bonecas de pano, a minha irmã mais velha é que talhava e agente cozia.”.

M.ML – “Às escondida. Brincava também de com boneca.”. Eu: “Eram bonecas de trapo na altura?”. Maria Manuela: “Era.”. Eu: “E faziam vocês?”. Maria Manuela: “A minha avó fazia, punha o cabelo com a linha preta. A minha filha tem um que ela fez quando andava na escola, grande.”.

M.MR – “Agente era assim, duas com um barço, e saltar, saltava. Elas siguravam e eu saltava muito bem. E depois era jogávamos também ó coito, primeiro escondíamos-nos para depois íamos apanhar. Agente jogava ao coito, agente jogava à carta.”.

N.E – “Agente, olhe, eu era uma pessoa, que como tinha um supermercado, havia pessoas muito pobres e eu pedia ao meu pai se não podia levar um lanche para as meninas pobres. E levava, levava o pãozinho ou com chouriça, ha... com qualquer coisa, o que interessava era levar! E levava uma frutazinha, e depois levava para os meninos e para as meninas. Agente usava uma bata branca, naquele tempo usava-se, e muitas naquele tempo tinham bichos na cabeça. Mas depois começou a haver aqueles produtos para a cabeça e depois deixou de haver. Mas graças a Deus, ainda hoje são minhas amigas e agradecem do que eu fiz. Mas eu não me importo, eu tenho bom coração, tenho sempre. E pronto, ajudava-as, ajudava muito.”.

8. Há quanto tempo está no centro dia? O que faz quando está no aqui no centro? E o que gosta mais de fazer? Porquê?

I.N – “Eu sou fundador desta associação! Há 17 anos.”. “Temos a nossa rotina todos os dias, a nossa ginástica de manhã, depois é o almoço, rezamos o terço todos os dias das 14h30 até às 15h.”. Eu: E depois? “Temos alguns jogos, ou fazemos pintura, ou vamos jogar o dominó, ou vamos fazer um pouco de teatro... exatamente, essas coisinhas assim! Há e temos cartas, e temos as damas.”. “Bom o terço eu nunca dispenso!” Eu: “Ok. É o que mais gosta de fazer cá?”. Inácio: “Adoro, adoro. E depois à noite vou fazer outra vez em casa!”.

O.R – “Há 1 ano e pouco.”(Está há 1 anos na Associação). “Então agente aqui é um pouco a mesma coisa todos os dias. É a ginástica pela manhã, depois almoça-se, depois do almoço rezamos o terço, e depois fazemos alguns jogos que temos aqui. Temos o lotto, as damas, dominó, jogamos às cartas. É isso.”. “Daqui do centro é esta fisioterapia. É o exercício, as máquinas estão aí!”.

L.E – “Há uns 12 anos ou 13 que eu tou aqui.” (está há 12/13 anos na Associação). “Saltei 3 cadeiras ali na minha casa, e caí, quero dizer levava a chave na mão e a carteira nesta, e ia comprar não sei o que era, pensava que tava atrás ha quando sube tava de em joelhos- E isso das 3 cadeiras, é daí que eu tou aqui. E depois a Lídia fez-me massagens, e coiso e tenho estado aqui.”. Eu: “E tem estado a ficar melhorzinha não é verdade? Você anda que é uma maravilha.”. Leonilde: “Ho sim, faço aqui ginástica. E ainda é a que está aqui melhor de cabeça sou eu! Sou a mais velha que está aqui de casa e de idade.”. “Fazemos aqui as máquinas de manhã, e a despos de comer, arezamos o terço e a depos jogamos o dominó.”. “As coisas que eu mais gosto, olhe gosto de fazer aquela, aquela e aquela (apontando para várias máquinas de exercício).” Eu: “Então gosta de fazer exercício?”. Leonilde: “Sim, sim.”. Eu: “E dos jogos, o que é que gosta de fazer?”. Leonilde: “O dominó.”.

M.AT – “Eu tou aqui não há muito tempo. Para aí há uns 2 meses ou 1 ano, olhe eu agora não me lembro.” (Perguntei depois à responsável e, ela está há 2 meses na Associação). “É isso aí (apontando para as máquinas).” Eu: “As máquinas! E você faz sempre as mesmas máquinas?”. Maria Antónia: “Não, corro todas, e as outras também correm, corremos tudo.”. Eu: “Então e depois, vão almoçar?”. Maria Antónia: “Atão almoçamos, eles dão o almoço à gente, e depois razamos, e eu ofereço que eu sei um ofereço muito

bonito para dizer à nossa senhora ou ao anjo da guarda.” “Gosto muito de fazer o meu ofereço!”.

M.AS – “Estou aqui já há uns 8 anos ou 9, já estou aqui há muito tempo.”(está há 8/9 anos na Associação). “Agente faz a ginástica aqui de manhã até à hora do almoço, e a depois à tarde é às cartas e à dama. Estamos para ali entretidas.”. “Antes íamos aí fazer passeios aí no verão, íamos fazer passeios na carrinha, íamos para a praia, íamos.”. “Uma pessoa está aqui convivendo para não estar sozinha em casa.”. “Ho gosto o que agente joga mais, que é às damas.”.

M.ML – “Entre aqui no mês de maio (está há 5 meses na Associação).” “Agente faz isto aqui 10 minuto, vamos para cima e descansar 5 e depois vemos outra vez 10 minuto, descansamos 5, até dar 12h/12h20 agente já está despachado. Sentamos ali, a Maria vai chamando um por um para ir lavar as mão, para ir para a casa de banho, para ir para cima para ir almoçar. Depois faz terço como a Verinha já disse, (. . .) terça e todos os dias, e depois é jogar, é fazer muitas coisas.”. “Eu gosto de tudo, mas o principal é o terço, gosto muito de terço.”.

M.MR – “Fez 3 anos em novembro (está há 3 anos na Associação).” “A depois do almoço razamos o terço, depois jogamos ao dominó, e a depois jogamos ao outro jogo, o lotto, e depois às vezes põem a música a tocar e agente dança um bocado e outras vezes eu canto para elas ouvirem. E gosto de estar aqui, tenho gostado sempre de tar aqui.”. “Eu gosto de fazer as máquinas, trabalhar nas máquinas, aliviam o corpo, né.”.

N.E – “Eu vinhe depois em julho, no meio de julho, se não me engano.” (está há 3 meses na Associação). “Todos estes trabalhos aqui (apontando para as máquinas do ginásio).” Eu: “De manha?”. Neuza: “Sim. Depois à hora do almoço que é mais ou menos aí ao 12h e tal 13h, agente almoça. E depois à terça-feira vem aí a irmã, e depois agente reza o terço e depois faz-se certos trabalhos, ou pinta-se, ou não se pinta, ao lotto, àquelas coisas assim. Dominó eu não sei, e damas também não.”. “Olhe disto, gosto de tudo, de todas estas coisas.” (apontando para as máquinas). Eu: “Estes para fazer o exercício físico?”. Neuza: “É é é é é, agente põe, e faz aqui, faz isto, e faz isto. E eu gosto muito de fazer estas coisas, por acaso gosto.”.

9. Quando não está no centro, onde está e o que costuma fazer?

I.N – “Quando agente sai daqui eu vou para casa rezar mais um pouco do terço, depois janto e durmo, e depois no dia a seguir voltamos para aqui.”

O.R – “Em casa sim, com a família!”

L.E – “Vou para casa. Vemos às nove e às cinco saímos. Eu moro logo aqui, é um minuto.”

M.AT – “Eu tou aqui à da minha filha, com o meu genro! Ora tou com eles, comemos, falamos e de vez em quando passeamos.”

M.AS – “Daqui vou para casa, tenho lá o meu filho. O meu filho está trabalhando, trabalha de noite, e d e dia tá a descansari. E eu se não vier para aqui estou sempre lá sozinha. Ele está a descansar em casa e eu estou sozinha em casa, e à noite não vou para a rua, não se pode ir para a rua.”

M.ML – “Em casa, sou eu e o meu marido. Faz a comida e trata da casa.”

M.MR – “Tou no alto do relógio, goldra, tou na casa dos pais do meu genro. Faço a limpeza à casa quando eu posso fazer e quando não posso não faço né. Fazer a comida, e umas vezes é que a minha neta dá-me comida né, à noite. E faço limpeza à casa e vou levar o lixo, tenho ido, mas quando chove não posso ir.”

N.E – Eu: “Vai para casa?”. Neuza: “Não, não. Não porque a senhora Lídia diz que tem medo de me dar ataques. Deram-me duas vezes, e eu fui para o hospital, eu tive muito mal. Eu tive 8 dias no hospital e eu não conhecia ninguém, ninguém. E eu nunca tive ninguém na família que tivesse ataque epiléticos.”. Eu: “Então fica com quem quando não está cá?”. Neuza: “Com a senhora Lídia e vou pra casa com a senhora Lídia, porque os filhos ou tá em Lisboa ou tá cá, a minha filha e o marido têm que trabalharem e eu não tenho ninguém que fique, ninguém, tenho a casa fechada.”

10. Costuma estar com a sua família? Quantas vezes/quanto tempo?

I.N – “Estou com ela todos os dias aqui. O meu filho está em Palmela e só o vejo estantes a estantes, mas ele às vezes telefona.”

O.R – “Sim, todos os dias. Quando vou para casa, depois quando saio daqui do centro.”

L.E – “Sim. Aos fins de semana costumo ir lá para Salir à do meu filho.”.

M.AT – “Eu tou aqui à da minha filha, é o que tenho. Tenho uma filha muito boa para mim, e o meu genro também é uma jóia de homem.”.

M.AS – “Sim, moro à do meu filho. E às vezes ao sábado e ao domingo vou lá para a da minha filha.”.

M.ML – “Sim, fins de semana às veze.”.

M.MR – “Sim. Vão sempre lá à minha casa, onde é que tou, vêm falar comigo todos os dias e quando a minha filha não pode lá parar ela telefona quando chega a casa pa perguntar como é que eu tou.”, “Com a minha neta lá de cima eu tou quase todos os dias, ela vem me lá ver.”, “Mas eu tou mais tempo com eles é quando é lá plo Natal na é. Mas nos outros dias eles vêm para conversar, para ver como é que eu tou e como não tou, e ficam um bocado a conversar comigo, ficam lá uma hora ou duas, más quando é festa de anos, Natal ou ano novo tão mais tempo!”.

N.E – “Vejo, porque às vezes ao sábado ele chama, ele vem me buscar e eu vou lá à casa. Graças a Deus. Ainda na semana passada eu tive lá.”.

11. E tem netos(as)? Quantos? Que idade têm?

I.N – “Não.”.

O.R – “Tenho, dois. Um e uma. Um tem 23 e outra tem 26.”.

L.E – “Eu tenho uma neta só que tá em Lisboa, essa que anda estudando, tem 23 anos.”.

M.AT – “Tenho netos, tenho 2. Olhe eles tratam-me como mãe ou ainda melhor.”. “O mais velho tem trinta e qualquer coisa, e o outro é mais novinho, mas é pouco. O mais novo é fotógrafo, foi agora trabalhar para Quarteira.”.

M.AS – “Só tenho uma neta, já com 33 anos.”.

M.ML – “Tenho. Da parte do meu filho de Portimão tenho um casalinho, a Márcia a minha neta vai fazer 18 e o meu neto vai fazer 14. E a minha neta Solange do meu filho mais velho, que é a mais velha tem 32 vai fazer 33, a Carolina que é a mais nova tem 11 anos, e a Jamila fez agora 20 em outubro.”.

M.MR – “Tenho 3 netas e um neto. As minhas netas, a filha da minha filha fez no dia 04 de março 27, e depois a mais nova vai fazer pelo mês de junho 13, mas tá alta, já está más alta do que eu, e a minha Elisabete que é do meu filho fez 22 no dia 06 de março. E ele tem 27.”.

N.E – “Um casal. Do filho, a filha na teve, mas eu acho que ela não podia ter filhos.”. “Do filho, pois tenho essa filha, que vai fazer 22 anos, ela já anda no segundo ano, para o terceiro de advocacia. O neto fez 16 em agosto, e tá estudando no liceu, no 3º ano. É bom aluno, e jogador de bola, começou aos 5 anos. É alto, é bom aluno, graças a Deus!”.

12. Com que frequência costuma conviver com o(s)/a(s) seu(s)/sua(s) neto(s)/a(s)?

I.N – Não se aplica.

O.R – “Não porque eles partiram para a sua vida própria, a minha neta está no Porto e o neto está em Lisboa. Mas de vez em quando telefonam, em chamada com vídeo.”. Eu: “Então mas eles não vêm cá por exemplo no Natal, na Páscoa e assim?” “Sim, nessas alturas eles vêm, vêm.”.

L.E – “Ela vem, vem. Ela agora deve de vir sábado.”. Eu: “Então ela vem aos fins de semana?”. Leonilde: “Vem, mas não vem todos.”.

M.AT – “Às vezes vou visitar um que teve um menino, já é casado, são todos 2, quer dizer eles estão juntos com as moças, não tão casados. Então como tenho lá o pequenino eu vou visitá-lo, e eles às vezes vão lá a casa também.”. Eu: “Mas vai ao fim de semana ou durante a semana também?”. Maria Antónia: “Não, durante a semana também vão.”.

M.AS – “Tou às vezes estou com a minha neta, sim. Tou às vezes ao fim de semana.”, “E ela às vezes vem aqui ter comigo, vem me ver!”. Eu: “Aqui ao centro?”. Maria Assunção: “Sim.”.

M.ML – “Fim de semana às vezes, nem sempre.”, “Eu todos os dia falo com a minha bisneta!” Eu: “Em telefonema ou videochamada?”. Maria Manuela: “Sim, é com o vídeo, eu gosto, e ela pede mesmo à mãe, tem um ano e meio.”.

M.MR – “Sim, atão eles vão à casa lá acima e eu vou também à casa deles. Sabem que eu tou sozinha então vêm falar comigo.”,

“Sim, como as minhas duas netas estão lá ao pé de mim, o meu neto que é o Diogo também vai lá, todos dia me vão ver. Pois a minha filha e a mais nova passam lá sempre, e quando não vem ela telefona pra pirlguntar como é que eu tou.” “E aos fins de semana também tou.”

N.E – “Aos fins de semana às vezes, mas eu como tenho de tomar os comprimidos, a senhora Lídia é que me dá, e eu por volta das sete horas (da tarde) venho.”

13. Quanto estão juntos o que costumam fazer?

I.N – Não se aplica.

O.R – “Nada. Eu sou muito pacato e sou muito recato.”

L.E – “Ho eu pergunto se ela tá boa.”. Eu: “E não fazem mais nada?”. Leonilde: “Não, ficamos de conversa.”

M.AT – “Ho agente mete-se de conversa, e eles riem, eu gosto muito deles, os meus netos são muito bons.”, “Se eles ouvirem-me dizer se alguém mi chamou male, eles ficam todos esmorecidos.”, “Um dos meus netos quando me telefona diz: e a avó está boa mãezinha?”, “Eles entram em casa e vêm todos me beijar. É só miminhos!”

M.AS – “Ho agente fica na conversa, aperguntamos como andamos, como ela está, como estou, o que fazemos, é isso sim.”

M.ML – “Ho é uma alegrias, brinca lá por cima do pátio que agente tem lá no quintale. E ver televisão, mas agora menos, porque eles sentam lá na sala e mexer em telemóvel, mais nada.”

M.MR – “Agente conversa, tomamos um chá, tomamos um bolo, uma bolacha ou qualquer coisa. Seja de dia, ou seja, à noite, é igual.”, “Atão e eu quando estou com a minha neta ali em casa, a minha Rita que é a mais nova, ela gosta de fazer comigo isso (fazendo gestos circulares com o braço).”. Eu: “O quê, saltar à corda?”. Maria Martins: “Sim, ela gosta de fazer isso comigo, ela diz: Avó vamos brincar um bocadinho vó.”, “Quando a minha Rita (neta) era mais nova, ajuntavam-se depois as três, e a minha filha ia me buscar para passar o fim de semana e a depois íamos sempre para a minha casa, agente jogava ao coito (escondidas), agente jogava à carta.”

N.E – “Ele estuda, ela estuda. E eu às vezes vejo um filme com o meu filho. Almoçamos lá, todos juntos, mas eu tou mais é com o meu filho.”.

14. O que é que gosta mais de fazer com o(s)/a(s) seu(s)/sua(s) neto(s)/a(s)?

I.N – Não se aplica.

O.R – “A companhia e a presença é o suficiente.”.

L.E – “Pois ficamos na conversa é, agente conversa.”.

M.AT – “Almoçar, tamos almoçando juntos, eles quando vão lá é quase sempre na hora do almoço, se vão à parte da tarde lá chamam.”. “É a convivência em família!”.

M.AS – “Ai eu gosto muito de estar na companhia dela e conversar.”.

M.ML – “Gosta de brincar com eles e conversar.”.

M.MR – “Gosto quando eles chegam ao pé de mim, e abraçam e eu beijo-os e eles beijam-me também a mim. Gosto muito dele e delas e eles também gostam muito de mim, que eu tenho feito bem a todos!”.

N.E – “Pois não faço muita coisa porque eles andam quase sempre estudando.”.

15. Sei que às vezes têm visitas de crianças aqui no centro. Gosta quando elas vêm? Como se sente? O que costumam fazer?

I.N – “Sim, claro, eu gosto de crianças. Bem, sinto-me muito mais feliz!”. “E depois conversam eles, viera lá dentro (apontando para a sala onde têm as refeições e rezam o terço), depois trouxemos-os aqui (sala da ginástica) e vinham só dois ou três e a despois vinham outros dois ou três, e era assim. Eles andavam aí todos contentes.”. “Adam aqui nestes aparelhos, e independentemente puseram todos aí uma fotografia num papel com bonecos e coisas assim.”.

O.R – “Sim, porque há sempre um ou outro mais esperto ou mais vivaço que consegue entreter os adultos, os maiores.”. Eu: “E o que é que vocês sentem quando eles estão cá?”. Orlando: “É uma alegria (responde a sorrir)”. “Elas passeiam cá dentro, andam de volta da gente, falam connosco e brincam.”.

L.E – “Eu gosto. Agente sente-se alegre, eu gosto dos miúdos (em tom de alguma indecisão).”. “Ho pois o que é que eles fazem, vêm cá visitar e coiso... eles lá brincam.”.

Eu: Não se lembra? “Eles só vêm para aqui pouco tempo, praí só uma hora. Eles já há muito tempo que não vêm.”.

M.AT – “Eu gosto, gosto sim senhora. Olhe eu gosto das crianças, porque as crianças de agora são educadas já, vão para a escola e aprendem.”. “Vemos as crianças é uma alegria, vemos as crianças é uma alegria numa casa não é verdade?”. Eu: “É sim senhora D. Antónia.”. Maria Antónia: “Atão elas vêm falar connosco, metem-se connosco pra falari e pra brincari.”.

M.AS – “Gosto sim. Sinto-me bem quando estando as crianças pequenas.”. “Ho brincamos ali com elas no quintal, e fazem desenhos, tão ali na parede.”.

M.ML – “Sim, eu gosto. Agente sente feliz, ter criança é uma alegria.”. “Eles trouxeram uns desenhos. Estão connosco e conversam, e gostam de fazer as máquinas também.”.

M.MR – “Sim, há agente sente-se bem, eu sinto-me bem. Atão eles vêm dar abraços e beijinhos, e brincam.”.

N.E – “Há, eu adoro os moços, adoro os moços. Tou sempre bem quando eles estão cá.”. “Eles são muito engraçados, por exemplo a senhora Lídia (Dona da Associação) tem cá um com 5 anos que é da Maria e o outro mais ou menos 5/6 da mesma idade que é da Vera, e então eles são brincalhões, eu brinco muito com eles, às vezes fazem-me assim “chuc” para dar assim (acompanha com o gesto fazendo um ‘hi5’), e brincamos!”. Eu: “E quando vêm crianças de fora, o que fazem com elas?”. Neuza: “Enquanto estou aqui nunca vi crianças, porque eu estou cá à pouco tempo, portanto eu não sei o que poderão fazer.”.

16. Acha importante a convivência das pessoas mais velhas com as crianças? Porquê?

I.N – “Sempre! É sempre agradável.”, “Porque eles aprendem muita coisa com agente, aquilo que não sabem e perguntam: Então como é que é isto? E como é que se faz? Enfim fazem perguntas a nós, e depois agente dizemos a eles.”.

O.R – “Pois atão claro que sim! Ora agente aprende com eles, ora eles aprendem conosco. E isso é bom.”.

L.E – “Sim acho, gosto de ver eles. Ho pois eles vêm para aqui brincam, andam dum lado para o outro. Eles vêm praqui pouco tempo.”.

M.AT – “Atão não é importante? Eu acho que é.”. Eu: “Então e diga-me lá porquê?”. Maria Antónia: “Ora então, agente aprende coisas que no meu tempo não haviam. E agente aprende também com eles.”

M.AS – “Eu gosto de conviver com as crianças. É importante agente conviver com elas, ensinar o que elas não sabem.”.

M.ML – “Sim, eles gostam de estar com pessoas adulta, fazem perguntas, eles acham engraçado.”.

M.MR – “Sim acho que é importante. Porque quando agente somos calmos para as crianças e eles para agente é bom.”.

N.E – “Acho filha, acho. Porque as crianças de hoje em dia são diferentes do que antigamente, muito, muito diferentes. São mais traquinas, e a companhia conosco é boa para eles, para se acalmarem e ouvirem.”.

17. O que acha que as crianças podem aprender com os idosos?

I.N – “O que eles podem levar daqui é a minha experiência. Como é que isto funciona, e o que eles fazem e aquilo que agente faz. E o carinho que eles também levam daqui porque toda agente estava bem, e eles ficam todos contentes!”.

O.R – “Eu acho que eles levam o sentido no coração de como de família. Devem chegar a casa e verem e ouvirem os pais, com outro sentimento, com outro parecer.”.

L.E – “Ha tão ali no quintal, brincam, tão conosco. Mas tão pouco tempo, não sei.”.

M.AT – “Ora, as crianças com agente aprendem menos.”. Eu: “Não, não pense assim. Vocês já tiveram uma vida toda, e têm imenso para dar, seja amor, seja carinho, seja sabedoria. É ou não é verdade?”. Maria Antónia: “Tem razão tem, é tudo!” (responde a sorrir).

M.AS – “Ho o que é que elas podem aprender, pois os miúdos falam pouco com agente.”.

M.ML – “Pois agente conversa com eles e eles também conversam connosco, fazem as pergunta e agente responde o que eles querem.”.

M.MR – “A serem bem-educados, na fazer male, e a serem humildes. Agente sere humilde pra eles, e eles serem humildes pra gente, né.”, “Podem aprender a andar a dançare como eu dancera, a cantare.”.

N.E – “Eu acho bem, que as crianças assim veêm nós como somos agora e eu também vejo agora como é que são as crianças de hoje em dia, gosto, por acaso gosto.”. Eu: “Claro, é bom para elas irem compreendendo que um dia vamos chegar todos à velhice.”. Neuza: “É verdade, é verdade sim senhora!”.

Transcrição da 2ª Entrevista – Após a Intervenção Pedagógica

1. Gostou das visitas das crianças aqui ao Centro de dia?

I.N – “Muito, foi muito maravilhoso!”.

O.R – “Muito, e foi muito interessante.”.

L.E – “Sim, sim.”.

M.AT – “Gosti, gosti bastante.”.

M.AS – “Gostei muito de ver as crianças, gostei muito.”.

M.ML – “Gostei muito, gostei.”.

M.MR – “Gostei, sim gostei.”.

N.E – “Os meninos foram adorados, por mim adorei, os meninos e as meninas.”, “Muito, adorei. Os meninos e as meninas foram um amor.”.

2. Qual das visitas gostou mais? Porquê?

I.N – “A última. (dia da visita ao JI)”. “Porque havia mais jogos para jogar, havia mais meninos, os meninos são importantes para nós; agente sente-se bem com eles e eles sentem-se bem connosco na é.”, “E eu fiquei encantado, e ao dar a volta até lá à ponta e

que eu não pensasse que isto tivesse tanta criança, e que tivesse tão bem arranjado. Uma maravilha, fiquei encantado!”, “Mas gostei de todas evidentemente. Bom eu posso lhe dizer que adorei as brincadeiras que eles fizeram, os desenhos que eles fizeram a lápis, brinquedos que eles trouxeram.”.

O.R – “Eu gostei foi aquela com os legos, porque eles colaboraram e nós também. (dia das peças de encaixe)”. Eu: Sentiu eles a colaborarem mais? “Senti, porque depois eles escreveram alguma coisa sobre os avós, e eu sinto-me muito querido por isso.”.

L.E – “Há gostei de ir lá. Há gostei de ver as crianças, gostei de tudo (de todos os dias). Já tinha ido lá quando a minha nora trabalhava lá, mas ainda não tinha visto tanta criança.”.

M.AT – “Olhe eu para melhor lhe dizer a verdade, eu gosti delas todas, porque eu adoro crianças, eu perco tempo a olhar para as crianças. (de todos os dias)”.

M.AS – “Ho gostei de tudo, gostei de ver as crianças, eu gosto muito de crianças. (de todos os dias)”.

M.ML – “Gostei daqui, muito muito muito, e gostei da que agente fomos lá. Porque eles são ativos, gostam de brincar, gostam de conviver com os adulto, chamam de avô. . . Eu gostei muito. (de todos os dias)”.

M.MR – “Foi a da música e que elas dançaram. Porque eu comecei a cantar e a dançar logo de pequena. . . e porque eu gosto muito de crianças desde gaiata. (dia da música)”.

N.E – “Olhe eu gostei muito daquela passeio que agente deu, e depois ao jardim, adorei, adorei.”. Eu: Então gosto da visita lá ao jardim de infância deles? “Gostei muito, muito muito. Eles pegaram pela nossa mão pra todo lado. E porque eu nunca tinha lá estado, e aquilo para mim foi interessante, e ver os bebês também, ver aquelas senhoras que se vê a cuidar deles todos. . . Gostei muito, gostei.”. “Mas conforme agente ia passeando, ele (menino D, 4 anos) dava-me a mão e outro menino dava-me também a mão. (dia da visita ao JI)”.

3. Como se sentiu no meio de tantas crianças?

I.N – “Senti-me bem, senti-me bem porque um mundo sem crianças não é mundo. E portanto, é importante para todos nós. Quem não gostar de uma criança não gosta de

ninguém!”, “É bonito, o sorriso deles a alegria que eles sentem. . . É muito importante, dão saúde agente, e agente sente-se bem!”.

O.R – “É interessante, porque quando agente não está num sítio desses, não se apercebe que a evolução da vida, das famílias, e não pensa que haja tanta criança.”.

L.E – “Eu senti-me bem.”.

M.AT – “Ai senti-me bem, tava maravilhosa, gosto muito de crianças.”.

M.AS – “Senti-me bem junto das crianças, eu gosto muito das crianças. Eu só tenho uma netinha, mas gostava ainda de ter um bisnetozinho aí, mas não sei.”.

M.ML – “Feliz, eu gosto de criança, gosto muito de criança. Eu gostei muito da menina B. e de um menino que quando está a fazer coisas fica com o pescoço assim (faz gesto encolhendo o pescoço).”. Eu: Há ele não ficou a pintar ao pé de vocês? “Sim, sim foi esse.”. Eu: Há já sei, é o L.S! “Há sim, eu gosto de todos eles, mas a menina B. e ele eu gostei muito mesmo!”.

M.MR – “Ai eu gostei muito de os ver a todos, eu disse à minha família que gostei muito das crianças, era meninos e meninas que eu gostei muito de ver.”.

N.E – “Há eu adorei, eu adoro crianças, seja meninos seja meninas, adorei.”, “Adorei a menina que é a sobrinha delas.”. Eu: “Há a sobrinha da Vera e da Maria, a menina N.”. Neuza: “Isso, a menina N. Ela é muito meiguinha, e ela sempre quando vem cá vem dar-me um beijinho.”.

4. O que acha que as crianças levam, destas visitas que estiveram com todos vós? / Quais são os benefícios de estarem todos juntos?

I.N – “Eu acho que, agente deu uma atenção enorme, uma atenção especial para eles, e nós fizemos tudo por tudo para que isso acontecesse, da minha parte eu fiz.”.

O.R – “Bem, levam o que um dia os familiares delas também chegarão. Levam o conhecimento e talvez um entender diferente ou melhor da velhice. Uma lembrança de que já visitaram essa fase de vida dos outros.”.

L.E – “Eu nem sei, elas sentiram-se bem, davam coisas para agente ter na mão para brincar, partilharam, e fizeram companhia na gente. Andámos passeando com eles, e ajudavam.”.

M.AT – “Coitadinhas atão, pois elas podem levar também a nossa maneira dos avozes né, que eles chamavam d’avozes.”, “Eu já tenho pensado, se eu fosse rapariga, que eu fosse trabalhar, eu arranjava trabalho numa casa daquelas se eu pudesse, eu gosto muito de crianças.”.

M.AS – “Acho que gostaram de ver as pessoas que estavam aqui todas, aprendem a dirigir-se à pessoas, acho que as crianças são muito inteligentes, todos, todos eles, os meninos e as meninas.”.

M.ML – “Pois agente mostrava muito carinho a eles, brincava muito com eles e eles sorriam tanto. É o avô Inácio dali e os avós daqui, agente gostou, eu gostei.”. “A nossa amizade, o nosso carinho e o nosso amor que agente deu.”.

M.MR – “Eu acho que eles também estão contentes de ver agente aqui, eles tinham dito que gostavam muito de ver agente não foi?”, “Foi os momentos, eles a rir pra gente, falar pra gente, abraçados à gente e agora quando agente foi lá, elas a darem os livros pra gente verem.”, “É com eles tarem com agente, é bom.”.

N.E – “Eu acho que eles pensam que agente somos avós de outras crianças, mais já pensam e gostam, vê.se mesmo que gostam das pessoas mais velhas e pensam que são como uns avós para eles.”.

5. Acha que elas deviam de vir mais vezes aqui ao centro? E o que outras coisas acha que seria interessante de fazer com elas?

I.N – “Foi muito bonito, mas é preciso é que venham mais vezes. Acho que toda agente gostou e gosta das crianças, elas aliviam a alma.”, “Ho cantávamos, umas cançõeszinhas. . . Eu tenho umas músicas pequenininhas muito bonitas, giras. Eu ia adorar cantar para eles.”. Eu: “Gosta da cantiga?”. Inácio: “Eu gosto, eu tou no coro já há uns 5 ou 6 anos.”, “Olhe eu gostava que eles fossem agora no verão com agente, para tomarmos todos banho, ou irmos ali ao Zoomarino.”.

O.R – “Sim, porque para eles é uma aprendizagem também.”, “Poderia tentar repetir brincadeiras do meu tempo, por exemplo punha-se uma criança assim dobrada com as mãos entre as pernas para trás, e depois agarrava as mão e fazia-a dar a volta. Mas isso é uma brincadeira um pouco perigosa, pode falhar a habilidade e os miúdos caírem de cabeça.”. Eu: “Então fazia eles voltarem ao seu tempo e punha eles a brincarem às vossas brincadeiras né?”. Orlando: “Sim. E ao berlinde também.”.

L.E – “Há sim. Há gostava de bailar com eles, brincar com eles com os bonecos com aquelas coisas que elas traziam.”. Eu: “As peças de encaixe?”. Leonilde: “Sim as pecinhas.”. Eu: “Gostou disso dona Leonilde?”. Leonilde: “Há sim, sim gosti das redondas, muito.”.

M.AT – “Pois se pudessem viri, agradecia. Ai agora sei lá, qualquer coisa que eu faça eu gosto, porque é como eu digo eu como gosto das crianças e também gosto das coisas que eles fazem, bastava a companhia.”.

M.AS – “Acho que eles deviam de vir aqui, para vir ver aqui os velhotes.”, “Há gostava de brincar com eles, entretê-los a eles os meninos, ajudá-los a qualquer coisa que eles não saibam, trabalhos com a mão, coisas assim. E os jogos que agente faz aqui, o dominó.”.

M.ML – “Eu por mim, se eles aceitarem, por mim sim.”, “Agente a cantar a brincar, agente saber qualquer história contava.”.

M.MR – “Gostava que eles viessem mais vezes. E veem na veem?”, “Sim, eu gosto é de dar carinho às crianças, dar a mão agente e agente dar abraços.”, “Olhe eu gostei muito de trabalhar com uma massa, e fazer umas bolas.”. Eu: “Há é a plasticina, gostou da plasticina foi?”. Maria Martins: “Sim, é isso. E também era bom ir passear!”.

N.E – “Acho que sim, eles são bem-vindos. Eles cá, e agente lá, pode.”, “Sei lá, olha, outras brincadeiras. . . Eu gostei muito de brincar, com aqueles legos, com aquelas coisas todas, as peças, havia umas peças pequeninas e umas redondas, que se metem assim, elas encaixavam.”, “Gostava por exemplo de ter um livro e ler a história para eles, eu acho isso muito bonito.”.

6. Gostava de dizer mais alguma coisa? (uma mensagem/um conselho que quisesse deixar às crianças)

I.N – “Que eles sejam felizes, que tenham muita calma, muita paz, e emergência de partilhar.”, “Em primeiro lugar eles têm que aprender, para se formarem, para que possam algum dia serem homens e mulheres importantes!”.

O.R – “Não, não me ocorre, mais nada.”.

L.E – “Gostava de os ver, e brincar com eles.”.

M.AT – “Eram meiguinhos, muito meiguinhos, até me vieram levar um livro pra eu lere, e eu disse que não sabia lere, e eles diziam não sabes ler este livro agente vai buscar outro, e eu disse não eu não sei nenhum eu não fui à escola, então ensinaram-me a ler com os desenhos.”.

M.AS – “Desejar aos meninos muita saúde na é, e para os pais.”, “E gostava que a senhora viesse aqui mais vezes para conversar connosco.”.

M.ML – “Eu gostei tanto daqueles menino que eu não sei. As criança não é uma coisa que agente diz que não gosta, as criança é uma vida!”, “Pois que sigam sempre o ritmo deles e respeitar as pessoa.”.

M.MR – “Quero que eles venham mais vezes e as professoras também, pois eu gosto de todos, gosto de todos.”.

N.E – “A mensagem que eu gostava, é que eu gostei dos meninos e das meninas, e que para mim as crianças é tudo na vida!”, “Um conselho que dava, é que fossem sempre amigos uns dos outros, amigos dos pais, dos avós e de toda a família, isso é muito importante. A amizade é o amor que agente deve ter a todos, e mesmo às pessoas amigas!”.

G – Guião das entrevistas estruturadas à educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças (inicial e final)

Guião da 1ª Entrevista – Antes da Intervenção Pedagógica

Categorias	Objetivos específicos	Formulação das questões
Legitimação e consentimento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar a envolvência da entrevista; Conferir a confidencialidade da entrevista e investigação; Incentivar a entrevistada à participação na entrevista; Pedir colaboração na investigação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceita participar na realização deste estudo? 2. Permite que a entrevista seja registada também por gravação de áudio? 3. Autoriza a recolha e utilização de dados para fins académicos?
Perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a entrevistada. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Qual a sua idade? 5. Quais as habilitações académicas que possui? 6. Há quanto tempo exerce a sua profissão? 7. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? 8. Qual o(s) tipo(s) de pedagogia(s) que utiliza?
Levantamento de conceções sobre o grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o grupo de crianças 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças? 10. Qual o comportamento do grupo quanto à abordagem de atitudes e valores entre eles e com a restante equipa educativa?
Levantamento das conceções relacionadas com a parte educativa antes da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a sua conspeção quanto à promoção da área da formação pessoal e social no jardim de infância; Compreender a sua perceção quanto ao convívio intergeracional (crianças e idosos); Compreender a sua perceção quanto aos benefícios da intergeracionalidade para a promoção do desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Qual a sua opinião quanto à promoção da área da formação pessoal e social na educação pré-escolar? 12. Quais as competências relacionadas a esta área, que considera relevantes para esta faixa etária? 13. Costuma desenvolver propostas que promovam o desenvolvimento de atitudes e valores? 14. Com que frequência e como planeia essas propostas? 15. Que desafios encontra aquando de uma proposta dedicada à área da formação pessoal e social? 16. Quais as estratégias que utiliza para motivar o envolvimento e colaboração entre as crianças durante as propostas? 17. Qual a sua opinião quanto ao convívio intergeracional (crianças e idosos) para o desenvolvimento geral das crianças? 18. Qual a sua opinião quanto ao papel dos avós para o desenvolvimento das crianças? 19. Acharia benéfico, o convívio entre estas duas gerações para a promoção

		de atitudes e valores nas crianças? Porquê? 20. Sente que gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?
--	--	--

Guião da 2ª Entrevista – Após a Intervenção Pedagógica

categorias	Objetivos específicos	Formulação das questões
Levantamento das conceções relacionadas com a parte educativa após a intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a sua conspeção quanto aos benefícios da promoção das relações intergeracionais para o desenvolvimento de atitudes e valores das crianças; • Compreender a sua conspeção quanto à importância e contribuição dos laços de afeto intergeracionais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os benefícios que destaca aquando das propostas desenvolvidas no Projeto Intergeracional, no desenvolvimento de atitudes e valores das crianças? 2. Qual a sua opinião quanto à contribuição de laços de afeto intergeracionais, para o desenvolvimento social e emocional das crianças?

H – Transcrição das entrevistas estruturadas à educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças (inicial e final)

Transcrição da 1ª Entrevista – Antes da Intervenção Pedagógica

1. Aceita participar na realização deste estudo?

“Sim.”.

2. Permite que a entrevista seja registada também por gravação de áudio?

“Sim.”.

3. Autoriza a recolha e utilização de dados para fins académicos?

“Sim.”.

4. Qual a sua idade?

“56.”.

5. Quais as habilitações académicas que possui?

“Licenciatura em Educação de Infância e Pós-Graduação em Intervenção Precoce.”

6. Há quanto tempo exerce a sua profissão?

“32 anos.”

7. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

“30 anos.”

8. Qual o(s) tipo(s) de pedagogia(s) que utiliza?

“Pedagogia de projeto.”

9. Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?

“Metade do grupo há 2 anos e a outra metade é este o primeiro ano.”

10. Qual o comportamento do grupo quanto à abordagem de atitudes e valores entre eles e com a restante equipa educativa?

“É um grupo que na sua maioria sabe distinguir o bem do mal e cria facilmente laços de amizade com os colegas e com os adultos, o que é muito importante.”

11. Qual a sua opinião quanto à promoção da área da formação pessoal e social na educação pré-escolar?

“É importante na medida em que favorece a inserção da criança na sociedade, facilitando a sua interação com outras pessoas e permitindo-a estabelecer contatos diretos com o meio que a rodeia.”

12. Quais as competências relacionadas a esta área que considera relevantes para esta faixa etária?

“A principal competência para esta faixa etária é mesmo a construção da sua identidade e autoestima.”

13. Costuma desenvolver propostas que promovam o desenvolvimento de atitudes e valores?

“Sim.”

14. Com que frequência e como planeia essas propostas?

“A maior parte das vezes não são planeadas, surgem por acaso ou quando o momento permite.”.

15. Que desafios encontra aquando de uma proposta dedicada à área da formação pessoal e social?

“São muitos os desafios relacionados com a área da formação pessoal e social da criança. O ambiente entre as interações geracionais, pode ser desafiador. É importante fomentar espaços onde todos se sintam respeitados e valorizados. A comunicação pode ser complicada, devido à forma de expressão, sendo um desafio desenvolver habilidades de comunicação eficazes.”.

16. Quais as estratégias que utiliza para motivar o envolvimento e colaboração entre as crianças durante as propostas?

“Promovendo o desenvolvimento da imaginação e criatividade.”:

17. Qual a sua opinião quanto ao convívio intergeracional (crianças e idosos) para o desenvolvimento geral das crianças?

“Os convívios intergeracionais são importantes porque permitem troca de ideias e conhecimentos entre duas gerações diferentes, em que ambas tiram partido dessa partilha de experiências.”.

18. Qual a sua opinião quanto ao papel dos avós para o desenvolvimento das crianças?

“Ser avó/avô é ser mãe/pai duas vezes... esta frase tão popular diz muita coisa! Os avós transmitem aos netos os valores que eles tanto precisam, compartilham experiências e aprendizagens que os netos irão guardar para sempre.”.

19. Acharia benéfico, o convívio entre estas duas gerações para a promoção de atitudes e valores nas crianças? Porquê?

“Com certeza que sim! A convivência entre estas duas gerações oferece benefícios para ambos... Honestidade, respeito, responsabilidade, entre outros, são valores que os mais velhos transmitem muito bem. São valores que infelizmente aos poucos vai

desaparecendo da nossa sociedade e das gerações atuais, daí a importância deste convívio.”.

20. Sente que gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

“Não.”.

Transcrição da 2ª Entrevista – Após a Intervenção Pedagógica

1. Quais os benefícios que destaca aquando das propostas desenvolvidas no Projeto Intergeracional, no desenvolvimento de atitudes e valores das crianças?

“Foi muito benéfico, nomeadamente no âmbito dos valores e atitudes de cidadania, contribuiu para a criação de estratégias que promovem o contacto direto entre diferentes gerações. Às crianças permite-lhes observarem outra realidade diferente daquela a que estão habituados, desenvolvem valores muito importantes que infelizmente vão sendo escassos, tais como o respeito pelo outro, a empatia, a responsabilidade, entre muitos outros.”.

2. Qual a sua opinião quanto à contribuição de laços de afeto intergeracionais, para o desenvolvimento social e emocional das crianças?

“A interação entre a criança e o idoso oferece muitos benefícios para ambas as partes. Relativamente às crianças, desenvolvem empatia e compreensão, que lhes permite um desenvolvimento social e emocional positivo. Os laços de afeto intergeracionais, transmitem valores, códigos morais e normas sociais, produzindo uma aproximação cultural entre diferentes idades.”.

I – Grelhas de Observação das Interações

As grelhas de observação seguintes referem-se ao projeto “Partilhas de Saberes entre Gerações”, realizado no JI Nova Terra, em Loulé. Todas as observações foram efetuadas pela investigadora entre dezembro de 2024 e janeiro de 2025, com sessões de aproximadamente 60 minutos. A escala utilizada é: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre.

Grelha 1 – Dia da partilha de brinquedos parte 1 (13-12-2024)

Dimensão	Indicadores	Comportamentos observáveis	Escala de registo	Notas/Observações
Comunicação	Expressão verbal e não-verbal	Inicia ou responde a conversas com o idoso; usa gestos, expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>O 1º diálogo deu-se após a música do “Bom Dia”, entre um par de crianças e um grupo de idosos sobre o que era o Youtube.</p> <p>Algumas iniciavam a conversa para dar a conhecer os seus brinquedos: “Este é o meu bebé, e tem também um biberon para comer.” (<i>menina C, 4 anos</i>);</p> <p>E outras respondiam quando lhes era perguntado, por exemplo: - “Haa então como é que faz?” (<i>senhora M.MR, 76 anos</i>); - “Pegas na peça, pões aí em cima e ela escorrega para baixo.” (<i>menino L, 4 anos</i>).</p>
Empatia	Reconhecimento das emoções do outro	Mostra preocupação, ajuda ou consola o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ● Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>Foi observado um único momento de uma criança, que abordou uma utente, para lhe explicar como segurava o bebé: “Espera, que eu ajudo. Tens que segurar assim para não cair.” (<i>menina B, 4 anos</i>).</p>

Cooperação	Participação em atividades conjuntas	Partilha materiais; colabora na realização de tarefas comuns	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>Apenas 5 crianças partilharam de facto os seus brinquedos e brincaram com os utentes, as restantes apesar de por vezes irem ter com eles para mostrarem os brinquedos, brincavam mais entre elas.</p> <p>Uma delas em particular, pediu-me para que fosse com ela mostrar o seu urso peluche, pois não queria ir sozinha.</p>
Autonomia e iniciativa	Participação espontânea	Toma iniciativa para interagir com o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>No momento da partilha dos brinquedos, apenas 4 crianças tomaram iniciativa para interagir com os idosos, ainda que 2 delas fossem um pouco menos faladoras.</p> <p>Depois quando pediram a música para dançar, outras 3 crianças foram ter junto dos idosos para dançar com eles.</p> <p>Uma criança, que no início se tinha afastado, tomou iniciativa para brincar com um utente com a bola de ténis.</p> <p>E ainda no fim, antes de ir embora, uma criança foi pedir a um utente que lhe fechasse o casaco.</p>
Respeito pela diferença	Acolhimento da diversidade geracional	Demonstra atitudes de respeito pelas limitações ou formas de agir dos idosos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>Durante o momento da dança, das 3 crianças que foram ter junto dos utentes para dançar com eles, 2 delas dançavam de pé devagarinho, e a outra criança dançou com a utente sentada. Todas deram as mãos aos utentes.</p>
Envolvimento emocional	Afetividade na relação	Demonstra carinho, afetos (abraços, beijos, contato físico espontâneo)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>Foi observado contacto físico espontâneo essencialmente quando foi colocada a música, 3 das crianças que foram dançar com os avós agarraram instintivamente nas suas mãos.</p>
Participação ativa	Interesse e motivação nas atividades	Mostra entusiasmo; mantém-se focada e envolvida	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>Houve mais entusiasmo por parte das crianças que interagiram com os utentes por iniciativa própria. As restantes, trocavam olhares com os utentes, mas brincavam mais entre si.</p>

Grelha 2 – Dia da partilha de brinquedos parte 2 (18-12-2024)

Dimensão	Indicadores	Comportamentos observáveis	Escala de registo	Notas/Observações
Comunicação	Expressão verbal e não-verbal	Inicia ou responde a conversas com o idoso; usa gestos, expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>De um modo geral, muitas das crianças já iniciavam autonomamente conversas com os utentes, ainda que com algumas, eram os utentes a iniciarem as conversas.</p> <p>Um momento de grande destaque, foi o de uma criança que apesar de ter dificuldades na compreensão oral e desenvolvimento linguístico, iniciou conversa com um grupo de utentes, tendo ficado depois a conversar durante um bom tempo com uma delas.</p>
Empatia	Reconhecimento das emoções do outro	Mostra preocupação, ajuda ou consola o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	<p>Um momento foi durante a apresentação do cão a pilhas, onde as utentes estavam encantadas, mas ao mesmo tempo hesitantes quanto a dar uma ‘festa’ ao cão, a criança responsável tranquilizou e incentivou as utentes a darem uma festa: “Não, ele não morde, é a pilhas, é para brincar. Ele não faz mal, pode dar uma festinha!” (<i>menina A, 4 anos</i>).</p>
Cooperação	Participação em atividades conjuntas	Partilha materiais; colabora na realização de tarefas comuns	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	<p>Neste dia, apesar de algumas crianças terem faltado, todas as que estavam presentes partilharam os seus brinquedos e colaboraram com os utentes.</p> <p>A grande maioria mostrou-se muito interessada e envolvida nas brincadeiras.</p>
Autonomia e iniciativa	Participação espontânea	Toma iniciativa para interagir com o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>Foi observada espontaneidade por parte de todas as crianças que trouxeram os seus brinquedos neste dia. E mesmo as que não trouxeram brinquedos interagiram na mesma por iniciativa própria, ainda que de forma menos frequente.</p>

Respeito pela diferença	Acolhimento da diversidade geracional	Demonstra atitudes de respeito pelas limitações ou formas de agir dos idosos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Um momento muito notório de respeito pelas limitações, foi observado entre uma criança com a utente com demência, onde apesar da sua timidez, manteve-se sempre muito paciente, mas persistente, com o intuito de explicar o jogo e incentivar a utente a jogar também.
Envolvimento emocional	Afetividade na relação	Demonstra carinho, afetos (abraços, beijos, contato físico espontâneo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Apesar das crianças terem apresentado um alto nível de bem-estar emocional junto dos utentes, não foi possível observar qualquer demonstração física de carinho.
Participação ativa	Interesse e motivação nas atividades	Mostra entusiasmo; mantém-se focada e envolvida	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	As crianças já no autocarro para a associação, estavam entusiasmadas e comentavam entre si a quem iam mostrar os brinquedos e com quem iam brincar. Durante a interação a maioria das crianças estavam muito empolgadas e motivadas a brincar com os utentes. Um caso autêntico, foi o de uma criança que assim que chegou foi para perto do avô I.N (80 anos), e ficou do início ao fim a interagir com ele.

Grelha 3 – Dia do desenho (08-01-2025)

Dimensão	Indicadores	Comportamentos observáveis	Escala de registo	Notas/Observações
Comunicação	Expressão verbal e não-verbal	Inicia ou responde a conversas com o idoso; usa gestos, expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Foram observados alguns momentos: O de uma criança que apoiava moralmente a avó M.AT (89 anos) no seu desenho. O de duas crianças que atendiam às questões da avó M.MR (76 anos), que tem com dificuldades na audição. Outras duas crianças, com o avô O.R (80 anos), comentavam com ele que o desenhavam e elogiavam simultaneamente o desenho dele. E outro momento, foi o de uma criança com a avó N.E (74 anos), no âmbito de se desenharem mutuamente um ao outro.
Empatia	Reconhecimento das emoções do outro	Mostra preocupação, ajuda ou consola o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Um momento único que retratou a empatia de uma criança com uma utente, quando esta revelou não ter andado à escola e por isso não sabia desenhar, a criança carinhosamente confortou-a, elogiando o seu desenho e disponibilizou-se para a ajudar, dando-lhe dicas: “Ho não te preocupes, eu também não sei desenhar ainda muito bem. Mas eu gosto do teu desenho. (. . .). Olha se quiseres posso te ajudar. Olha podes começar por fazer a cabeça (. . .).” (menina A, 4 anos).
Cooperação	Participação em atividades conjuntas	Partilha materiais; colabora na realização de tarefas comuns	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Em termos de partilhas, assim que uma das crianças reparou que o utente ao seu lado, não tinha material para desenhar, disponibilizou-se prontamente para emprestar o seu, e logo de imediato todas as crianças começaram a partilhar também os seus materiais com os utentes da sua mesa. Todas as crianças colaboraram na proposta de bom agrado.
Autonomia e iniciativa	Participação espontânea	Toma iniciativa para interagir com o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Aqui observei dois casos, um foi o da criança que notou a falta de material do utente que estava ao seu lado (senhor O.R, 80 anos) e interveio. E o outro foi de uma criança que contemplava o desenho da avó N.E (74 anos), e a certa altura elogiou o seu desenho, descobrindo depois que a pessoa no desenho era ela.

Respeito pela diferença	Acolhimento da diversidade geracional	Demonstra atitudes de respeito pelas limitações ou formas de agir dos idosos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Observei nitidamente um momento observado, de duas crianças com uma utente, a qual tem problemas na audição (inclusive usa aparelho auditivo), que questionava frequentemente as crianças sobre o que era para fazer; e apesar de ambas as crianças serem tímidas e pouco faladoras, mostraram-se sempre disponíveis para atender a utente.
Envolvimento emocional	Afetividade na relação	Demonstra carinho, afetos (abraços, beijos, contato físico espontâneo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Não foi observado qualquer tipo de afetividade por meio do contacto físico.
Participação ativa	Interesse e motivação nas atividades	Mostra entusiasmo; mantém-se focada e envolvida	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Posso afirmar que todas as crianças mostraram entusiasmo com a partilha desta proposta com os utentes, pois o desenho é algo que é do seu interesse. As crianças tiveram a maior parte do tempo focadas e envolvidas na proposta, a maioria desenhou a ‘musa’, e cerca de 5 crianças optaram por desenhar os avós que se encontravam ao seu lado.

Grelha 4 – Dia das peças de encaixe (15-01-2025)

Dimensão	Indicadores	Comportamentos observáveis	Escala de registo	Notas/Observações
Comunicação	Expressão verbal e não-verbal	Inicia ou responde a conversas com o idoso; usa gestos, expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Desde o início da interação até ao fim, foi a maioria das crianças que iniciaram as conversas, inclusive mesmo aquelas com dificuldades na compreensão oral e desenvolvimento linguístico expressavam-se por meio de poucas palavras, gestos e expressões faciais.
Empatia	Reconhecimento das emoções do outro	Mostra preocupação, ajuda ou consola o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	<p>Deparei-me com alguns momentos:</p> <p>Uma criança que reparou na dificuldade da avó M.AT (88 anos) em dois momentos (de retirar a plasticina do copo e de a amolecer), e posto isso ajudou-a.</p> <p>E uma outra criança consolou a avó M.AS (89 anos), quando reparou que estava desorientada com a sua construção: “Ho não faz mal, eu as vezes também não sei o quero fazer, então vou juntando e depois vou fazendo coisas!” (menina B, 4 anos).</p> <p>O mesmo aconteceu com outra criança e a avó L.E (91 anos).</p>
Cooperação	Participação em atividades conjuntas	Partilha materiais; colabora na realização de tarefas comuns	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>A maioria das crianças partilhavam as suas ideias de construção e cooperavam em conjunto com os utentes, apenas algumas delas brincavam de forma mais independente, ainda que por vezes comentavam com os utentes ao seu lado o que faziam.</p> <p>Quando algum dos utentes, pedia mais peças, não observei qualquer tipo de hesitação por parte das crianças em partilhar.</p>
Autonomia e iniciativa	Participação espontânea	Toma iniciativa para interagir com o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente 	<p>Observei alguns casos específicos:</p> <p>Uma criança reparando que as 3 utentes ao seu lado olhavam para as peças com incerteza do que fazer, tomou iniciativa de lhes ensinar como se brinca e as suas possibilidades de construção. A mesma coisa observei entre outra criança com a avó N.E (74 anos) e as peças de</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ○ Sempre 	íman; e de uma criança que adora o avô I.N (80 anos) e está sempre ao lado dele.
Respeito pela diferença	Acolhimento da diversidade geracional	Demonstra atitudes de respeito pelas limitações ou formas de agir dos idosos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	Foi observada uma atitude entre a mesma criança com a utente com demência, pois mesmo a utente não falando, mas por estar ao seu lado a criança foi lhe dando peças e falando com ela como se fazia.
Envolvimento emocional	Afetividade na relação	Demonstra carinho, afetos (abraços, beijos, contato físico espontâneo)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ● Às vezes ○ Frequentemente ○ Sempre 	As crianças que mostravam empatia para com os utentes e os consolavam com palavras de carinho e motivação em determinadas situações, tendencialmente tinham o hábito de encostar levemente a mão no braço ou no ombro dos utentes, como sinal de respeito e compreensão.
Participação ativa	Interesse e motivação nas atividades	Mostra entusiasmo; mantém-se focada e envolvida	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Logo quando chegaram as crianças comentaram com os utentes o que tinham trazido para brincar com eles, e que construções poderiam fazer. Durante toda a proposta as crianças mostraram um grande nível de entusiasmo e envolvimento nas suas construções em cooperação com os utentes.

Grelha 5 – Dia da música (23-01-2025)

Dimensão	Indicadores	Comportamentos observáveis	Escala de registo	Notas/Observações
Comunicação	Expressão verbal e não-verbal	Inicia ou responde a conversas com o idoso; usa gestos, expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	Nesta interação observei um grande à vontade das crianças com os utentes, tendo iniciado a maioria das conversas. Especificamente as conversas tiveram mais ênfase no início, aquando da sua curiosidade com o lanche; durante o momento da entrega do seu presente para os avós; e durante a brincadeira com os balões.
Empatia	Reconhecimento das emoções do outro	Mostra preocupação, ajuda ou consola o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>Uma preocupação inicial, instalou-se quando, após as crianças se terem servido do lanche, uma criança reparou que os utentes não estavam a comer, e resolveu questioná-los; após a conversa, a criança decidiu então ir levar comida aos avós.</p> <p>E inclusive, quando depois as outras crianças começaram também a ir levar comida aos avós, algumas até perguntavam o que queria, dando assim preferência pelos seus gostos.</p>
Cooperação	Participação em atividades conjuntas	Partilha materiais; colabora na realização de tarefas comuns	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>Durante o lanche, após a atenção da criança anteriormente mencionada, perante a situação dos idoso estarem também a comer, assim que a viram a ir partilhar o lanche, uma grande parte das crianças, decidiu também ir ajudar a partilhar o lanche com o resto dos outros utentes.</p> <p>Também no momento da brincadeira com os balões, algumas das crianças partilhavam com os utentes o seu balão para brincar em conjunto.</p>
Autonomia e iniciativa	Participação espontânea	Toma iniciativa para interagir com o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	De uma forma geral, a grande parte das crianças tomou iniciativa própria para interagir, tanto em momentos de conversas com os utentes, na partilha do lanche, na entrega do presente e na brincadeira com os balões.

Respeito pela diferença	Acolhimento da diversidade geracional	Demonstra atitudes de respeito pelas limitações ou formas de agir dos idosos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	O respeito pela limitação dos utentes, foi muito bem observado, principalmente em dois momentos específicos: quando decidiram levar a comida do lanche até eles devido à sua pouca capacidade para se estarem constantemente a levantar; e quando brincaram com os balões, mesmo os utentes estando sentados.
Envolvimento emocional	Afetividade na relação	Demonstra carinho, afetos (abraços, beijos, contato físico espontâneo)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	Durante a partilha do lanche as crianças entregavam sempre cuidadosamente a comida aos utentes em mão. Após cantarem os parabéns, deram todas um grande abraço à avó L.E (91 anos). E no fim da interação, as crianças despediram-se com muito carinho dos avós, uma deram abraços, e outras davam apertos e batidas de mão (hi5).
Participação ativa	Interesse e motivação nas atividades	Mostra entusiasmo; mantém-se focada e envolvida	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Após cantar os parabéns à avó L.E (91 anos), sugeri ali que seria um bom momento para entregarem o seu presente aos avós, e logo todas as crianças, demonstraram um enorme entusiasmo e empolgação por ir entregarem o seu presente. O momento da brincadeira com balões, foi deveras muito prazeroso e divertido de se ver; as gargalhadas e os sorrisos eram muitos, tanto por parte das crianças como dos utentes.

Grelha 6 – Dia da visita dos avós ao JI (12-02-2025)

Dimensão	Indicadores	Comportamentos observáveis	Escala de registo	Notas/Observações
Comunicação	Expressão verbal e não-verbal	Inicia ou responde a conversas com o idoso; usa gestos, expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Neste dia, as crianças foram sem dúvida, as principais protagonistas no que concerne à comunicação e iniciação de diálogos, nos mais variados contextos: o ambiente da sala (espaço, decoração, materiais e brinquedos); nos momentos de partilha e nas brincadeiras e durante a visita guiada à instituição.
Empatia	Reconhecimento das emoções do outro	Mostra preocupação, ajuda ou consola o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>A preocupação das crianças para com os utentes, foi essencialmente observada em dois momentos específicos: primeiro quando decidiram emprestar as suas cadeiras aos utentes para que estes não tivessem que ficar de pé; e outro foi durante o momento da visita guiada (dentro e no exterior), as crianças preocupavam-se com a sua locomoção, alertando-os de descidas e subidas no pavimento.</p> <p>“Agora tens de ter cuidado aqui, porque é a descer, tens que ir devagarinho! Anda eu, ajudo.” (<i>menino R.R., 4 anos</i>).</p>
Cooperação	Participação em atividades conjuntas	Partilha materiais; colabora na realização de tarefas comuns	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	Sem qualquer tipo de hesitação, a maioria das crianças partilhava os materiais e brinquedos da sua sala com os utentes, mostrando sempre como se manuseavam, e interagindo diretamente com eles.
Autonomia e iniciativa	Participação espontânea	Toma iniciativa para interagir com o idoso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	<p>Foi algo bastante observado, desde o início até ao fim da visita dos avós, praticamente por todas as crianças do grupo.</p> <p>A crianças levavam aos utentes, uma grande diversidade de materiais, desde livros, puzzles, as peças de encaixe e outros; e consequentemente brincavam com eles.</p>

<p>Respeito pela diferença</p>	<p>Acolhimento da diversidade geracional</p>	<p>Demonstra atitudes de respeito pelas limitações ou formas de agir dos idosos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ● Frequentemente ○ Sempre 	<p>Após terem cumprimentado os avós, comentei com as crianças que os avós não tinham onde sentar, levando-as a pensar numa ideia, e eis que uma das crianças sugeriu emprestarem as suas cadeiras, e logo as outras crianças começaram a levar as cadeiras para perto dos utentes, para se sentarem. Outro momento observado foi durante a visita guiada pela instituição, quando estavam de mãos dadas com os utentes, as crianças andavam devagarinho, ao ritmo deles.</p>
<p>Envolvimento emocional</p>	<p>Afetividade na relação</p>	<p>Demonstra carinho, afetos (abraços, beijos, contato físico espontâneo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	<p>Logo quando os utentes chegaram todos à sala, após ‘a tal confirmação’ de consentimento para saírem do lugar, grande parte das crianças foi cumprimentar os avós com um abraço ternurento. Durante a visita guiada pela instituição, as crianças andaram sempre de mãos dadas com os utentes.</p>
<p>Participação ativa</p>	<p>Interesse e motivação nas atividades</p>	<p>Mostra entusiasmo; mantém-se focada e envolvida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nunca ○ Raramente ○ Às vezes ○ Frequentemente ● Sempre 	<p>Assim que as crianças se aperceberam que a ‘surpresa’ que trazia para eles eram os avós, ficaram logo bastante entusiasmadas e excitadas: “Haaa... os avózitos!” (<i>menino H, 4 anos</i>). Enormes sorrisos invadiram os seus rostos e ficaram também um tanto inquietas até os irem cumprimentar.</p>