



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Educação de Adultos: As Necessidades e Potencialidades dos Participantes face à Aprendizagem ao Longo da Vida

Estudo de Caso no Projeto “Letras prá Vida”

Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

Eva Catarina Ramos Ventura

Fevereiro, 2024

Eva Catarina Ramos Ventura

Educação de Adultos: As Necessidades e Potencialidades dos
Participantes face à Aprendizagem ao Longo da Vida. Estudo de Caso
no Projeto “Letras prá Vida”.

Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local,
apresentada ao Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social da
Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Doutor(a) Sílvia Parreiral

Fevereiro, 2024

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais e avós, foram eles que me ensinaram a nunca desistir dos meus objetivos e que me motivaram durante todo o meu percurso escolar e de vida.

À Professora Doutora Sílvia Parreiral que me acompanhou e aconselhou durante todo este meu percurso e mostrou compreensão e generosidade para comigo.

Ao Projeto “Letras prá Vida” e à Professora Dina Soeiro por me terem acolhido tão bem e me terem mostrado o quão bom é ajudar e partilhar o nosso amor com os que mais precisam.

À equipa do “Letras sobre Rodas” que me acolheu muitíssimo bem e acompanhou em todas as sessões realizadas, em especial à Dra. Paula Monteiro, pela disponibilidade, compreensão e amizade.

Aos participantes do projeto por me terem recebido tão bem em suas casas, por terem partilhado os seus conhecimentos comigo e principalmente por me fazerem sentir um membro da família.

A todas as pessoas da Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova que me apoiaram.

A todos, muito obrigada!

Educação de Adultos: As Necessidades e Potencialidades dos Participantes face à Aprendizagem ao Longo da Vida.

Resumo:

O presente trabalho teve como principais objetivos determinar quais as principais necessidades e potencialidades dos participantes da oficina “Letras sobre Rodas”, que pertence ao projeto “Letras prá Vida”, e perceber em que medida este projeto, potencia níveis de autoestima e de autonomia aos participantes. Nesta oficina participaram nove idosos, com idades compreendidas entre os 71 e os 91 anos, residentes do concelho de Condeixa-a-Nova.

Para a realização deste estudo foram recolhidas informações através da pesquisa bibliográfica, da observação participante, de conversas informais e da realização de entrevistas, priorizando assim uma abordagem qualitativa.

Com a realização deste estudo de caso, concluímos que as principais necessidades de aprendizagem dos participantes na oficina “Letras sobre Rodas” baseiam-se na alfabetização e no uso das tecnologias de informação e de comunicação. Com esta oficina foi possibilitada a aprendizagem, tendo em conta as necessidades de cada participante, promovendo a autoestima e a autonomia dos mesmos.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Educação de Adultos; Alfabetização; Literacia digital; Inclusão social.

Adult Education: The Needs and Potential of Participants in relation to Lifelong Learning.

Abstract:

The main objectives of this work were to determine the main needs and potential of the participants in the “Letras sobre Rodas” workshop, which belongs to the “Letras prá Vida” project, and to understand to what extent this project enhances levels of self-esteem and autonomy among participants. Nine elderly people participated in this workshop, aged between 71 and 91, residents of the municipality of Condeixa-a-Nova.

To carry out this study, information was collected through bibliographical research, participant observation, informal conversations and interviews, thus prioritizing a qualitative approach.

By carrying out this case study, we concluded that the main learning needs of participants in the “Letras sobre Rodas” workshop are based on literacy and the use of information and communication technologies. This workshop made learning possible, taking into account the needs of each participant, promoting their self-esteem and autonomy.

Keywords: Lifelong Learning; Adult Education; Literacy; Digital literacy; Social inclusion.

Índice

Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Abreviaturas	X
Índice de Figuras	XI
Índice de Tabelas	XI
Índice de Fotografias	XII
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	
1.1. Envelhecimento e Envelhecimento Ativo.....	6
1.2. Determinantes do Envelhecimento Ativo.....	8
1.3. Alguns meios de Inclusão Social dos Idosos.....	11
1.4. Envelhecimento em Portugal.....	13
1.5. A Participação Social dos Idosos.....	16
1.6. As barreiras à Participação em Novas Oportunidades Educativas.....	18
1.7. O Analfabetismo em Portugal.....	21
1.8. Literacia e Aprendizagem ao Longo da Vida.....	22
1.9. Perspetivas distintas da Aprendizagem ao Longo da Vida.....	25
1.9.1. A Filosofia da Educação Progressista - John Dewey.....	26
1.9.2. A abordagem Humanista da Aprendizagem centrada no Sujeito - Carl Rogers....	26
1.9.3. Modelo Andragógico da Aprendizagem de Adultos - Malcolm Knowles.....	27
1.9.4. A Reflexividade e a Perspetiva Individual de Sentido - Jack Mezirow.....	28
1.9.5. A Conscientização - Paulo Freire.....	29
1.10. Conceito de Educação de Adultos.....	30
1.11. Educação de Adultos em Portugal.....	32
1.11.1 Projeto "Lérias, Letras & Companhia".....	35
1.11.2. Projeto "Aldeias Pedagógicas".....	36
1.11.3. Projeto de Literacia Digital - "Nós e (A)vós".....	37
Capítulo 2 - Estudo de caso: No Projeto "Letras prá Vida"	
2.1. Enquadramento Geográfico.....	41
2.2. Caraterização do Projeto "Letras prá Vida".....	42

2.3. Oficina "Letras sobre Rodas".....	44
2.4. Público-alvo.....	45
2.5. Objeto de Estudo.....	47
2.6. Metodologia de Investigação.....	48
2.7. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados.....	49
2.8. Análise dos Dados Recolhidos.....	51
Capítulo 3 - Apresentação da Análise e Discussão de Resultados	
3.1. Percurso de Vida.....	55
3.1.1. Naturalidade/ contexto de origem dos participantes.....	56
3.1.2. Percurso Escolar.....	58
3.1.3. Percurso Profissional.....	64
3.2. Autonomia.....	67
3.3. Nível de Dependência	71
3.4. Projeto "Letras prá Vida" - Oficina "Letras sobre Rodas".....	74
3.5. Aprendizagem.....	79
Capítulo 4 - Intervenção Desenvolvida	
4.1. Procedimentos e Barreiras.....	88
4.2. Sessões Realizadas.....	90
4.3 Atividades Desenvolvidas.....	91
4.4. Avaliação das Sessões.....	98
Conclusão.....	99
Bibliografia.....	103
Apêndice	
Apêndice I - Guião da Entrevista.....	119
Apêndice II - Entrevista.....	120
Apêndice III - Análise das Entrevistas.....	123
Apêndice IV - Planificação.....	131
Apêndice V - Relatório.....	132
Anexo VI - Tabela de Atividades Realizadas.....	133
Anexos	
Anexo I - Autorização.....	137

Lista de abreviaturas

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

AVD - Atividades de Vida Diária

AVDI - Atividades de Vida Diária Instrumentais

DGS - Direção Geral de Saúde

OMS - Organização Mundial da Saúde

INE - Instituto Nacional de Estatística

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UE - União Europeia

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NUT - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

Índice de Figuras

Figura 1 - Determinantes do Envelhecimento Ativo.....	8
Figura 2 - Índice de Envelhecimento em Portugal.....	14
Figura 3 - População Residente por grupo etário, 2011 - 2021 (%).....	15
Figura 4 - Os três pilares da estrutura política para o Envelhecimento Ativo.....	18

Índice de Tabelas

Tabela 1 - As dificuldades para envolver os indivíduos em processos de formação.....	19
Tabela 2 - Caracterização dos Participantes.....	46
Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise.....	52
Tabela 4 - Percurso de Vida - Naturalidade.....	56
Tabela 5 - Percurso Escolar- Se frequentou a escola.....	58
Tabela 6 - Percurso Escolar - Tempo de escola.....	60
Tabela 7 - Percurso Escolar - Motivos para não frequentar mais a escola.....	61
Tabela 8 - Percurso Escolar - Gosto pela escola.....	62
Tabela 9 - Percurso Profissional - Emprego.....	64
Tabela 10 - Percurso Profissional - Gosto pelo trabalho.....	65
Tabela 11 - Gestão Financeira.....	68
Tabela 12 - Idas ao Médico.....	69
Tabela 13 - Execução das Tarefas Diárias.....	71
Tabela 14 - Intervenção Domiciliária.....	74
Tabela 15 – Opinião sobre o Projeto.....	75
Tabela 16 - Necessidades de Aprendizagem.....	80
Tabela 17 - Aprendizagem por Gosto.....	81

Índice de Fotografias

Fotografia 1 - Leitura.....	94
Fotografia 2 - Escrita.....	94
Fotografia 3 - Atividades de Alfabetização.....	95
Fotografia 4/ 5 - Utilização do computador (escrita e jogos lúdico-pedagógicos).....	95
Fotografia 6 - Utilização do telemóvel.....	96
Fotografia 7/ 8 - Partilha de conhecimentos (confeção de um bolo e de rissóis).....	96
Fotografia 9/ 10 - Realização de jogos lúdico-pedagógicos.....	97

INTRODUÇÃO

Atualmente, com o aumento da esperança média de vida, Portugal tem uma população cada vez mais envelhecida, com idades muito acima dos 60 anos. A infância e juventude desta população ficaram marcadas pelo período histórico que foi a ditadura, e no qual, maioritariamente a passagem pela escola foi bastante curta ou até mesmo não aconteceu (Cunha, 2020).

Apesar da evolução ocorrida desde essa época, e da taxa de analfabetismo ter diminuído ao longo dos anos, atualmente ainda se observa a existência de uma taxa de analfabetismo de 3,1% da população, segundo os Censos de 2021 (Pordata, 2023).

Para além disso, observa-se um avanço tecnológico que, sendo desconhecido pela população mais velha, leva a que persistam atualmente diversas barreiras e limitações que dificultam a inclusão digital deste público-alvo (Tavares & Souza, 2012).

Sendo assim, o facto de ainda existirem pessoas que são identificadas como analfabetas e, por isso, excluídas da “era” digital pode levar à sua discriminação social e, até mesmo, a sentirem-se excluídas pela sociedade, por não dominarem a escrita, a leitura e as tecnologias (Cunha, 2020).

Atendendo a problemática aqui apresentada, podemos referir alguns projetos que, a nível nacional e internacional, visam intervir nas comunidades, proporcionando a esta população um acompanhamento nesta área. Neste sentido, o projeto “Letras Prá Vida” é um projeto de intervenção comunitária, que promove a literacia, o empoderamento e a inclusão social através da dinamização de várias oficinas de alfabetização para as pessoas adultas (Cunha, 2020).

O estudo de caso que realizámos, no âmbito do projeto “Letras prá Vida”, consiste numa investigação com o objetivo de conhecer e compreender quais eram as necessidades e

potencialidades da população-alvo, face à aprendizagem ao longo da vida e perceber em que medida este projeto potencia autonomia na vida dos participantes.

Do trabalho que realizámos resulta esta dissertação que agora apresentamos, a qual se encontra estruturada em quatro capítulos:

O capítulo 1, relativo ao enquadramento teórico, é onde se apresenta a revisão da literatura de base que nos permitiu saber e conhecer melhor a temática abordada. Este capítulo inicia com a temática do Envelhecimento e Envelhecimento Ativo. De seguida são apresentados conceitos importantes nesta temática, como a: Literacia, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação de Adultos. E por fim, são referidos alguns autores e as suas distintas perspetivas sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

No capítulo 2, é apresentado o estudo de caso que foi realizado na oficina “Letras sobre Rodas”, do projeto “Letras prá Vida”, onde realizámos a nossa intervenção junto de munícipes de Condeixa-a-Nova. Assim, apresenta-se o percurso do projeto de investigação/ estudo de caso, os objetivos, a amostra, os métodos e técnicas de recolha de dados e todo o procedimento seguido no que respeita à análise e discussão dos resultados obtidos.

No 3º capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo de caso, partindo dos resultados em si e, sempre que possível, fazendo ligação à literatura de referência no sentido de fundamentar e melhor compreender os resultados do nosso estudo.

E, por fim, no capítulo 4 apresenta-se o trabalho de intervenção, nomeadamente as ações e atividades desenvolvidas com os participantes da oficina “Letras sobre Rodas” do projeto “Letras prá Vida”.

E concluímos o nosso trabalho, afirmando que os objetivos propostos neste estudo de caso foram concretizados. Considerando que identificamos as principais necessidades de

aprendizagem, sendo estas, baseadas principalmente na alfabetização e nas novas tecnologias. Como também, nos levou a reconhecer quais as potencialidades destes participantes e a importância deste projeto na vida destas pessoas, já que o mesmo, promove e facilita autonomia e autoestima a este público-alvo no seu dia-a-dia.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Envelhecimento e Envelhecimento Ativo

O conceito de envelhecimento entende-se como um fenómeno de carácter multidimensional e multifatorial, ou seja, é de uma enorme complexidade, tendo em conta a existente dificuldade em estabelecer uma definição consensual (Andrade, 2009, *as cited in* Carvalho & Duque, 2021).

O envelhecimento é um fenómeno intrínseco para todos os seres humanos, e o seu início e progressão são altamente influenciados por diversos fatores, tais como, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, existindo ainda outros que o potenciam e cujo controlo não está ao nosso alcance (Oswald & Wu, 2010; WHO, 2015; Murtagh, 2017; Serrat, Villar, Giuliani & Zacarés, 2017, *as cited in* Carvalho & Duque, 2021).

O envelhecimento é o causador de diversas transformações a vários níveis, podendo atingir, com maior ou menor impacto todos os seres humanos que têm uma idade mais avançada. Com o passar dos anos, o envelhecimento biológico torna-se inevitável (Carvalho & Duque, 2021), podendo levar a um maior risco de desenvolvimento de doenças crónicas, as quais poderão impossibilitar o bem-estar do ser humano, podendo condicionar e alterar o seu funcionamento habitual (Baltes, 1987, *as cited in* Silva, 2017).

Contudo, o envelhecimento também poderá ser bem-sucedido, nomeadamente quando o idoso assume uma gestão proativa relativamente ao seu processo de envelhecimento, procurando envolver-se em situações estimuladoras da sua aprendizagem (Baltes, 1987, *as cited in* Silva, 2017).

Portanto, a capacidade funcional do idoso é definida pela sua capacidade em conseguir, ou não, realizar as Atividades de Vida Diária (AVD) e as Atividades de Vida Diária Instrumentais (AVDI). Tais atividades são necessárias para que o idoso tenha uma vida independente e autónoma. Permitindo-lhe participar diariamente na gestão da sua vida, nos cuidados com a própria saúde e no desenvolvimento de tarefas domésticas. Assim, independentemente de o envelhecimento estar ligado ao aumento de dependência física, ao declínio social, à depressão, entre outros, existe a possibilidade de o idoso viver mais

e melhor, com base na promoção de uma boa saúde física e mental (Ferreira et al., 2012, *as cited in* Cunha, 2020).

O envelhecimento não é um problema, mas sim, um processo do ciclo vital do ser humano que deve ser vivido de uma forma saudável e autónoma durante o maior tempo possível, e para que isso aconteça, existe a necessidade de o idoso se envolver na vida social, económica, cultural, espiritual e civil, e envelhecer de uma forma ativa (DGS, 2004, *as cited in* Azevedo, 2015).

Em 2002 a Organização Mundial de Saúde (OMS) “propôs uma definição do conceito de Envelhecimento Ativo em que o idoso integra a sociedade e mantém a sua autonomia social, física e psicológica” (*as cited in* Rodrigues, 2018, p. 8). Na Assembleia Mundial de Madrid, em abril de 2002, a OMS defendeu o envelhecimento ativo “como o processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para a melhoria da qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem” (Organização Mundial da Saúde, 2007, p. 5).

No sentido de implementar esta ideia, foram sugeridas pela OMS (2002) algumas políticas impulsionadoras de envelhecimento ativo, de entre as quais se destacam “a opção da saúde promovendo comportamentos saudáveis, bom funcionamento físico e cognitivo, promoção do afeto positivo, estratégias de *coping* e, ainda, a promoção do funcionamento psicossocial e da participação social” (*as cited in* Passos, 2016, p. 19).

É também de relevante importância destacar que a OMS (2005) associa o termo “ativo” não só à capacidade de estar fisicamente ativo, mas, também, ao facto de o envelhecimento ativo ter como objetivo “aumentar a expectativa de uma vida saudável e a qualidade de vida para todas as pessoas” (*as cited in* Azevedo, 2015).

O envelhecimento ativo aplica-se, assim, a todos os indivíduos tendo como objetivo principal o aumento de uma vida saudável e de qualidade. Mas, para que esse processo se concretize, é necessário que os indivíduos consigam compreender o seu potencial, levando-os a aumentar e a prolongar o seu bem-estar físico, social e mental, possibilitando a participação nas questões económicas, culturais, espirituais e cívicas

(Ferreira, 2009, *as cited in* Azevedo, 2015). Sendo assim, o envelhecimento ativo do ser humano depende de vários determinantes que envolvem os próprios indivíduos, as suas famílias e as nações que para a OMS são importantes neste processo, sendo eles: transversais; relacionados com os serviços de saúde e sociais; comportamentais; relacionados com aspetos pessoais; relacionados com o ambiente físico; e também sociais e económicos (OMS, 2005, *as cited in* Azevedo, 2015).

1.2. Determinantes do Envelhecimento Ativo

Segundo a OMS (2007), e como se pode observar na **Figura 1**, o envelhecimento ativo resulta de vários fatores que são determinantes na vida dos indivíduos. Todos esses determinantes, bem como a sua interação, desempenham um papel importante relativamente à influência exercida sobre a forma como os indivíduos envelhecem, sendo eles:

Figura 1
Determinantes do Envelhecimento Ativo



Fonte: OMS (2007)

Na **Figura 1** podemos verificar que o género e a cultura são essenciais para compreender o envelhecimento ativo, uma vez que envolvem todos os outros determinantes. O género deve ser alvo de atenção pois devido às diferentes tendências políticas, às mentalidades e tradições existentes no mundo, podemos encontrar diferentes consequências relativamente ao bem-estar dos indivíduos conforme o seu género. Por exemplo, em alguns países, o facto de os indivíduos serem do sexo masculino ou feminino influencia/determina o seu acesso à igualdade de tratamento, ao emprego e à igualdade salarial, entre outros (OMS, 2002, *as cited in* Azevedo, 2015).

Efetivamente, em grande parte das sociedades, as mulheres têm um papel reduzido na sociedade, tendo um acesso mais limitado à educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e aos alimentos nutritivos. Além disso, tradicionalmente são as mulheres que detêm o papel de cuidar da família (OMS, 2002, *as cited in* Rodrigues, 2018). Por tudo isso, a mulher pode apresentar um nível de *stress* e um nível de envelhecimento maior e/ou que difere do homem (Pimental, 2011, *as cited in* Rodrigues, 2018).

Em relação à cultura, esta engloba as tradições enraizadas, as atitudes e os valores culturais, características da sociedade e que acabam por moldar as mentalidades dos indivíduos que dela fazem parte. Fazendo-os aceitar o processo de envelhecimento e acabando por influenciar o ser humano, na procura de comportamentos saudáveis (OMS, 2002, *as cited in* Azevedo, 2015).

Os determinantes relacionados com os serviços sociais e de saúde, por sua vez, necessitam de estar coordenados, acessíveis e integrados, tendo em conta que não deve haver discriminação de idade na administração dos serviços, e, portanto, torna-se obrigatório respeitar as pessoas de todas as idades (OMS, 2002, *as cited in* Rodrigues, 2018). Estes determinantes englobam:

“a promoção da saúde e a prevenção de doenças; serviços curativos; cuidados a longo prazo e serviços de saúde mental, é essencial que os sistemas de saúde tenham uma perspetiva de vida dos indivíduos que proponha a promoção da saúde, prevenção de doenças, acesso equitativo a cuidados primários de

qualidade e a tratamentos a longo prazo como promotores do envelhecimento ativo” (Azevedo, 2015, p. 30).

Os determinantes **comportamentais** estão relacionados com estilos de vida saudáveis, ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo. Sendo assim, estes são cruciais para um envelhecimento ativo, já que a adoção de estilos de vida saudáveis e a participação ativa dos indivíduos são fundamentais em todas as fases do ciclo de vida do ser humano, levando à prevenção de doenças, e ao prolongamento de uma vida de qualidade dos indivíduos (OMS, 2005, *as cited in* Azevedo, 2015).

Os determinantes **individuais** encontram-se divididos entre a biologia, a genética e os fatores psicológicos. Relativamente à biologia e à genética é importante realçar que os genes poderão ser causadores de várias doenças, e o historial clínico de cada indivíduo poderá resultar da sua herança genética, mas também do estilo de vida que tem tido. Em relação aos fatores psicológicos destaca-se que a capacidade cognitiva e a inteligência dos indivíduos sejam determinantes para a longevidade e o envelhecimento ativo (OMS, 2002, *as cited in* Rodrigues, 2018).

Os determinantes **ambientais** (relacionados com o ambiente físico) compreendem que o indivíduo viva numa casa segura, com baixos riscos de queda, atendendo a que tais riscos, provocados pelo ambiente físico, podem causar ferimentos e lesões nos idosos, muitas vezes graves e incapacitantes. Além disso, o ambiente físico em que o indivíduo vive pode, também, determinar a sua independência ou dependência, pois viver numa casa segura é fundamental no dia-a-dia do idoso. A casa do idoso deve ser iluminada; possuir barreiras de segurança que lhe permitam apoiar-se e deslocar-se com segurança; possuir um piso que previna o risco de quedas; para além disso, deve situar-se próxima dos seus familiares, assim como, dos serviços de transporte públicos e outros para que seja mais fácil agilizar uma deslocação ou efetuar um pedido de ajuda (OMS, 2002, *as cited in* Rodrigues, 2018).

Os determinantes **sociais** englobam “o apoio social, a aprendizagem permanente, as oportunidades de educação, a paz e a proteção contra a violência e os maus-tratos” enquanto “conceitos chave para que a pessoa idosa tenha um processo de

envelhecimento saudável”. Se estes apoios não forem tidos em conta, o indivíduo pode cair no isolamento social o que pode, conseqüentemente, provocar a sua morte (OMS, 2002, *as cited in* Azevedo, 2015, p. 37).

Por fim, os determinantes **económicos**, os quais integram três aspetos principais para a promoção do envelhecimento ativo, sendo eles: o rendimento, já que a maioria das pessoas idosas têm um rendimento muito baixo que não lhes permite pagar as suas despesas, contribuindo para a falta de acesso à alimentação saudável e a cuidados de saúde adequados; a proteção social, essencial para todas as pessoas idosas; e o trabalho, sendo este bastante importante durante a vida do indivíduo (OMS, 2002, *as cited in* Azevedo, 2015, p. 37).

Tendo em conta o exposto pode concluir-se que é com o contributo destes determinantes que se promove o envelhecimento ativo do ser humano. Pois estes compreendem as necessidades básicas, visam a inclusão social, bem como, a participação do indivíduo na sociedade. De salientar ainda que, para que tal possa acontecer, é necessário que o indivíduo tenha autonomia e saúde física (Squire, 2005, *as cited in* Rodrigues, 2018).

1.3. Alguns meios de Inclusão Social dos Idosos

A inclusão dos idosos na sociedade é, sem dúvida, importante para o envelhecimento ativo destes indivíduos. De acordo com Freire (2008), a inclusão

“é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (*as cited in* Afonso, 2015, p. 24).

Neste processo de inclusão existem meios que são importantes para que a pessoa idosa se sinta incluída, mantendo a sua participação na sociedade. De referir o fundamental papel da **família**, uma vez que, segundo alguns estudos, é a ela que, normalmente, cabe a supervisão e o cuidado do indivíduo, em situações de saúde e doença (Perlini, Leite, &

Furini, 2007, *as cited in* Trapp, et al., 2016). Além disso, é também em família que os idosos são mais ativos e participativos no quotidiano, pelo que o apoio da família auxilia e permite que mantenham a sua integridade física e psicológica (Moliterno et al., 2012, *as cited in* Trapp et al., 2016).

Assim, a família é

“naturalmente o lugar de acolhimento e de transmissão (...) é onde se nasce, se é acolhido (...) e é ainda o sítio das memórias, dos saberes e dos hábitos, das rotinas e das inovações, das histórias detalhadamente contadas ou vagamente lembradas” (Barata, 2010, *as cited in* Afonso, 2015, p. 34).

Além da família, e inclusivamente na sua ausência, muitas vezes são **os vizinhos** que têm um papel fundamental/ determinante neste processo de inclusão, pois possibilitam que se estabeleçam contatos exteriores num espaço comum, de forma a expandir ou a fechar o grupo comunitário, com o propósito de formar uma identidade comunitária (Chadi, 2000, *as cited in* Afonso, 2015). Sendo assim, se o indivíduo conhecer e conviver com os seus vizinhos, acaba por estabelecer uma relação de entreajuda que promove a coesão social, melhora a vida em conjunto, e cria laços de solidariedade (Guerra, 2010, *as cited in* Afonso, 2015). Posto isto, os grupos de convivência acabam por se tornar espaços de inclusão social do idoso, “promovendo a sua participação, por meio de diversas atividades desenvolvidas, refletindo sobre o processo de envelhecimento, a qualidade de vida, e a valorização da própria vida” (Kurz & Morgan, 2012 *as cited in* Trapp, et al., 2016).

Por fim, o fundamental papel do **apoio institucional**, que é cada vez mais procurado no sentido de responder às necessidades resultantes do alargamento da estrutura familiar e do aumento das horas de trabalho. Tais necessidades levam cada vez mais à procura de respostas sociais por parte dos familiares dos idosos, tais como: estruturas residenciais, acolhimento familiar, centros de convívio, centros de dia e de noite (Segurança Social, 2014, *as cited in* Afonso, 2015). Estas estruturas sociais oferecem diferentes formatos e têm como missão não só promover o apoio à pessoa idosa, mas também, promover a sua autonomia, favorecendo a permanência na sua habitação e no seu meio sociocultural (Apelles, 2011, *as cited in* Pinto, 2012). Atualmente verifica-se que estas estruturas de

apoio institucional são cada vez mais procuradas devido ao fenómeno do envelhecimento populacional, realidade que afeta não só Portugal, mas também, outros países desenvolvidos (Pinto, 2012).

1.4. Envelhecimento em Portugal

O fenómeno do envelhecimento em Portugal traduz-se numa alteração demográfica (...) que se verificou entre 1950 e 2011. Nesse período, assistiu-se à diminuição de 30% para 15% no número de jovens, e ao aumento de 7% para 19% no número de idosos com mais de 65 anos. Para além destas alterações, verificou-se, também, o aumento significativo da percentagem de indivíduos com mais de 75 anos (Bandeira, et al., 2013, *as cited in* Rodrigues, 2018). Já de 2011 para 2021 o índice de envelhecimento aumentou de 128,0 para 181,3 idosos por casa 100 jovens. Posto isso, nesse período, a proporção de jovens (dos 0 aos 14 anos de idade) decresceu de 15,04% para 13,0% da população residente total. Relativamente à população idosa (com 65 ou mais anos de idade) a percentagem de idosos aumentou de 19,2% para 23,6% (Instituto Nacional de Estatística, 2023).

Fruto desta alteração demográfica bastante considerável, ocorreu a inversão da pirâmide de idades, o que comprova a existência de uma população claramente envelhecida. Apesar deste fenómeno ser evidente por todo o país, existem algumas diferenças e variações entre as diferentes regiões, sendo que a região considerada mais envelhecida é o Alentejo, seguida da região Norte e de Lisboa (Bandeira, et al., 2013, *as cited in* Passos, 2016).

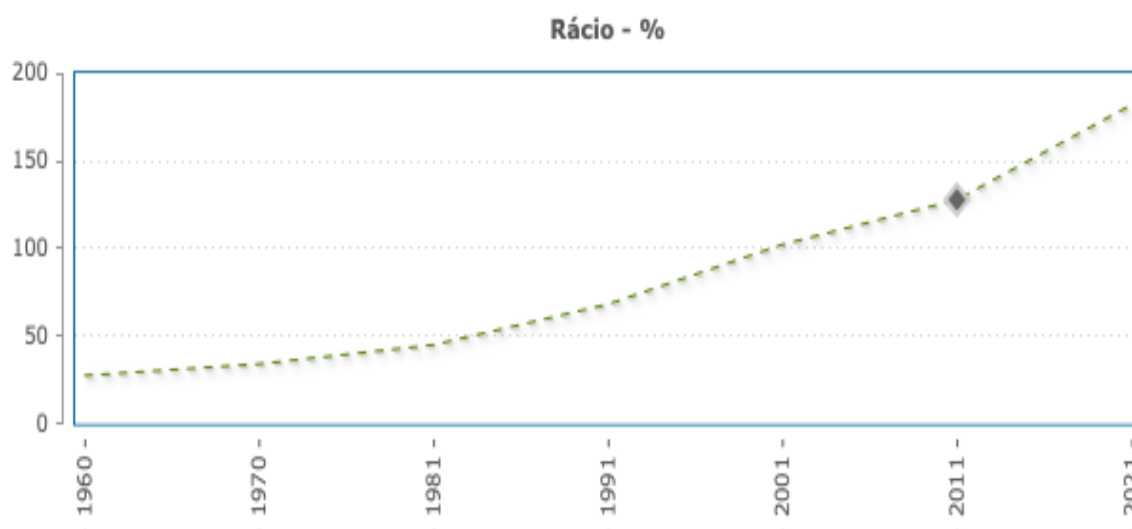
Atualmente sabe-se que este fenómeno demográfico teve como principais causas a diminuição da (taxa de) natalidade (Moura, 2009, *as cited in* Rodrigues, 2018) e o aumento da esperança média de vida. Sendo que, este último está associado ao

“aumento do conhecimento nas áreas médicas, (...) à diminuição da mortalidade, à melhoria das condições de vida e à diminuição da mortalidade infantil. Para além destes fatores, o planeamento familiar e a entrada das mulheres no

mercado de trabalho também geraram uma enorme diminuição da natalidade” (Rodrigues, 2018, p. 8).

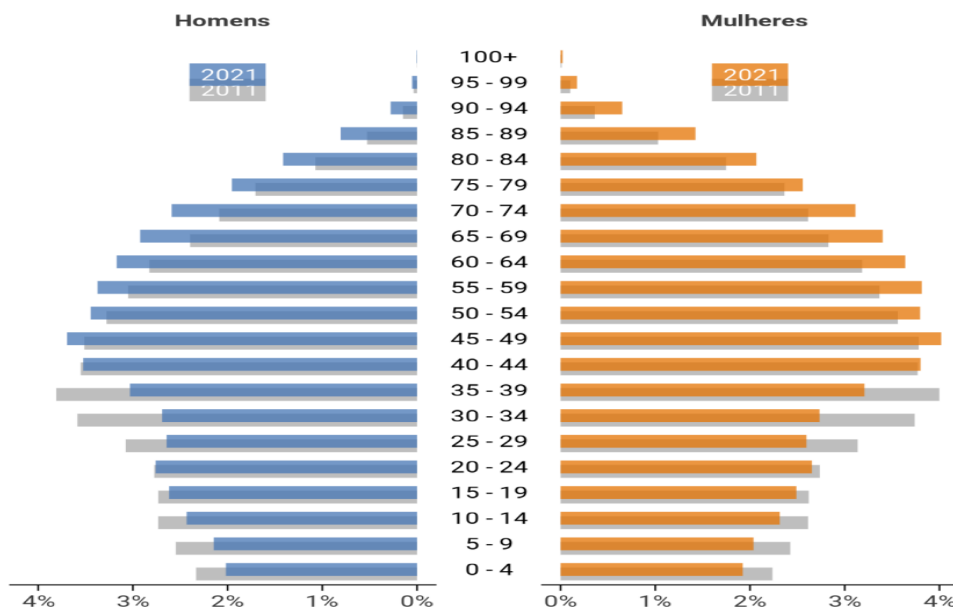
Presentemente, e tendo em conta os Resultados Definitivos do XVI Recenseamento Geral da População e do VI Recenseamento da Habitação – Censos 2021, referenciados a 19 de abril de 2021 pelo Instituto Nacional de Estatística, registou-se o agravamento do fenómeno de envelhecimento da população portuguesa, com o aumento expressivo da população idosa e a diminuição da população jovem (**Figura 2 e Figura 3**) (Instituto Nacional de Estatística, 2022).

Figura 2
Índice de Envelhecimento em Portugal



Fonte: PORDATA

Figura 3
População residente por grupo etário, 2011 – 2021 (%)



Fonte: INE – Instituto Nacional de Estatística

Como se pode observar na **Figura 2**, em 2021 o estreitamento da base da pirâmide etária e o alargamento do seu topo revela-nos que a “percentagem da população idosa (65 e mais anos) representava 23,4%, enquanto a de jovens (0- 14 anos) era de apenas 12,9%” (INE – Instituto Nacional de Estatística, 2022).

À semelhança do que se verifica em Portugal, o envelhecimento das sociedades é um dos grandes desafios que a humanidade enfrenta e que tem vindo a provocar vários debates, tanto pelo seu impacto a nível social como pelo seu impacto a nível económico. De facto, apesar de os idosos serem muitas vezes alvo de exclusão, estes devem participar ativamente na sociedade, pois constituem uma importante estrutura da mesma (Rodrigues, 2018).

1.5. A Participação Social dos Idosos

Tendo em conta que o conceito de participação social ocupa um lugar central na psicologia do envelhecimento, este tem recebido um particular destaque e tem sido objeto de inúmeros estudos (Gorjão, 2011). De facto, a participação social que é frequentemente associada ao idoso e aos conceitos de inclusão social e integração social, “abrange um leque alargado de situações que vão desde os comportamentos individuais, aos processos de eleição e representação política, e à presença de grupos ou movimentos em programas e atividades” (Paiva, Ribeiro & Barbosa, 1993, *as cited in* Afonso, 2015, p. 24). Neste conceito existe a necessidade de ter em conta duas **dimensões**: “a manutenção das relações sociais e a realização de atividades lucrativas para o idoso, uma vez que ambas têm influência na qualidade de vida deste no período da reforma, no bem-estar subjetivo e na satisfação de viver” (Freitas, 2011, *as cited in* Afonso, 2015, p. 24). E, como tal, para que o idoso possa ter uma velhice bem sucedida e como resultado ter uma participação ativa na sociedade, estão associadas três categorias que combinadas levam que o idoso tenha um papel ativo na sociedade, sendo elas: a ausência/ evitamento de doenças especialmente as que levam à perda de autonomia do idoso; a manutenção dos níveis elevados das várias funções físicas e cognitivas; e o envolvimento com a vida e a sociedade, sendo este, caracterizado pelo envolvimento e empenhamento social (Rowe & Kahn, 1987, *as cited in* Gorjão, 2011).

No conceito de participação social constata-se ainda a existência de duas **vertentes**: uma mais ligada à **saúde individual**, que define a participação como o envolvimento da pessoa numa situação da vida real, possuindo nove domínios:

“(1) aprendizagem e aplicação de conhecimento, (2) tarefas e demandas gerais, (3) comunicação, (4) mobilidade, (5) autocuidado, (6) vida doméstica, (7) relações interpessoais, (8) aspetos principais da vida diária, e (9) vida comunitária, social e cívica” (Organização Mundial de Saúde, 2004, *as cited in* Gorjão, 2011, p. 7).

E outra mais ligada às **interações** e ao envolvimento em atividades sociais, a qual, procura enfatizar o papel dos relacionamentos com os outros de distintas formas, isto tendo em conta que a participação social está relacionada com as interações sociais que se

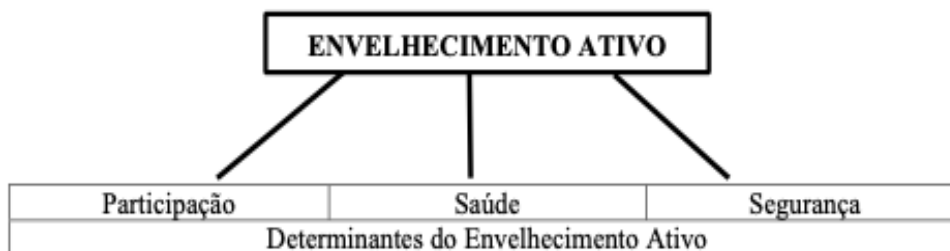
estabelecem com os outros, e com o facto de o indivíduo estar ou não ativo na sociedade (Maier & Klumb, 2005, *as cited in* Gorjão, 2011).

Como referido anteriormente, vários foram os estudos realizados relativamente à participação social e ao envelhecimento da população. Desses estudos facilmente se depreende que a participação social aliada a um elevado nível de atividade por parte do idoso, são condições essenciais para que o mesmo desfrute de uma velhice bem-sucedida (Sousa, 2013).

É do conhecimento geral que a transição do mundo do trabalho para o estado de aposentação nem sempre é um processo fácil, podendo, inclusivamente, gerar no indivíduo alguma ansiedade, depressão, sensação de abandono e estado de dependência (Carvalho, 2012, *as cited in* Santos, 2016). Daí surgir a necessidade de este ter um papel ativo na sociedade, uma vez que a participação social é um dos pilares para o envelhecimento ativo, em conjunto com a saúde e a segurança, como se pode observar na **Figura 4**. Além do mais, a participação social é um dos direitos dos idosos, visto que, estes devem permanecer integrados na sociedade e aproveitar as oportunidades de prestarem serviços à comunidade. Ao fazerem-no, terão a oportunidade de conhecer outras pessoas e de conviver com outras que já conhecem, aumentando, assim, as suas relações sociais. Acima de tudo é fundamental que o idoso sinta prazer na realização das atividades e que se entusiasme pela sua participação na sociedade, desmistificando a ideia de que os idosos são pessoas inativas na sociedade (Santos, 2016).

Pelo exposto anteriormente, conclui-se que a estimulação dos idosos para participarem na sociedade/ para terem um papel social ativo acaba por promover diversas experiências de carácter social, lúdico e cultural que os motivará, aumentará o seu gosto pela vida e a sua autoestima e, inclusivamente, ajudá-los-á a ultrapassar algumas barreiras e o sentimento de vazio, isolamento e solidão (Guedes, 2008, *as cited in* Sousa, 2013).

Figura 4
Os três pilares da estrutura política para o Envelhecimento Ativo



Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas

Fonte: OMS (2005)

1.6. As barreiras à Participação em Novas Oportunidades Educativas

As ocupações profissionais e familiares são suportes decisivos para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Porém, estes apoios nem sempre estão disponíveis e, muitas vezes, não são suficientes para que os indivíduos tenham uma vida ativa. Portanto, existe a necessidade de entender quais as principais barreiras que levam os adultos a não participarem nas diferentes propostas educativas (Rothes, 2009).

A literatura refere que são várias as barreiras à participação, e que estas podem ser agrupadas em três tipos de obstáculo, cuja convergência trava a realização do desejo de participação dos indivíduos nesses processos de formação, sendo eles: “as que resultam da condição social dos adultos pouco escolarizados; as que se manifestam na disposição dos potenciais formandos; as que têm origem na forma como se organiza a resposta institucional” (Carp, Peterson & Roelfs, 1974, *as cited in* Rothes, 2009, p. 407).

Na **Tabela 1** relativa às dificuldades referidas pelos adultos inquiridos na participação em novas oportunidades educativas, podemos verificar que as barreiras com maior número de respostas são: conciliar a formação com o trabalho; problemas de transporte;

necessidade de realizar tarefas do lar; necessidade de cuidar de familiares; fazer horas extraordinárias; guardar más recordações da escola; falta de apoio por parte do(a) esposo(a) ou namorado(a); receio de insucesso; idade avançada demais para estudar; falta de tempo para se divertir; ser gozado pelos amigos; problemas de saúde; não gostar de estudar; conhecer pessoas que se arrependeram; não ter conhecimento da formação disponível; cansaço físico no final do dia; pensar que a formação não vai melhorar a sua vida.

Tabela 1

Dificuldades para envolver os indivíduos em processos de formação

	Masculino	Feminino	Total
Conciliar a formação com o trabalho	39, 6	43, 3	41, 4
Problemas de transporte	20, 7	38, 4	29, 4
Necessidade de realização de tarefas do lar	6, 5	45, 1	25, 5
cuidar de familiares	8, 9	41, 5	24, 9
Fazer horas extraordinárias ou biscates	16	20, 1	18
Ter más recordações da escola	11, 8	8, 5	10, 2
O esposo(a) o namorado(a) não apoiar	3, 6	10, 4	6, 9
Ter receio de não ser capaz	15, 4	34, 1	24, 6
Já não ter idade para estudar	18, 3	25	21, 6
Ficar sem tempo para se divertir	9, 5	7, 9	8, 7
Os amigos iam gozar	3, 6	10, 4	6, 9
Ter problemas de saúde	8, 9	22	15, 3
Não gostar de estudar	17, 8	17, 7	17, 7
Conhecer pessoas que se arrependeram	11, 8	5, 5	8, 7
Não saber as formações que existem	29, 6	36	32, 7
Chegar ao fim do dia muito cansado	29	39, 6	34, 2
Achar que não lhe vai melhorar a vida	18, 9	25, 6	22, 2
Outra razão	0, 6	1, 2	0, 9

Fonte: *Roths, (2009)*

Após a observação da **Tabela 1**, pode concluir-se que: apesar do aumento de oferta de iniciativas formais ou não formais de aprendizagem, para a população adulta que garantem o acesso à educação a indivíduos que querem melhorar as suas aptidões ou até mesmo aos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever na idade escolar, existem barreiras na participação em processos de educação e aprendizagem, devido a fatores “situacionais, disposicionais e institucionais” (Cross, 1981, *as cited in* Ávila, 2023, p. 8).

Os fatores situacionais estão relacionados com a vida pessoal, familiar e profissional do indivíduo, no qual, o mesmo se sente impedido e/ ou não tem tempo disponível para conciliar a vida familiar e profissional com a participação em processos de educação e de aprendizagem. Para além disso, os fatores situacionais podem também estar relacionados com o facto de o indivíduo apresentar constrangimentos financeiros que acabam por dificultar a sua participação nesses mesmos processos. Os fatores disposicionais estão associados com as disposições e as motivações pessoais de cada indivíduo para frequentar estas ações e processos de educação e aprendizagem. Tendo em conta que, ainda muitos indivíduos tem opiniões negativas face à educação e formação. E por fim, os fatores institucionais, que remetem para as características da oferta, como: as condições de acesso e de frequência, podendo estas, serem insuficientes e desadequadas a nível de horário e de localização ou até mesmo relativamente ao modelo subjacente, como também, devido a falta/ insuficiente divulgação e imagem pública (Ávila, 2023).

Posto isto, devido a estas barreiras e dificuldades para envolver os indivíduos em processos de formação e educação, muitos indivíduos acabam por não ir ao encontro/ participar nos mesmos, tendo em conta as necessidades educativas de cada, seja de iliteracia/ analfabetismo, semiliterária ou aperfeiçoamento de qualificações elevadas (Santos, 2019).

1.7. O Analfabetismo em Portugal

Apesar de já existirem na altura algumas iniciativas pioneiras, foi a partir da revolução de 1820, quando a maioria da população era analfabeta, que “se reuniram as condições sociais e políticas para a generalização do esforço alfabetizador, que passou a merecer uma atenção reforçada por parte das autoridades políticas” (Rothes, 2009, p. 215).

Contudo, em Portugal a alfabetização populacional foi um processo que aconteceu lentamente e que refletiu um atraso geral relativamente ao resto da Europa, sendo que a implementação do Sistema Educativo em Portugal se prolongou por um período de tempo superior a um século. E só em meados da década de 50 do século XX é que se pôde observar oficialmente as crianças matriculadas na escola, conforme a lei (Carvalho, 1986, *as cited in* Candeias & Simões, 1999). Este facto permite-nos perceber a razão de, na altura, Portugal ser um dos países menos escolarizados e alfabetizados do mundo (Cipolla, 1969, *as cited in* Candeias & Simões, 1999).

Atualmente, tem-se constatado que uma das preocupações das organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e a UE (União Europeia), tem sido o conhecimento das competências reais de leitura, escrita e cálculo da população adulta (Benavante, et al., 1996).

O analfabetismo designa que a pessoa não sabe ler, nem escrever, nem calcular. Este fenómeno é um problema social, cultural, religioso e político, pois o indivíduo não tem opção de escolha sobre esta realidade (Canário, 1999, *as cited in* Cunha, 2020), e resulta de diversos fatores interdependentes, como: “as dificuldades económicas da família, os problemas de organização e funcionamento da escola e, por último, o escasso estímulo à leitura e à escrita nos contextos familiares, sociais e profissionais” (Cavaco, 2018, p. 371).

Perante esta situação verifica-se que os indivíduos analfabetos se encontram numa situação de desigualdade relativamente ao acesso à informação, pelo que é posto em causa a sua plena participação na sociedade (Cavaco, 2016, *as cited in* Cunha, 2020). Tal situação leva os indivíduos a sentirem que os seus saberes e cultura são desvalorizados,

chegando a convencer-se da sua própria incapacidade (Freire, 2000b, *as cited in Cavaco, 2018*).

O processo de alfabetização é “longo e progressivo, de desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de cálculo, em evolução ao longo da vida” (Cavaco, 2018, p. 371). Assim, com vista à promoção da participação ativa na sociedade, a alfabetização é um elemento integrante no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 2014). Saber ler e escrever é essencial na vida do indivíduo, torna-o um cidadão ativo, pois é a partir de uma alfabetização consciencializadora que o ser humano passa a compreender a sua realidade e a ter mais autonomia no dia-a-dia. Sendo assim, pode afirmar-se que a alfabetização altera a condição de vida do indivíduo a partir do momento em que este começa a interagir e deixa de viver à margem da sociedade, já que as suas condições atuais irão melhorar nos aspetos social, político, cognitivo cultural, linguístico e económico (Costa, 2018).

1.8. Literacia e Aprendizagem ao Longo da Vida

Como anteriormente foi referido, o conceito de alfabetização reflete sobre o ato de ensinar o indivíduo a ler e a escrever, contudo, é importante entender um novo conceito: o de literacia. Este conceito é referente ao facto de o indivíduo que já adquiriu conhecimentos ser capaz de os pôr em prática no seu dia-a-dia. Traduzindo-se na capacidade de o indivíduo usar as suas competências, ensinadas e aprendidas, de leitura, de escrita e de cálculo (Benavante, et al., 1996).

Assim sendo, o conceito de literacia centra-se na forma como o indivíduo usa as suas competências e não na forma como as obtém. Daí que, quando se fala de literacia, é importante saber que:

“a) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja, que pode ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada; b) o perfil de literacia de uma população não é algo

que pode ser deduzido a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos; c) a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo sempre; e d) os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas” (Benavante, et al. 1996, p. 5).

Na sociedade em que vivemos, cada vez mais temos a possibilidade e a necessidade de aprender através da aquisição contínua de conhecimentos e da atualização de competências, o que nos permite a participação ativa na sociedade. Nos últimos anos a Comissão das Comunidades Europeias tem dado ênfase e apresentado alguns discursos sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo um conceito apresentado no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Costa, 2014).

Este conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida muitas vezes designado como Educação Permanente, foi introduzido pelo Conselho da Europa com o objetivo de definir uma estratégia que tornasse mais eficaz a educação, permitindo a igualdade, a participação e a globalização (Conselho da Europa, 1970, *as cited in* Costa, 2014).

Daí a necessidade de alargar a definição de Aprendizagem ao Longo da Vida, para que não fosse apenas um processo “limitado aos aspetos económicos ou à educação de adultos”, mas sim, que acontecesse “desde a aprendizagem pré-escolar até a aprendizagem pós-reforma, cobrindo integralmente a aprendizagem formal, não formal e informal”, com o objetivo de integrar “a cidadania ativa, o desenvolvimento individual e a inclusão social” (Pires, 2005, p. 90).

Segundo o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, tal conceito é definido como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica e/ ou relacionada com o emprego” (Pires, 2005, p. 90). Tal documento foi elaborado com vista à implementação de uma estratégia de aprendizagem ao longo de toda a vida, na qual, os indivíduos são caracterizados como sendo os atores

principais da sociedade, sendo valorizada a sua capacidade de construir e a forma como utilizam o conhecimento.

Neste documento, a Aprendizagem ao Longo da Vida é interpretada como um processo contínuo, ininterrupto, que considera a dimensão temporal da aprendizagem, assim como, a diversidade de espaços e contextos de aprendizagem. Estes contextos devem ser conciliados, podendo ser contextos de aprendizagem formal, “que se desenvolve em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações”; aprendizagem não formal, “que decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa, etc, e que não conduzem necessariamente à certificação”; e aprendizagem informal, que é “resultante das situações mais amplas de vida, e que frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente)” (Pires, 2005, p. 82).

Como enquadramento para o debate, no Memorando estão apresentadas seis mensagens-chave:

1. Novas competências básicas para todos, que tem como objetivo “garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento.”
2. Mais investimento em recursos humanos, que tem como objetivo “aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos.”
3. Inovação no ensino e na aprendizagem, que tem como objetivo “desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”.
4. Valorizar a aprendizagem, que tem como objetivo “melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não formal e informal.”
5. Repensar as ações de orientação e de consultoria, que tem como objetivo “assegurar o acesso facilitado de todos, a informações e aconselhamento de

qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida.”

6. Aproximar a aprendizagem dos indivíduos, tendo como objetivo “providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e ainda se necessário apoiadas em estruturas TIC” (tecnologias da informação e comunicação) (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Com estas mensagens-chave, a Comissão Europeia valoriza a aprendizagem como sendo uma prioridade para as políticas públicas de educação e formação nacionais e europeias, tanto a nível não formal e informal como em contextos que sejam formais e de formação. Pois sublinham a importância de reconhecer e valorizar as aprendizagens feitas pelos cidadãos, independentemente de como e do local em que as mesmas foram adquiridas (Comissão Europeia, 2011, *as cited in* Campos, 2009).

A educação e a aprendizagem têm vindo a ser construídas ao longo do tempo através de várias e distintas perspetivas, bem como, de ações desenvolvidas com base na ideia da educação como um processo realizado ao longo da vida e não apenas durante a infância. Deste modo, cada vez mais se constata os seus benefícios na sociedade que contribuem para que cada pessoa aprenda a conviver com os outros, a tornar-se cidadão em pleno com direitos e deveres e membro de uma comunidade, combatendo assim a exclusão social e o preconceito por falta de conhecimento.

1.9. Perspetivas distintas da Aprendizagem ao Longo da Vida

Para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem ao longo da vida, podemos considerar um conjunto de abordagens que, em diferentes domínios disciplinares, como a filosofia da educação, psicologia humanista, psicossociologia e sociopolítica, nos têm permitido conhecer melhor este processo (Pires, 2005).

1.9.1. A Filosofia da Educação Progressista – John Dewey

Dewey foi um filósofo da educação que marcou o pensamento educativo da primeira metade do século XX, sendo ele o porta-voz e o símbolo da educação progressista (Dededalle, 1995, *as cited in* Pires, 2005). Este movimento nasceu com o intuito de contestar o formalismo existente na educação tradicional pois, segundo o autor, existe uma relação entre quem aprende e quem ensina, havendo uma maior igualdade e interatividade entre ambos uma vez que a educação é uma “contínua reconstrução da experiência”, isto é, a educação é considerada como uma experiência contínua que devia ser adaptada às necessidades de cada um.

Dewey defendia que o indivíduo se encontrava em continuidade com o meio ao longo da vida, ou seja, que a educação era obtida através de experiências vividas na sociedade, sendo um processo de vida e não uma preparação de vida (*as cited in* Pires, 2005).

1.9.2. A abordagem Humanista da Aprendizagem centrada no Sujeito – Carl Rogers

No âmbito do seu trabalho como psicoterapeuta, Carl Rogers deu o seu contributo para a aprendizagem de adultos desenvolvendo um conjunto de ideias relativamente à aprendizagem centrada no sujeito. Assim, estabeleceu a distinção entre o modelo de aprendizagem “sem significado, opressiva e alienante”, que está presente na educação formal, e a aprendizagem “significativa, experiencial e que envolve a pessoa na sua globalidade” (*as cited in* Pires, 2005).

Rogers crítica o modelo de aprendizagem tradicional, segundo ele “baseado na superioridade do docente (...) na suposição de que o ato de ensinar corresponde ao ato de aprender, e na desvalorização das relações interpessoais (...)” (Hanoun, 1980, *as cited in* Pires, 2005, p. 151). Por outro lado, valoriza as dimensões afetiva e emocional da aprendizagem e a importância da relação pedagógica entre o indivíduo e o docente, e desenvolve um conjunto de condições necessárias para que as aprendizagens dos

indivíduos se tornem significativas. Tais condições são: as situações sentidas como problemáticas favorecerem a aprendizagem dos indivíduos; a congruência do docente/formador é uma condição essencial no processo de aprendizagem, tendo em conta que ele deve ter consciência das suas atitudes para com os alunos; o professor/formador deve criar uma relação empática com os alunos, pois as atitudes e os sentimentos num ambiente de aprendizagem são fundamentais para a aquisição de conhecimentos; o professor/formador sendo uma referência para os alunos, deve estar à disposição de quem aprende; o indivíduo que aprende deve ter desejo de crescer, descobrir, de se desenvolver e de criar uma boa relação pedagógica (Rogers, 1983, *as cited in* Pires, 2005, p. 152).

Considera-se, então, que este modelo não aprofunda a compreensão do Homem e da sociedade, mas destaca o papel do educador e dos indivíduos que acabam por assumir um processo de aprendizagem, de valorização de experiências no processo de aprendizagem do adulto e da aprendizagem como processo de realização pessoal.

1.9.3. O modelo Andragógico da Aprendizagem de Adultos – Malcolm Knowels

Malcolm Knowels foi uma referência importante no que diz respeito à formação de adultos, especialmente devido ao seu contributo na construção de um modelo andragógico, centrado no desenvolvimento do indivíduo que aprende “valorizando as suas necessidades, motivações e autodireção, valorizando o papel da experiência adquirida, em detrimento da ação educativa externa”. Portanto, este autor foi um defensor das qualidades humanas do indivíduo, do respeito pela liberdade pessoal, do direito de escolha e da valorização da experiência subjetiva (*as cited in* Pires, 2005, p. 156).

O modelo andragógico de Knowels baseia-se nos seguintes pressupostos:

1. A necessidade de conhecer: os adultos precisam de conhecer o que necessitam de aprender, pois investem mais na aprendizagem quando têm a noção dos benefícios que esta lhes pode trazer.
2. O conceito de si: os adultos devem tomar as suas próprias decisões sobre a sua própria vida, e devem ser vistos e entendidos pelos outros como seres capazes de se autodirigem.
3. O papel da experiência: os adultos são um grupo heterogéneo, possuem inúmeras experiências de vida, e partilham experiências passadas, estilos de aprendizagem, motivações, necessidades, interesses e objetivos. Por estes motivos deve enfatizar-se a individualização do ensino e das estratégias de ensino/ aprendizagem. Tendo em conta essas experiências, deve dar-se ênfase às técnicas experimentais, tais como: as discussões em grupo, os exercícios de simulação, entre outras, pois é a partir destas experiências que os indivíduos constroem a sua identidade.
4. Disposição/ predisposição para a aprendizagem: os adultos aprendem o que necessitam e fazem-no de forma a lidar com as situações de vida real.
5. Orientação para a aprendizagem: os adultos desenvolvem a aprendizagem a partir dos aspetos da sua vida quotidiana, da resolução de problemas e das tarefas que realizam.
6. Motivação: no seu processo de aprendizagem, os adultos são motivados principalmente por motivos internos, como a satisfação no trabalho e a autoestima, assim como, por motivos externos, como a melhoria de salários, promoções, etc (*as cited in Pires, 2005, p. 158*).

1.9.4. A Reflexividade e a Perspetiva Individual de Sentido – Jack Mezirow

O contributo de Mezirow foi de grande pertinência para a compreensão do processo de aprendizagem de adultos, pois este valoriza a dimensão social e cultural, o papel da consciência crítica e da reflexividade, bem como, a aprendizagem e o desenvolvimento como processos emancipatórios no processo da aprendizagem de adultos. Ou seja, para este autor a aprendizagem de adultos é um processo estruturado em torno de eixos

fundamentais, como é o caso da experiência, da tomada de consciência e da reflexibilidade crítica (Pires, 2005).

Para Mezirow "a aprendizagem é um processo através do qual se atribui um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos já adquiridos; é uma reinterpretação de uma experiência. A atribuição do sentido (...) é um elemento fundamental na aprendizagem de adultos", este facto pode ser entendido como o processo de desenvolvimento da capacidade de os indivíduos entenderem o mundo, os outros e a si mesmos (*as cited in* Pires, 2005, p. 165).

1.9.5. A Conscientização – Paulo Freire

Paulo Freire foi um dos grandes contribuidores e um dos teóricos mais influentes no domínio da educação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica” ou “educação libertadora”, construindo o conceito chave de “consciencialização” (Pires, 2005).

Sendo fiel a si próprio e coerente com a sua visão relativamente à educação, Freire não podia aceitar um método de alfabetização qualquer. Apesar de aprender a ler e a escrever ser fundamental, não basta, pois é indispensável ajudar o indivíduo a tornar-se “sujeito, a caminhar para ser mais, a crescer na sua humanidade” (Moura, 1978, p. 79).

Segundo Freire a educação deve ser fundamentada no diálogo, contradizendo a educação bancária que reforça uma oposição na relação (estabelecida) entre aluno e professor. Este autor reforça uma educação humanista, onde as relações entre aluno e professor devem ser aprofundadas e baseadas no respeito mútuo e na prática de diálogo (Moura, 1978). O educador humanista reconhece o aluno como: a) Um sujeito, como ele; b) Um agente ativo do seu próprio saber, como ele; c) Um criador em devir, como ele; d) Um Homem em busca das melhores condições de vida, como ele; e) Um ser destinado à liberdade, como ele; f) Um ser que conhece certas coisas e ignora outras, como ele; g) Um Homem em busca da sua humanização, tal como ele; (Moura, 1978, p. 57).

Freire entende o Homem como um ser histórico e inacabado e que está aberto à existência e à produção de novos conhecimentos, e no qual, para o autor, a educação pode conduzir os indivíduos a uma maior participação no mundo. O autor construiu um conceito de “conscientização”, que se refere “ao processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõem aos seus interesses sociais”. Esta pedagogia de Freire é uma crítica às formas existentes de opressão, pois considera-a como uma forma para mudar o mundo, criando várias formas de humanização. A uma educação “domesticadora”, Freire contrapõe com uma educação “libertadora”, referindo que “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimentos, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (*as cited in Pires, 2005*).

Sendo assim, o autor critica o papel transmissivo da educação, valorizando e destacando o contributo da aprendizagem informal, no qual, refere que:

“É uma pena que o carácter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase entendido como transferência do saber” (Freire, 1997, *as cited in Pires, 2005*).

1.10. Conceito de Educação de Adultos

A sociedade tem possibilitado e exigido, cada vez mais, aos indivíduos a crescente necessidade de aprender, através da aquisição contínua de conhecimentos e da atualização de competências, permitindo-lhes participar ativamente na sociedade. Sendo assim, cada vez mais têm surgido discursos que se referem à temática da Educação de Adultos como sendo uma vertente das práticas educativas (Costa, 2014).

Apesar do conceito de educação de adultos ser algo recente, em termos históricos, já há muito se encontra registado na história das sociedades, pois sempre existiram projetos coletivos baseados em atividades de natureza social, cultural e educativa (Melo, 2002, *as cited in* Guedes & Loureiro, 2016). Este conceito aparece pela primeira vez após a Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas, em que, a educação de adultos passou a compreender-se como um campo mais específico da educação e da aprendizagem de adultos (Barros, 2011, *as cited in* Guedes & Loureiro, 2016). Para Carvalho (2007), trata-se de um conceito bastante amplo pois contempla diversos contextos e objetivos, como por exemplo, os programas de alfabetização, de formação profissional, de educação permanente e de educação popular (*as cited in* Guedes & Loureiro, 2016).

Segundo a UNESCO, na quinta Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos, que se realizou em 1997, foi apresentado o conceito de educação de adultos que se entende como:

“um conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e as abordagens baseadas na prática” (*as cited in* Guedes & Loureiro, 2016, p. 9).

Na Europa, a ideia de os cidadãos aprenderem ao longo da vida surgiu nos finais da década de 1950, num primeiro momento pelo Conselho da Europa e mais tarde, nos finais da década de 1960, pela UNESCO. Na época, esta ideia é vista como uma nova proposta educativa que conferia maior protagonismo aos contextos informais e não formais de educação/ formação e aprendizagem, associada a uma forte crítica ao modelo escolar

tradicional, por ser acusado de ser pouco flexível e pouco eficaz na promoção da igualdade de oportunidades (Guimarães, 2019).

Em Portugal, uma das vertentes da educação ao longo da vida é a educação de adultos, cujas iniciativas começaram a surgir nos finais do século XIX até à Primeira República e que se caracterizaram pela diversidade e intervenção que as organizações proporcionavam na sociedade, impulsionadas pelas necessidades de instrução apontadas por associações populares, movimentos operários, entre outros (Fraga, Pereira & Gonçalves, 2019).

1.11. Educação de Adultos em Portugal

Em Portugal, existiram dois movimentos que tiveram um forte impacto na vida política do país: o movimento republicano e o movimento operário, que demonstraram que a educação e a educação de adultos estavam no centro das suas preocupações. Foi o Partido Republicano que veio divulgar as suas propostas com as ações de combate e com a promoção da “educação popular”, que veio fomentar

“por todo o país a criação de Centros Republicanos (locais de discussão política, mas, também, de convívio e ação cultural) onde realizavam conferências sobre diversos assuntos, incluindo temas científicos e técnicos, palestras, saraus musicais, exposições, entre outros. Em alguns destes centros, os republicanos criaram escolas primárias com o objetivo de ensinar crianças e adultos a ler e a escrever. Para além das funções educativas que lhes eram atribuídas, constituíam também importantes locais de difusão das ideias republicanas e antimonárquicas” (Moreira, 2020, p. 92).

O Partido Republicano salientava a questão do analfabetismo, principalmente devido ao facto de este impedir que os cidadãos pudessem fazer uso dos seus direitos e deveres cívicos, nomeadamente o de ser cidadão eleitor (Moreira, 2020).

Com o processo da democratização em Portugal que se iniciou a 25 de Abril de 1974, o poder político começou a prestar maior atenção à educação de adultos, pelo que, os

indivíduos passam a viver um período de “eufórica participação social e cívica”. A sociedade portuguesa apresentou um grande dinamismo e multiplicaram-se os espaços e plataformas institucionais de ação popular social e cívica. Multiplicaram-se, também, as iniciativas e organizações com cariz mais ou menos formal, movidas por intenções cívicas, com intuito de promover a participação cívica e a ação política intencional por parte dos indivíduos (Rothés, 2009, p. 221).

Após a revolução democrática de 1974, as políticas públicas relativas à educação de adultos começaram a caracterizar-se pela intermitência e pela descontinuidade (Lima & Guimarães, 2011, *as cited in* Guimarães, 2016) e durante alguns períodos históricos, pela influência das organizações internacionais e das finalidades da educação humanística. Sendo que, estes acontecimentos ocorreram no pós 25 de abril de 1974 até 1976, no âmbito da intervenção da Direção Geral de Educação Permanente. Na década de 80 a educação de adultos começou a ensaiar os primeiros passos no processo de consolidação. Contudo, prevaleceram hiatos e bloqueios (Rothés, 2004, *as cited in* Lindeza, 2009). Posteriormente, de 1986 até meados da década de 1990, foram implementados alguns sistemas e dispositivos com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens não formais e informais dos adultos (Pires, 2005). Nessa altura, as

“finalidades de modernização e controlo estatal dominaram a política pública de educação de adultos, o que favoreceu a promoção do Ensino Recorrente, oferta pública de segunda oportunidade dirigida a adultos que não tinham cumprido a escolaridade obrigatória e o ensino secundário” (Lima & Guimarães, 2011, *as cited in* Guimarães, 2016, p. 42).

No entanto, a educação de adultos nunca constituiu uma prioridade, nem assumiu um lugar central nas políticas educativas em Portugal (Silva, 1990, *as cited in* Lindeza, 2009). Além disso, surgiu já tarde, em comparação com outros países, principalmente nos países do Norte da Europa onde a educação de adultos foi desde cedo estruturada e entendida como “uma parte importante do sistema de educação e formação das pessoas adultas, e onde se valorizam os diferentes contextos de aprendizagem: o formal, não formal e informal” (Nico, 2011, p. 17).

Como já foi referido anteriormente, e foi devidamente frisado por vários generalistas, técnicos e políticos, um dos principais problemas relacionados com a educação de adultos em Portugal é a existência de uma elevada taxa de analfabetismo, motivo pelo qual foram tecidas diversas críticas ao sistema educativo português evidenciando a relação direta desta com a educação de adultos (Silva, 1990, p. 55).

Com o intuito de eliminar o analfabetismo foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), aprovado na Assembleia da República a 10 de janeiro de 1979. Apesar da existência deste plano, os resultados alcançados ficaram bem distantes do que era pretendido. A principal causa prende-se com a existência de dificuldades na sua execução. De facto, a forma como o Estado gere o país, em especial no que concerne às políticas adotadas e às práticas sociais promovidas, assim como à "firmação gradual de um mandato para a educação de adultos que privilegie a escolarização de segunda oportunidade; e por fim a fragilidade do movimento social de educação de adultos no país" (Rothés, 2009).

Apesar do longo caminho a percorrer relativamente à educação de adultos, o Estado está cada vez mais empenhado no desenvolvimento de políticas educativas e na adoção de medidas que favoreçam:

"a articulação entre as necessidades de desenvolvimento e as aspirações educativas; a afirmação dos laços entre a educação e os processos participados de reflexão crítica sobre a realidade e de procura de soluções para os problemas económicos, sociais e culturais que afetam pessoas e grupos sociais; a integração das dimensões da participação e desenvolvimento locais nas políticas de educação de adultos" (Unesco, 1998, *as cited in* Rothés, 2009, p. 154).

Desta forma, multiplicam-se as iniciativas socioeducativas, tendo em conta que a educação de adultos foi assumindo intenções de promoção e de competências sociais mais amplas (Rothés, 2009).

Atualmente, destacam-se duas ações no campo da educação popular que foram impulsionadoras do caminho que a educação de adultos está a percorrer: as escolas

móveis e as universidades populares. As escolas móveis foram impulsionadas por republicanos e tinham como objetivo criar uma estrutura de ensino temporária em todas as localidades do país, com o intuito de promover a educação de base dos indivíduos, nomeadamente da alfabetização. As universidades populares foram também impulsionadas por republicanos, que acabaram por juntar intelectuais socialistas, anarquistas e sindicalistas próximos do movimento operário, fazendo emergir uma dinâmica associativa complementar e corretora das falhas do ensino “oficial”. Estas universidades tinham como objetivo a divulgação da ciência e da cultura aos cidadãos que, poderiam ou não, ter interesse em atividades culturais e científicas, com o intuito de uma renovação nacional (Moreira, 2020).

De seguida, procederemos à apresentação de alguns projetos no âmbito da educação e aprendizagem de adultos que estão a ser implementados em Portugal, que têm fomentado a aprendizagem para todos e onde a idade não é critério que determine o período da vida em que se aprende. Aprender é para todos, sem exceção, e em qualquer contexto.

1.11.1. Projeto “Lérias, Letras & Companhia”

O projeto "Lérias, Letras & Companhia" teve início em janeiro de 2014, consiste na realização de encontros quinzenais, às segundas-feiras, a partir das 15 horas na Biblioteca Municipal de Condeixa-a-Nova e é direcionado à população adulta envelhecida.

Este projeto surgiu da necessidade de atrair a população envelhecida do concelho, proporcionando o desenvolvimento de laços afetivos entre os participantes, e tem como objetivo principal potenciar o desenvolvimento social e cultural dos intervenientes. Dando cumprimento a este objetivo, nestes encontros, os participantes desenvolvem diferentes atividades que proporcionam tardes de salutar convivência ao redor dos livros, de leituras e de partilhas temáticas. Assim, conversam sobre história, património e tradições de Condeixa; falam das suas memórias e vivências e selecionam o livro ou o autor de que querem falar em cada sessão. Para além destas atividades, que são

realizadas na Biblioteca Municipal, este projeto proporciona ainda a possibilidade de realizar encontros e visitas à Casa Museu Fernando Namora e a outros locais relevantes que são património do concelho de Condeixa e que poderão ou não estar relacionados com o livro selecionado para a sessão (Rede de Bibliotecas de Condeixa, s.d.).

1.11.2. Projeto “Aldeias Pedagógicas”

O projeto “Aldeias Pedagógicas” começou com uma experiência piloto na aldeia da Portela, localizada no concelho de Bragança e foi criado devido a um problema social existente nas comunidades rurais, nomeadamente, o isolamento e a inatividade dos idosos nas comunidades, o que por sua vez causava sentimentos de tristeza, medo, pânico e angústia.

Este projeto de inovação social, iniciou-se a 2 de janeiro de 2017, abrange as comunidades rurais do nordeste transmontano, e conta com 70 beneficiários. O objetivo fulcral do projeto é valorizar os saberes, os ofícios, as experiências de vida dos idosos e a sua ligação ao mundo rural. Paralelamente, promove:

"o envelhecimento ativo, a intergeracionalidade e a valorização, a participação cívica e familiar e o bem-estar físico e mental do idoso, através da sua participação enquanto guia de uma visita pela história de três aldeias, pensada para grupos escolares e outros, que recorda as artes, ofícios e tradições de outros tempos" (Portugal Inovação Social, 2019).

Para além do referido, este projeto envolve o uso de tecnologias, com a utilização do *Skype* como linha de contacto entre os utilizadores séniores e os seus familiares, com o objetivo de “reforçar as relações de proximidade, assim como ações de sensibilização, eventos e um espaço de criação artística, que desenvolve a motricidade, a precisão manual, a coordenação psicomotora e a criatividade do idoso” (Portugal Operacional Inclusão Social e Desemprego, s.d.).

1.11.3. Projeto de Literacia Digital – “Nós e (A)vós”

O Projeto "Nós e (A)vós" é implementado em Avelar, no concelho de Ansião, teve o seu início em 2019 e resulta de uma iniciativa de empreendedorismo e inovação social criada pela Sicó Formação. As atividades deste projeto têm lugar às terças, quartas e quintas-feiras em dois locais: nas instalações da antiga Escola Primária de Fetal e na Escola Tecnológica e Profissional de Sicó (ETP Sicó) de Ansião (sessões de literacia digital). Essas atividades destinam-se a indivíduos com 65 anos ou mais, e são dinamizadas pelos alunos com a supervisão de voluntários e/ ou professores. A semelhança dos projetos elencados anteriormente, este projeto surgiu com o objetivo de combater o isolamento social. O seu foco consiste em, através das iniciativas realizadas: atuar numa perspetiva de intervenção social e intergeracional em contexto comunitário; permitir a capacitação para a aprendizagem; criar e desenvolver um conjunto de atividades de combate ao isolamento e à solidão da população idosa; promover a partilha de conhecimentos e vivências entre os jovens da ETP Sicó de Ansião e os idosos intervenientes.

O tema do projeto, Literacia Digital, foi selecionado com o intuito de proporcionar aos idosos a possibilidade de manusear vários instrumentos tecnológicos, para poderem visualizar e dialogar/ comunicar com os seus familiares, promovendo, assim, a aproximação e o combate ao isolamento social. Algumas das atividades desenvolvidas neste projeto são:

- Internet para todos;
- Fotografia de Rua - arte do ver e eternizar sensações;
- Retrato de gerações;
- Preenchimento de declarações (exemplo: IRS);
- Internet em casa;
- Telemóvel não é um bicho;
- Gerações;
- Jogos de estimulação cognitiva; (Portugal Incode.2030, s.d.).

A primeira fase do projeto contou com a participação de 37 idosos e 105 alunos. No final da segunda fase, houve um esforço por parte das entidades para manterem o

financiamento privado, atendendo à importância deste projeto para a comunidade. (Região de Leiria, s.d.).

Assim sendo, é importante entender o papel da educação, da aprendizagem de adultos e da realização destes projetos na vida da população idosa, pois estes são pensados tendo em conta as características do público alvo, o potencial e as suas limitações. Apresentando como objetivos: o enquadramento das pessoas face às suas características, como também ao meio que estão inseridos; entender e conhecer o grau de autonomia e as limitações de cada pessoa, potenciando a realização de tarefas/ atividades que demonstram dificuldade na sua realização; conhecer em conjunto com o público-alvo os seus gostos pessoais, com o intuito de criar também tarefas que vão potenciar um processo de evolução ou manutenção das capacidades atuais de cada um; entre outras (Fernandes, 2008, *as cited in* Sousa, 2013).

Possibilitando assim, que este público-alvo “se emancipe de modo a ser capaz de intervir nos problemas e na vida da sociedade, de adaptar-se, flexibilizar-se (...) para, em qualquer momento e ou situação, seja capaz de superar, criar e transformar a sua vida” (Silvestre, 2013, *as cited in* Silva & Oliveira, 2018, p. 2) com o objetivo de promover a sua autonomia e a sua participação, assumindo assim, um papel ativo na sociedade (Silva & Oliveira, 2018).

A realização destes projetos de educação de adultos para além de serem extremamente importantes para a vida do idoso, contribuindo assim, para uma participação ativa na sociedade, também estes, são importantes para as famílias dos idosos/ participantes. No qual, para as famílias o idoso é o chefe de família e que guia a integração familiar, e vê-los com um papel dinâmico, ativo e autónomo na sociedade, apesar das mudanças provenientes do envelhecimento faz com que os familiares se sintam orgulhosos e felizes, por verem a motivação que o idoso demonstra relativamente à aprendizagem e à sua participação ativa na sociedade (Corrêa, et al., 2013, *as cited in* Araújo, Castro & Santos, 2018).

CAPÍTULO 2 – ESTUDO DE CASO: NO PROJETO “LETRAS PRÁ VIDA”

Com vista à conclusão de estudos no âmbito do **Mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local**, decidimos promover um projeto de investigação/ estudo de caso integrado no projeto “Letras prá Vida”, desenvolvido no concelho de Condeixa-a-Nova, e que desenvolvemos como complemento ao estágio efetuado nas oficinas desse mesmo projeto.

Por estudo de caso entende-se:

“uma forma de se fazer o trabalho empírico ao investigar um fenómeno atual dentro do seu contexto real, onde as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (Reis, 2022, p. 116).

O estudo de caso é realizado através de métodos quantitativos e/ ou qualitativos e o trabalho desenvolvido pelo investigador tem o intuito de observar, registar e descrever os factos tal como sucederam, proporcionando conhecimento acerca do fenómeno estudado (Reis, 2022).

Foi nossa opção a realização do estudo de caso neste projeto, uma vez que desenvolve várias ações e trabalhos para com a população idosa, sendo um público especial, que necessita de apoio, convívio e tem muito para nos ensinar.

A escolha da temática - “Quais as necessidades e potencialidades dos participantes face à aprendizagem ao longo da vida?” - deveu-se ao facto de a dinamização de sessões individuais ou em pequenos grupos com os participantes, (nos) permitir uma melhor perceção e conhecimento sobre cada participante, o que possibilita oferecer um apoio mais individualizado.

Como conseguinte, e atendendo aquela vantagem, entendemos ser pertinente perceber e conhecer quais as necessidades e potencialidades de cada idoso, pois, apesar de a maioria dos participantes viverem sozinhos e pertencerem à mesma faixa etária, as suas necessidades e potencialidades diferem. Assim sendo, através desta investigação/ estudo de caso foi nosso objetivo perceber e identificar quais os motivos e os meios que levam

os participantes a revelar e a demonstrar (“determinadas”) necessidades de aprendizagem específicas, quais são essas necessidades, e qual o seu alcance.

2.1. Enquadramento Geográfico

Este estudo de caso concretizou-se no concelho de Condeixa-a-Nova. Este concelho situa-se na região Centro (NUT II), sub-região e distrito de Coimbra (NUT III). Confronta a norte com o concelho de Coimbra; a leste com os concelhos de Miranda do Corvo e Penela; a sul ainda o concelho de Penela e o de Soure; a oeste ainda o concelho de Soure e o de Montemor-o-Velho.

Este município é composto por 7 freguesias, sendo elas: Anobra; Sebal e Belide; Ega; Furadouro; Zambujal; Condeixa-a-Nova e Condeixa-a-Velha; e, ainda, Vila Seca e Bem da Fé (após a união das freguesias em 2013), com uma área de aproximadamente 140 km² (Câmara Municipal de Condeixa, 2018).

Nos Censos realizados em 2021, a população residente no território de Condeixa-a-Nova é de 16. 732 habitantes. Sendo que:

- A taxa de jovens com menos de 15 anos é de 13,6%;
- A taxa da população ativa, que tem como idades compreendidas dos 15 aos 64 anos é de 63, 6%;
- E a taxa de idosos (65 e mais anos) é de 22, 8%.

Como se pode observar, pelos dados apresentados sobre a população residente no território de Condeixa-a-Nova, a percentagem de idosos é superior à percentagem de jovens. Para além disso existem no território de Condeixa-a-Nova 615 pessoas que são analfabetas, ou seja, que não sabem ler, nem escrever (Pordata, 2021).

Relativamente à escolaridade da população do território de Condeixa-a-Nova, pode-se observar que:

- 21,5% da população tem o 4ºano de escolaridade;
- 7,1% da população tem o 6ºano de escolaridade;
- 16,5% da população tem o 9ºano de escolaridade;
- 23,3% da população tem o 12ºano de escolaridade;

- 1,4% da população tem o ensino médio;
- E 23, 8% da população tem o ensino superior (Pordata, 2021).

No território de Condeixa-a-Nova pode-se observar que tem existido uma diminuição das atividades associadas à agricultura e pecuária. Tendo em conta que, na agricultura, a vinha e o olival são as principais culturas. E, na pecuária, a suinicultura, associada ao crescimento da transformação de carne de porco, tem-se revelado uma oportunidade para contrabalançar a diminuição da produção de bovinos.

Relativamente ao setor secundário, este tem vindo a diminuir a sua importância por parte da população que está ativa no território. Mas releva-se que no território de Condeixa-a-Nova, a indústria alimentar está associada à transformação e comercialização da carne de suíno. Como também, se destaca a instalação de duas empresas multinacionais de produtos farmacêuticos. E salienta-se que uma das tradições do concelho é a produção de produtos cerâmicos, em específico as peças decorativas.

Em relação ao setor terciário, no território de Condeixa-a-Nova, existem alguns estabelecimentos mais qualificados no centro da vila, sendo que, a maioria são de pequena dimensão e/ ou de natureza familiar. Estas unidades de comércio são, principalmente, direcionadas ao comércio de produtos alimentares e ao comércio de vestuário. Contudo, tem existido um importante crescimento nos serviços públicos, especificamente nos serviços sociais, como também, existe uma maior oferta nos serviços de saúde, educação, desporto e cultura (Câmara Municipal de Condeixa, 2018).

2.2. Caracterização do Projeto “Letras prá Vida”

O projeto “Letras prá Vida” é um projeto de intervenção comunitária que surgiu em 2015, é coordenado pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Tem como principais objetivos: ser promotor de literacia, da capacitação e do empoderamento, da autoestima e da autoeficácia, tendo em conta, a participação, a oferta de oportunidades de aprendizagem intergeracional e de inclusão social. Para além do contributo do projeto na promoção das diferentes literacias, as suas oficinas também contribuem para “o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades de aprendizagem, o empoderamento, a

inclusão social, o combate à solidão e ao isolamento, o envelhecimento ativo, a participação cívica, a cidadania democrática e a educação para a saúde” (Soeiro et al., 2022, p. 118).

O projeto “Letras prá Vida” é um projeto de intervenção comunitária, que dinamiza oficinas de alfabetização através de várias atividades de promoção da leitura e da escrita, baseadas nas necessidades quotidianas das pessoas (Cunha, 2020).

Este projeto está a ser desenvolvido em 6 territórios, como, Coimbra, Condeixa, Penacova, Vila Nova de Poiares, Gouveia e Seia e mobiliza mais de 50 colaboradores e mais de 30 parceiros, como associações, autarquias, IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), e empresas sob a coordenação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Atualmente, participam neste projeto cerca de 200 pessoas, que estão organizadas em 15 grupos heterogéneos e que têm diversos níveis de literacia. Os participantes têm idades compreendidas entre os 20 e os 95 anos, maioritariamente são mulheres, são pessoas de etnia cigana, imigrantes, idosos que podem estar ou não institucionalizados, sendo que, alguns apresentam demência numa fase inicial e diversas necessidades educativas especiais.

Este projeto na área da educação de adultos dinamiza diversas oficinas que são abertas e gratuitas para os participantes. Promovendo sessões semanais, os participantes reúnem-se em espaços que são cedidos pelos diversos parceiros. São oferecidas diversas oficinas, tais como:

“as de alfabetização, as Letras prá Vida (que dão nome ao projeto); para a promoção da literacia digital, as Teclas prá Vida; e as Músicas prá Vida, que procuram responder às especificidades dos participantes mais idosos, explorando o elevado potencial socioeducativo da música com pessoas com défice cognitivo e/ ou demência” (Soeiro et al., 2022, p. 117).

Desde 2017, de maneira a diversificar a oferta e também a responder à comunidade, iniciaram-se oficinas de literacia digital, com o nome “Teclas Prá Vida”, em Belide, Arrifana e Casal do Missa, que pertencem ao concelho de Condeixa-a-Nova (Cunha, 2020).

O “Teclas prá Vida” é uma resposta educativa não formal, dirigida, maioritariamente, a pessoas mais velhas com o objetivo de promover a literacia digital crítica. Para além disso, estas oficinas visam ajudar as pessoas a aprender a usar o computador, o telemóvel, a internet ou as redes sociais, pois estas oficinas, convidam os participantes a olhar as novas tecnologias não só enquanto consumidores, mas também como produtores críticos, numa perspetiva que ultrapassa a visão utilitária (Patrão, Soeiro, & Parreiral, 2019).

O nosso propósito, no estágio realizado e na intervenção efetuada, foi dinamizar também uma oficina pertencente ao projeto “Letras prá Vida” a que chamamos de “Letras sobre Rodas”, dirigida a pessoas com mais de 65 anos, que se encontram em isolamento social no seu contexto domiciliário.

2.3. A oficina “Letras sobre Rodas”

Durante este período de estágio no projeto “Letras prá Vida” foi-nos proposto que integrássemos a oficina “Letras sobre Rodas” e que fossem planificadas e desenvolvidas as atividades de cada sessão realizada. Esta oficina adota uma metodologia não formal de modo personalizado, que valoriza a literacia da vida. O projeto desenvolve-se com visitas domiciliárias onde as atividades de planificação e avaliação são flexíveis e participadas, segundo o interesse e gosto de cada participante.

Esta oficina “Letras sobre Rodas” tem como objetivos: identificar as necessidades dos participantes; promover a participação e a inclusão social; promover a alfabetização e a literacia digital; desenvolver a capacitação e o empoderamento; proporcionar a autoestima e autoeficácia; e contribuir para o bem-estar e a qualidade de vida dos participantes.

Para além disso, é também de grande importância salientar, que este projeto de alfabetização digital foi mencionado e destacado no programa de rádio “O Amor é” transmitido na Antena 1, na edição de 21 de junho de 2023, no qual, elogiam o bom exemplo que é dado pelo Município de Condeixa, ao realizar esta boa prática (Condeixa Município, 2023).

As sessões da oficina “Letras sobre Rodas” decorreram normalmente às quartas e quintas-feiras, com início entre as 10.00 horas e as 12/ 12.30 horas e a terminarem pelas 12.00 horas. Podendo também terem acontecido noutros horários, acordados com os participantes, em função das suas disponibilidades. Por norma as sessões ocorriam na casa de cada participante, levando a que as atividades realizadas fossem mais personalizadas, dependendo da pessoa e das suas necessidades de aprendizagem.

Para além das atividades realizadas com os participantes, nesta oficina, existiu uma grande preocupação por parte da equipa, em lhes prestar ajuda a resolver assuntos que fossem mais pessoais ou do seu dia-a-dia.

2.4. Público-alvo

Como já foi referido anteriormente, a oficina “Letras sobre Rodas” é dirigida a pessoas com mais de 65 anos e que se encontram em isolamento social, pelo que se adotou uma metodologia não formal de modo personalizado. Como já referimos anteriormente, este projeto desenvolve-se com visitas domiciliárias, tendo em conta que, a maioria dos participantes vive em locais isolados e não tem meios para se deslocar.

Posto isso, relativamente à participação de cada indivíduo, é importante perceber que os idosos que participam no projeto não se inscreveram, mas foram identificados e selecionados um a um, por uma equipa própria, que avaliou a sua inclusão no projeto em função das condições de vida, da idade e situação de isolamento. Após serem selecionados, a equipa dirigiu-se a casa de cada participante com o intuito de apresentar o projeto, esclarecer todas as dúvidas e de os convidar para, de forma livre e esclarecida, integrarem o projeto.

Neste estudo de caso participaram 9 pessoas de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 71 e os 91 anos. A maioria dos participantes são do sexo feminino (8 mulheres e 1 homem). Alguns frequentaram a escola até à quarta classe, 2 nunca foram à escola e os restantes tiveram uma passagem muito curta pela escola, ou seja, apenas frequentaram a primeira, a segunda ou a terceira classe.

Relativamente à leitura e à escrita, a maior parte dos participantes sabe ler e escrever, mas alguns demonstram algumas dificuldades a fazê-lo. Existem também participantes que não sabem escrever, mas sabem ler. Apesar de alguns terem dificuldades ou não saberem escrever, todos os participantes sabem escrever o seu nome.

Os participantes residem no concelho de Condeixa, mais propriamente: 2 participantes residem na freguesia de Anobra, 4 participantes residem na freguesia do Furadouro e 3 participantes residem na freguesia da Ega.

Na **Tabela 2** podemos ver a caracterização da amostra.

Tabela 2
Caracterização dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Freguesia	Leitura/Escrita
1	Feminino	83	Sim 3ªclasse	Furadouro	Sabe ler e sabe escrever
2	Feminino	71	Sim 4ªclasse	Furadouro	Sabe ler e sabe escrever
3	Feminino	91	Sim 4ªclasse	Ega (Arrifana)	Sabe ler e sabe escrever
4	Feminino	81	Sim 1ªclasse	Furadouro (Peixeiro)	Sabe ler e escrever (mas apresenta dificuldades)
5	Feminino	89	Não	Furadouro (Peixeiro)	Sabe ler, mas apresenta muitas dificuldades na escrita (não conhece as letras)
6	Masculino	83	Apenas frequentou em adulto	Anobra	Sabe ler e escrever, mas já apresenta

			4ª classe		algumas dificuldades na escrita
7	Feminino	82	Não	Ega (São Fipo)	Sabe ler. Na escrita tem muitas dificuldades, pouco sabe escrever e não conhece a maioria das letras.
8	Feminino	81	Sim 3ª classe	Ega (Arrifana)	Sabe ler e sabe escrever
9	Feminino	81	Sim 4ª classe	Anobra	Sabe ler e sabe escrever

Fonte: Fonte Própria

2.5. Objeto de Estudo

O estudo desenvolvido teve por base um projeto de investigação integrado no projeto “Letras prá Vida”, mais especificamente, na oficina “Letras sobre Rodas”, implementada no concelho de Condeixa, e incidiu sobre os participantes dessa mesma oficina. Esta investigação tem como pergunta de partida e objeto de estudo conhecer e compreender quais as necessidades e potencialidades de aprendizagem dos participantes no projeto “Letras prá Vida”.

Entre os objetivos deste nosso estudo, salientamos os seguintes:

- Compreender quais as necessidades de aprendizagem manifestadas pelos participantes do projeto.
- Identificar quais as potencialidades de aprendizagem apresentadas pelos participantes do projeto.
- Perceber em que medida, a participação no projeto potencia os níveis de autoestima e de autonomia dos participantes.

2.6. Metodologia de Investigação

Num estudo empírico, a metodologia de investigação explica de forma clara os procedimentos, os métodos e as técnicas necessárias ao desenvolvimento do estudo, cujo objetivo é chegar à veracidade dos factos (Gil, 1999).

Para a realização desta pesquisa, optámos por um estudo de caso que, segundo Júnior e Morais (2018), herdando as características da investigação qualitativa, se baseia na posição dominante de autores como Robert K. Yin (2001) e Ludke e André (2013).

O estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de o propósito da investigação ser o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre, et al., 2003, *as cited in* Meirinhos & Osório, 2010).

Como é comum nos estudos de caso, e segundo Meirinhos e Osório (2010) a estratégia que assumimos no nosso estudo foi pouco sistematizada e abrangente, permitindo-nos a possibilidade de fazermos uma abordagem concordante com os nossos objetivos e as características da amostra, segundo o próprio desenho metodológico e o que entendemos ser mais importante para o nosso estudo.

Na investigação de um estudo de caso, todos os passos que são realizados devem ser registados, sendo que, existem diversas etapas de recolha, análise e interpretação de informações que são adquiridas em diversas fontes, como: documentos, registos, observação direta e participante, entre outros. Isto traduz-se num processo de triangulação, que consiste num fundamento lógico para se utilizar diversas fontes de evidência (Yin, 2005, *as cited in* Maffezzolli & Boehs, 2008).

Sendo assim, são diversas as ferramentas que estão ao dispor do investigador para que o mesmo proceda à sua investigação. No entanto, é necessário que se tenha o devido cuidado para selecionar o(s) método(s) mais indicados no tratamento e análise de dados, face à estratégia desenhada, como também ao paradigma assumido. A “questão” que se coloca em relação ao saber, qual o melhor tratamento que se pode dar às hipóteses definidas, qual a informação a recolher e quais as técnicas a usar, sendo que depende muito da natureza e dos objetivos da investigação (Silvestre & Araújo, 2012).

Portanto, este estudo de caso foi iniciado com uma investigação científica que deve ser baseada na recolha de dados. E para este levantamento é necessário, num primeiro momento, fazer uma pesquisa bibliográfica, depois o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenómenos a fim de obter mais informações e, finalmente, o objetivo do pesquisador é obter informações ou recolher dados que não seriam possíveis apenas através da pesquisa e observação bibliográfica (Júnior & Júnior, 2011).

2.7. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

Para a realização do estudo de caso foi necessária a utilização de métodos e técnicas de recolha de informação para determinar um conjunto de informações pertinentes sobre o projeto e sobre os seus participantes. As técnicas de recolha permitiram conhecer a realidade do projeto “Letras Pró Vida”, mais propriamente da oficina “Letras sobre Rodas” e o público-alvo.

As técnicas que foram utilizadas neste diagnóstico para a recolha de informação foram: a observação direta/ participante, conversas informais, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

Relativamente à **pesquisa bibliográfica e documental**, que nas palavras de Pádua (1997) “é aquela que é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (...)” (*as cited in* Piana, 2009, p. 122), permitiu-nos recolher informação com vista ao enquadramento teórico e a um diagnóstico sobre esta realidade. Para além disso, desenvolvemos uma pesquisa mais fundamentada, que permitiu o conhecimento de diferentes e novas perspetivas sobre o assunto a ser estudado.

Foi, também, utilizada a **observação participante**, “cujo Observador participa da vida do grupo que está a estudar” e “desempenha um papel bem definido na organização social que observa” (Estrela, 1990, *as cited in* Santos, 1994, p. 5). Fizemos uso desta técnica de recolha de dados através das sessões semanais da oficina “Letras sobre Rodas”, mantendo contacto com os participantes, na maior parte das vezes, em suas casas.

Recorrendo a esta técnica fomos fazendo registos dos dados da observação participante, por meio de notas de campo que fomos redigindo em cadernos e nos relatórios que foram sendo elaborados após cada sessão. Podemos considerar que esta técnica foi das mais ricas e promissoras a que recorremos por nos permitir observar, comunicar e “entrar” na vida do público-alvo.

Através do recurso às **conversas informais**, foi-nos possível recolher vários dados, nomeadamente sobre os participantes, que através de outro instrumento ou técnica de recolha de dados não seria possível (Agostinho, 2015). Percebemos, então, que as conversas informais são um meio privilegiado para criarmos uma ligação de confiança com os participantes, uma vez que nos permitiram conhecer um pouco mais sobre as suas vidas, entender a importância deste projeto nas suas vidas e diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem.

Como estratégia de recolha de dados e informações adicionais relativos ao nosso estudo de caso, optou-se por realizar a cada um dos participantes uma **entrevista semiestruturada**, seguindo um guião (**Apêndice I**) construído propositadamente para o efeito, dando espaço, sempre que se justificasse, para alguma improvisação e espontaneidade. A entrevista caracteriza-se por ser uma das técnicas de recolha de dados “considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo” (Rosa & Arnoldi, 2006, *as cited in* Júnior & Júnior, 2011, p. 239).

Esta entrevista consistiu no método de colocação de questões, o que permitindo-nos extrair uma quantidade bastante elevada de informações e possibilitando um trabalho bastante rico (Júnior & Júnior, 2011). A entrevista semiestruturada foi realizada a uma amostra dos participantes do projeto com a finalidade de recolher dados demográficos como a idade, o sexo e o nível de escolaridade, mas também, de recolher dados relativos à sua história de vida, do seu grau de autonomia, da sua participação no projeto, bem como de quais as necessidades e gostos de aprendizagem.

2.8. Análise dos Dados Recolhidos

Após a recolha de dados procedeu-se à sua organização, para facilitar a análise posterior. Como já foi referido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (**Apêndice II**) que nos permitiram a recolha de uma grande diversidade e riqueza de dados, levando-nos a explorar de forma aprofundada as temáticas que considerámos relevantes para o nosso estudo. Este tipo de entrevistas, por vezes permitem ir além do tema abordado, facilitando a recolha de informações que complementam os tópicos explorados, alongando os pontos de partida da investigação.

Durante a análise das entrevistas recorreu-se a uma análise de conteúdo de verificação centrada nos objetivos desta investigação (**Apêndice III**), que nos permitiu a sua interpretação. Para Minayo (2001) a

"análise de conteúdo é compreendida muito mais como um conjunto de técnicas (...) constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementadas com a aplicação tanto de pesquisas qualitativas como quantitativas" (*as cited in* Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 734).

A análise de conteúdo, de verificação, torna o processo de investigação mais claro e fácil, devido à elaboração esquemática, realizada passo a passo. Ou seja, "devido à possível redução do material anteriormente delineado (...) as muitas regras formuladas destacam essa impressão de uma maior clareza e ausência de ambiguidade" (Flick, 2009, *as cited in* Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 73).

Para a realização desta análise de conteúdos foi necessário construir um sistema de categorias, que foi formado a partir de:

- Numeração, com o propósito de identificar as principais dimensões que englobam as categorias/ subcategorias da informação a analisar;
- Denominação curta de cada categoria;

- Descrição mais extensa ou mais explícita de cada uma das subcategorias pretendidas;
- Colocação em categoria e/ ou subcategoria de excertos/ exemplos retirados das entrevistas realizadas aos participantes (unidades de registo) com o intuito de obter resultados aos objetivos pretendidos deste estudo de caso.

As categorias selecionadas para a análise da informação obtida nas entrevistas, com vista à resposta aos objetivos propostos neste estudo de caso, como se pode observar na **Tabela 3**, foram as seguintes: Percurso de vida; Nível de autonomia; Nível de dependência; Opinião sobre o projeto; Necessidades de aprendizagem.

Tabela 3

Categorização das dimensões, categorias e subcategorias de análise

Categorias:	Subcategorias:
Percurso de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalidade dos participantes (Local onde nasceu /viveu) • Percurso Escolar (Frequência da escola; tempo de escola; motivos para abandonar a escola; gosto pela escola;) • Percurso Profissional (Trabalho/ emprego; gosto pelo trabalho;)
Nível de Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão financeira • Ir ao médico (questão do quotidiano)

Nível de Dependência	<ul style="list-style-type: none">● Realização de tarefas diárias (cozinhar, realizar a higiene, limpar a casa ...)
Projeto “Letras prá Vida”	<ul style="list-style-type: none">● Intervenção domiciliária (Oficina “Letras sobre Rodas”● Expetativas dos participantes
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">● Necessidades de aprendizagem● Aprendizagem por gosto

Fonte: Fonte Própria

E assim, com a escolha das categorias e subcategorias foi possível realizar as entrevistas aos participantes durante as sessões, alcançando assim os objetivos propostos deste estudo de caso, direcionando-nos para a análise e a discussão dos resultados atingidos.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS DO ESTUDO DE CASO

Passamos de seguida a apresentar e a discutir os resultados obtidos no estudo de caso que realizámos na oficina “Letras sobre Rodas” do projeto “Letras prá Vida”.

Com este estudo foi nosso objetivo conhecer quais as necessidades e potencialidades de aprendizagem dos participantes, e avaliar se a participação neste projeto potenciou/melhorou a vida dos participantes a nível de autonomia e autoestima.

Tendo presente a revisão bibliográfica e, com base nos dados que foram recolhidos, nomeadamente, através da observação participante nas sessões realizadas e da realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes do projeto, procurou-se analisar e refletir sobre: o percurso de vida de cada participante, a sua autonomia, o nível de dependência de cada um, a importância do projeto “Letras prá Vida” na vida de cada participante e, por fim, mas não menos importante, as necessidades de aprendizagem de cada participante.

Durante a análise e discussão de cada ponto irão ser abordados os resultados através da observação participativa, como também, os resultados obtidos através das entrevistas realizadas semiestruturadas feitas aos participantes.

Dos dados obtidos e após a sua análise, podemos dar conta das categorias e subcategorias que melhor retratam o discurso dos participantes durante as entrevistas que efetuámos (confirmar **Tabela 3** anteriormente apresentada).

3.1. Percurso de Vida

Relativamente ao percurso de vida dos participantes procurámos conhecer o local onde vivem, as suas origens, o percurso escolar e o percurso profissional de cada um dos participantes. Também se verificou ser relevante conhecer e perceber o percurso de vida de cada participante uma vez que, na maioria das vezes, todos os seus acontecimentos foram marcantes e determinantes de muitas das suas ações. Esta categoria foi dividida em três subcategorias fundamentais que marcam a vida de cada indivíduo, sendo eles: - **a)** A naturalidade/ contexto de origem dos participantes; - **b)** O percurso escolar; - **c)** O trabalho.

3.1.1. Naturalidade/ contexto de origem dos participantes

Neste ponto tencionámos perceber e conhecer qual o contexto de origem de cada participante e de que forma o local onde nasceram foi determinante nas suas vidas:

Tabela 4
Percurso de Vida - Naturalidade

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Percurso de Vida	Naturalidade	- "Eu nasci em Póvoa de Pegas, Zambujal ...". (E2) - "... sempre vivi na Arrifana, aqui nasci ... aqui vivi... aqui criei e me casei ... e daqui vou lá para baixo." (E3) - "Foi aqui ... no Peixeiro." (E4) - "Nasci em casa ... aqui na Anobra" (E6) - "Aqui em São Fipo ..." (E7) - "... nasci cá e sempre vivi na Arrifana." (E8) - "Nasci na Anobra." (E9)

Fonte: Fonte Própria

Como se pode constatar, e/ ou pelo que os participantes partilharam durante as sessões e nas entrevistas, todos nasceram em contexto rural, numa época de muita pobreza em que as famílias sofriam devido às muitas carências socioeconómicas. Este facto acabou por causar na maioria destes participantes o abandono escolar e um muito baixo nível de escolaridade.

Além disso, nas respostas apresentadas permitem-nos concluir que a maioria dos participantes continua a viver na terra onde nasceu, pois sentem que pertencem a esse lugar. Um sentimento de pertença que se pode definir como aquele que

“engloba quer a experiência de se sentir importante, necessário e valorizado em relação às pessoas, grupos ou ambiente, no qual a pessoa se sente amada e

estimada, quer o atributo de ajustamento/ adaptação, o qual assenta na partilha de características comuns que permite à pessoa sentir-se parte integrante de um grupo, sistema ou ambiente” (Maia & Monteiro, 2009, p. 20).

Este projeto tendo entre os principais objetivos intervir com a população sénior que se encontrava isolada ou sozinha, permitiu-nos verificar que o meio local onde estes participantes cresceram, e atualmente residem, é o meio rural, em aldeias que pertencem ao Município de Condeixa. Sendo que a maioria dos participantes vive sozinha e/ ou em aldeias mais isoladas e com poucos moradores.

Estes participantes, são pessoas muito simples que cresceram no meio do campo e que foram habituados a trabalhar desde pequenos, pois, tinham de ajudar os pais nos trabalhos agrícolas. E, sendo mulheres também tinham que ajudar nas tarefas domésticas, tal como nos foram relatando durante as entrevistas e durante as sessões que dinamizámos com eles. Tais constatações estão em sintonia com o pensamento da sociedade daquele tempo, relativamente ao papel da mulher. E estão também de acordo com as palavras de Reis (2019), afirmando que “as mulheres foram condicionadas a assumirem as tarefas domésticas e de cuidados das pessoas” (p. 11).

Atualmente, devido às transformações sociais entretanto ocorridas, existe uma maior inserção do público feminino no mercado de trabalho e no acesso ao ensino (Reis, 2019).

Mas, antigamente, os principais trabalhos no meio rural, eram a agricultura e a criação de gado. O trabalho no campo era bastante duro e os rendimentos das pessoas eram muito baixos, o que levava a que passassem dificuldades monetárias e por vezes fome. Estas pessoas alimentavam-se principalmente do que cultivavam nas terras. Tal como se pode verificar nas entrevistas realizadas ao participantes que afirmam :

“Saí da escola tinha 10 anos, comecei a andar à frente das vacas e o meu pai a lavrar com a charrua. Com 12 anos os meus pais já iam de manhã para o trabalho, deixavam-me em casa para tratar do gado, fazer o comer e levá-lo às terras. A minha mãe deixava-me o sal medido dentro de uma tigelinha, porque eu não sabia ainda aquele tempero para pôr na sopa ia lá levá-lo ... depois ia para casa lavar a loiça, ia pôr as cabras no monte e migar a hortaliça para logo à noite e a roupiça mais miúda lavava-a e os cântaros da água...” (E3).

“éramos muito pobrezinhos, ... todos tiveram a quarta classe ... e depois estudar mais não podíamos... não era fácil aquele tempo” (E9).

O que está em linha com Wall (1998) que afirma que antigamente a comida era escassa e era de pouca variedade, principalmente para as pessoas que passavam mais dificuldades. A mesma autora afirma também que

“na sociedade rural antiga todos, homens, mulheres, jovens e crianças, trabalhavam ou ajudavam os que trabalhavam. Uma criança de oito ou nove anos fazia recados, levava e trazia comida entre o campo e a casa, buscava cestos e utensílios, apanhava erva e a lenha das podas, varria a casa, guardava o gado e as crianças mais pequenas” (Wall, 1998, p. 30).

3.1.2. Percurso Escolar

Esta categoria abrange um conjunto de situações que foram vividas pelos participantes durante a sua experiência escolar, e sobre as quais foram questionadas, sendo elas: frequentou a escola; por quanto tempo frequentou a escola; os motivos da não frequência da escola; o gosto pela escola.

Questionando os participantes se frequentaram a escola, a **Tabela 5** revela as respostas dadas por eles.

Tabela 5
Percurso Escolar – Frequentou a escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Percurso de Vida	Percurso escolar (se frequentou a escola)	- "Frequentei ... frequentei a escola do Zambujal." (E2) - "Frequentei, pouquinho tempo." (E4) - " Não ... naquele tempo que eu nasci não havia escola ... havia sim um professor." (E5)

		<p>- “Não nunca, andei num particular, mais tarde já tinha 23 anos quando fui aprender umas letras e escrever ...” (E6)</p> <p>- “Não ... pouco tempo ...” (E7)</p> <p>- “Sim, entrei para a escola quando a escola lá além abriu ... entrei nesse ano na escola, já não me lembro em que ano foi entrei com 7 anos ...” (E8)</p> <p>- “Frequentei, sim senhora ...” (E9)</p>
--	--	---

Fonte: Fonte Própria

Como se pode observar pelas respostas obtidas, a frequência da escola pelos participantes foi pouca ou nenhuma, atendendo que, naquela (início e meados do século XX) o ensino não era obrigatório.

De facto, e pelo que fomos conhecendo, a escola não era frequentada por todas as crianças. Muitas raparigas de famílias numerosas e com poucos recursos económicos eram obrigadas a abandonar a escola para tomar conta dos irmãos e para dar conta das lidas da casa. As crianças que continuavam a estudar e que pertenciam a famílias com poucos recursos, tinham que conciliar os deveres da escola com as tarefas do campo e com as lidas da casa e, na sua maioria, o que acabava por acontecer era que eram forçadas pelos pais a abandonar a escola para irem trabalhar, com o intuito de ajudarem no sustento da casa (Simões, 2007).

Sendo assim, no caso dos participantes, os que estudavam não iam “muito além”, pois tinham motivos familiares, económicos ou mesmo de saúde que não lhes permitia continuar a frequentar a escola.

Também foi nosso propósito compreender por quanto tempo os participantes frequentaram a escola, ou qual o tempo dedicado à frequência da escola. Analisando a **Tabela 6**, podemos constatar que o nível máximo de escolaridade que os participantes

obtiveram foi a quarta classe e não continuaram os estudos. No entanto, verificámos que também houve participantes que frequentaram a escola já adultos para terminar a quarta classe.

Tabela 6
Percurso Escolar – Tempo de escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Percurso de Vida	Percurso escolar (Tempo de escola)	- “Até ... até à terceira classe.” (E1) - “Quarta classe.” (E2) - “... fiz exame da quarta classe.” (E6) - “Frequentei, primeira classe, segunda classe e terceira classe ...” (E3) - “A primeira classe.” (E4) - “Nem primeira ...” (classe) (E7) - “Fiz até à terceira, claro, e depois fiz a quarta em adulto, fui tirar a quarta em adulto, andámos aqui na escola de noite ...” (E8) - “... até a quarta classe.” (E9)

Fonte: Fonte Própria

- **Motivos para não frequentar mais a escola**

Nesta subcategoria tivemos a necessidade de conhecer quais os motivos que levaram os participantes a deixarem de frequentar a escola:

Tabela 7

Percurso Escolar – Motivos para não frequentar mais a escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Percurso de Vida	Percurso escolar (motivos para não frequentar mais a escola)	<ul style="list-style-type: none"> - “Não quis estudar mais porque não tinha ... não tinha possibilidades, a minha mãe era viúva então tinha que ir trabalhar ... para o monte.” (E1) - “ ... não fui trabalhar, mas também não havia muita possibilidade para meus pais eu estar a estudar ... mas eu também não quis continuar ...” (E2) - “Não pude estudar muito, tive também uns tempos internada.” (E4) - “Não estudei mais porque não pude, andava a trabalhar não podia, só ia lá de noite à professora.” (E6) - “Só eu é que não porque fiquei doente demais, tive problemas e o médico disse que não podia frequentar a escola.” (E7) - “Já andava a fazer a terceira quando meu pai me tirou nessa altura “é uma rapariga se fosse o rapaz ainda valia a pena” ...” (E8) - “A minha mãe não podia coitadinha, com 6 filhos, tão pobrezinha ... éramos muito pobrezinhos ...” (E9)

Fonte: Fonte Própria

Destes registos podemos concluir que a maioria dos participantes deixou de frequentar a escola, não porque quisesse, mas sim porque não podiam lá continuar. Na verdade, por se tratar de famílias demasiado pobres e por não terem condições económicas que os libertassem das tarefas domésticas e familiares, restava-lhes saírem da escola e ajudarem, de alguma forma, o agregado familiar. Outros motivos também referenciados nas

entrevistas foram: porque trabalhavam e ajudavam os pais e não tinham tempo para estudar; problemas de saúde; distinção de género, pois naquela época as raparigas/mulheres tinham a função de tomar conta de casa.

- **Gosto pela escola**

Nesta subcategoria quisemos perceber se havia participantes que se sentiam tristes e arrependidos por não terem continuado a frequentar a escola:

Tabela 8

Percurso Escolar – Gosto pela escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Percurso de Vida	Percurso escolar (Gosto pela escola)	- “Os meus pais não tinham dinheiro para eu estudar mais ... que era esse o meu desejo ...” (E3)

Fonte: Fonte Própria

Como se pode constatar, apesar de a participante não ser responsável pelo abandono da escola e conseqüente prosseguimento de estudos, ainda hoje a mesma se sente triste. Porém, desde sempre que leu e escreveu muito sozinha para continuar a aprender, pois era realmente algo que tinha gosto em fazer, devido ao seu interesse pela poesia.

Pelo que verificámos, com a oficina “Letras sobre Rodas”, procurámos intervir junto destas pessoas que vivem isoladas e/ ou sozinhas e que sempre alimentaram a vontade de terem aproveitado mais a escola. Muitos dos quais nem completaram a “quarta classe”, ficando pela “segunda ou terceira classe”. Havendo quem mais tarde, já em adulto, tivesse frequentado a escola à noite para terminar a quarta classe.

Também pudemos constatar que, entre as várias razões apontadas para não terem frequentado a escola, as mulheres também referiram que o fato de serem mulheres também influenciou na continuação dos estudos. Efetivamente uma participante, referiu

que “Já andava a fazer a terceira quando meu pai me tirou, nessa altura” (E8), ao que acrescenta que a razão disso foi por ser mulher e, proferindo palavras do pai diz-nos: “é uma rapariga se fosse o rapaz ainda valia a pena” (E8). Tais afirmações estão de acordo com o que Narvaz, Anna e Tesseler (2013) afirmam referindo-se à “... influência das questões de género no abandono da escola ... as mulheres abandonam os estudos em função de responsabilidades familiares e domésticas” (p. 93). O facto de as mulheres terem de deixar a escola para trás e irem trabalhar a mando da família, confirma que a mulher “antigamente” era vista como a dona de casa, pelo que tinha mais importância ela aprender as lidas domésticas.

Estes fatores estão concordantes com o que Cavaco (2018) afirma, referindo as inúmeras desistências das crianças na escola, devido a fatores, como: as dificuldades económicas que as famílias passavam “naquele tempo”, no qual, as crianças tinham que ir trabalhar para ajudar os pais; as crianças não eram estimuladas para continuar os estudos, e portanto, muitas delas não tinham vontade de andar na escola, indo assim, trabalhar com os pais.

Apesar de todos estes fatores referidos pelos participantes, durante as entrevistas e nas sessões, alguns também referiram que na altura o seu desejo era poder continuar a estudar. E apesar de não o terem feito, isso não os “parou” para aprender e continuar a praticar a leitura e a escrita. Ainda assim, nem todos os participantes tiveram/ aproveitaram certas oportunidades (exemplo: escola à noite, participação na escola na fase adulta, projetos, entre outros), o que teve como consequência a iliteracia de alguns participantes. E tal como Candeias e Simões (1999) afirmaram o número de analfabetos existentes em Portugal, fez com que Portugal ficasse atrás de vários países europeus a nível da educação e da escolaridade.

Sendo assim, “a sociedade portuguesa é profundamente marcada pela baixa escolaridade das gerações mais velhas ... Portugal continua a ser dos países com níveis de escolaridade mais baixos, resultantes de um processo tardio de democratização do acesso à escola” (Torres et al., 2018, p. 13).

3.1.3. Percurso Profissional

Relativamente a esta subcategoria pretendemos conhecer quais foram os empregos/ ocupações que os participantes tiveram ao longo da sua vida, pois a partir das suas informações podemos perceber qual era a fonte de rendimento do participante e como era a sua vida.

Questionando os participantes sobre o seu emprego/ ocupação tivemos oportunidade de conhecer qual era o trabalho e fonte de rendimento que os participantes tiveram durante a sua vida (**Tabela 9**).

Tabela 9
Percurso Profissional – Emprego

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Percurso de Vida	Percurso profissional (Emprego)	<ul style="list-style-type: none"> - "Na Terra e a criar os filhos, e a lavrar as terras e sim ... andava com o gado no monte, cabras, ovelhas ..." (E1) - "Comecei a andar à frente das vacas e o meu pai a lavrar com a charrua. Com 12 anos os meus pais já iam de manhã para o trabalho, deixavam-me em casa para tratar do gado, fazer o comer e levá-lo às terras." (E3) - "Fazia muita coisa ... fazia comer, fazia a renda, fazia naperons ... estive em Lisboa que fazia malha ... fazia um pouco de tudo ... era mais a lida de casa." (E4) - "Trabalhei tanto ... tanto na agricultura ..." (E5) - "Trabalhei com máquinas, máquinas brutas, abria estradas e carregava o carro, toda a zona de Pombal fui eu que a abri." (E6) - "Fiz limpezas, andei a servir em casas, andei no arroz a andar com água até aos joelhos." (E7)

		<p>- “Durante a minha vida foi na agricultura, até uma certa idade, mas foi sempre.” (E8)</p> <p>- “... primeiro em nova dos 11 anos até aos 20 andei a plantar arroz, ia apanhar azeitona, fazia os trabalhos do campo, também andei a aprender costura, ... Depois aí trabalhava para as senhoras era empregada doméstica ...” (E9)</p>
--	--	---

Fonte: Fonte Própria

Como podemos observar, a maioria dos participantes trabalhou durante toda a sua vida na agricultura “nas terras e a criar o gado”, pois naquele tempo esta atividade económica era um dos principais meios de sobrevivência do povo. Apesar disso, os trabalhos descritos (tratar das terras, tratar dos animais, fazer as tarefas domésticas) tinham na sua maioria um rendimento baixo ou não tinham mesmo nenhum rendimento.

Também quisemos entender se os participantes gostavam ou não das profissões que foram exercendo ao longo da sua vida (**Tabela 10**).

Tabela 10

Percurso Profissional – Gosto pelo trabalho

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Percurso de Vida	Percurso profissional (Gosto pelo trabalho)	<p>- “Então que remédio não tinha outro.” (E1)</p> <p>- “Gostava ... adorava ia à Arrifana 2/ 3 vezes por dia regá-las ...” (E5)</p> <p>- “... eu gostava, foi sempre o que eu gostei de fazer.” (E6)</p> <p>- “Gostava ... a gente tem que ter amor àquilo que faz, temos que fazer tudo com amor ... é nossa perfeição.” (E7)</p>

Fonte: Fonte Própria

Como podemos verificar, alguns dos participantes tinham realmente gosto pelo seu trabalho apesar de não terem tido opção de escolha sobre o seu percurso profissional. Porém, nem todos partilham da mesma opinião: alguns dos participantes falaram do seu trabalho como se fosse algo a que eram obrigados a fazer e não tinham escolha. A maioria refere que a agricultura era uma ocupação do seu agregado familiar e que era normal os filhos ajudarem os pais na realização destas tarefas. Os trabalhos agrícolas eram árduos e muito cansativos.

Do que analisámos até então, podemos concluir que os participantes do nosso estudo nasceram e cresceram no meio rural, habituados desde pequenos a trabalhar na agricultura/campo e nas lidas domésticas. Também percebemos que desde que iniciaram a sua vida profissional, na infância/adolescência, e ao longo da vida adulta, a nível de tarefas e de trabalho os participantes pouco ou nada evoluíram. Sendo que, a maioria dos participantes a nível profissional continuaram a trabalhar na agricultura, sendo essa a atividade económica que abrangia mais trabalhadores.

Nesta linha, Baptista (1994) refere que em meados do século XX a “agricultura e a sociedade rural alcançaram a sua maior expressão demográfica. A população ativa agrícola atingiu, em 1950, mais de 1,5 milhões de pessoas, o que corresponde a um acréscimo de 300 000 nos últimos 20 anos ...” (p. 907). Apesar de sublinharem a dureza do trabalho na agricultura, na verdade poucas ou nenhuma máquinas tinham, para que os ajudassem nesse trabalho. Também afirmavam o quanto gostavam de trabalhar no campo. O que nos leva novamente ao encontro do que Baptista (1994) afirma relativamente à importância da população ativa na agricultura, já que a mecanização tinha uma expressão muito débil em meados do século XX, apenas 0,25% das exportações utilizavam meios de trabalho mecânicos, ou seja, é um número muito baixo para aquela época devido ao elevado número de trabalhadores na agricultura.

Para além do trabalho na agricultura, alguns participantes falaram de outros empregos que tiveram. No caso das senhoras, estas faziam limpezas e cozinhavam em casa de pessoas mais ricas, ou seja, eram empregadas domésticas ou governantas. Durante as entrevistas, também foram mencionadas pelas participantes, as profissões de costureira e de empregada de balcão num café. Relativamente ao participante do sexo masculino,

este afirmou ter um trabalho bastante duro e complicado, pois o mesmo trabalhava com grandes máquinas a contruir estradas.

Mas apesar destes participantes trabalharem em áreas, como: a operária, o comércio e como empregadas domésticas, estes participantes nunca deixaram de trabalhar, em simultâneo na agricultura/ nas terras, pois foram habituados desde muito novos a fazerem-no. Para além de, assim, também garantirem o seu sustento alimentar. Segundo nos foram referindo nas sessões e nas entrevistas. A este propósito, Rodrigues (2017) sublinha que a pequena agricultura realizada por pequenas famílias está, na maioria, associada a uma exploração de subsistência, ou seja, para o sustento da família. Esta é uma agricultura que se centra na utilização de métodos tradicionais de cultivo, utilizando a “energia” humana e animal e o pouco uso de fertilizantes.

3.2. Autonomia

Nesta categoria, pretendeu-se analisar o nível de autonomia dos participantes no seu dia-a-dia, principalmente nas atividades instrumentais de vida diária, ou seja, se o próprio participante tem ou não a capacidade de gerir e se governar pelos próprios meios, e tomar decisões livremente. Esta categoria encontra-se dividida em duas subcategorias, sendo elas: gerir o dinheiro e ir ao médico.

- **Gerir Dinheiro**

Nesta subcategoria pretendia-se entender se a gestão do dinheiro era feita pelos participantes em questão ou pelos seus familiares

Tabela 11
Gestão Financeira

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Autonomia	Gestão de dinheiro/ financeira	<p>“Agora já é minha filha ... é que cuida do dinheiro e assim ...” (E1)</p> <p>- “Faço tudo sozinha, ... tratar do dinheiro ...” (E4)</p> <p>- “Sou tudo eu, a minha mulher não sabe de nada, ela não sabe levantar dinheiro que é uma coisa tão fácil, então sou eu que tomo conta das coisas.” (E6)</p> <p>- “... ele tem multibanco e eu nunca quis aprender, esqueço-me às vezes, enfim, ele lá vai às vezes ... vai levantar, quando ele não puder vai a minha filha.” (E9)</p>

Fonte: Fonte Própria

As conclusões que retiramos das respostas dadas pelos participantes, é que a gestão financeira é executada tanto pelos próprios participantes como pelos familiares diretos. Pois, pelas entrevistas realizadas percebemos que alguns participantes têm a capacidade de gerir o seu dinheiro, como também o conhecimento de utilização de um cartão de multibanco. Por sua vez, outros participantes, não tendo a capacidade para fazer pagamentos e levantamentos na caixa multibanco ou até mesmo online, por não se sentirem capazes e por terem baixa literacia digital, entregam essa tarefa a familiares, sendo eles que gerem o seu dinheiro.

- **Ir ao médico**

Nesta subcategoria, o objetivo foi saber se os participantes iam sozinhos ao médico ou se precisavam de algum tipo de acompanhamento:

Tabela 12
Idas ao Médico

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Autonomia	Ir ao médico	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando tenho que pegar nas minhas coisas, quando tenho de ir ao médico ... ainda agora tenho uma consulta dia 30 de neurologia. Já sei que tenho que alugar um carro...” (E3) - “Faço tudo sozinha, idas ao médico ...” (E4) - “É a minha filha ... a minha filha e que trata de tudo, quando preciso ir ao médico ...” (E7) - “Algumas coisas sou eu, ir ao médico já não vou sozinha tem de ir alguém comigo ...” (E8)

Fonte: Fonte Própria

Como podemos constatar, nesta subcategoria que existe um meio termo, pois existem participantes que têm autonomia para se deslocarem sozinhos ao médico e, outros que já não o conseguem fazer sozinhos, principalmente por motivos de saúde, falta de mobilidade e de orientação.

Assim, concluímos que, relativamente ao nível de autonomia dos participantes e relativamente a serem capazes de se deslocarem ao médico sozinhos, tal depende de fatores como: o acesso ao transporte (pois alguns participantes vivem em locais mais isolados) e o estado de saúde que a pessoa se encontra. Do que apurámos, apenas um participante tinha carta e conseguia deslocar-se no seu próprio carro.

Relativamente aos participantes, que ainda conseguem deslocar-se sozinhos para irem ao médico, estes apanham o autocarro, ou chamam um táxi. No que respeita aos restantes participantes, devido a problemas de saúde (e tendo pouca mobilidade), têm de se deslocar ao médico com os seus familiares.

Relativamente a não serem autónomos na gestão do seu dinheiro, tal deve-se a questões de saúde que os impossibilita de se deslocarem a bancos ou a estabelecimentos comerciais e a não terem conhecimento para usarem as tecnologias para fazerem

pagamentos online ou usarem o multibanco, tendo que depender de familiares (marido ou filhos) para o fazerem.

E, também pudemos concluir que apenas uma minoria dos participantes ainda gere o seu dinheiro, pois apresentam autonomia para o fazerem.

Concluimos que os fatores principais que impedem que estes participantes tenham autonomia são: a falta de saúde e, conseqüentemente, de mobilidade; o difícil acesso a transportes e o desconhecimento de como usar as novas tecnologias. Relativamente à saúde, vários autores afirmam que a perda de motricidade é uns dos fatores que mais preocupam os idosos, na medida em que os impedem de realizar as suas tarefas quotidianas, perdendo assim a autonomia (Bernard et al., 2008, *as cited in* Falcão, 2011). Visto que, para que o idoso tenha envelhecimento ativo é necessário que o mesmo tenha autonomia própria, pois este é um processo de otimização das oportunidades de saúde, da participação social e da segurança (OMS, 2005, *as cited in* Sousa, 2013).

Em relação às novas tecnologias, esta oficina “Letras sobre Rodas” tem também como objetivo ajudar e introduzir a alfabetização digital na vida destas pessoas, pois tal como já vimos, são pessoas que não sabem usar as tecnologias nomeadamente computador ou o smartphone. A este propósito, Silva (2008) sublinham que a população mais velha teve uma educação isenta das novas tecnologias, sentindo que o que aprenderam durante as suas vidas sempre lhes foi suficiente para as situações do seu quotidiano (*as cited in* Traquino, 2018).

E, por fim, no que respeita ao acesso a transporte, nomeadamente por parte de pessoas que vivem em locais mais isolados, este torna-se numa barreira. Tal ideia está na linha do que se tem referido sobre a população idosa que vive nas áreas rurais remotas, que enfrentam frequentemente dificuldades relativamente “à baixa densidade populacional, à distância geográfica e a difícil acessibilidade a áreas remotas em particular que representam um desafio para o transporte público, prestação de serviços e vida comunitária” (Comissão Económica, 2017, p. 3).

3.3. Nível de Dependência

Esta categoria refere-se ao nível de dependência dos participantes, no que respeita à sua capacidade para executarem as suas tarefas de vida diária, sem precisarem de ajuda de outrem. Com o avançar da idade e o agravamento dos problemas de saúde, os participantes podem sentir uma maior dificuldade em realizar as suas atividades de vida diária.

- **Execução das tarefas diárias**

Nesta subcategoria tivemos a necessidade de perceber se os participantes executam as suas tarefas do dia-a-dia:

Tabela 13
Execução das Tarefas Diárias

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Nível de Dependência	Execução das tarefas diárias	<p>- “Agora faço ainda, cozinho, tomo banho, cuido da casa, não tenho dificuldade ainda faço ...” (E1)</p> <p>- “Agora ainda faço tudo sozinha ...” (E2)</p> <p>- “Cozinho eu, lavo a roupa no tanque, tomo as decisões da minha vida ... sou eu sozinha.” (E3)</p> <p>- “Faço tudo sozinha, tomo banho, cozinho, limpo um pouco da casa, mas não muito porque agora não o posso fazer.” (E4)</p> <p>- “Tomar banho, cozinhar e lavar a roupa ... eu não lavo roupa, a máquina é que lava a roupa ... mas faço tudo sozinha.” (E5)</p> <p>- “O comer vem do lar, mas ainda faço algumas coisas, uns bolos ... À segunda-feira vem cá uma Senhora limpar as coisas mais complicadas ...” (E7)</p>

		- “Faço aqui qualquer coisinha em casa. Quase que não faço comer vem-me trazer ou eu vou comer a casa dos meus filhos.” (E8) - “Então faço tudo, ainda vou para o quintal, ainda hoje lá andei ...” (E9)
--	--	---

Fonte: Fonte Própria

Como se pode observar, os participantes são autónomos na realização das tarefas de cuidados básicos, ainda conseguem realizar tarefas do seu dia-a-dia sozinhos, tais como: arrumar a casa, tomar banho e cozinhar. Apesar de alguns participantes sentirem alguma dificuldade em realizar as tarefas, devido a problemas de saúde, continuam a fazê-lo, mas não com tanta frequência e com mais dificuldade.

Esta foi uma subcategoria mais focada na realização das tarefas domésticas e da higiene pessoal (normalmente chamadas como atividades de vida diária). No qual, tínhamos o propósito de conhecer e saber qual o nível de dependência dos participantes, na realização das tarefas domésticas e na realização da sua higiene pessoal. Pois com a evolução do tempo e da idade, uma das maiores limitações é a incapacidade funcional e a dependência, que vai evoluindo de acordo com as condições de saúde, sociais, ambientais e físicas do indivíduo (Ferreira et al., 2012; Farías-Antúnez et al., 2018, *as cited in* Sampaio et al., 2020).

Com a realização das sessões, sendo elas desempenhadas em casa dos participantes, tivemos a oportunidade de ver cada participante no seu local de habitação e perceber o que faziam. E, ao longo das nossas visitas tivemos oportunidade de ver os participantes a cozinhar, a fazer bolos e, nessa altura, adoravam ensinar-nos as receitas pelo que, passavam a ser eles a partilharem os seus conhecimentos connosco.

Além disso, com as entrevistas também pudemos aprofundar alguns assuntos nomeadamente no que diz respeito à questão da dependência nas tarefas domésticas e à realização da higiene pessoal. E assim, chegamos à conclusão, através da observação

participante nas sessões e da realização das entrevistas, que a maioria dos participantes realizavam as suas tarefas domésticas e de higiene pessoal de forma autónoma e sem dependerem de alguém.

Se atentarmos sobre o conceito de atividades de vida diária (AVD), segundo Fernández-Ballesteros (2004) entende-se por ser uma “série de comportamentos básicos e instrumentais necessários para viver de forma autónoma e independente” (*as cited in* Afonso, 2021, p. 15), no qual, os idosos podem ser avaliados como independentes, se não precisarem de ajuda ou recorrerem apenas a apoios mecânicos (andarilhos, muletas, etc...), para realizarem as atividades de vida diária. Sendo considerados dependentes, se necessitarem do auxílio de alguém terceiro para realizar as tarefas que eles próprios não conseguem realizar sozinhos (Botelho, 2005, *as cited in* Afonso, 2021).

Tivemos apenas uma única participante que recebia a alimentação por parte do lar e lhe faziam a limpeza em áreas de maior difícil acesso, mas não era devido a não conseguir realizar essas tarefa, mas sim, devido à sua condição física, pois a participante por vezes ainda o fazia sozinha. Mas este apoio, era uma forma de a auxiliar relativamente à sua dificuldade de mobilidade/ locomoção, como também, a nível de não ter que se preocupar na confeção das refeições e na limpeza da casa, beneficiando assim a qualidade de vida da participante. Este tipo de apoio institucional é cada vez mais procurado nos dias de hoje e é sem dúvida fundamental, tanto para o idoso, como também, para os seus familiares, com o intuito de responder às necessidades dos mesmos (Segurança Social, 2014, *as cited in* Afonso, 2015). Tal como está alegado no Despacho Normativo nº 62/99 de 12 de novembro, onde estão definidos os objetivos do Serviço de Apoio Domiciliário, sendo eles:

“Contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e famílias; Prevenir situações de dependência e autonomia; Prestar cuidados de ordem física e apoio psicossocial aos utentes e familiares, de modo a contribuir para o seu equilíbrio e bem-estar; Apoiar os utentes e familiares na satisfação das necessidades básicas e atividades de vida diária; Colaborar ou assegurar a prestação de cuidados de saúde” (Moreia, 2023, p. 23).

3.4. Projeto “Letras prá Vida” – Oficina “Letras sobre Rodas”

Nesta categoria pretendíamos perceber qual a opinião dos participantes relativamente ao projeto e à sua participação no mesmo. Esta categoria está dividida em duas subcategorias, sendo elas: a intervenção domiciliária e a opinião dos participantes sobre o projeto.

- **Intervenção domiciliária**

Sendo que uma das características principais desta oficina é ser realizada na casa do participante. A maioria das sessões foram individuais e focadas apenas nas necessidades do participante. No final quisemos saber quais as opiniões dos participantes relativamente a esta subcategoria:

Tabela 14
Intervenção Domiciliária

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Projeto “Letras prá Vida” – Oficina “Letras sobre Rodas”	Intervenção domiciliária	- “Muitas vezes, as outras estavam lá em baixo de outro projeto ... aquela poesia que eu fiz ... eu não tive ninguém que estivesse ao pé de mim, era só aos bocadinhos e eu fazia, mas havia de estar com alguém a ensinar-me e depois demorei muito, não estava muito contente porque não tive ninguém a ajudar. Então gosto que venham cá estejam aqui em minha casa a dar-me apoio no que estou a fazer.” (E8)

Fonte: Fonte Própria

Como se pode observar, os participantes sentem-se contentes e apoiados pela realização da oficina ser ao domicílio. Pois como referiram, já participaram em projetos em que a sua realização era conjunta com muitos participantes e os técnicos não tinham tempo para dar apoio, ao contrário do que acontece neste projeto, já que, os técnicos estão a sessão toda focados apenas nas necessidades do participante em questão. Este problema foi unicamente mencionado por esta participante (E8) na entrevista, mas outros membros também o sublinharam durante as sessões.

- **Opinião sobre o projeto**

Nesta subcategoria pretendia-se perceber que expectativas os participantes tinham e qual a sua opinião relativamente ao projeto, se gostaram das sessões, das atividades que realizámos com eles e do apoio prestado:

Tabela 15

Opinião sobre o Projeto

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Projeto “Letras prá Vida” – Oficina “Letras sobre Rodas”	Opinião sobre o projeto	- “É bom, sinto-me acompanhada, gosto que venham cá.” (E1) - “Foi a melhor ideia do mundo ...” (E3) - “É bom ... gosto de conviver, gosto que venham cá, gosto da partilha de conhecimentos, e também escrevemos.” (E4) - “Gosto ... gosto muito é uma companhia diferente, gosto de falar.” (E6) - “ Gosto, muito bem, sim senhora e para mim faz-me bem a minha cabeça, estou ocupada ... Conversamos um bocadinho que é isso que faz falta a muita gente, aprendemos uns com os outros e a mim faz-me bem é importante o saber.” (E7)

		<p>- “Gosto muito de aqui estar um bocadinho com vocês, faz bem para aliviar, é bom a gente falar e aprender.” (E8)</p> <p>- “Então é uma coisa boa é uma é companhia, partilhamos conhecimentos, ainda hoje apresentei-vos a minha receita ...” (E9)</p>
--	--	---

Fonte: Fonte Própria

Como se pode observar, os participantes sentem-se muito felizes pela sua participação no projeto, pois a maioria são pessoas que vivem sozinhas e/ou não têm pessoas com quem conversar. Esta oficina para além de ajudar nas suas necessidades de aprendizagem acabou também por “ser uma companhia” para os participantes, pois acabaram por conversar e desabafar com os técnicos. Para além disso, neste projeto desafiámos e ajudámos os participantes a aprender algo de que sentissem necessidade ou que gostassem de aprender. E ao realizarem essas atividades eles sentiram mais confiança em si mesmos, pois inicialmente achavam que não eram capazes de realizar as atividades propostas.

Relativamente ao projeto “Letras prá Vida”, este é sem dúvida um projeto transformador e que espalha muita alegria na vida dos participantes. Já que maioria destes participantes vivem sozinhos e/ ou vivem em meios isolados e não tem companhia para estar e falar. E, portanto, acima de tudo, o que estas pessoas mais gostaram e mais precisavam era de ter alguém ao seu lado para conversar. Uma das sessões que nos marcou muito, foi quando fomos a casa de uma participante que nos diz “que bom que vieram, ontem tive o dia todo sem falar para ninguém” (E3), e isto mostra-nos o quanto estas pessoas precisam de alguém ao lado delas, para lhes proporcionar um gesto de amor e carinho. E foi muito isto, que os participantes testemunharam durante as sessões e a realização das entrevistas, o gostar de estarem acompanhados e o de poderem conversar connosco. E a verdade é que esta é uma necessidade que para além de ser emocional, é também uma forma de aprendizagem. A comunicação enriquece a qualidade de vida da população idosa, pois se o idoso não o fizer ou mostrar dificuldades em o fazer, esta pode

comprometer-lhes a autoestima, criando barreiras que podem resultar no isolamento social (Alves, 2003).

Para além do afeto, este projeto beneficiou muito a vida dos participantes e a nossa, pois foi uma aprendizagem constante todos os dias, em que fomos partilhando aprendizagens ao longo das sessões. E, portanto, os participantes aprendiam connosco, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem e nós aprendíamos com eles, um pouco de tudo, desde o cozinhar (arroz-doce, confeitaria de bolos, etc), de como era no tempo deles, o trabalhar nas terras, entre muitas outras coisas. Pois, como é referido por vários autores, os idosos são pessoas de muito saber, e por vezes, sentem-se desvalorizados, o que acaba por dificultar a sua integração, comprometendo o seu papel na sociedade (Carvalho & Duque, 2021), mesmo o idoso sendo,

“uma pessoa com sabedoria, que tem muito para ensinar às pessoas mais novas, tendo entendimento diferente da vida e do mundo quando era mais novo, o amadurecimento foi lhe dando outra compreensão, ele é um ser muito vivido, com muitas experiências que o enriquecem...” (Prates, 2016, p. 57).

Este projeto foi sem dúvida um “ponto de reviravolta” na vida dos participantes, pois a maioria tinha necessidades de aprendizagem que são fundamentais para o seu dia-a-dia, mas infelizmente ou não tinham quem lhes ensinasse, ou os seus familiares não tinham tempo de o fazer (porque trabalhavam bastante ou viviam muito longe, alguns até fora de Portugal).

Tal como referido anteriormente, um dos objetivos deste estudo de caso foi “perceber em que medida, o projeto na vida dos participantes potencia os seus níveis de autoestima e autonomia”. Posto isto, chegamos à conclusão, depois da realização de várias sessões, que este projeto veio potenciar os níveis de autoestima e autonomia dos participantes, a nível de algumas atividades (como a escrita, utilização de novas tecnologias, etc.), que eles tinham dificuldades em realizar sozinhos.

Após a intervenção do nosso projeto na vida dos participantes, pudemos constatar que eles começaram a ser capazes de fazer aquelas tarefas sozinhos, levando-os a ter um maior nível de autonomia e uma maior autoestima por se sentirem felizes e orgulhosos

com eles mesmos, por realizarem as tarefas que tinham tanta dificuldade em fazer sozinhos.

Com isto percebemos que estávamos a ir ao encontro do que foi referido inicialmente, neste estudo de caso, sobre a realização dos projetos de educação de adultos, que possibilitam a este público-alvo a sua emancipação, de modo a serem capazes de intervirem na sociedade, adaptando-se para que em qualquer momento ou situação, sejam capazes de superar e intervir (Silvestre, 2013, *as cited in* Silva & Oliveira, 2018). Estes são projetos que têm o objetivo de promover a autonomia e a participação ao público-alvo, para que o mesmo tenha um papel ativo na sociedade (Silva & Oliveira, 2018).

Com isto, percebemos o quão importante é a participação dos idosos neste tipo de projetos, sendo importante que eles continuem a ter uma vida ativa e a participar na sociedade. E é exatamente o que estes participantes fizeram, mostraram entusiasmo e vontade de aprender, mesmo tendo algumas dificuldades, nunca desistiram de o fazer. E isto é fundamental acontecer durante um processo de aprendizagem. É essencial que o idoso sinta prazer e entusiasmo na realização de atividades que facilitam a sua participação na sociedade (Santos, 2016).

Além do mais, esta oficina “Letras sobre Rodas”, do projeto “Letras prá Vida” tem uma particularidade muito interessante e muito importante que beneficia a aprendizagem e motivação dos participantes. Sendo uma aprendizagem mais personalizada, uma vez que estas sessões acontecem, na sua maioria, individualmente e em casa dos participantes, damos total atenção ao participante e às suas necessidades. Este ponto, foi também referido nas sessões e nas entrevistas pelos participantes, como algo muito motivador para a participação no projeto e na aprendizagem. Na verdade, alguns participantes já tinham participado em outros projetos mas, como eram muitos participantes, por vezes, os técnicos não tinham tempo para dar o apoio suficiente a todos os participantes, na aprendizagem, ao contrário do que acontece nesta oficina. E, segundo Gil (2013), é cada vez mais necessário a criação e a promoção de iniciativas de aprendizagem de adultos com ambientes mais personalizados, para que sejam adequados às necessidades de aprendizagem e à população-alvo.

Podemos afirmar que este projeto potencia a qualidade de vida do idoso, estando, a qualidade de vida, principalmente relacionada com a saúde mas, também, com as suas relações familiares, com a convivência com outras pessoas, com a participação em tarefas e atividades que ocupem o quotidiano dos idosos e, que sejam, atividades que os mesmos gostem de fazer. Além do mais, a qualidade de vida, está também relacionada com a autonomia dos idosos, destes realizarem as atividades por si mesmo, apresentando uma vida o mais normal e independente, de acordo com as suas capacidades (Carvalho, 2016).

3.5. Aprendizagem

Esta categoria foi um dos objetivos principais deste estudo de caso: perceber quais eram as necessidades de aprendizagem dos participantes, pois cada participante sente necessidades diferentes. Neste projeto queríamos ir ao encontro dessas pessoas para lhes dar apoio de acordo com as suas necessidades.

Neste estudo, verificámos que havia alguns participantes que não sentiam necessidades de aprendizagem, mas que gostavam de se manter ocupados com algo que fosse do seu gosto. Posto isto, esta categoria apresenta duas subcategorias, sendo elas: necessidades de aprendizagem e a aprendizagem por gosto.

- **Necessidades de aprendizagem**

Em linha com um dos objetivos do nosso estudo, nesta subcategoria, quisemos analisar quais as necessidades de aprendizagem de cada participante, para os podermos ajudar naquilo que eles mais necessitavam, realizando sessões individuais com atividades e dinâmicas específicas e adaptadas às suas necessidades.

Tabela 16
Necessidades de Aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Aprendizagem	Necessidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - "... mexer no telemóvel para poder ligar e mandar mensagens a família ..." (E1) - "Contactar os familiares ... para a minha filha, para a minha neta, para o marido da minha neta, quando calha para o meu irmão ..." (E2) - "Já tive a escrever um pouco no computador, o meu nome, a idade, o sítio onde vivo. E eu gostava mais era de relembrar nas letras ... escrever." (E4) - " É na escrita tenho algumas dificuldades a conhecer as letras, se puxar pela cabeça conheço algumas, mas não todas ..." (E5) - "... tenho aqui o tablet, mas não sei mexer muito bem nele, está aqui mais para quando os meus familiares me ligam. E escrever e ler é uma coisa que já não faço. Como disse, já não tenho vontade de fazer muita coisa." (E6) - "Tenho dificuldades a reconhecer as letras e a escrever ... mesmo, no meu caso é escrita." (E7) - "Uma coisa que eu dantes não queria aprender, mas agora quero, é a mexer no telemóvel." (E2)

Fonte: Fonte Própria

Depois de alguns testemunhos obtidos através das entrevistas, e após 6 meses junto dos participantes em sessões semanais, podemos afirmar que a maior necessidade destes é, sem dúvida, conversar pois a maioria vive em locais isolados e o que lhes faz principalmente falta é o convívio. Devido a essa necessidade, durante as sessões tínhamos sempre por volta de uma hora para os participantes conversarem à vontade.

Agora, relativamente às necessidades de aprendizagem, pudemos observar que existem participantes que gostavam de aprender e/ ou relembrar as letras, pois têm uma escolaridade baixa, outros não chegaram a aprender a escrever e outros não treinam diariamente a escrita.

Outra das principais necessidades de aprendizagem sentidas pelos participantes é aprender a utilizar ferramentas digitais como o telemóvel, com o objetivo de contactar os familiares.

- **Aprendizagem por gosto**

Nesta subcategoria o nosso objetivo foi conhecer as atividades que os participantes gostavam de fazer. Pois havia participantes que afirmaram que não sentiam necessidades de aprendizagem ou até mesmo, por vezes, não lhes apetecia realizar atividades. Assim, conhecendo os gostos dos participantes conseguíamos realizar atividades que fossem do interesse dos participantes, mas que para além disso tivessem conteúdos pedagógicos.

Tabela 17

Aprendizagem por Gosto

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Aprendizagem	Aprendizagem por gosto	<p>“... tenho aqui o tablet, mas não sei mexer muito bem nele, está aqui mais para quando os meus familiares me ligam. E escrever e ler é uma coisa que já não faço. Como disse, já não tenho vontade de fazer muita coisa.” (E6)</p> <p>- “Já escrevi um bocadinho no computador, fiquei toda contente ...” (E3)</p>

		<p>- “Gosto de tudo, gosto do computador gosto de fazer jogos, conversar, pronto gosto de tudo. Gosto de fazer uns jogos para lembrar a memória e gosto muito do computador.” E8)</p> <p>- “necessidades não tenho nenhuma, ... Gosto é muito de ler e escrever para não perder a escrita ... continuar a treinar. E fazer também jogos para lembrar.” (E9)</p>
--	--	---

Fonte: Fonte Própria

Como se pode constatar pelas afirmações dos participantes, o que realmente nos surpreendeu foi o terem gosto de aprender através do computador. Ou seja, escrever no computador, pois muitos dos participantes diziam que não eram capazes. Após conseguirem trabalhar e escrever no computador sentiram-se muito felizes, motivados e com uma autoestima mais elevada, porque conseguiram realizar algo que inicialmente pensavam não serem capazes, e sem dúvida que isso os fez começar a gostar de utilizar o computador. É natural que esta fosse uma aprendizagem mais lenta, que dependia também das capacidades de cada participante, mas o importante é que todos conseguiram, não importa o tempo que demoraram, mas sim, é de grande relevância sublinhar, que nunca desistiram apesar das dificuldades que demonstraram ao longo das sessões.

Outra “aprendizagem por gosto” que os participantes afirmaram foi a de realizar jogos lúdico-pedagógicos, pois diziam que os fazia pensar e eram ao mesmo tempo divertidos. Alguns dos jogos que foram utilizados nas sessões e que os participantes adoraram foram: o jogo dos provérbios, o dominó das palavras, e o bingo das músicas antigas.

Por fim, outras “aprendizagens por gosto” que foram mencionadas pelos participantes foi o saber utilizar o computador/ tablet, sendo que aqui é mais uma forma de entretenimento, como ver as notícias, ler e escrever. A utilização do telemóvel é algo que se faz diariamente, por gosto e sem dificuldade, mas com o objetivo de não se ir esquecendo, e gosto de praticar através de jogos lúdico pedagógicos.

Sendo assim, concluímos que a primeira necessidade destes participantes, e que todos igualmente partilham, é sem dúvida a necessidade de conversar. Pois todos referiram nas sessões e nas entrevistas, o quanto gostavam deste projeto, já que o mesmo lhes permitia conversar e aprender. E a verdade é que em conversa podemos aprender muito uns com os outros, sendo a comunicação um processo fundamental entre várias pessoas, no qual vão trocando várias informações e aprendizagens (Françoso, 2010).

Para além da comunicação, estes participantes tinham necessidades de aprendizagem muito importantes para o seu dia-a-dia, essas necessidades iriam permitia-lhes ter uma vida mais ativa e autónoma.

Em primeiro, uma das necessidades de aprendizagem destes participantes, e que era um dos objetivos desta oficina era a literacia digital, principalmente na utilização dos telemóveis, no que toca, especialmente em: Como realizar chamadas? Como enviar e/ ou ver mensagens? Como ver e/ ou tirar fotografias?

E esta necessidade de aprendizagem foi igualmente partilhada por vários participantes que, na verdade, tinham o mesmo objetivo, que era o contacto com os seus familiares, fosse através de chamadas, mensagens ou a ver as fotografias envidas pelos mesmos. Pois, como já foi referido anteriormente, estes participantes não viviam com os seus familiares, sendo que, alguns familiares até viviam no estrangeiro. Assim sendo, esta é uma necessidade que surge na linha de Mollenkopf e Fozard (2003), que afirmam que a aprendizagem de utilizar equipamentos técnicos permite garantir chamadas com pessoas importantes da nossa vida, podendo ser realizadas a qualquer momento e a qualquer distância, independentemente de as pessoas terem uma mobilidade física limitada (*as cited in Jacinta, 2011*).

Verificamos assim, que a inclusão digital tem um papel importante na vida dos idosos, possibilitando neles um envelhecimento mais ativo e saudável, proporcionando, assim, melhorias na qualidade de vida, devido ao estabelecimento de relacionamentos afetivos, amigáveis e familiares (Bragagnolo & Deon, 2017, *as cited in Rezende & Campos, 2020*).

A outra necessidade de aprendizagem referida por alguns dos participantes foi a escrita, sendo que, como já foi referido anteriormente, alguns participantes não andaram na escola e a maioria tinha uma escolaridade baixa. E devido a essa problemática, alguns

participantes ou não sabiam escrever ou não se recordavam das letras. Sendo o analfabetismo um problema ainda muito comum na nossa sociedade que, por sua vez pode criar várias limitações no dia-a-dia do idoso, nomeadamente dificuldades a nível da participação social destes indivíduos (Cavaco, 2018). E, por isso, a educação de adultos é tão importante na vida destas pessoas, pois, a educação além de minimizar o analfabetismo, é também um meio de libertação e de transformação do idoso (Oliveira, Scortegagna & Oliveira, 2009, *as cited in* Rezende & Campos, 2020). A educação além de ser um direito na vida de qualquer pessoa, possibilita “desenvolver novas atividades, desempenhar novos papéis sociais e ampliar a sua participação ativa no contexto social e cultural, visando uma melhoria nas relações interpessoais e minimizando a exclusão social” (Veras, 1995, *as cited in* Rezende & Campos, 2020, p. 106).

Relativamente à segunda subcategoria, a aprendizagem por gosto e não tanto por necessidade, percebemos que os participantes manifestavam tanto nas sessões, como nas entrevistas, uma vontade enorme de querer aprender a utilizar o computador ou tablet e de jogar jogos lúdico pedagógicos.

Começando então pela utilização do computador ou tablet, os participantes demonstravam curiosidade e vontade de aprender a manusear o computador ou tablet, pois, nunca o tinham feito ou tinham esses equipamentos em casa e não sabiam trabalhar com eles, e nem tentavam por medo de estragar ou de não serem capazes de aprender. Levando-os muitas vezes à exclusão da sociedade, por não terem conhecimento, nem acesso à tecnologia, numa sociedade cada vez mais dominada pelas tecnologias. No entanto, atualmente, tem-se vindo a observar um aumento da utilização e do interesse, por parte dos idosos no uso das novas tecnologias (Alcobia, 2019).

Nesta subcategoria, obtivemos os dois motivos dos participantes demonstrarem interesse e vontade de aprender a manusear o computador ou tablet.

O primeiro motivo foi aprender a ver as notícias na internet, e neste caso, foi um participante em específico que tinha um tablet em casa, mas não sabia manuseá-lo muito bem, então ele mostrou-nos o tablet e revelou interesse em aprender como se viam as notícias nele. E a realidade é que esta inclusão digital tem como objetivo proporcionar a integração dos idosos na sociedade, trazendo-lhes benefícios como a aplicação do acesso à informação, a facilitação da comunicação, a estimulação à aprendizagem contínua e a

participação ativa no quotidiano (Nandi, 2023). Contribuindo assim, para a diminuição das desigualdades, pois os indivíduos que não tem acesso ao universo das informações e tecnologias digitais, acabam por ser desfavorecidos na sociedade (Cabello, 2014, *as cited in* Rezende & Campos, 2020).

O segundo motivo foi a curiosidade de experimentar escrever no computador, pois os participantes que tinham este gosto de aprendizagem nunca tinham experimentado mexer num computador e como gostavam muito de escrever, queriam experimentar fazê-lo no computador. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita no meio digital deve ser vista, como “um espaço de apropriação, de experiências, sem perder de vista os saberes já construídos, mas abrindo-se a outras possibilidades” (Marioto & Basile, 2020, p. 7), esperando que este seja um sujeito ativo, alfabetizado digitalmente, com a capacidade de ter acesso a saberes atualizados (Marioto & Basile, 2020).

A outra aprendizagem por gosto foi a realização de jogos lúdico pedagógicos, com o objetivo de promover a escrita, a leitura e a memória. Sendo estes, os três principais motivos que os participantes referiram nas sessões e nas entrevistas para quererem e gostarem de jogar estes jogos lúdico pedagógicos. Tendo em conta, que atualmente já não praticavam tanto essas aptidões e não as queriam perder, e por isso, queriam realizar atividades divertidas que, ao mesmo tempo, os levassem a aprender. Sendo que, este tipo de jogos são muito importantes na vida dos idosos, pois são utilizados como recursos para valorizar as pessoas desta faixa etária, potenciando a autoestima e a melhoria da qualidade de vida. São também, jogos que fornecem o bem-estar do idoso, proporcionando alegria e descontração enquanto aprendem. Além do mais, estas atividades lúdicas permitem ao idoso, ampliar a motricidade e favorecer na preservação da sua memória (Foltran & Oliveira, 2020). Possibilitando assim, um melhor desenvolvimento cognitivo dos participantes através do uso de jogos e aplicativos, com o objetivo de proporcionar um envelhecimento saudável e prevenindo o risco de demências (Batista et al., 2019).

Para concluir alertamos para a necessidade de sublinhar os benéficos de dar continuidade à aprendizagem nesta faixa etária, e destacar o quanto é importante este tipo de projetos na vida dos participantes. Tais projetos, possibilitam que os seus participantes se emancipem de modo a serem capazes de intervir, de se adaptarem e de se flexibilizarem

na sociedade (Silvestre, 2013, *as cited in* Silva & Oliveira, 2018), promovendo a sua autonomia e a sua participação, assumindo e mantendo um papel ativo na sociedade (Silva & Oliveira, 2018).

CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA

4.1. Procedimentos e Barreiras

A oficina do “Letras sobre Rodas”, teve início no dia 8 de fevereiro de 2023, no concelho de Condeixa. Esta é uma oficina que pertence ao projeto “Letras prá Vida” e é dinamizado pelo Município de Condeixa em parceria com a ESEC. Como aluna da ESEC a finalizar o mestrado decidi realizar um estudo de caso neste projeto, pelo que apresentei a minha proposta à coordenação do projeto. No qual, foi referido que iria passar a funcionar uma oficina de alfabetização do projeto “Letras prá Vida”, numa modalidade nova que, até então, ainda não tinha funcionado. Para tal, a Câmara Municipal disponibilizou transporte para deslocações e colaboradores/ trabalhadores na área social (animadores socioeducativos, assistente social, entre outros) que iriam ao terreno, neste caso, a casa dos participantes individualmente. Confirmada a abertura da oficina, foram feitos os contactos com a equipa que iria dinamizar a oficina, e assim, integrei a equipa e iniciou-se os trabalhos de preparação para o início das sessões da oficina “Letras sobre Rodas”.

A maioria das sessões decorreu semanalmente, às quartas e quintas-feira, das 10h às 12h/ 12h30min, embora, por vezes, houvesse alterações do horário devido a situações pessoais e de saúde dos participantes. As sessões consistiam em deslocar-nos na carrinha da Câmara até à casa dos participantes para realizar atividades de acordo com as necessidades de cada um. Sendo as sessões ao domicílio, estas, acabaram por ser mais personalizadas e pessoais, tentando ir sempre de encontro às necessidades e gostos de aprendizagem de cada participante. E sendo, 9 participantes, cada um deles mostrou necessidades de aprendizagem diferentes. Pelo que, este projeto tinha um número de participantes baixo, e sendo ao domicílio tinha o objetivo de ser um projeto mais personalizado, tendo em conta, as necessidade de cada participante priorizando a relação de proximidade com todos.

Estas sessões foram sempre iniciadas com conversas informais para possibilitar o conhecimento mútuo e o estabelecimento de uma relação de proximidade. Logo após as apresentações, questionámos cada um acerca dos seus gostos relativamente a atividades do dia-a-dia, o que gostariam de aprender e quais as suas principais necessidades de aprendizagem. Ao longo desta conversa, fomos registando as necessidades de cada um, e iniciámos o trabalho com os participantes, de forma personalizada. Pois enquanto

alguns gostavam de aprender a utilizar o computador e outros o telemóvel, havia também, quem queria aprender a ler e a escrever. Sessão após sessão, e à medida que conhecíamos melhor os participantes e os seus gostos, tentámos sempre planificar sessões e atividades que fossem motivadoras e com um toque pessoal de cada um dos participantes.

Durante este estudo de caso, foram também elaboradas para cada sessão: planificações, nas quais se descreviam as atividades a realizar, os objetivos, os participantes, e os materiais necessários para a realização das mesmas (**Apêndice IV**); relatórios onde se descrevia quem participou na sessão, o local e todas as atividades que foram realizadas, se foram realizadas de acordo com o que estava planificado e quais as dificuldades e potencialidades que o participante mostrou (**Apêndice V**).

Apesar das conversas informais e das partilhas de experiências feitas durante as sessões, quisemos realizar entrevistas à luz de forma a conhecê-los mais “profundamente”, com informações mais detalhadas e confiáveis que nos permitiu complementar a informação recolhida no âmbito deste estudo de caso.

Estas entrevistas foram realizadas durante as sessões, não tendo uma data específica para a sua realização, mas foram sempre efetuadas depois de já termos tido conversas informais longas e de já termos trabalhado com os participantes nas suas necessidades de aprendizagem. Para além disso, é de referir que foram realizadas de forma voluntária, foram gravadas e posteriormente transcritas uma a uma, no qual, todo o seu conteúdo foi analisado. De facto, após a realização das entrevistas a todos os participantes, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos e posteriormente a uma discussão sobre estes.

Durante algumas das entrevistas deparámo-nos com a questão de alguns participantes não se sentirem muito à vontade durante a gravação das mesmas, pois apesar de terem dado o seu consentimento e terem assinado uma declaração (**Anexo I**) para podermos efetuar a gravação, notava-se que ficavam mais retraídos, ao contrário do que acontecia quando tínhamos conversas informais. Nessas alturas, tentávamos lembrá-los do que tinham dito nas conversas informais, e ao fazermos isso, a maioria dos participantes ficavam menos reticentes com a gravação das entrevistas.

Porém, este não foi o único aspeto menos facilitador. É normal que as coisas nem sempre corram conforme o que havia sido planeado. Apenas de quando estamos no terreno e atuamos é que nos deparamos com determinadas condições e aspetos menos facilitadores e aí temos de arranjar estratégias para poder prosseguir, realizar as atividades planeadas e atingir os objetivos das mesmas.

Durante este processo deparamo-nos com mais duas barreiras: em primeiro lugar o tempo das sessões com os participantes era bastante curto para realizarmos tudo o que queríamos (conversar/ conviver, facilitar aprendizagens/ conhecimentos, aprender com os participantes), a estratégia utilizada foi aumentar a duração das mesmas (30 min a 1h). Esta duração variava conforme o decorrer da sessão e se os objetivos pretendidos eram concretizados. Em segundo lugar, o número de sessões por semana inicialmente previsto (duas) revelou-se reduzido pois não permitia um acompanhamento adequado dos participantes, por este motivo, aplicámos duas estratégias: aumentar o número de sessões por semana ou visitarmos dois participantes por dia (no caso de estes viverem próximos um do outro). Esta alteração levou a um acompanhamento mais frequente dos participantes, permitindo uma maior interação entre nós, e a realização de um maior número de atividades.

4.2. Sessões realizadas

Durante o período em que decorreram as oficinas “Letras sobre Rodas” foram realizadas semanalmente duas sessões, que aconteciam em casa dos participantes. Quando as sessões iniciaram, o nosso maior objetivo foi ir a casa dos participantes para os conhecer melhor através de conversas informais, portanto, o processo iniciou sem grandes planificações do que iríamos realizar com os participantes.

À medida que fomos conhecendo melhor os participantes e percebemos quais as suas necessidades de aprendizagem, necessidades do dia-a-dia e o que gostavam de fazer, pudemos começar a planificar cada sessão, com o objetivo, de implementarmos e de realizarmos atividades com os participantes, sempre com a preocupação de perceber se

estavam de acordo com as necessidades de cada um, se o tempo que íamos ocupar e se os materiais necessários a cada sessão eram adequados.

Obviamente que nem todas as planificações anteriormente pensadas foram totalmente concretizadas. Devido a alguns contratempos que, inicialmente não poderíamos prever, como por exemplo, o participante estar doente ou não se sentir bem nesse dia, o participante não se encontrar em casa por motivos pessoais, ou até mesmo, quando encontramos o participante a necessitar da nossa ajuda para resolver algo do seu dia-a-dia, ou porque simplesmente precisa de conversar e desabafar sobre alguma preocupação. Portanto, sempre mantivemos uma certa flexibilidade na planificação das sessões, dando prioridade às necessidades e interesses dos participantes. E podemos referir que esta sempre foi a nossa postura perante o projeto e, mais que isso, perante a vida do idoso.

Pois, apesar de existirem e de reconhecermos a importância das planificações e avaliações, o participante estava sempre em primeiro lugar, e, como conseguinte, era o mesmo que “comandava” o decorrer das sessões, não impúnhamos nada que não quisesse ou em que não se sentisse bem a fazer, o importante era o seu bem-estar.

No total foram realizadas 30 sessões em casa dos participantes, sendo que na sua maioria ocorreram individualmente. Existiriam também algumas sessões em que juntávamos a maioria do grupo para realizar convívios e atividades dinâmicas. De seguida, e na **Tabela de Atividades Realizadas (Apêndice VI)**, estão apresentadas algumas atividades que foram realizadas durante as sessões com os participantes.

4.3. Atividades Desenvolvidas

Durante o meu percurso neste projeto (em conjunto com a equipa), que se iniciou em fevereiro e terminou em julho, deslocávamo-nos sempre num automóvel disponibilizado pela Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova. As atividades do projeto eram realizadas na sua maioria semanalmente, às quartas e quintas-feiras, inicialmente com horário fixo mas, posteriormente, em horário adaptado à disponibilidade dos participantes de nos poder

receber em sua casa e do tempo que achávamos necessário para acompanhar os participantes durante a oficina.

Para todas as sessões que realizámos foram elaboradas planificações prévias onde planeávamos cada sessão e decidíamos as melhores formas para realizar as sessões, tendo em conta as necessidades de cada participante. Nessas planificações estavam identificadas as necessidades dos participantes, os objetivos a atingir em cada sessão, as atividades a realizar na sessão e os materiais necessários para a concretização das mesmas. Como nos deslocávamos de automóvel/ carrinha da Câmara tínhamos a possibilidade de levar sempre na mala jogos lúdico-pedagógicos, um computador e livros. As atividades que realizávamos com os participantes consistiam maioritariamente em:

- **Conversas informais:** Neste projeto é sem dúvida fundamental que no início de cada sessão exista diálogo entre os participantes e a equipa técnica, porque é a partir desse diálogo que criamos laços com os participantes, que percebemos quais são as suas principais necessidades, e que partilhamos conhecimentos. Para além disso, muitas vezes o participante não tem com quem falar ou vive isolado e o simples facto de existir este diálogo deixa o participante alegre e entusiasmado.

- **Prestação de ajuda:** Este é um projeto feito com amor e que valoriza acima de tudo o participante. Por esse motivo, não tenta apenas dar apoio nas necessidades de aprendizagem do participante, mas dá a “mão”, quando este não consegue realizar algo no seu dia-a-dia. Numa das sessões realizadas, especificamente com uma participante que vive sozinha e não tem meios para se deslocar, tivemos o cuidado de ajudar a participante a pagar a conta do telefone e a preencher documentos importantes.

- **Atividades de leitura:** Durante as sessões que realizámos, tentámos sempre identificar os gostos e as necessidades de aprendizagem dos participantes, uma vez que tínhamos participantes que adoravam ler e outros tinham algumas dificuldades em fazê-lo. Para promover a leitura, levávamos sempre livros ou então os participantes apresentavam um do qual gostassem muito e que quisessem partilhar connosco.

- **Atividades de escrita:** Neste âmbito, tentávamos sempre planejar atividades adequadas aos diferentes tipos de participantes. Assim, levávamos uma folha com todas as letras do abecedário para que os participantes que não sabiam escrever ou que revelavam algumas dificuldades as pudessem identificar e desenhar; para os participantes que não tinham tantas dificuldades, tentávamos sempre desafiá-los a escrever algo que gostassem (receitas ou algo alusivo a um dia especial, por exemplo o Dia da Mãe).

- **Atividades no computador:** Neste caso, a maioria dos participantes que tínhamos nunca tinham utilizado um computador. Então realizávamos atividades simples e ao mesmo tempo divertidas, com o intuito de os motivar e deixar um gostinho pela literacia digital. Durante estas sessões, recorremos a atividades como: jogos lúdico pedagógicos com música, imagens e provérbios, ensinámos os participantes a aceder a sites de notícias e, por vezes, a escreverem textos alusivos. Estas atividades faziam os participantes mais confiantes e promoviam a sua autoestima.

- **Atividades no telemóvel:** As atividades realizadas no telemóvel, iam ao encontro da necessidade que os participantes sentiam de contactar os seus familiares. Nestas sessões ensinávamos os participantes a aceder aos contactos e fazer chamadas, a enviar mensagens e até mesmo a aceder às fotografias. Sendo que, no final da sessão, os participantes praticavam com a nossa ajuda.

- **Jogos lúdico pedagógicos:** Os jogos que levávamos tinham sempre conteúdos pedagógico consoante as necessidades de aprendizagem e os gostos dos participantes. Alguns dos jogos foram: o dominó das letras/ das músicas (com o intuito de promover a leitura e a escrita), bingo (para promover a numeracia e a leitura), e o jogo dos provérbios (que exercita a concentração).

No seguimento das atividades descritas, estão apresentadas algumas das muitas fotografias tiradas durante as sessões e que mostram os participantes a realizarem algumas das atividades mencionadas.

Fotografia 1

Leitura



Tentámos promover ao máximo a leitura durante as sessões que realizámos em casa dos participantes. Nesta **Fotografia 1** podemos ver uma senhora que não tinha hábitos de leitura, mas gostava muito da Bíblia, então pedimos-lhe que nos lesse um pouco.

Fonte: Fonte Própria

Fotografia 2

Escrita

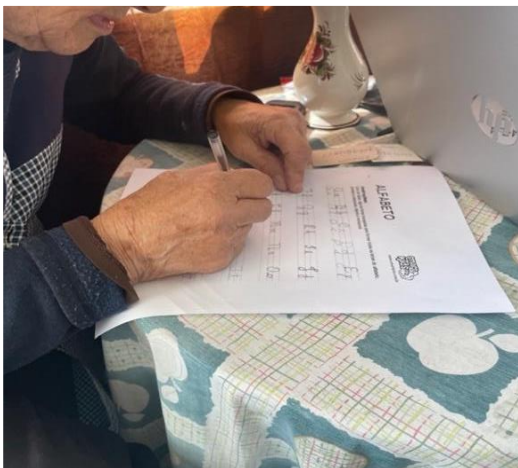
Alguns dos participantes revelavam dificuldades na escrita, pois passaram pouco tempo ou nenhum na escola. Alguns não escreviam muito, apenas sabiam assinar o seu nome quando necessário e por isso, já tinham perdido alguma da motricidade para escrever. Então, tal como fizemos com a leitura, tentámos promover a escrita ao máximo durante as sessões, pegando em enunciados que motivassem os participantes a fazê-lo. Por exemplo, nesta **Fotografia 2** a participante estava sempre a “gabar” o seu bolo de noz, então pedimos-lhe para escrever a receita.



Fonte: Fonte Própria

Fotografia 3

Atividades de Alfabetização

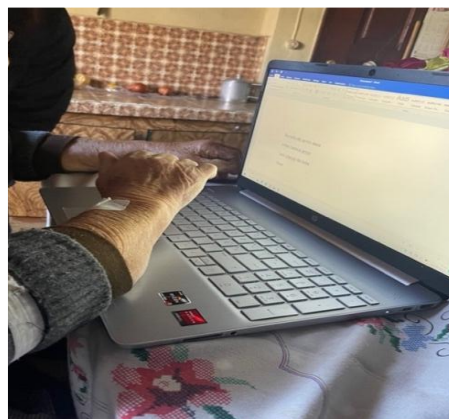
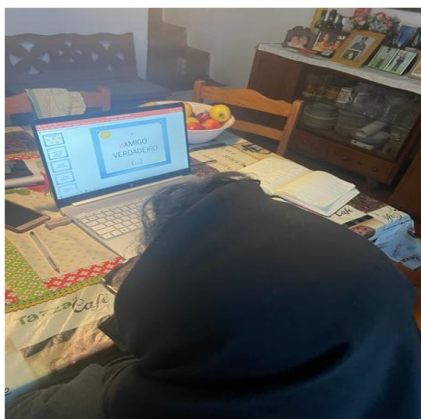


Como foi referido anteriormente, uma minoria dos participantes não frequentou a escola e, portanto, não tinha conhecimento básico de letras e números, apenas conseguiam escrever o próprio nome. Tendo em conta esta problemática, como se pode ver na **Fotografia 3**, foi atribuído a uma participante uma atividade de conhecimento das letras do abecedário.

Fonte: Fonte Própria

Fotografias 4 e 5

Utilização do computador (escrita e jogos lúdico-pedagógicos)



Fonte: Fonte: Fonte Própria (ambas).

Nestas duas Fotografias pode observar-se que introduzimos na literacia digital alguns dos participantes que não tinham dificuldades de escrita. Note-se que alguns também tinham curiosidade em tocar e escrever no computador. Na **Fotografia 4** vemos uma participante a escrever a receita do seu arroz-doce no computador, pois estava sempre a falar dele. E na **Fotografia 5** vemos uma participante a jogar um jogo lúdico-pedagógico no computador sobre provérbios antigos.

Fotografia 6

Utilização do telemóvel



Fonte: Fonte Própria

Na **Fotografia 6** podemos ver duas participantes a utilizar o telemóvel. Este foi um pedido das participantes, pois sentiam essa necessidade de aprendizagem, principalmente para contactar os seus familiares, fazer chamadas, e enviar mensagens. Outro pedido das participantes foi saber como tirar e aceder a fotografias.

Fotografias 7 e 8

Partilha de conhecimentos (confeção de um bolo e rissóis)



Fonte: Fonte Própria (ambas)

Nas **Fotografias 7 e 8** podemos ver duas participantes a ensinar-nos a confeccionar um bolo e rissóis respetivamente. Durante as nossas sessões é essencial que não sejamos apenas nós a explicar ou a ensinar algo, devemos saber ouvir e aprender com os participantes pois todos eles têm coisas para nos ensinar.

Fotografias 9 e 10

Realização de Jogos Lúdico pedagógicos



Fonte: Fonte Própria (ambas)

Nas **Fotografias 9 e 10** podemos ver duas participantes que estão a jogar Bingo e Dominó das Letras. A utilização destes jogos lúdico pedagógicos, além de constituírem uma atividade divertida, tinha como objetivo ir ao encontro das necessidades de aprendizagem das participantes. Nestes casos, “treinar” a escrita, a leitura e a concentração.

Para além dessas atividades realizadas no projeto, é importante sublinhar outras intervenções e participações que, ao longo do estágio no projeto fomos tendo, nomeadamente:

1. A apresentação da oficina “Letras sobre Rodas” aos parceiros, em que pudemos explicar o projeto, os objetivos e as atividades então realizadas.
2. O acompanhamento nos passeios de verão para a população sénior, realizados pela Câmara Municipal de Condeixa, nos quais visitaram a fábrica Frutóbidos e as praias da Foz do Arelho e de São Martinho do Porto.
3. O acompanhamento numa visita guiada ao Museu Portugal Romano em Sicó em Condeixa-a-Nova, na qual participaram os sujeitos da oficina “Letras sobre Rodas”, e participantes de outros projetos dinamizados pela Câmara Municipal de Condeixa.

4.4. Avaliação das sessões

Nestas sessões tínhamos sempre a preocupação de perceber se as mesmas tinham cumprido os objetivos planificados e se os participantes se tinham sentido confortáveis com a sessão realizada. De forma a aferir isso, efetuávamos um balanço e uma avaliação em todas as sessões baseando-nos em quatro estratégias fundamentais:

A **observação** que fazíamos durante a sessão (se o participante mostrava ou não dificuldades durante a realização das atividades, se estava à vontade connosco e com as propostas que lhe trazíamos, as necessidades que evidenciava ou que tinha, entre outras);

A **conversa informal** (no final de cada sessão falávamos sempre com o participante para verificar se gostou ou não da nossa presença e das atividades que realizámos. Para nos revelar quais as maiores/ menores dificuldades que apresentavam e as sugestões para uma próxima sessão);

O **cumprimento da planificação**, sendo que a planificação era sempre flexível e nunca vista como uma imposição a cumprir, mas sim era uma orientação na dinamização das sessões. Além disso, a informação que nela era registada era realizada maioritariamente após cada sessão;

A **elaboração de um relatório** no final de cada sessão para refletir sobre a forma como correu a sessão, o que foi realizado na mesma, se os objetivos planificados tinham sido cumpridos e se os resultados obtidos estavam de acordo com as planificações realizadas e as necessidades de aprendizagem dos participantes.

De uma forma geral, todas as sessões ocorreram de uma forma bastante positiva. Obviamente que nem todas cumpriram a planificação previamente realizada, devido maioritariamente a motivos pessoais dos participantes. Mas também, porque era importante os participantes “comandarem” a sessão, demonstrando os seus interesses e atividades que queriam realizar. E assim, com a realização das sessões e das entrevistas, utilizando os métodos e as técnicas de investigação, conseguimos alcançar os objetivos propostos para a realização deste estudo de caso.

CONCLUSÃO

Atualmente, uma das características principais da nossa sociedade é a tendência para o crescimento da população idosa. De tal tendência se pode observar uma elevada alteração na estrutura populacional, com um grande aumento do número de idosos e com o decréscimo de crianças. Na verdade, toda a Europa, e principalmente Portugal, está a enfrentar um processo de envelhecimento demográfico.

O envelhecimento demográfico está ligado a fatores como: a diminuição da taxa de fecundidade e o aumento da qualidade de vida da pessoa idosa, devido à melhoria e aos avanços da medicina, entre outros. Simões (2006) afirma que “os idosos de hoje não só são mais saudáveis, mas também mais instruídos e sê-lo-ão cada vez mais no futuro” (p. 105).

Apesar do aumento da qualidade de vida, o processo de envelhecimento é algo natural e com o avançar da idade uma parte das capacidades cognitivas e físicas declinam, podendo levar à instalação de doenças crónicas e à redução da mobilidade. Simões (2006), afirma que “envelhecer não significa necessariamente doença, fragilidade, dependência, depressão. Muito pelo contrário é um momento de transformação e de aprendizagem das fases anteriores a novas descobertas” (p. 86).

Por isso, é importante que, durante este processo de envelhecimento, o idoso tenha a capacidade e a possibilidade de ser independente e autónomo, para que não exista a necessidade de estar a cargo de ninguém. Muitas vezes o que acontece é que o idoso se sente excluído pela sociedade, devido a sentimentos de incapacidade na realização de algo que necessita.

Para além do facto anteriormente descrito, ainda existe uma percentagem da população idosa que é analfabeta, que não frequentou a escola ou que a frequentou durante um curto período de tempo, e isto, deve-se a problemas sociais, familiares e/ou de saúde. Devido a este facto, não aprenderam ou demonstram ainda bastantes dificuldades na leitura, na escrita e na numeracia, que é algo fundamental no dia-a-dia do ser humano, seja para efetuar operações com dinheiro, para assinar documentos, ler as notícias, entre muitas outras coisas.

Também a evolução das tecnologias faz com que o idoso se sinta excluído, pois “no tempo deles” não existiam telemóveis, nem computadores e, portanto, o idoso sente-se incapaz e excluído da própria sociedade por não ter as ferramentas necessárias para interagir (Peterson, Kalempa & Pykosz, 2013). Por estes motivos, existe a necessidade de inclusão do idoso na sociedade, a criação e participação deste em processos de alfabetização, com o objetivo de este se sentir bem com ele mesmo, se sentir autónomo e independente e, para que possa ter um envelhecimento ativo no meio em que vive. Felizmente estes participantes apesar do medo que muitas vezes revelam ter relativamente a não conseguirem aprender a trabalhar com as novas tecnologias, também, apresentam grande curiosidade em experimentar e em aprender a manusear os telemóveis e os computadores, facilitando, assim, o processo de alfabetização digital.

É através da alfabetização que os indivíduos ganham capacidades e alcançam domínios que até à data não tinha sido possível alcançar, o que leva a uma participação mais ativa na sociedade e faz com que se sintam mais conscientes do mundo que os rodeia.

Na educação de adultos, Freire aposta numa educação libertadora que deverá partir da própria realidade do indivíduo, na qual existe uma partilha de conhecimentos, e em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*as cited in* Teixeira, 2016, p. 18). A educação é “comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (Freire, 1997, *as cited in* Teixeira, 2016, p. 18).

E a verdade é que não há ninguém melhor para nos transmitir conhecimentos e partilhar experiências de vida que os idosos, que têm uma vida inteira de experiências acumuladas ao longo de tantos anos. E isto, foi sem dúvida comprovado durante o estágio realizado no projeto “Letras prá Vida”, pois, independentemente do facto de a maioria dos participantes não saber ler, escrever ou utilizar as tecnologias eram portadores de um enorme conhecimento. E foi, para mim, bastante gratificante poder partilhar esta incrível experiência com eles, pois, tal como Freire referiu, existiu uma partilha de conhecimentos: não fomos só nós que os ensinámos, eles também nos ensinaram muito a nós.

Referente à realização deste estudo de caso, este teve como principais objetivos, conhecer e compreender quais eram as necessidades e potencialidades dos participantes

face à aprendizagem ao longo da vida e perceber em que medida este projeto na vida dos participantes, potencia autonomia e autoestima. E após este estágio e estudo de caso, foram alcançados os resultados aos objetivos propostos. E podemos afirmar que a principal necessidade destas pessoas era a comunicação oral, pois, tal como foi referido por diversas vezes, alguns destes idosos não tinham com quem comunicar, viviam sozinhos ou, apesar de terem familiares, não falavam diariamente com eles. E, no caso destes participantes, um dos entraves à comunicação era não saberem utilizar o telemóvel, pelo que também concluímos que outras necessidades de aprendizagem dos participantes eram: aprender a utilizar as novas tecnologias por necessidade (para comunicar com os familiares), ou por gosto (por exemplo, tirar e ver fotografias ou aprender a escrever num computador); aprender a escrever o seu nome e algumas frases importantes; aprender por gosto e não tanto por necessidade.

Contudo, as sessões realizadas não incluíram apenas estas atividades. Em todas as sessões houve, também, muita partilha, conversas, disponibilidade para ouvir, ajudar, incentivar na realização de tarefas que os participantes julgavam que não conseguiriam fazer, potenciando autonomia e autoestima aos participantes.

Relativamente às potencialidades reveladas pelos idosos durante as sessões, estas variavam, dependendo das capacidades e do ritmo de cada um. Porém, estes foram aprendendo e melhorando o seu desempenho nas aprendizagens que eram pretendidas. E apesar das dificuldades que inicialmente alguns participantes apresentaram, principalmente na utilização das novas tecnologias, estes mostraram persistência e força de vontade em aprender, sem nunca desistir, até conseguirem chegar aos resultados esperados. Obviamente que os resultados esperados não eram iguais para todos os participantes, mas sim, eram de acordo com as capacidades que cada participante tinha, e apesar de cada um ter o seu ritmo, todos eles conseguiram alcançar resultados positivos.

No que diz respeito às condições da realização deste estudo de caso, é de referir que existiram algumas barreiras e constrangimentos, nomeadamente: a impossibilidade de reunir semanalmente com todos os participantes, devido ao reduzido número de sessões semanais (2 vezes); e a duração das oficinas (2 horas) se revelar insuficiente, o que levou ao prolongamento das mesmas.

Em jeito de conclusão, refira-se que este projeto foi e continua a ser fundamental na vida do idoso, pois para além de ter proporcionado aos intervenientes uma experiência muito positiva, que permitiu que cada um se sentisse valorizado e integrado na sociedade. Também proporcionou a valorização pessoal, com o aumento da autoestima, da autonomia e da independência, e ainda a relativização das dificuldades relacionadas com o baixo nível de escolaridade e a utilização das novas tecnologias.

A nível pessoal, a participação neste projeto foi, sem dúvida, uma excelente experiência de enriquecimento profissional. Mas, foi também, uma experiência muito gratificante ao nível das relações interpessoais com a equipa dinamizadora e, sobretudo, com os participantes com os quais criei uma ligação de carinho e afeto.

Fazendo um balanço final, este projeto contribuiu, definitivamente, para a existência de uma imensa partilha de conhecimentos, mas mais que isso, de sentimentos com sorrisos, lágrimas, abraços e amor.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C. (2015). *A integração do idoso na sociedade – o papel das redes sociais*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/12722>

Afonso, F. (2021). *Envelhecimento, qualidade de vida e bem-estar na vida diária*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2699/1/Filipa_Afonso.pdf

Agostinho, A. (2015). *O contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrada do currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8689>

Alcobia, A. (2019). *Tecnologias e população sénior: Desafios e Oportunidades*. [Master's thesis, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/22200/1/master_ana_carocha_alcobia.pdf

Alves, A. (2003). *A importância da comunicação no cuidar do idoso*. [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10508/7/5933_TM_01_P.pdf

Araújo, L., Castro, J. & Santos, J. (2018). A família e a sua relação com o idoso: Um estudo de representações sociais. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 14-23. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000200003

Ávila, P. (2023). Aprendizagem educação de adultos em Portugal e na EU. Relevância sociológica, desafios conceptuais é que se passa e resultados de investigação. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 102, 9-39. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/12279#quotation>

Azevedo, M. (2015). *O envelhecimento ativo e a qualidade de vida: Uma Revisão integrativa*. [Master's thesis, Escola Superior de Enfermagem do Porto]. Repositório Comum. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10776>

Baptista, F. (1994). A agricultura e a questão da Terra - Do Estado Novo à comunidade Europeia. *Análise social*, 29(128), 907-921. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223377943B0oKY7II2Yf98UQ6.pdf>

Batista, E., Silva, L., Moura, L., Queiroz, V., Matos, R., Silva, S., Santos, G., Lima, I., Nery, N. & Rodrigues, A. (2019). Inclusão Digital como ferramenta ao envelhecimento ativo: um relato de experiência. *PRISMA.COM*, (38), 69-81. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/5428/5151>

Benavante, A., Rosa, A., Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeinkian. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275968170_A_Literacia_em_Portugal_resultados_de_uma_pesquisa_extensiva_e_monografica

Câmara Municipal de Condeixa. (2018). *Plano de ação estratégico. Município de Condeixa-a-Nova*. Disponível em: <https://cm-condeixa.pt/autarquia/documentacao/plano-estrategico/>

Câmara Municipal Condeixa. (2020). *Resumo Plano Estratégico – Condeixa 2020. Município de Condeixa-a-Nova*. Disponível em: <https://cm-condeixa.pt/doc/planoestrategico/FNway-CondeixaNova-ResumoPlanoEstrategico-VersaoFinal.pdf>

Campos, M. (2009). *A aprendizagem ao longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo*. [Master's thesis, Universidade do Minho]. RepositoriUM. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11180>

Candeias, A. & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Revista Análises Psicológicas*, 1 (17), 163-194. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/129515779.pdf>

Carvalho, N. (2016). *A importância da realização de atividades no processo do envelhecimento ativo de idosos Institucionalizados*. [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20844/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20de%20Nat%C3%A9rcia%20Manuela%20Oliveira%20Carvalho.pdf>

Carvalho, N. & Duque, E. (2021). A importância da realização de atividades como pilar do envelhecimento ativo. In E. Duque (Ed.), *Diferentes abordagens do envelhecimento*. (pp. 159-190). Editorial Cáritas. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73724>

Cavaco, C. (2018). Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), 369 – 382. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37948?locale=en>

Cavaco, C. (2018). Analfabetismo em Portugal - os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos. *Revista Internacional de Educação e Jovens de Adultos*, 1(2), 17-31.

Disponível em:
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/46780/1/ANALFABETISMO%20EM%20PORTUGAL_RIEJA_2019.pdf

Comissão das Comunidades Europeias. (2000, outubro 30). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Disponível em:
<https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>

Comissão Económica. (2017, março). *Resumo de políticas. Idosos em áreas rurais e remotas*. Disponível em:
https://unece.org/DAM/pau/age/Policy_briefs/Portuguese/PB18_V01.pdf

Condeixa Município. (2023, junho 27). *Projeto de alfabetização digital de Condeixa em destaque na antena 1*. Disponível em: <https://cm-condeixa.pt/noticia/3054/>

Costa, A. (2014). *Educação de Adultos: Motivação face à aprendizagem ao longo da vida*. [Master's thesis, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte . Disponível em:
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8838>

Costa, L. (2018). *Uma alfabetização que prepare o indivíduo para a compreensão de sua realidade*. [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. Disponível em:
<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/7393>

Cunha, D. (2020). *“Nunca é tarde para Aprender...” – O Impacto do Projeto Letras Prá Vida no quotidiano dos seus participantes*. [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Coimbra].

Repositório Comum. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/32941>

Falcão, S. (2011). *Autonomia e Movimento do Corpo do Idoso - Estudo Caso*. [Master’s thesis, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório Universidade Lisboa. Disponível em:

<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3669/1/Autonomia%20e%20Movimento%20do%20Corpo%20Idoso%20-%20Estudo%20de%20Caso.pdf>

Faria, J. (2011). *A importância das TIC na promoção do envelhecimento ativo*. [Master’s thesis, Universidade do Minho]. RepositóriUM. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17415>

Foltran, E. & Oliveira, R. (2020). A presença do lúdico na vida do idoso. *Faculdade Sant’Ana em Revista*, 6(2), 30-52. Disponível em:

<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1736>

Fraga, N., Pereira, G., & Gonçalves, G. (2019). A Educação de Adultos nos espaços pedagógicos da Intervenção Comunitários. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(50). Disponível em:

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/3479/1/A%20Educa%3%a7%c3%a3o%20de%20Adultos%20nos%20Espa%3%a7os%20Pedag%3%b3gicos%20da%20Interven%3%a7%c3%a3o%20Comunit%3%a1ria.pdf>

Franco, F. (2010). *Capítulo II – A comunicação e os idosos*. (pp. 93-107). Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1937/5/capitulo%20II.pdf>

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gil, H. (2013). *Ambientes “personalizados” de aprendizagem para adultos idosos: a potencial relevância das TIC*. [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2031>

Gorjão, S. (2011). *Envelhecimento ativo: O papel da participação social. Construção e Validação de Instrumento*. [Master’s thesis, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/4555>

Guedes, C. & Loureiro, A. (2016). Educação de Adultos: de onde viemos e para onde vamos? *Laplage em Revista*, 2(1), 7-21. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756514003/552756514003.pdf>

Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: a aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *Revista Sorocaba*, 2(4), 36-50. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32782/1/pguimaraes_laplage.pdf

Guimarães, P. (2019). Educação ao Longo da Vida. *Sisyphus – Journal of Education*, 7(2). Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18179>

Instituto Nacional de Estatística. (2022, novembro 23). Censos 2021 - Divulgação dos Resultados Definitivos - Principais tendências ocorridas em Portugal na última década. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=541064516&DESTAQUESmodo=2

Instituto Nacional de Estatística. (2023, março 31). *Estatísticas Demográficas de 2021*. Disponível em:

https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=605693819&att_display=n&att_download=y

Júnior, A. & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7(7), 237-250. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/200>

Júnior, A. & Morais, R. (2018). Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. *Ensaios pedagógicos*, 2(1), 26-33. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/59>

Lindeza, P. (2009). *Da educação de adultos à educação e formação de adultos. O sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal*. [Master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1181/1/Dissertacao_Paula_Lindeza.pdf

Maffezzolli, E. & Boehs, C. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista Da FAE*, 11(1), 95-110. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/262>

Maia, A. & Monteiro, I. (2009). Propriedades Psicométricas da Versão Portuguesa do Instrumento de Avaliação do Sentimento de Pertença. *Revista de Ciências da Saúde de Macau*, 9(1), 19-25. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11186>

Marioto, R. & Basile, F. (2020). Escrita para a terceira idade com o uso de tecnologias digitais: relato de experiência. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, 1-19.

Disponível em:
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/26>

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de educação*, 2(2), 49-65. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>

Moreira, J. (2020) *Percursos e tendências da Educação de Adultos em Portugal (1820-1995) – Um olhar transversal*. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto: Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/134108>

Moreira, M. (2022). *O contributo do serviço de Apoio Domiciliário na melhoria da qualidade de vida dos idosos*. [Master's thesis, Instituto Superior de Serviço Social do Porto]. Repositório Comum. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42721>

Moura, M. (1978). *O Pensamento de Paulo Freire. Uma revolução na educação*. Lisboa: Multinova

Mozzato, A., & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no campo de administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?format=pdf&lang=pt>

Nandi, B. (2023). *Inclusão Digital de Idosos: uma revisão documental e bibliográfica com foco na contemporaneidade*. [Master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249223>

Narvaz, M., Anna, S. & Tesseler, F. (2013). Género e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das Mulheres dos espaços de saber e poder. *Revista UnilaSalle*, (23), 93-104. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113442.pdf>

Nico, L. (2011). *A Escola da Vida. Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma década (2000-2010)*. Edições Pedagogo, Lda. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5075/5/LPN.L.1.pdf>

Organização Mundial de Saúde (2005). *Envelhecimento Ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf

Organização Mundial de Saúde. (2007). *Guia Global das Cidades Amigas das Pessoas Idosas*. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/publications/guia-global-das-cidades-amigas-das-pessoas-idosas/>

Passos, T. (2016). *Envelhecimento Ativo e avaliação gerontológica. Um Estudo de Base Comunitária em Valença*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. Disponível em: <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1787>

Patrão, C., Soeiro, D. & Parreiral, S. (2019). *“Teclas Prá Vida”: A transformar janelas em realidades inclusivas*. Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5º congresso. Disponível em: <https://www.cisuc.uc.pt/en/people/dina-soeiro>

Piana, M. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. Editora UNESP. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>

Pinto, D. (2012). *Respostas sociais para idosos em Portugal*. [Master's thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3037>

Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pordata. (2021). *Indicadores de envelhecimento segundo os Censos*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/portugal/indice+de+envelhecimento+e+outros+indicadores+de+envelhecimento+segundo+os+censos-525>

Pordata. (2023). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-2517>

Portugal Incode.2030. (s.d.). *Projeto Nós e (A)vós. Literacia Digital – Nós e (A)vós*. Disponível em: <https://www.incode2030.gov.pt/2022/08/09/literacia-digital-nos-e-avos/>

Portugal Inovação Social. (2019). *Aldeias Pedagógicas*. Disponível em: <https://inovacaosocial.portugal2020.pt/project/aldeias-pedagogicas/>

Portugal Operacional Inclusão Social e Desemprego. (s.d.). *Aldeias pedagógicas*. Disponível em: <https://poise.portugal2020.pt/aldeias-pedagogicas>

Prates, M. (2016). *Promoção de um envelhecimento ativo num lar de idosos*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26704/1/ulfpie051224_tm_tese.pdf

Rede de Bibliotecas de Condeixa (s.d). *Projeto “Lérias, Letras & Companhia”*. Camara Municipal de Condeixa. Disponível em: <https://www.cm-condeixa.pt/rbcondeixa/index.php/conhecer/49-projecto-lerias-letras-companhia>

Região de Leiria. (2023, fevereiro 14). Projeto “Nós e (A)Vós” *Combate isolamento de idosos em Ansião*. Disponível em: <https://www.regiaodeleiria.pt/2023/02/projeto-nos-e-avos-combate-isolamento-de-idosos-em-ansiao/>

Reis, A. (2019). *Mulheres, trabalho doméstico não remunerado e informalidade laboral*. Repositório Institucional – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28739?locale=es>

Reis, F. (2022). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos*. Guia Prático. Lisboa: Edições Sílabo.

Rezende, E. & Campos, C. (2020). Inclusão Digital e Envelhecimento: uma abordagem centrada no humano e social pelo Design. *Cuadernos Del Centro De Estudios de Diseno Y Comunicación*, (121), 101-117. Disponível em: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/4380>

Rodrigues, A. (2017). *Caracterização da pequena agricultura: Características de produção e venda na cidade de Beja*. [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório do IPBeja. Disponível em: <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/4646>

Rodrigues, A. (2018). *Envelhecimento ativo, trajetórias de vida e ocupações na reforma*. [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2280/1/Trabalho%20Final%20-%20Ana%20Miranda.pdf>

Rothés, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sampaio, E. (2020). *Envelhecimento humano: desafios contemporâneos - volume 1*. (1nd ed.). Editora Científica Digital. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/livros/livro-envelhecimento-humano-desafios-contemporaneos-volume-1>

Santos, J. (2016). *Conceções de cidadania na idade dos cabelos grisalhos: Envelhecimento ativo e participação social das pessoas idosas*. [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/33337>

Santos, L. (2019). *A educação e formação de adultos, uma viagem pelo país local*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum: Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/32708>

Santos, M. (1994). *Observação Científica*. Lisboa: Editorial Estampa. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>

Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Edições Asa.

Silva, A. & Oliveira, C. (2018). Semear para educar: potenciar o empoderamento e a cidadania com um projeto de educação não-formal de adultos. *Escola de saúde pública*, 25(2). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/67047>

Silva, M. (2017). *O conceito de envelhecimento. Academia das Ciências de Lisboa*. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/46418/1/Silva_Maria_Eugenia_Duarte_Envelhecimento.pdf

Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Escolar Editora. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/436471949/Silvestre-Araujo-2012-Metodologia-Para-Investigacao-Social>

Simões, A. (2006). *Envelhecer em família*. Porto: Ambar

Simões, M. (2007). Representações Sociais da Escola Rural de Meados do Século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, 25(2), 211-228. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6076/1/2007_25%282%29_211.pdf

Soeiro, D., Santos, L., Parreiral, S., & Patrão, C. (2022). Letras Prá Vida com Paulo Freire. *Cadernos de Sociomuseologia*, 63(19), 117-127. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/8296/4922>

Sousa, S. (2013). *Participação dos idosos nas atividades de desenvolvimento pessoal*. [Master's thesis, Instituto Superior de Serviço Social do Porto]. Repositório Comum. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6252>

Tavares, M. & Souza, S. (2012). Os idosos e as barreiras de acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 10(1), 1-7. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/30915/19244>

Teixeira, C. (2016). *Alfabetização: Um sonho sem idade, tornado realidade*. [Master's thesis, Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9532>

Torres, A., Pinto, P., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T. & Theodoro, E. (2018). *Igualdade de género ao longo da vida*. João Tiago Gaspar. Disponível em: <https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/igualdade-de-genero-ao-longo-da-vida-resumo-do-estudo.pdf>

Trapp, E., Figueredo, J. & Georgette, R. (2016). Inclusão social do idoso: fatores relevantes e a atuação do psicólogo. *Revista Kairós Gerontologia*, 19 (22), 295-310. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/33832>

Traquino, P. (2019). O envelhecimento e as tecnologias de informação e comunicação. [Master's thesis, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. Disponível em: <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/14836>

UNESCO. (2014). *2 Relatório Global sobre a aprendizagem e a educação de Adultos. Repensando a alfabetização*. Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>

Wall, K. (1998). Capítulo 1. Um Olhar no Tempo. In *Famílias no campo. Passado e presente em duas freguesias do Baixo Minho* (pp. 23-61). Etnográfica Press. Disponível em: <https://books.openedition.org/etnograficapress/2355>

Apêndices

Apêndice I – Guião da Entrevista

Blocos	Objetivos	Questões
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da Entrevista</p>	<p>Apresentação da entrevistadora;</p> <p>Explicação dos objetivos da entrevista;</p> <p>Pedir autorização para a gravação da entrevista;</p> <p>Garantir o anonimato do(a) entrevistado(a).</p>	<p>(Apresentação da entrevistadora) - Bom dia, o meu nome é Eva Ventura, sou aluna da Escola Superior de Educação em Coimbra do mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local. Esta entrevista surge no âmbito do meu Estudo de caso no projeto “Letras Prá Vida”, que tem como objetivo identificar e conhecer quais as necessidades e as potencialidades de cada participante.</p> <p>Permite-nos a gravação da entrevista?</p>
<p>Bloco B</p> <p>Apresentação/História de Vida do Entrevistado</p>	<p>Apresentação do(a) entrevistado(a);</p> <p>Conhecer o percurso de vida do(a) entrevistado(a), a nível escolar e a nível profissional;</p>	<p>Nome</p> <p>Onde e quando nasceu?</p> <p>Sempre viveu aqui?</p> <p>Frequentou a escola? /Fale-nos um pouco do seu percurso escolar? / Porque não estudou mais?</p> <p>Fale-nos um pouco da sua vida?/ Do seu percurso profissional?/Gostava do que fazia?</p>
<p>Bloco C</p> <p>Autonomia/Dependência</p>	<p>Perceber qual é o nível de (in)dependência do(a) entrevistado(a);</p> <p>Identificar qual o nível de autonomia do(a) entrevistado(a);</p>	<p>Relativamente às atividades do dia-a-dia, realiza-as sozinho(a) ou precisa de ajuda? (tomar banho, cozinhar, cuidar da casa, vestir, etc.)</p> <p>Relativamente, às decisões de vida, é o(a) senhor(a) que as toma? (a nível de saúde, dinheiro, etc.)</p>
<p>Bloco D</p> <p>Projeto “Letras Prá Vida”</p>	<p>Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a sua participação no projeto;</p> <p>Identificar as necessidades de aprendizagem do(a) entrevistado(a);</p> <p>Perceber quais as expetativas do(a) entrevistado(a) relativamente a sua participação no projeto;</p>	<p>Qual é a sua opinião sobre este projeto?</p> <p>/Gosta que a nossa intervenção seja ao domicílio?</p> <p>O que sente necessidade /gostava de aprender durante a sua participação neste projeto?</p> <p>Quais são as suas expetativas relativamente a sua participação neste projeto?/O que acha que vai aprender?</p>
<p>Bloco E</p> <p>Finalização da Entrevista</p>	<p>Considerações Finais;</p> <p>Agradecimentos;</p>	<p>Quer acrescentar alguma informação que na sua opinião possa ser útil para esta entrevista?</p> <p>Agradecemos a sua disponibilidade.</p>

Apêndice II - Entrevista

Entrevista E3

Entrevistadora: Bom dia, o meu nome é Eva Ventura, sou aluna da Escola Superior de Educação em Coimbra do mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local. Esta entrevista surge no âmbito do meu Estudo de caso no projeto “Letras Prá Vida”, que tem como objetivo identificar e conhecer quais as necessidades e as potencialidades de cada participante.

Entrevistadora: Pode-me dizer o seu nome?

Entrevistado(a): Isaura Madeira Cercoso.

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado(a): 91 anos

Entrevistadora: Onde e quando nasceu?

Entrevistado(a): Nasci na Arrifana, no cimo da rua numa casa muito velhinha a 26/11/1932.

Entrevistadora: Sempre viveu aqui?

Entrevistado(a): Na Arrifana?... sempre vivi na Arrifana, aqui nasci.... aqui vivi... aqui criei e me casei.... e daqui vou lá para baixo.

Entrevistadora: Frequentou a escola?

Entrevistado(a): Frequentei, primeira classe, segunda classe e terceira classe.

Entrevistadora: E não estudou mais porquê?

Entrevistado(a): Os meus pais não tinham dinheiro para eu estudar mais... que era esse o meu desejo.... o desejo da minha professora que era a dona Antónia Loureiro, era uma professora espetacular. Lembro-me quando andava na terceira classe ela tinha 72 alunos, dava aulas, fazia ditados para a segunda classe e eu e outra rapariga dávamos aulas à da primeira, claro consoante a professora nos indicava, porque eram muitos alunos saíamos às 8:30 da manhã e só saíamos às 8:30 da tarde, era o dia inteiro na escola.

Entrevistadora: E será que nos pode falar um pouco sobre o seu gosto pela leitura e pela escrita?

Entrevistado(a): Pela leitura eu saí às ideias do meu pai em tudo... para a frente. Gostar de fazer uma vez, tenho de fazer 2 e 3 para ficar feito ...desmancho 2 e 3 para ficar perfeito... gostar de ler para saber. E gosto

muito de conversar e ouvir falar pessoas que sabem falar. E depois comecei a ganhar gosto pela leitura porque o meu falecido padrinho ... irmão do meu pai sabia muito bem cantar, naquele tempo chamava-se cantar à capela. Começava por um poema ... mas eles não chamavam poema era quadra. E quando terminava com essa palavra o outro é que tinha de começar ... tinha que pegar nesse ponto e depois fazia a quadra dele naquele momento, não tinha nada escrito era feito no momento. E como eu gostava disto ia para lá. E portanto, comecei a experimentar e escrevi e gostei.... escrevia no papel pardo, era o papel utilizado para aviar o açúcar.

A primeira que eu fiz, comecei a escrever aquela que é o “grande amor da minha vida” em 1960 e pouco e gostei. Olhe que eu fui à Espanha levei a caneta de tinta permanente levei um bocadinho de papel ... ia sentada ao pé de uma senhora e quando a senhora começava a dormir eu escrevia ... passava-me alguma coisa pela cabeça e eu escrevia, e comecei a ganhar cada vez mais força, comecei a escrever em papeis e comecei a arrecadar para uma caixa. E foi assim, que fui começando e cada vez tenho mais gosto, mas eu primeiro tenho que pensar na primeira carreira e pensar na terceira e depois penso na segunda e na quarta, custa mais a fazer ... mas fica mais perfeito, porque é preciso puxar pela cabecinha para arranjar uma palavra que encaixe ali no mesmo ponto da outra palavra.... mas eu gosto tenho sempre papel e uma esferográfica na mesinha de cabeceira... eu até aproveito as faturas das lojas para escrever

Entrevistadora: E durante toda a sua vida o que é que fez?

Entrevistado(a): Saí da escola tinha 10 anos, comecei a andar à frente das vacas e o meu pai a lavrar com a charrua. Com 12 anos os meus pais já iam de manhã para o trabalho, deixavam-me em casa para tratar do gado, fazer o comer e levá-lo às terras. A minha mãe deixava-me o sal medido dentro de uma tigelinha, porque eu não sabia ainda aquele tempero para pôr na sopa ia lá levá-lo ... depois ia para casa lavar a loiça, ia pôr as cabras no monte e migar a hortaliça para logo à noite e a roupita mais miúda lavava-a e os cântaros da água... e quantas vezes eu tinha de ir à fonte porque não havia água para aqui.

Depois casei, fazia 18 anos em novembro... casei em setembro, depois fiquei grávida em março de 1951, de 2 gémeos, tive prematuros ... um dos meninos só viveu um mês teve uma doença rara chamada púrpura... antigamente não havia cura para esta doença, mas hoje em dia já há. Depois meu marido foi para Venezuela e eu fiquei com os meus pais, depois divorciámo-nos e eu vim para aqui viver em 1956 ... e até Hoje. Depois o meu pai ficou doente e era eu que lavrava com as vacas, carregava charrua, carregava grades, mudava-as de um lado para o outro, andava com elas às costas, semeava as terras sulfatava podava as Vinhas...

Entrevistadora: Relativamente às atividades da vida diária, como é que a Senhora as gere?

Entrevistado(a): Cozinho eu, lavo a roupa no tanque, tomo as decisões da minha vida... sou eu sozinha. Quando tenho que pegar nas minhas coisas, quando tenho de ir ao médico ... ainda agora tenho uma consulta dia 30 de neurologia. Já sei que tenho que alugar um carro, mas não tenho facilidade em pagar a um carro, a

minha reforma é pequena, tenho que comprar comer, tenho que comprar medicamentos, pagar água e luz e telefone e já nem falo em comprar roupa para vestir ... e vou assim fazendo.

Entrevistadora: O que é que a Senhora pensa deste projeto? De nós virmos aqui a sua casa?

Entrevistado(a): Foi a melhor ideia do mundo ... foi a melhor ideia do mundo virem a minha casa, conhecer esta menina e conhecer a senhora doutora não a conhecia... falavam-me nela a doutora Paula Monteiro.

Entrevistadora: Quais são as principais necessidades de aprendizagem que sente?

Entrevistado(a): Já escrevi um bocadinho no computador, fiquei toda contente ... e vou escrever mais quando quiser, o que eu souber, que eu saiba escrever... para a frente.

Entrevistadora: Então gostava de aprender a escrever e a mexer mais no computador?

Entrevistado(a): Sim, mais uma vez, fica combinado, e quantas forem precisas, e consoante o tempo que tiverem disponível para o fazerem... está bem assim.

Entrevistadora: Quer acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistado(a): Fico feliz por hoje terem vindo cá ... lembraram-se de mim.

Entrevistadora: Obrigada pela sua participação!

Apêndice III - Análise das entrevistas

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	%
1	Apresentação do participante	Idade	<ul style="list-style-type: none"> - "73" - "71" - "91" - "81 anos" - "... tenho 89 anos." - "83 anos" - "82 anos" - "81 anos" - "81 anos." 	9
	Contexto de origem	Locais em que viveu /nasceu	<ul style="list-style-type: none"> - "Eu nasci em Póvoa de pegas, Zambujal..." - "Nasci na arrifana, no cimo da rua numa casa muito velhinha..." - "Foi aqui ... no peixeiro." - "Nasci em casa ... aqui na Anobra" - "Aqui em São Fipo..." - "...nasci cá e sempre vivi na Arrifana." - "Nasci na Anobra" 	7
	Percurso escolar	Se frequentou a escola	- "Frequentei ... frequentei a escola do Zambujal."	7

			<p>- “Frequentei, pouquinho tempo.”</p> <p>-“ Não ... naquele tempo que eu nasci não havia escola ... havia sim um professor.”</p> <p>- “Não nunca, andei num particular, mais tarde já tinha 23 anos quando fui aprender umas letras e escrever...”</p> <p>- “Não ... pouco tempo...”</p> <p>- “Sim, entrei para a escola quando a escola lá além abriu ... entrei nesse ano na escola, já não me lembro em que ano foi entrei com 7 anos...”</p> <p>- “Frequentei sim senhora”</p>	
	Tempo de escola		<p>- “Até....até à terceira classe.”</p> <p>- “Quarta classe.”</p> <p>- “...fiz exame da quarta classe.”</p> <p>- “Frequentei, primeira classe, segunda classe e terceira classe...”</p> <p>- “A primeira classe.”</p> <p>- “Nem primeira...”(classe)</p> <p>- “Fiz até à terceira claro e depois fiz a quarta em adulto, fui tirar a quarta em adulto, andamos aqui na escola de noite...”</p> <p>- “...até a quarta classe.”</p>	7
	Motivos para deixar de frequentar a escola		<p>- “Não quis estudar mais porque não tinha... não tinha possibilidades, a minha mãe era viúva então tinha que ir trabalhar...para o monte”</p> <p>- “ ... não fui trabalhar, mas também não havia muita</p>	7

			<p>possibilidade para meus pais eu estar a estudar ... mas eu também não quis continuar”</p> <p>- “Não pude estudar muito, tive também uns tempos internada.”</p> <p>- “Não estudei mais porque não pude, andava a trabalhar não podia, só ia lá de noite à professora.”</p> <p>- “Só eu é que não porque fiquei doente demais, tive problemas e o médico disse que não podia frequentar a escola.”</p> <p>- “Já andava a fazer a terceira quando meu pai me tirou nessa altura “é uma rapariga se fosse o rapaz ainda valia a pena “...”</p> <p>- “A minha mãe não podia coitadinha, com 6 filhos, tão pobrezinha ...”</p>	
		Gosto pela escola	<p>“Os meus pais não tinham dinheiro para eu estudar mais... que era esse o meu desejo...”</p>	1
	Percurso Profissional	No que trabalhou	<p>- "Na Terra e a criar os filhos, e a lavrar as terras e sim... andava com o gado no monte, cabras, ovelhas...”</p> <p>- “comecei a andar à frente das vacas e o meu pai a lavrar com a charrua. Com 12 anos os meus pais já iam de manhã para o trabalho, deixavam-me em casa para tratar do gado, fazer o comer e levá-lo às terras.”</p> <p>- “Fazia muita coisa fazia comer, fazia a renda, fazia “naprons” ... estive em Lisboa que fazia malha ... fazia um pouco de tudo ... era mais a lida de casa.”</p>	8

			<p>- “Trabalhei tanto ... tanto na agricultura...”</p> <p>- “Trabalhei com máquinas, máquinas brutas, abria estradas e carregava o carro, toda a zona de Pombal fui eu que a abri.”</p> <p>- “Fiz limpezas, andei a servir em casas, andei no arroz a andar com água até aos joelhos.”</p> <p>- “Durante a minha vida foi na agricultura, até uma certa idade, mas foi sempre.”</p> <p>- “...primeiro em nova dos 11 anos até aos 20 andei a plantar arroz, ia apanhar azeitona, fazia os trabalhos do campo, também andei a aprender costura, ... Depois aí trabalhava para as senhoras era empregada doméstica...”</p>	
		Gosto pelo trabalho	<p>- “Então que remédio não tinha outro.”</p> <p>- “Gostava ... adorava ia à Arrifana 2 / 3 vezes por dia regá-las...”</p> <p>- “...eu gostava, foi sempre o que eu gostei de fazer.”</p> <p>- “Gostava ... a gente tem que ter amor àquilo que faz, temos que fazer tudo com amor ... é nossa perfeição.”</p>	4
2	Autonomia	Gerir dinheiro	<p>- “Agora já é minha filha ... é que cuida do dinheiro e assim...”</p> <p>- “Faço tudo sozinha, ... tratar do dinheiro...”</p> <p>- “Sou tudo eu, a minha mulher não sabe de nada, ela não sabe levantar dinheiro que é uma coisa</p>	4

			<p>tão fácil, então sou eu que tomo conta das coisas.”</p> <p>- “...ele tem multibanco e eu nunca quis aprender, esqueço-me às vezes, enfim, ele lá vai às vezes ... vai levantar, quando ele não puder vai a minha filha.”</p>	
		Ir ao médico	<p>- “Quando tenho que pegar nas minhas coisas, quando tenho de ir ao médico ... ainda agora tenho uma consulta dia 30 de neurologia. Já sei que tenho que alugar um carro...”</p> <p>- “Faço tudo sozinha, idas ao médico...”</p> <p>- “É a minha filha ... a minha filha e que trata de tudo, quando preciso ir ao médico...”</p> <p>- “Algumas coisas sou eu, ir ao médico já não vou sozinha tenho de ir alguém comigo ...”</p>	4
3	Nível de Dependência	Execução das tarefas diárias	<p>- “Agora faço ainda, cozinho, tomo banho, cuido da casa, não tenho dificuldade ainda faço ...”</p> <p>- “Agora ainda faço tudo sozinha...”</p> <p>- “Cozinho eu, lavo a roupa no tanque, tomo as decisões da minha vida... sou eu sozinha.”</p> <p>- “Faço tudo sozinha, tomo banho, cozinho, limpo um pouco da casa, mas não muito porque agora não o posso fazer.”</p> <p>- “Tomar banho, cozinhar e lavar a roupa ... eu não lavo roupa a máquina é que lava a roupa ... mas faço tudo sozinha.”</p>	8

			<p>- “O comer vem do lar , mas ainda faço algumas coisas, uns bolos ... À segunda-feira vem cá uma Senhora limpar as coisas mais complicadas...”</p> <p>- “Faço aqui qualquer coisinha em casa. Quase que não faço comer vem-me trazer ou eu vou comer a casa dos meus filhos.”</p> <p>- “Então faço tudo, ainda vou para o quintal, ainda hoje lá andei...”</p>	
4	Projeto “Letras prá Vida” – Oficina “ Letras sobre Rodas”	Intervenção domiciliária	<p>- “Muitas vezes, as outras estavam lá em baixo de outro projeto ... aquela poesia que eu fiz ... eu não tive ninguém que tivesse ao pé de mim, era só aos bocadinhos e eu fazia mas havia de estar com alguém a ensinar-me e depois demorei muito, não estava muito contente porque não tive ninguém ajudar. Então gosto que venham cá estejam aqui em minha casa a dar-me apoio no que estou a fazer.”</p>	1
		Opinião do projeto	<p>- “É bom, sinto-me acompanhada, gosto que venham cá.”</p> <p>- “Foi a melhor ideia do mundo”</p> <p>- “ É bom ... gosto de conviver, gosto que venham cá, gosto da partilha de conhecimentos, e também escrevemos.”</p> <p>- “Gosto ... gosto muito é uma companhia diferente, gosto de falar.”</p> <p>- “ Gosto, muito bem, sim senhora e para mim faz-me bem a minha cabeça, estou ocupada ... Conversamos um bocadinho que é isso que faz falta a muita gente, aprendemos uns com os outros e</p>	7

			<p>a mim faz-me bem é importante o saber.”</p> <p>- “Gosto muito de aqui estar um bocadinho com vocês, faz bem para aliviar, é bom a gente falar e aprender.”</p> <p>- “Então é uma coisa boa é uma é companhia, partilhamos conhecimentos, ainda hoje apresentei-vos a minha receita...”</p>	
5	Aprendizagem	Necessidades de aprendizagem	<p>- “...mexer no telemóvel para poder ligar e mandar mensagens a família...”</p> <p>- “Contactar os familiares ... para a minha filha, para a minha neta, para o marido da minha neta, quando calha para o meu irmão...”</p> <p>- “E eu gostava mais era de relembrar nas letras ... escrever.”</p> <p>- “ É na escrita tenho algumas dificuldades a conhecer as letras, se puxar pela cabeça conheço algumas, mas não todas...”</p> <p>- “Uma coisa que eu dantes não queria aprender, mas agora quero, é a mexer no telemóvel.”</p> <p>- “...tenho dificuldades é na escrita, porque eu custa-me mais a escrever do que a ler...”</p>	6
		Aprendizagem por gosto	<p>- “...tenho aqui o tablet, mas não sei mexer muito bem nele, está aqui mais para quando os meus familiares me ligam. E escrever e ler é uma coisa que já não faço. Como disse, já não tenho vontade de faz muita coisa.”</p>	4

			<ul style="list-style-type: none">- “Já escrevi um bocadinho no computador, fiquei toda contente...”- “Gosto de tudo, gosto do computador gosto de fazer jogos, conversar, pronto gosto de tudo. Gosto de fazer uns jogos para relembrar a memória e gosto muito do computador.”- “necessidades não tenho nenhuma, ... Gosto é muito de ler e escrever para não perder a escrita ... continuar a treinar. E fazer também jogos para relembrar.”	
--	--	--	---	--

Apêndice IV - Planificação



1

Letras sobre Rodas – Oficina de Alfabetização Digital

Plano de sessão n.º 9 Sumário: Plano A: Nesta sessão iremos até ao Furadouro para termos uma sessão com duas participantes, nesta sessão iremos trabalhar com o telemóvel, com o computador e realizar uma entrevista.

Data: 08/3/2023 10:00 – 12.00 **Local:** Furadouro (Casa da participante Sra. Dona Lurdes) **Participantes:** 2 participantes do conselho de Condeixa que vivem no Furadouro e que sabem ler e escrever.

Pré-requisitos	Objectivos	Conteúdos	Tempo	Espaço	Métodos, Técnicas, Atividades	Recursos e Materiais	Avaliação
<p>Plano A: Vontade de aprender a utilizar o Telemóvel. E vontade de aprender a utilizar o computador. Entrevista</p>	<p>Plano A: Analisar a importância da Alfabetização Digital na comunidade. Promover a utilização do computador. Promover a utilização do telemóvel como recurso a comunicação; Realizar uma entrevista. Diagnosticar quais as maiores dificuldades dos participantes</p>	<p>Plano A: Aprendizagem, das funcionalidades das ferramentas: câmara, mensagens e contactos no telemóvel. Comunicar com familiares através de chamadas e mensagens. Utilização do computador uma ferramenta de entretenimento. (Especial Dia da Mulher)</p>	<p>Plano A 2horas Entrevista – 1 hora Tirar dúvidas sobre a utilização do telemóvel– 30 min Utilização do computador - 30 minutos</p>	<p>Plano A Casa da participante(Sra. Dona Lurdes), Furadouro</p>	<p>Plano A: Método expositivo/demonstrativo das ferramentas Método experimental: Escrita de textos no computador pesquisa de opinião: procura descobrir as atitudes, pontos de vista e preferências das pessoas, a respeito de algum tema, que gostariam/necessitam de aprender</p>	<p>Plano A: Telemóvel do participante; Mesa; Cadeiras; Sala iluminada; Extensões elétricas e/ou fichas; Bloco de notas; Caneas; Computador; Telemóvel do entrevistador (para gravar)</p>	<p>Plano A: A equipa concluiu o projeto proposto. Foram atingidos os objetivos planificados. As participantes tirou as dúvidas relativamente a última sessão sobre as questões do telemóvel. As participantes pensavam que não iam conseguir mexer no computador e quando completaram o texto sentiram-se muito felizes e mais confiantes. Fez-se uma avaliação positiva através de opinião dada pelas participantes.</p>
	<p>Descobrir formas de motivar os participantes. Discutir dúvidas dos participantes. Aprender a utilizar o computador como ferramenta de entretenimento.</p>				<p>Atividades Utilização das ferramentas do telemóvel Escrita no computador (texto alusivo ao Dia da Mulher) Realização da entrevista</p>		

Apêndice V - Relatório

Grupo: Sra. Dona Isilda e Sra. Dona Augusta

Data: 09/02/2023

Nº sessão: 2

Local: São Fipo (casa da Sra. Dona Isilda) e Arrifana (casa da Sra. Dona Augusta)

Elementos da equipa presentes: Eva Ventura e Dra. Paula Monteiro

Relatório

Dinâmica da sessão/atividades desenvolvidas:

Esta manhã eu e a Doutora Paula Monteiro seguimos rumo a Palhacana, São Fipo onde mora a Sra. Dona Isilda, de 83 anos, que quando nos viu convidou-nos logo para entrar, conhecer o seu cão e nos sentar no seu pátio para conversar com ela.

Nesta seção, conversamos bastante e partilhámos vários conhecimentos umas com as outras. Durante esta conversa, a Sra. Dona Isilda referiu o seu gosto pela leitura da Bíblia, e posto isso, pedimos-lhe se ela podia ler um pouco da Bíblia para nós, no qual, aceitou de bom grado. A participante não mostrou grande dificuldade na leitura, já que referiu que é algo que faz diariamente.

Depois de ler, a Sra. Dona Isilda referiu que já não praticava a escrita e que tinha dificuldades para escrever o seu nome, e portanto, tinha necessidade de aprender a fazê-lo novamente. Pegamos então numa folha e numa caneta e pedimos a Dona Isilda para que nela escrevesse o seu nome, no qual, mostrou algumas dificuldades em fazê-lo, pois não conseguia “desenhar” bem as letras, prometendo que iria treinar durante a semana.

De seguida, seguimos rumo à Arrifana, para irmos a casa da Sra. Dona Augusta, de 82 anos, apesar do pouco tempo que tínhamos, a senhora convidou-nos a entrar em sua casa para a conhecer e conversar um pouco.

A Sra. Dona Augusta partilhou connosco um pouco da sua história de vida e contou-nos que se andava a sentir um pouco em baixo e que não tinha vontade de fazer nada. Prometemos então que numa próxima visita iríamos levar o computador para que ela pudesse escrever um pouco nele, já que é uma atividade que fazia quando estava em outros projetos e que gosta imenso de fazer.



Apêndice VI – Tabela de Atividades Realizadas

Sessão	Atividades
1	Conversas informais; Aprendizagem/ utilização do telemóvel (fazer chamadas, ver e enviar mensagens, ver e tirar fotografias);
2	Conversas informais; Atividades de leitura;
3	Conversas informais; Leitura de poemas escritos pela participante;
4	Distribuição e visita a casa de alguns idosos, levando-lhes um maminho que foi feito pelas crianças do ATL da escola de Condeixa para o Dia dos Namorados. Este maminho continha rebuçados e uma frase bonita para cada pessoa;
5	Conversas informais; Atividades de alfabetização (escrita); Atividades de literacia digital (escrita no computador);
6	Conversas informais; Aprendizagem relativamente ao uso do telemóvel; Atividades de literacia digital (escrita num computador);
7	Conversas informais; Aprendizagem relativamente ao uso do telemóvel; Atividades lúdico-pedagógicas no computador (exemplo: provérbios ...)
8	Conversas informais;
9	Conversas informais; Atividades de literacia digital (escrita no computador); Realização das entrevistas;
10	Conversas informais; Ajuda na realização de tarefas (exemplo: pagamento de contas); Realização da entrevista;
11	Conversas informais; Atividades de alfabetização (escrita); Atividades de literacia digital (escrita no computador);

12	Conversas informais; Aprendizagem/ utilização do tablet; Realização das entrevistas;
13	Conversas informais; Atividades de alfabetização (reconhecimento das letras); Realização da entrevista;
14	Conversas informais; Atividades de literacia digital (escrita no computador);
15	Neste encontro intergeracional algumas participantes foram ensinar à turma do 11º ano de turismo como se fazia o arroz-doce tradicional dos casamentos;
16	Conversas informais;
17	Conversas informais; Jogo lúdico pedagógico (memória);
18	Conversas informais; Jogo lúdico pedagógico (memória, leitura e concentração);
19	Conversas informais; Atividades de literacia digital (escrita no computador);
20	Conversas informais; Auxílio no preenchimento de documentação; Atividades de alfabetização (leitura e escrita);
21	Reunimos a maioria dos participantes na associação do furadouro, para um convívio e para a realização de atividades lúdico pedagógicas;
22	Conversas informais; Realização de jogos lúdico pedagógicos (Memória e conhecimento);
23	Nesta sessão realizou-se um convívio com várias participantes deste e de outros projetos, este convívio tinha o intuito de celebrar a primavera com um baile, no qual, todas as participantes trouxeram um chapéu com flores apanhadas do campo;
24	Conversas informais;

	Realização de jogos lúdico pedagógicos (criação/dominó de palavras);
25	Conversas informais; Realização de jogos lúdico pedagógicos (criação/dominó de palavras);
26	Nesta sessão juntou-se os participantes na associação para a realização de um convívio/lanche e para a realização de jogos lúdico pedagógicos;
27	Conversas informais; Atividades de alfabetização (escrita); Atividades de literacia digital (escrita no computador);
28	Conversas informais; Atividades de literacia digital (escrita no computador); Realização de jogos lúdico pedagógicos (memória e conhecimento);
29	Conversas informais; Realização de jogos lúdico pedagógicos (memória);
30	Conversas informais; Realização de jogos lúdico pedagógicos (numeracia);

Anexos

Anexo I - Autorização



Autorização de uso de Imagem e Vídeo

Eu _____,
portador/a do BI/Cartão do cidadão nº _____, declaro, para todos os
efeitos legais, que autorizo a utilização de fotografias e vídeos captados nas Oficinas
Letras e/ou Teclas Prá Vida e noutras atividades no âmbito do Projeto Letras Prá Vida.

As fotografias, imagens e som poderão ser utilizados para qualquer fim de divulgação
ou informativo decorrente da ação do Projeto, excepto comercial, utilizados em meios
de comunicação social, Internet, relatórios, trabalhos académicos, candidaturas a
prémios ou programas de financiamento.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura





**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mestrado em (Educação de Adultos e Desenvolvimento Local)