

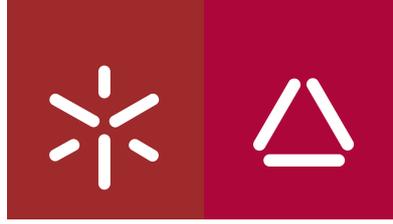


**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Simone Petrella

**Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional.**  
**Estudo das Trocas e Partilhas no 'Encontro' entre Gerações Distantes**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Simone Petrella

**Literacia Mediática e Comunicação  
Intergeracional.  
Estudo das Trocas e Partilhas no  
'Encontro' entre Gerações Distantes**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Comunicação  
Especialidade de Educação para os Media

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel Joaquim Silva Pinto**  
e da  
**Professora Doutora Sara de Jesus Gomes Pereira**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### *Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Agradecimentos

Deixo uma palavra de agradecimento à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, por terem tornado viável este trabalho.

Ao Centro Cultural e Social de Santo Adrião, por ter aberto as suas portas sem hesitar a este estudo e por ter acreditado no seu potencial, nas pessoas do Ricardo, da Helga e da Teresa. Um agradecimento à Sónia, à Olga, à Paula e à Isabel, que me apoiaram e encorajaram antes, durante e depois das atividades.

Às crianças e idosos excecionais que me acompanharam neste caminho. Este trabalho é deles e para eles.

Ao Professor Manuel Pinto, pelo seu olhar crítico e sinóptico e pela capacidade de me motivar a ir sempre além do que está à vista. À professora Sara Pereira, pelos ensinamentos, pelas palavras encorajadoras, pelas correções gramaticais e sintáticas, pela confiança desde sempre depositada em mim e nas minhas capacidades.

Ao Pedro, irmão, amigo e colega, por ter esperado pacientemente, e por acreditar em mim.

À Clarisse, pelos conselhos, pelo apoio, pela amizade preciosa. À Raquel, à Patrícia e à Diana, companheiras de viagem e de muitas aventuras académicas.

Ao Glenn Gould, que acompanhou com a sua arte todo o processo de escrita, e ao Vincenzo, por mo ter apresentado.

À zia Anna, ao nonno Guido, ao nonno Vincenzo, à nonna Clemi e à nonna Pina, por me guiarem, a partir daqui e do céu, com a sabedoria, o exemplo e a alegria que sempre os caracterizou e por me ensinarem que a aprendizagem não tem idade.

Ao meu sogro e ao meu sobrinho Tomás, por terem inspirado este trabalho, embora de forma inconsciente. Aos meus sobrinhos e aos meus cunhados, por fazerem e serem parte da família que sempre sonhei.

Ao Ricardo, ao Pedrinho e ao Francisco, amigos e companheiros nesta viagem doutoral.

À minha sogra, pelo apoio incansável e incondicional, pela presença sempre alegre e positiva, por ser uma avó muito especial.

Aos meus pais e aos meus irmãos, que me acompanham há 35 anos neste percurso que é a vida, e que me ajudam a dar-lhe sentido e significado.

Dedico este trabalho à Ana, minha estrela polar e meu rochedo, e aos meus filhos, o meu mundo, fonte inesgotável de motivação e estímulo para ser uma pessoa melhor, todos os dias.

## Apoio Financeiro

Esta tese foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da concessão de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/88503/2012) no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## Literacia mediática e comunicação intergeracional.

### Estudo das trocas e partilhas no 'encontro' entre gerações distantes.

#### Resumo

A relevância social adquirida nas últimas décadas pela Literacia Mediática, o crescente investimento comunitário em políticas e recomendações dirigidas à sua implementação, bem como a necessidade de ampliar a prevalente conceção tecno-centrada a esta ligada, leva-nos a aprofundar e repensar os processos de aprendizagem de competências mediáticas, dando especial atenção às gerações potencialmente mais vulneráveis. Com efeito, no atual contexto sociocultural, tecnológico e económico, atravessado por profundas desigualdades no acesso à tecnologia e às competências mediáticas e pelo agravamento dos índices de risco de pobreza e exclusão de crianças e idosos, desenham-se novas necessidades educativas e relacionais. Neste sentido, sobressai a relevância de construir novas estratégias educativas centradas em crianças e idosos, que promovam a intergeracionalidade e que utilizem a Educação para os *Media* como processo inclusivo.

Partindo destas considerações e concebendo a literacia mediática como um dos fatores habilitantes para poder exercer autónoma e ativamente a própria cidadania, o nosso estudo pretendeu analisar as trocas e partilhas de conhecimentos e saberes entre diferentes gerações à volta e através do *media*. O nosso olhar direcionou-se então para dinâmicas colaborativas típicas da aprendizagem intergeracional, caracterizadas pela reciprocidade e bidirecionalidade de trocas simbólicas, tendo em conta fatores contextuais e socioculturais que influenciam a comunicação intergeracional e os diferentes usos dos *media*.

Tendo por base a metodologia de investigação-ação, o estudo empírico foi realizado numa IPSS do Concelho de Braga, entre 2012 e 2014, através de três fases de diagnóstico, ação e avaliação. Teve como objetivo a implementação de uma ação constituída por ciclos de atividades periódicas com idosos e crianças pertencentes à instituição. Pretendeu compreender os benefícios da comunicação e aprendizagem intergeracional em torno e através dos *media*, em termos de inclusão e literacia mediática. Propôs-se ainda promover a utilização dos *media* como estratégia de resposta a fenómenos emergentes como o aumento do fosso intergeracional e a exclusão social e digital.

**Palavras-chave:** Comunicação Intergeracional - Inclusão - Investigação-Ação - Literacia Mediática

## **Media literacy and intergenerational communication.**

### **Study of the exchange and sharing in the 'encounter' between distant generations.**

#### **Abstract**

The social relevance acquired in the last decades by the Media Literacy, the growing communitarian investment in politics and recommendations for their implementation, along with the necessity of amplifying the prevalent techno-centred conception linked to it, leads us to deepen and rethink the media competences learning processes, paying a special attention to the potentially most vulnerable generations. In fact, in the present sociocultural, technological and economical context, permeated by deep inequalities in the access to technology and media competences and by the increasing poverty risk of children and elderly, new educational and relational necessities are drawn. In this sense, the relevance of building new strategies centred in children and elderly that promote the intergenerationality and use the Media Education as an inclusive process emerges.

Starting with these considerations and understanding media literacy as one of the habilitating factors to exert one's own citizenship in an autonomous and active way, our study aimed to analyse the exchange and sharing of knowledges between distant generations around and through the media. Our regard aimed the typical collaborative dynamics of the intergenerational learning, characterized by reciprocity and symbolic exchanges, taking into account contextual and sociocultural factors which have influence in the intergenerational communication and in the different uses of the media.

Having the investigation-action methodology as the base, the empiric study was made in an IPSS from Braga, between 2012 and 2014, through three phases: diagnosis, action and evaluation. It aimed the implementation of an action formed by periodic activity cycles with elderly and children from the institution. It intended to understand the benefits of the intergenerational communication and learning through the media, in what concerns inclusion and media literacy. It intended as well to promote the use of the media as a response strategy to emerging phenomena like the increasing intergenerational gap and the social and digital exclusion.

**Key-words:** Action Research - Inclusion - Intergenerational Communication - Media Literacy

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
Objetivos e questões orientadoras.....	3
Estrutura da tese.....	5
<b>PARTE I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1. Literacia Mediática entre velhas necessidades e novos desafios.....</b>	<b>11</b>
Introdução ao capítulo.....	12
1. 1 Educação para os <i>Media</i> precisa-se.....	13
1.1.1 EpM em Portugal. Momentos marcantes.....	16
1.1.2 EpM ou LM? Sobre o debate linguístico.....	18
1.2. A Literacia na era digital. Um conceito em contínua evolução.....	19
1.2.1 Competências-chave e cidadania.....	24
1.2.1.1 Competências mediáticas. Algumas conceptualizações.....	27
1.2.1.2 Competências para todos?.....	30
1.2.2 Pressupostos e desafios.....	32
1.2.2.1 Além do acesso.....	37
1.3. Literacia mediática e inclusão. Alguns projetos relevantes.....	38
Síntese.....	44
<b>Capítulo 2. Foto de grupo (geracional).....</b>	<b>45</b>
Introdução ao capítulo.....	46
2.1 Sobre o conceito de geração.....	47
2.1.1 Tendências demográficas.....	50
2.2 O Envelhecimento ativo e o combate à exclusão.....	52
2.2.1 Idosos na rede. Oportunidades e desafios entre exclusão social e risco de pobreza.....	56

2.3 A construção social da infância.....	63
2.3.1 O contributo da sociologia da infância.....	66
2.3.2 A geração digital entre novas práticas e novas necessidades educativas.....	70
Síntese.....	76
<b>Capítulo 3. Já ouviram falar de intergeracionalidade?.....</b>	<b>78</b>
Introdução ao capítulo.....	79
3.1. Sobre o conceito de intergeracionalidade.....	80
3.1.1 O papel da aprendizagem intergeracional.....	85
3.2 A experiência dos programas intergeracionais.....	87
3.2.1 Alguns projetos marcantes.....	92
3.3 <i>Media</i> e intergeracionalidade. Entre gap e velhos estereótipos.....	98
3.3.1 Encontrar-se à volta dos <i>media</i> .....	102
Síntese.....	115
<b>PARTE II – Estudo das trocas e partilhas no encontro ‘mediático’ intergeracional.....</b>	<b>118</b>
<b>Capítulo 4. Metodologia.....</b>	<b>119</b>
Introdução ao capítulo.....	120
4.1 Introdução ao projeto.....	121
4.1.1 Questões de partida.....	124
4.2 Linhas diretrizes e objetivos do estudo.....	125
4.3 Algumas opções metodológicas.....	127
4.3.1 Compreender e mudar.....	133
4.3.1.1 A investigação-ação. Entre teoria e praxis.....	135
4.3.1.2 O processo dinâmico da IA.....	139
4.3.1.3 O ‘cruzamento’ com os programas intergeracionais.....	145
4.4 O contexto do estudo: a realidade do Centro Cultural e Social de Santo Adrião.....	146

4.5 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	151
4.5.1 Princípios orientadores e instrumentos de análise e tratamento dos dados.....	155
4.5.1.1 Competências mediáticas. Um modelo conceptual.....	159
4.6 Desenho da Ação Intergeracional.....	171
4.6.1 Os três ciclos da ação.....	175
Síntese.....	187
<b>PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados.....</b>	<b>189</b>
<b>5. Encontro Intergeracional em torno dos <i>media</i>. Que resultados?.....</b>	<b>190</b>
Introdução ao capítulo.....	191
5.1 Diagnóstico e formação dos grupos.....	192
5.1.1 Sobre o Centro de Dia.....	192
5.1.2 Infância e tempos livres. CATL e CATL-ACR.....	196
5.1.3 Formação e caracterização dos grupos.....	200
5.1.3.1 Sobre a participação.....	202
5.2 Usos e competências. A literacia mediática intra e intergeracional.....	204
5.2.1. Utilização e fruição dos <i>media</i> nos tempos livres: um breve relato.....	204
5.2.2 Competências mediáticas. Análise e Expressão.....	214
5.3 Comunicação Intergeracional. Com e sem <i>media</i> (ação).....	225
5.3.1 Dinâmicas comunicativas e relacionais na Ação Intergeracional.....	233
5.3.2 Aprendizagem informal e trocas simbólicas.....	245
Síntese.....	265
<b>6. Discussão e síntese crítica dos resultados.....</b>	<b>268</b>
6.1 Desafios, motivações e obstáculos da geração mais velha.....	269
6.2 Competências e necessidades educativas do grupo das crianças.....	271
6.3 Aprendizagens, descobertas e benefícios de um caminho entre gerações.....	274

<b>Conclusão.....</b>	<b>282</b>
Considerações finais.....	283
Limitações do estudo.....	285
Pistas para a ação.....	287
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>289</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>313</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo conceptual Intergeracionalidade.....	90
Figura 2: Transmissão de saberes.....	128
Figura 3: Espiral proposta por Kemmis & McTaggart.....	142
Figura 4: Modelo proposto por John Elliot.....	143
Figura 5: Modelo de Zina O’Leary.....	144
Figura 6: Modelo de Conhecimento de Gamliel, Reichental & Ayal.....	157
Figura 7: Modelo de Observação e Análise das Trocas Intergeracionais.....	158
Figura 8: Cronograma do Plano.....	174
Figura 9: Enxerto atividade “Magic Box” .....	260

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da população mundial por grupos etários.....	51
Gráfico 2: Benefícios das práticas intergeracionais.....	91

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dimensões e Indicadores para Análise e Interpretação dos Dados.....	156
Tabela 2: Modelo de Competências Mediáticas.....	160
Tabela 3: Etapas da Ação.....	172
Tabela 4: Atividades do primeiro ciclo.....	179
Tabela 5: Atividades do segundo ciclo.....	182
Tabela 6: Atividades do terceiro ciclo.....	185
Tabela 7: Grupos de participantes por ciclo de Ação.....	201

## INTRODUÇÃO

O presente projeto, iniciado em 2012 no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, na área das Ciências da Comunicação, tem como objeto de estudo as trocas realizadas através e à volta dos *media* por gerações não contíguas inseridas num processo de aprendizagem colaborativa. O estudo inseriu-se e inspirou-se, a nível conceptual, na iniciativa de sensibilização promovida no mesmo ano pela União Europeia, ou seja, o Ano do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade Intergeracional. Articulou-se, ainda, de forma direta, com o projeto europeu EMEDUS - *European Media Literacy Education Study*, coordenado pela Universidade Autónoma de Barcelona e patrocinado pela União Europeia, as Nações Unidas e a UNESCO. O EMEDUS consistiu numa investigação comparativa realizada em sete países da UE com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de políticas educativas destinadas à promoção da aprendizagem na área da Educação para os *Media* (EpM). Em concreto, o nosso estudo articulou-se com um dos nove *workpackages* que constituem o plano de trabalho do EMEDUS, o *WP5: European Research on Inclusion of Disadvantaged Groups in Media Education*, liderado pelo Professor Manuel Pinto e cujo desenvolvimento foi de responsabilidade do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Este contexto proporcionou as condições ideais para uma análise atenta e aprofundada de um país afetado por uma profunda crise financeira e socioeconómica e por mudanças sociodemográficas desestabilizadoras, tendências não únicas no panorama europeu (INE, 2012; Caritas Europa, 2014; INE, 2015). Estas feridas sociais<sup>2</sup>, que foram colocando Portugal entre os dez países mais envelhecidos da Europa, e que contribuíram para o aumento gradual e constante do índice de risco de pobreza e de exclusão social<sup>3</sup>, pediram respostas concretas e transversais aos diferentes grupos sociais, para a promoção das competências consideradas necessárias “para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”<sup>4</sup>.

Deparamo-nos então com uma sociedade que considera a literacia mediática como “(...) uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária” (CE, 2009, p. 10), mas na qual nem todas as crianças têm o mesmo acesso às condições, competências, ou capital social para utilizar

---

<sup>1</sup> Site do Projeto: <http://www.emedus.org/>.

<sup>2</sup> Palavras utilizadas pelo então Presidente da Comissão Europeia José Manuel Barroso sobre a comunicação de 02/10/2013: “Reforçar a dimensão social da União Económica e Monetária”. <http://europa.eu>

<sup>3</sup> Em Portugal cerca de 1 em cada 4 portuguesas a viver em situação de risco, com maior incidência em crianças, jovens e idosos. Eurostat: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (acedido em 2014.05.14).

<sup>4</sup> *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*, Comissão Europeia 20/08/2009. Texto disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF> [acedido em 12/12/2011, p. 10].

proveitosamente os *media* (Hasebrink, Livingstone & Haddon, 2008; CNE, 2011; Ponte & Jorge, 2012; Simões, Ponte & Jorge, 2013). Na mesma sociedade, que reconhece o valor dos mais velhos enquanto capital social e a importância da sua participação ativa na vida pública (CE, 2011), a população idosa apresenta-se como o grupo com maior índice de exclusão digital, enquanto o fosso entre as gerações aumenta não só de um ponto de vista demográfico, mas também cultural (NU, 2007; Cardoso & Ponte, 2008; Palmeirão & Menezes, 2009; Obercom 2014; Scheil-Adlung, 2015).

### **Objetivos e Questões de Investigação**

Este trabalho pretende responder a preocupações científicas, e de agenda europeia (PE, 2008), relativas ao desenvolvimento de repostas concretas às necessidades educativas de jovens e idosos na era digital, com particular ênfase em contextos desfavorecidos, no sentido de utilizar os *media* como recurso para aproximar e incluir, digital e socialmente, os grupos envolvidos (Scurati, 2002; Rivoltella, 2003; Sánchez. et al., 2007).

Numa fase preliminar do nosso estudo, identificámos três necessidades às quais considerámos ser urgente dar resposta e à volta das quais fomos construindo o trabalho: a) pensar novas práticas educativas centradas em crianças, jovens e idosos, dentro dos grupos desfavorecidos os mais afetados pela crise (respetivamente 26.6%, 29.7% e 19.3%<sup>5</sup>); b) promover a intergeracionalidade, numa sociedade onde vários fatores, como a falta de renovação geracional, a crise do modelo familiar tradicional e a crise económica, acrescem a distância demográfica e sociocultural entre gerações bem como o isolamento e a exclusão do idoso; c) promover a EpM como ferramenta concreta de resposta a fenómenos emergentes como o aumento da exclusão social e digital, focando-se nos grupos mais desfavorecidos e potencialmente mais frágeis<sup>6</sup>.

Nesta mesma fase, após um rigoroso exame ao estado da arte, pudemos também confirmar a escassez de políticas, investigações científicas e iniciativas, a nível nacional e local, que explorassem as três grandes áreas identificadas: intergeracionalidade, inclusão e Educação para os *Media*.

---

<sup>5</sup> Dados acessíveis no site Pordata: <http://www.pordata.pt/en/Europe> (acedido em 2014.05.10).

<sup>6</sup> Eurostat: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-05122013-AP/EN/3-05122013-AP-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-05122013-AP/EN/3-05122013-AP-EN.PDF) (Acedido em: 2014.04.15).

Para concretizar o estudo, optámos pela convergência dos recursos e tradições dos Programas Intergeracionais “(...) criados para abordar problemas sociais relacionados com necessidades económicas, sociais e culturais (Newman & Sánchez, 2007, p. 48) e da EpM, para empreender uma investigação que juntasse ao processo de compreensão a intenção de mudar (Kemmis & McTaggart, 1988), encontrando na investigação-ação a metodologia ideal para o projeto. Foi com base nos pressupostos mencionados que pensamos e construímos a presente investigação, fundada na necessidade de compreender *qual a natureza do contributo e dos benefícios da comunicação e aprendizagem intergeracional em torno e através dos media, em termos de inclusão e literacia mediática?*

Para responder a esta e outras questões que impulsionaram o trabalho, recorreremos à utilização dos *media* como recursos educativos e relacionais, facilitando a criação de espaços informais de jogo e de partilha livre de conhecimentos, que possam ao mesmo tempo promover a literacia mediática e a comunicação e relação intergeracional. Tratou-se, então, de focar o estudo na análise das trocas e das partilhas de conhecimentos, saberes e valores geradas neste encontro entre gerações, um encontro por sua vez fundado numa dinâmica de aprendizagem colaborativa. Neste sentido, uma EpM baseada em competências críticas, culturais e relacionais<sup>7</sup>, e que ambiciona a inclusão e o *empowerment* de grupos desfavorecidos e em risco de exclusão (Gomes, 2003; Pérez Tornero, 2008; Petrella, 2015), foi o motor deste ‘encontro’ e de todo o projeto.

A cidade de Braga, capital de distrito com maior percentagem de jovens do país, eleita Capital Europeia da Juventude em 2012<sup>8</sup>, foi escolhida como lugar privilegiado de estudo e o Centro Cultural e Social de Santo Adrião como lugar da intervenção. Esta instituição, pioneira no trabalho com crianças em risco, e que acolhe jovens e idosos da cidade no mesmo complexo (fator relevante para a metodologia adotada), manifestou uma necessidade interna antiga, expressa pelas responsáveis de duas valências (crianças em risco e terceira idade), de realizar um projeto intergeracional duradouro na instituição. Estendeu assim o convite, e desafio, no sentido de intervir para mudar algumas práticas de crianças e idosos relativas ao uso dos *media* e à intergeracionalidade.

---

<sup>7</sup> Ou seja, que considera como centrais as dimensões sociais e culturais das competências que constituem a literacia mediática. (Livingstone, 2004; Pérez Tornero 2008; Jenkins et al., 2010)

<sup>8</sup> É possível encontrar informações mais detalhadas nos resultados definitivos dos Censos 2001 e 2011 e no site: <http://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-19-57> (Acedido em 2015.06.10).

A investigação apresenta ainda três características que pretendem ser diferenciadoras no panorama nacional, pressupostos para um encontro intergeracional rico, em materiais simbólicos, e enriquecedor para os envolvidos. São estes:

- reciprocidade e gratuidade das trocas, ou seja, privilegiar um processo de aprendizagem colaborativo fundado na bidireccionalidade e na gratuidade da partilha;
- adoção de uma visão da *literacia mediática centrada em dimensões sociais e culturais*, e não 'tecnocêntrica';
- adoção de um ponto de vista libertador e capacitador de crianças e idosos, enquanto protagonistas ativos do e no estudo, insistindo nos pontos fortes e nos talentos de cada indivíduo.

Pudemos assim definir uma série de objetivos que nos guiaram ao longo da investigação:

a) identificar os fatores socioeconómicos, culturais, geracionais e motivacionais que influem no uso crítico dos *media* e na construção da literacia mediática de jovens e idosos, principalmente em contexto de risco de pobreza e exclusão; b) compreender o potencial de novos e velhos *media* em colmatar o fosso intergeracional; c) compreender a natureza de recursos e capitais investidos e trocados na relação intergeracional; d) compreender a importância de uma literacia mediática fundada em dimensões sociais, culturais e colaborativas e quais as competências fundamentais que a constituem; e) contribuir para a identificação dos benefícios derivados do encontro em torno dos *media*, relativamente ao processo de inclusão social e de aquisição de competências mediáticas; f) compreender as potencialidades e os limites da implementação da abordagem metodológica adotada, no contexto institucional escolhido; g) contribuir para a criação de pontes entre duas áreas ainda pouco ligadas, Educação para os *Media* e aprendizagem intergeracional.

### **Estrutura da tese**

O presente texto está organizado em três partes (teórica, metodológica e empírica), contando com 6 capítulos totais, mais introdução, conclusões e anexos. A primeira parte é um plano teórico constituído por três capítulos focado em temas como Educação para os *Media*, (conceito, evolução e papel social); competências mediáticas e desafios da literacia mediática na

era digital; gerações (conceitos adotados e tendências demográficas); envelhecimento ativo e inclusão digital e, por fim, intergeracionalidade (raízes, experiências e boas práticas).

O Capítulo 1, “Literacia Mediática entre velhas necessidades e novos desafios”, debruça-se sobre o conceito de Literacia Mediática que sustenta o trabalho. Desta forma, descreve-se brevemente o papel que os *media* desempenham no nosso dia a dia e a crescente importância social do processo de Educação para os *Media* na capacitação dos cidadãos de hoje e de amanhã. De seguida, passamos a introduzir e a analisar o conceito de competência, assim como a sua evolução e adaptação ao novo contexto social, cultural e económico. No subcapítulo “Pressupostos e desafios” são discutidos os pressupostos, desafios e obstáculos para a aquisição de competências mediáticas. O acesso merece aqui destaque, enquanto primeiro passo para a inclusão. Considerou-se relevante uma breve resenha dos projetos nacionais desenvolvidos nesta área, querendo compreender os pontos críticos, as falhas e os sucessos de estratégias e visões adotadas. O objetivo é encontrar assim o melhor caminho para a realização do nosso projeto inclusivo. Finalmente, identificamos e apresentamos projetos nacionais que possam servir de base e recurso para a ação. São os projetos que mais focam as dimensões centrais do presente estudo, literacia mediática, intergeracionalidade e inclusão.

O Capítulo 2, “Foto de grupo (geracional)”, foca-se nos dois grupos geracionais envolvidos no projeto, nas suas dinâmicas de interação social, na sua relação com os *media* e necessidades educativas. A partir da análise das mudanças sociodemográficas, económicas e culturais que atravessaram a Europa e Portugal nas últimas décadas, destaca-se neste capítulo a relevância adquirida a nível social e político pelo envelhecimento ativo, bem como os esforços feitos para uma maior inclusão e participação da população idosa na sociedade. Nestes cenários, a relação que os idosos mantêm com os *media* também é parte importante do capítulo, procurando compreender o potencial dos *media* no processo de inclusão. De seguida, aprofunda-se o conceito de infância, a sua evolução nas sociedades ocidentais, bem como o importante contributo da sociologia da infância na sua definição e estudo. É ainda analisado o papel dos *media* no dia a dia das novas gerações, para melhor compreender os desafios e as necessidades educativas emergentes na era digital.

O capítulo 3, “Já ouviram falar de intergeracionalidade?”, é dedicado ao conceito de intergeracionalidade, com o estudo das teorias que ao longo dos séculos foram analisando a sua

evolução na sociedade da própria época. A tradição dos Programas Intergeracionais (PI) tem destaque neste capítulo, na apresentação dos modelos teóricos e das experiências internacionais desenvolvidas nas últimas quatro décadas. O capítulo aborda assim a evolução da investigação na área da comunicação intergeracional na sua saída do clássico contexto familiar para o escolar e institucional e na implementação e divulgação de processos de promoção da aprendizagem intergeracional enquanto recurso educativo. De seguida, foca-se o conceito de fosso intergeracional, nomeadamente no seu cruzamento entre a área da educação e da comunicação. A distância entre os dois grandes grupos geracionais é assim analisada de um ponto de vista social e cultural, focando ainda os fatores que podem fazer dos *media* uma ferramenta de aproximação ou de maior afastamento. Faz-se ainda um mapeamento dos projetos nacionais que conseguiram, de forma eficaz e inovadora, abordar as dimensões da intergeracionalidade, dos *media* e da inclusão.

A Parte II do presente texto, constituída por um único capítulo, apresenta as opções metodológicas adotadas, os objetivos e as questões que orientam a investigação, bem como as teorias e os instrumentos que a sustentam.

O Capítulo 4, “Metodologia”, apresenta assim as questões e os objetivos que nortearam o estudo, abordando as técnicas e as visões que sustentam a investigação-ação, justificando a sua escolha como base da estratégia metodológica do projeto. De seguida, introduz-se o contexto institucional escolhido e apresenta-se o universo do estudo. São aprofundados ainda os modelos conceptuais, os procedimentos e os instrumentos de recolha, análise e interpretação dos dados, bem como uma descrição do plano de ação e a descrição de cada um dos três ciclos de atividades.

A terceira parte deste texto desenvolve-se em três capítulos de apresentação, análise e discussão dos resultados.

O Capítulo 5, “Encontro intergeracional em torno dos media. Que resultados?”, pretende apresentar os resultados de toda a ação intergeracional. No seu primeiro ponto, expõe de forma aprofundada e detalhada o contexto do estudo, focando-se nas características de cada grupo, apresentado situações de risco e justificando a seleção dos participantes. Destaca, finalmente, os possíveis obstáculos ao desenvolvimento da *ação intergeracional* e analisa as diferenças inter e intrageracionais relativamente ao nível de envolvimento e participação no projeto.

De seguida, aprofunda os usos e as práticas mediáticas das gerações envolvidas no projeto, com o objetivo de compreender os fatores que podem influenciar a aquisição, e a qualidade, de competências mediáticas. Pretende ainda identificar situações de risco de exclusão digital, bem com as suas razões, destacando o modo como o contexto desfavorecido é capaz de influenciar a perceção dos *media* ou as motivações para a sua utilização.

Na segunda parte, o capítulo foca-se nas dinâmicas relacionais e comunicacionais entretidas e geradas entre os grupos e dentro dos mesmos, analisando representações sobre a outra geração, a eficácia da comunicação e as modalidades de interação e, principalmente, a sua evolução ao longo do projeto. De seguida, o capítulo pretende analisar as trocas simbólicas ocorridas entre as gerações envolvidas e as diferentes experiências de aprendizagem geradas, analisando a natureza dos recursos e capitais partilhados. O objetivo é então compreender de que forma os *media* podem ser um meio para aproximar gerações, e quais os benefícios e os obstáculos intrínsecos ao encontro intergeracional.

O Capítulo 6, “Discussão e síntese críticas dos resultados”, dedica-se à reflexão sobre os resultados mais relevantes do projeto. Aqui, as principais questões que decorrem da análise da Ação são discutidas e relacionadas com resultados obtidos e com os aspetos destacados ao longo da revisão da literatura.

Por fim, a estrutura da tese inclui conclusões gerais da investigação, com relevâncias para as limitações do estudo e algumas pistas úteis em vista de eventuais e desejados estudos futuros.

Em jeito de conclusão e, ao mesmo tempo, de preparação para os capítulos que vêm a seguir, deixamos aqui uma frase de Pier Cesare Rivoltella, um dos mais ativos investigadores europeus na área da Educação para os *Media*, que de alguma forma sintetiza a ideia por trás do presente projeto:

Fazer dos *media* oportunidades de encontro e não de afastamento entre as gerações, parece então poder sugerir que é só uma questão de intencionalidade educativa: compreender isto, significa também perceber que o problema do lugar social das tecnologias não é nem uma questão de engenharia dos sistemas, nem um problema de política económica, mas uma instância profundamente pedagógica. (Rivoltella, 2003, p. 36-37).

Finalmente, destacamos que partes da tese foram publicadas em artigos científicos, com alterações e adaptações, e que o presente texto foi redigido em conformidade com o novo acordo ortográfico (excetuando citações literais fiéis ao acordo original).

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1

---

### LITERACIA MEDIÁTICA, ENTRE VELHAS NECESSIDADES E NOVOS DESAFIOS

## Introdução ao capítulo

Neste primeiro capítulo, aprofundamos a emergência e crescente relevância social adquirida pela Educação para os *Media* ao longo das últimas décadas. Apresentamos assim alguns momentos marcantes, a nível europeu e nacional, para o desenvolvimento e reconhecimento da área. Entrando rapidamente no debate linguístico à volta dos conceitos de Educação para os *Media* (enquanto processo) e de Literacia Mediática (enquanto resultado), aprofundamos o conceito de literacia e as suas evoluções, para melhor compreendermos a natureza e o papel das novas literacias, emergentes na era digital. Ajudar-nos-á a construir sólidas fundações para o nosso projeto.

Através do trabalho de especialistas internacionais na área, tentamos definir o conceito de literacia mediática, destacando diferentes visões e modelos teóricos. De seguida, passamos a introduzir e analisar o conceito de competência, assim como a sua evolução e adaptação ao novo contexto social, cultural e económico. O objetivo é então a melhor compreensão da natureza das competências (mediáticas) necessárias para se ser incluído e para participar na sociedade da informação.

Finalmente, focamos duas questões centrais na discussão acerca das competências mediáticas, ou seja, o acesso e a transparência dos media. Através de um breve *excursus*, visamos conhecer de perto os esforços feitos a nível nacional no âmbito do acesso aos *media* e às competências mediáticas, identificando os pontos mais críticos e complexos destas duas dimensões que serão enfrentadas no trabalho de campo. Em conclusão, apresentamos algumas boas práticas, consideradas como as mais significativas para o desenvolvimento do nosso projeto, que utilizaram os *media* como ferramentas de inclusão e empoderamento.

As diferentes questões abordadas neste primeiro capítulo justificam a necessidade da Educação para os *Media* na sociedade atual e a importância do seu foco em competências sociais e culturais e abrem a discussão sobre a necessidade de alargar a sua abrangência a grupos desfavorecidos.

## 1.1 Educação para os *Media* precisa-se

Uma civilização democrática salvar-se-á somente fazendo da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose (Eco, 2008, p. 346).

Temos assistido nas últimas décadas a um longo e rápido processo de renovação tecnológica, a uma gradual emersão de diferentes modalidades de comunicação e interação, cada vez mais mediadas e virtuais (Thompson, 1998; Pérez Tornero 2000). Estas, nas palavras de Manuel Castells (2002), são suportadas pelos novos *media*, considerados como verdadeiros “*networks* sociais” (Castells, 2002, p. 29). Roger Fidler (2000), especialista norte-americano na área do jornalismo e das novas tecnologias, sintetiza estas mudanças na expressão *mediamorphosis*, entendendo com este termo um complexo processo de transformação dos *media*, gerado e alimentado pelo cruzamento entre necessidades percebidas, pressão política e competitiva, inovações tecnológicas e inovações sociais. Para Barry Wellman (2001), imergindo-nos no novo ambiente simbólico, descobrimos uma sociedade que, debaixo dos nossos olhos, muda de pele e mostra a sua já sólida organização em rede. Na opinião do sociólogo, esta aparece assim composta por novas tecnologias, novas linguagens e principalmente por novas relações sociais estruturadas (Wellman, 2001). É a sociedade em que as novas gerações têm crescido, uma sociedade em rede caracterizada pela interatividade da comunicação, por redes de interação articuladas pela experiência da espacialidade, por inéditas dinâmicas de aprendizagem e novas práticas e consumos mediáticos (Cardoso et al. 2009). Uma sociedade onde, para Giampaolo Fabris (2006), os *media* e os seus conteúdos representam as novas mercadorias consumidas, símbolos, imagens e signos que ganham espaço e adquirem novo valor no universo semiótico. Apropriamo-nos destes materiais simbólicos e englobamo-los num processo autorreflexivo de construção identitária, numa obra que, com David Bolter e Richard Grusin (2003), poderíamos definir de ‘remediação’.

Numa sociedade onde boa parte da iniciação à vida social ocorre através dos *media* (Pinto, 1999), onde estes se afirmam como instrumentos privilegiados não só de informação e tempo livre, mas também de consumo e produção (ISTAT, 2005; ERC, 2015), ao mesmo tempo que moldam a nossa perceção do mundo (Gonnet, 2007), torna-se imperativo preparar os cidadãos para uma utilização crítica e esclarecida dos meios de comunicação. Torna-se imperativo repensar, e implementar, modelos de aprendizagem que sejam centrados na Educação para os *Media* (EpM), ou seja, num processo educativo que visa a formação de cidadãos informados e

participativos, assim como a atenuação de riscos e formas de exclusão digital e social (Pereira, 2010; Petrella, 2015). De facto, respondendo a uma necessidade social, a EpM tem vindo a protagonizar estudos, práticas e políticas em âmbito tecnológico e educativo. Um dos primeiros reconhecimentos a nível internacional da relevância social do processo de “educação para um uso crítico e criativo dos media”<sup>9</sup>, é de 1982, quando, por iniciativa da UNESCO, 19 países se juntaram através dos seus representantes no *International Symposium on Media Education* em Grünwald, na então República Federal Alemã. O resultado do simpósio foi a formulação de uma declaração sobre a Educação para os *Media*<sup>10</sup>, declaração que valorizava o ecossistema mediático como um elemento da cultura, alertando ao mesmo tempo para a necessidade de preparar cidadãos para saberem viver com e no mundo dos *media*. Desde então, as conferências realizadas em Tolosa (em 1990), em Viena (em 1999) e em Sevilha (em 2002), foram etapas fundamentais na evolução e formalização do conceito de EpM pela UNESCO. Foram também momentos determinantes na definição, e sucessiva ampliação, do campo de atuação e das estratégias internacionais de implementação (Pérez Tornero, 2007). Da mesma forma, a União Europeia tem inserido a Educação para os *Media* nos seus documentos e recomendações. Com efeito, já em 2000, o Conselho da Europa (Recomendação 1466) definia a educação para os *media* como:

(...) as práticas de ensino que visam desenvolver a competência mediática, entendida como uma atitude crítica e exigente para com os media, com o objetivo de formar cidadãos bem equilibrados, capazes de tomar as suas próprias decisões com base na informação disponível. (...) Permite-lhes exercitar os seus direitos de liberdade de expressão e de informação. Não é só benéfica para o seu desenvolvimento pessoal, mas aumenta também a participação e a interatividade na sociedade.

Dez anos mais tarde, a Diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho em matéria de Serviços de Comunicação Social e Audiovisual (Diretiva 2007/65/CE e 2010/13/UE) afirmava que:

A educação para os *media* visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e

---

<sup>9</sup> Ver *Declaração de Braga*, documento disponível em: <http://literaciamediatica.pt/congresso/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFiy2FvJltzOjg6ImRvd25sb2FklitzOjg6ImZpY2hlaXJvJltzOjM4OjJtZWRpYS9maWN0ZWlvb3Mvb2JqZWN0b19vZmZsaW5lLz11LnBkZil7czo2OjJ0aXR1bG8iO3M6OToiZGVlX2JyYWdhJlt9> (acedido em 02/12/2011).

<sup>10</sup> Informação disponível em: [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) (acedido em 13/10/2011).

segura. As pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. A educação para os *media* deverá, por conseguinte, ser fomentada em todos os sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto.

A EpM foi-se assim impondo como parte fundamental do processo formativo dos cidadãos, como objeto privilegiado de recomendações e políticas europeias, e como área emergente de investigação científica, capaz de criar sinergias interdisciplinares envolvendo os diferentes ramos das ciências sociais (Rivoltella, 2007). De facto, apresenta-se hoje com uma disciplina na qual convergem contributos da área da psicologia, da comunicação, da sociologia e da educação. Para Pier Cesare Rivoltella (Rivoltella, 2007), durante muito tempo as ciências da comunicação não consideraram as questões educativas intrínsecas aos *media*, delegando-as para a pedagogia. Por outro lado, a pedagogia sempre viu os *media* como instrumentos, como simples suportes para o ensino. Para o sociólogo italiano, foi então necessária uma gradual mudança de paradigma, o abandono destas visões a favor do encontro transdisciplinar, para passar assim a refletir sobre uma verdadeira Educação para a Comunicação, para os *Media* e para a Cidadania. Para Jacques Gonnepet (2007), um dos primeiros educadores e académicos a dedicar-se à educação para os *media*, esta consiste “(...) na tomada de consciência deste mundo mediático, da obrigação vital, individual e coletiva de aprender os seus pressupostos, como se aprende a ler e escrever para não ser analfabeto” (p. 137). Trata-se então de responder às necessidades educativas emergentes na sociedade da informação visando a formação de cidadãos informados, autónomos e ativos, mas tendo ao mesmo tempo em conta a diversidade dos contextos de atuação, ou seja aspetos culturais, económicos, comunicativos e relacionais (Pinto, 2003a; Pinto et al., 2011). Para Sara Pereira (2010), a EpM é, portanto, uma área fundamental de aprendizagem baseada na relação e troca recíproca entre investigação e intervenção educativa. Visa promover não só o acesso e o uso esclarecido dos meios de comunicação, mas também a interpretação crítica dos seus conteúdos, a comunicação eficaz e a expressão criativa através dos mesmos (Pereira, 2010; Pinto et al., 2011). São, estes, aspetos centrais e críticos no presente estudo, quer a nível teórico quer a nível prático, ou seja, interventivo.

### 1.1.1 EpM em Portugal. Momentos marcantes

Em Portugal, temos assistido nas últimas três décadas à criação de cursos universitários, à realização de congressos, simpósios e seminários, à concretização de investigações nacionais e internacionais e à implementação de programas locais e nacionais de promoção da Educação para os *Media*. Não sendo aqui nossa intenção percorrer a história da EpM em terra lusa, achámos pertinente assinalar alguns dos momentos e trabalhos que marcaram a gradual constituição e o desenvolvimento da área em Portugal<sup>11</sup>, a partir dos quais surge o presente estudo e, ao mesmo tempo, no qual pretende, idealmente, inserir-se.

Já no final dos anos 80<sup>12</sup>, encontramos um dos primeiros documentos sobre a Educação para os *Media* realizado por Manuel Pinto (1988) para a então Comissão de Reforma Educativa: Educar para a Comunicação. É, este, um dos primeiros documentos oficiais a realçar a importância da EpM enquanto educação para a comunicação e a cidadania. Ao longo dos anos 90 foram desenvolvidas várias iniciativas locais e nacionais, como o *Público na Escola*, um projeto educativo que utiliza os jornais como instrumentos pedagógicos e que envolve todos os anos milhares de alunos e centenas de jornais escolares<sup>13</sup>, e vários programas governamentais, como o Projeto Minerva (em 1994) e o Programa Nónio-Século XXI (em 1996), dos quais falaremos mais a frente (Pinto et al., 2011). Pequenos passos em direção do reconhecimento da Educação para os *Media* como:

(...) parte do direito básico de todos os cidadãos, em todos os países do mundo, à liberdade de expressão e aprendizagem daquelas competências necessárias para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão a vida comunitária.<sup>14</sup>

Os últimos 15 anos foram, porém, os de maior produção académica e de visibilidade, desde a criação do primeiro mestrado na Universidade do Minho (no A.A. 2002/2003), até à realização

---

<sup>11</sup> Para a aprofundar o percurso da EpM em Portugal, através de documentos produzidos e programas desenvolvidos, remetemos para os trabalhos desenvolvidos por Luís Pereira (2012), Paula Lopes (2014) e Petrella & Pessoa (2014).

<sup>12</sup> Como relatado por Rivoltella (2007), na mesma altura, em Itália, na Universidade "La Sapienza" de Roma, é organizado o Congresso "Oltre il giardino", destinado ao encontro entre investigadores das áreas da educação e da comunicação, com o objetivo de concretizar uma aproximação teórica e disciplinar que pudesse criar as bases para uma nova ciência.

<sup>13</sup> O Projeto, iniciado com a fundação do diário (embora as primeiras atividades tenham arrancado em outubro de 1989, cerca de 6 meses antes da primeira edição do jornal), é ainda hoje ativo. Aqui vai a página dedicada no site do Público: [http://static.publico.pt/nos/livro\\_estilo/26-proiecto-e.html](http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/26-proiecto-e.html).

<sup>14</sup> *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*, Comissão Europeia 20/08/2009. Texto disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF> [acedido em 12/12/2011, p. 10].

das primeiras teses de doutoramento na área<sup>15</sup>. Equipas portuguesas desenvolveram estudos nacionais pioneiros na área<sup>16</sup> e integraram projetos internacionais como o EUROMEDUC (pela Universidade do Algarve), o Projeto EMEDUS (pela Universidade do Minho), e o EU Kids Online (pela Universidade de Lisboa), três das investigações europeias mais significativas, e influentes, do último decénio. De facto, estes projetos, pela abordagem às problemáticas investigadas e pelo alcance obtido, são fontes de inspiração e de conhecimento para investigações nacionais, com a nossa<sup>17</sup>, que pretendem explorar as práticas mediáticas e os processos de socialização na era digital, visando a promoção da literacia mediática nos mais variados contextos sociais.

Neste contexto, um marco relevante é representado pela criação do GILM, o Grupo Informal para a Literacia Mediática criado em 2009 e atualmente (em 2016) constituído por representantes da Comissão Nacional da UNESCO, da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), da Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros (ex-Gabinete de Meios de Comunicação Social), da Direção-Geral da Educação, do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, da Fundação para a Ciência e Tecnologia, da RTP, da Rede de Bibliotecas Escolares e, a título individual, por Emília Brederode Santos e Maria Teresa Calçada. Este grupo, foi responsável pelo lançamento, em 2010 do Portal da Literacia Mediática, “(...) um sítio da internet agregador de informação sobre esta temática, constituindo-se como plataforma disponibilizadora de ferramentas para promoção de projetos no âmbito da Literacia para os *Media* e de fóruns de debate sobre esta problemática.”<sup>18</sup>, uma fonte privilegiada de informação e ferramentas sobre EpM. Foi o mesmo Grupo Informal que contribuiu em 2011 para a realização do primeiro congresso nacional: Literacia, *Media* e Cidadania, promovido pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Além da sua importância no processo de partilha de conhecimento na área, à nível nacional, este congresso produziu a Declaração de Braga (2011), um documento conjunto que, realçando a importância da Educação para os *Media* e realizando um balanço dos programas desenvolvidos e dos recursos nacionais, desejou a criação

---

<sup>15</sup> As três primeiras foram defendidas em 2003 na Universidade do Algarve, em 2008 na Universidade de Lisboa e em 2012 na Universidade do Minho.

<sup>16</sup> Podemos aqui citar três importantes projetos finalizados nos últimos anos (2010-2015). O Projeto “Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos Media Digitais nas Crianças”, liderado por Sara Pereira (UMinho); o Projeto “Inclusão e Participação Digital: Comparação das Trajetórias de Uso dos Media Digitais por Diferentes Grupos Sociais em Portugal e nos Estados Unidos”, liderado por Cristina Ponte (parceria entre Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade de Austin); o projeto “Níveis de literacia Mediática: Estudo Exploratório com jovens do 12º ano”, liderado por Sara Pereira (UMinho) e realizado no âmbito do Observatório sobre Media, Informação e Literacia (MILObs).

<sup>17</sup> Estes três estudos atravessam o presente texto, sendo apresentados, de forma direta e indireta, através dos seus resultados bem como das abordagens teóricas dos seus autores.

<sup>18</sup> Site do Portal: <http://www.literaciamediatica.pt/pt>.

de um mais amplo quadro de referência e apresentou uma série de propostas e recomendações para o desenvolvimento da EpM em Portugal<sup>19</sup>. Finalmente, a mais recente conquista na área é representada pelo Referencial da Educação para os Media<sup>20</sup>, no qual estivemos diretamente envolvidos, realizado por iniciativa da Direção-Geral da Educação e dirigido aos profissionais da educação, aprovado a 29 de abril de 2014. Embora seja ainda longe a avaliação da sua efetiva implementação no sistema de ensino português, este documento representa um importante passo no reconhecimento da importância do processo de Educação para os *Media* na formação das novas gerações, contendo ainda ideias e recursos que influenciaram, direta e indiretamente, a componente empírica do presente trabalho.

Resumimos aqui um processo lento e gradual de crescimento de uma área científica relativamente recente e de reconhecimento da importância social da EpM. Os marcos apresentados, com as suas conquistas em âmbito académico e público e com as necessidades educativas evidenciadas, traçam uma clara linha de ação, um percurso a empreender para a formação dos cidadãos de hoje e de amanhã.

### 1.1.2. EpM ou LM? Sobre o debate linguístico

Relativamente à utilização dos termos Literacia Mediática e Educação para os *Media* ao longo do trabalho, é necessária uma breve introdução. Olhando para o panorama português, é possível constatar que os termos mais utilizados neste âmbito de estudo são *Educação para os Media* e *Literacia Mediática* (Pinto et al. 2011; Petrella, 2012; Lopes, 2014), entendendo a Educação para os *Media* como uma forma de mediar a relação do indivíduo com os meios de comunicação social e de fomentar atitudes críticas perante eles, preocupando-se ainda com o desenvolvimento de capacidades de produção criativa, expressão e participação consciente nos meios de comunicação (Buckingham, 2007). A *Literacia Mediática*, ponto de chegada e resultado deste processo (Pérez Tornero, 2007), refere-se “à capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos (...)” (CE, 2009). Embora exista então uma distinção

---

<sup>19</sup> Ainda, do mesmo ano é a publicação da já citada recomendação do Conselho Nacional da Educação sobre a Educação para a Literacia Mediática (CNE, 2011).

<sup>20</sup> O Referencial no site da Direção-Geral da Educação:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)  
<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>.

entre o processo educativo (*media education*) e o seu resultado (*media literacy*), a abrangência dos termos faz com que estes sejam muitas vezes utilizados um no lugar do outro, como no caso anglo-saxónico, tornando difícil operar uma distinção nitida entre as duas dimensões (Hobbs, 2013). Em outros casos, as razões são ligadas a escolhas linguísticas devidas à utilização mais comum no país, ou à vontade de evidenciar uma determinada abordagem ao tema, preferindo-se outras definições. Em língua espanhola e italiana, por exemplo, ao termo 'literacia' é geralmente preferido o termo 'alfabetização'. Na realidade brasileira Média Educação e Educomunicação aparecem como os mais utilizados (Petrella & Pessôa, 2014). Este último, porém, apresenta características próprias. Para Ismar de Oliveira Soares (2013), investigador que influenciou a construção deste conceito e a sua adoção no Brasil, a Educomunicação é um paradigma na interface comunicação-educação, que procura orientar e sustentar um conjunto de ações inerentes ao planeamento, à implementação e à avaliação de processos, programas e produtos de comunicação. Neste sentido, já em 2003 Manuel Pinto afirmava que se algumas definições focam a centralização da tarefa educativa nos media, na realidade, esta deveria apontar para o objetivo principal, ou seja educar para a comunicação (2003a). Em linha com estas considerações, o Conselho Nacional da Educação, numa recente recomendação, adotou a designação de Educação para a Literacia Mediática, querendo assim juntar as duas designações, tirando ênfase à palavra 'media' e realçando a importância do uso crítico, responsável e informado (CNE, 2011).

Neste debate linguístico, o que sobressai e merece destaque é a constatação de que em cerca de três décadas a literacia mediática tornou-se numa dimensão fundamental na educação da sociedade contemporânea, dando vida a programas, iniciativas, recomendações e investigações académicas que contribuíram para o desenvolvimento da área.

## **1.2 A Literacia na era digital. Um conceito em contínua evolução**

Numa sociedade saturada pelos media, precisamos saber como funcionam os media digitais. Por um lado, todos nós estamos a tornar-nos 'criadores de media', de alguma forma. Além disso, sólidas técnicas de comunicação estão a tornar-se competências de importância crítica para a participação económica e social, e isso já não são apenas a leitura e a escrita como no passado. (Gillmor, 2008, p. 6)

A palavra 'literacia' está desde sempre ligada ao conceito de competências básicas para ler, escrever e contar, ou seja, de competências que fundamentam o processo de "preparação

para a vida” (Gutiérrez & Tyner 2012, p. 35). Como realçado por António Severino (1999), são aquelas competências que para Paulo Freire nos permitem “(...) aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (p. 8). Se com Jürgen Habermas (2003), entendermos a literacia como uma condição essencial para a democracia e para o seu exercício, podemos então afirmar com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que esta é “(...) um direito do Homem, uma ferramenta de capacitação pessoal e um meio para o desenvolvimento social e humano”<sup>21</sup>. De facto, para Patrícia Ávila (2008), especialista portuguesa em literacia, esta deve ser entendida como uma competência, fundamental, que habilita o acesso à informação, à aprendizagem contínua e por isso à participação ativa na esfera pública. São leituras e interpretações diferentes, mas complementares, do mesmo conceito, a partir de uma perspetiva agora pedagógica, focada no processo cognitivo e interpretativo da pessoa e agora política, em senso lato, focada na projeção do indivíduo para a sociedade, para a esfera pública.

Para melhor entendermos o valor de tal conceito, recorreremos ao trabalho de quatro especialistas internacionais na área das Ciências da Informação, Susan Moeller, Ammu Joseph, Jesús Lau e Toni Carbo (2010), desenvolvido para a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA)<sup>22</sup>. Para os autores a literacia:

(...) é hoje reconhecida como um conceito plural e dinâmico; cada vez mais os indivíduos literatos são os que possuem as competências – conhecimento, capacidades e atitudes – que lhes permitem compreender e relacionar-se com o que os rodeia de maneiras mais subtis do que uma simples compreensão de palavras e números encadeados. (p. 10)

Olhando para a evolução deste conceito, observámos que foi com a era da industrialização que registou uma gradual e profunda ampliação e adaptação ao novo contexto social, na tentativa de dar resposta a novas necessidades criadas pela escolarização, pelo progresso económico e tecnológico e pelas conseguintes mudanças culturais. Como notado por Sonia Livignstone (2003), este processo evolutivo foi continuando ao longo do século XX, durante o qual foram emergindo novos tipos de literacias, especialmente na segunda metade do século, com a difusão dos meios

---

<sup>21</sup>Literacia para a UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy> (acedido em 12/04/2012).

<sup>22</sup> Página do Projeto no site da IFLA: <http://www.ifla.org/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators>.

de comunicação de massa, o advento da Internet e dos novos *media*. De facto, para José Manuel Pérez Tornero (2000), esta evolução do conceito deu-se principalmente pelo surgimento de “novos e potentes instrumentos de comunicação, com novos códigos e linguagens, especialmente audiovisuais” (Pérez Tornero, 2000, p. 105). Com Pérez Tornero e Tápio Varis (2010), podemos então identificar três tipologias de literacia que refletem as mudanças sociais, sendo estas clássica, audiovisual e digital. Enquanto a literacia clássica corresponde às competências relativas à leitura, à escrita e à compreensão de textos, num processo apanágio das instituições escolares, a literacia audiovisual refere-se à primeira geração de meios de comunicação como o cinema e a televisão e às novas dinâmicas de consumo e uso mediático. A terceira tipologia de literacia é a digital, ligada às novas linguagens e redes de comunicação e às novas modalidades de interação e aprendizagem. Para Pérez Tornero (2007), é, porém, possível acrescentar uma última tipologia, a literacia mediática, que inclui hoje os domínios das já descritas formas de literacia: “(...) leitura e escrita (da compreensão até competências criativas), audiovisual, digital e as novas competências exigidas num clima de convergência mediáticas” (p. 8).

É preciso então entender a literacia como um conceito em continua evolução e inevitavelmente ligado aos *media*, uma vez que, para Afonso Guetierrez e Kathleen Tyner (2012), as suas características dependem diretamente “das competências básicas necessárias para enfrentar com dignidade a vida em cada época” (p. 36). Assim como sugerido já em 1992 por especialistas intervindos numa das primeiras conferências americanas sobre literacia mediática<sup>23</sup>, esta ampliou a noção de alfabetização (literacia), através da inclusão de todos os meios de comunicação<sup>24</sup>, passando a ser o seu objetivo formar os cidadãos para que estes possam “(...) compreender, produzir e negociar significados, numa cultura feita de imagens e sons (Aufderheide, 1993, p. 1). Segundo Renee Hobbs (2010), literacia digital, literacia para a informação, literacia audiovisual, ou literacia para saúde, surgidas nas últimas décadas, não são conceitos concorrentes, mas definições fruto de distintas abordagens, que refletem ideias e valores provenientes de tradições disciplinares e contextos histórico-culturais diferentes. Todas, representando a realidade das novas literacias mediáticas, descrevem o conjunto de competências necessárias para o pessoal sucesso na sociedade contemporânea.

---

<sup>23</sup> Trata-se da *National Leadership Conference on Media Literacy*. Organizado pelo *Aspen Institute*, o evento realizou-se em Queenstown (Maryland) em 1992, e juntou especialistas da área num dos primeiros eventos dedicados à literacia mediática (Aufderheide, 1993; Tirado et al., 2012).

<sup>24</sup> Já em 1989, a Associação para a Literacia Mediática do Ontário (Canadá), definia como objetivo da literacia “o desenvolvimento e a compreensão crítica e consciente da natureza dos *media*, das técnicas que utilizam e do impacto dessas técnicas” (Jenkins et al., 2010: 178).

Para Idit Harel Caperton (2002), estudiosa e especialista em literacia, a evolução tecnológica e as mudanças socioculturais do final do século passado obrigaram, de facto, a repensar as competências fundamentais para a formação das novas gerações. Para a investigadora israelita-americana estas competências podem ser resumidas em:

- *exploração*, ou seja, a capacidade de procurar informações para ser ativo na aprendizagem;
- *expressão*, a capacidade de utilizar os novos *media* para se expressar, para dar forma e para comunicar ideias;
- *troca*, ou seja, a capacidade de questionar, de trocar ideias e de trabalhar com os outros, em colaboração.

São as competências que constituem a literacia mediática, numa das definições mais utilizadas em âmbito académico, entendida como “(...) a habilidade para aceder, compreender e criar comunicações em contextos variados” (OFCOM, 2004, p. 2). É esta uma definição que foi ampliada e enriquecida ao longo dos anos, por vários autores e por diferentes órgãos comunitários. Neste sentido, destacamos a definição que melhor reflete o conceito adotado no presente trabalho, definição apresentada na já citada “Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva” (CE, 2009):

Literacia Mediática é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos. (...) O objetivo da Literacia Mediática é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens dos media que encontram no seu dia a dia. (Art. 11º e 13º: p. 10)

Na tentativa de complexificar e enriquecer o conceito de Literacia Mediática que permeia o estudo, abordamos o trabalho de James Potter (1998), nomeadamente na identificação de dois conceitos constitutivos da literacia mediática, que consideramos como fundantes do nosso trabalho. O primeiro entende a LM não com uma categoria fechada, mas como um *continuum*, uma linha de aprendizagem onde há sempre espaço para melhorar, e onde nunca podemos considerar alguém iliterato ou completamente literato. O autor identifica ainda neste *continuum* 8

níveis pelos quais cada indivíduo pode passar ao longo do seu percurso de crescimento e aprendizagem. Ceticismo, apreciação crítica, responsabilidade social, são alguns dos níveis que podem ser de alguma forma reconduzidos às competências fundamentais da literacia mediática. Assim, quanto mais elevado será o próprio nível de literacia mediática, maior será o grau de controlo sobre os *media* e os seus conteúdos, sobre as interpretações do mundo e as construções realidade que estes operam. O segundo conceito tem a ver com a característica multidimensional da literacia mediática. Para Potter (1998) esta pressupõe que a aquisição de informações e a construção de conhecimento não sejam limitadas à dimensão cognitiva, mas também à dimensão emotiva, moral e estética. Deveras, são estas as dimensões que ‘entram em jogo’ quando procuramos, analisamos e interpretamos informações e/ou conteúdos mediáticos.

O foco do presente projeto está, de facto, num processo de aprendizagem que se centre em competências desenvolvidas através de um princípio de colaboração, e que considere a literacia como um caminho para promover a ação e a participação (Pereira, 2000) e não, como definido pelo New *Media* Consortium, como um mero conjunto de competências individuais relativas a sons, imagens e formatos digitais e à capacidade de as manipular e transformar (2005).

Com efeito, se a literacia digital é muitas vezes impropriamente reconduzida à aquisição de competências técnicas para a utilização e manipulação de *software* (Ferri & Marinelli, 2010), da mesma forma a literacia mediática é por vezes entendida como conhecimento tecnológico e capacidade de produção de conteúdos. Sabemos que é muito mais do que isso, que é compreensão crítica das mensagens e textos mediáticos (Moeller et al, 2011), que é capacidade de leitura além das convenções paratextuais (Eco, 1971), que é mais acerca da Educação do que dos *Media* (Buckingham, citado em Macedo, 2008: 12) e que é tanto conhecimento da complexidade e do funcionamento da indústria dos *media*, quanto capacidade de interpretação e análise de eventos do nosso dia a dia<sup>25</sup> (Shaw, 2003). De facto, para a Comissão Europeia a literacia mediática é “(...) pré-requisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo, sem a qual os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e o conhecimento necessários para viver no século XXI” (2003, p. 3).

---

<sup>25</sup> Citamos aqui o prémio Pulitzer David Shaw, que foi jornalista do *Los Angeles Times* e especialista na área dos *media*, tendo dedicado muito do seu trabalho, especialmente nos últimos anos da sua carreira, às questões de literacia mediática para as novas gerações.

Aparece aqui, claramente, a amplitude e abrangência do conceito, e a sua característica social e participativa. Pela equipa de investigadores da OFCOM<sup>26</sup> liderada por Sonia Livingstone (2005), uma das maiores especialistas britânicas da área, é possível sintetizar em três pontos os principais objetivos da literacia mediática: *democracia, participação e cidadania ativa; economia do conhecimento, competitividade e escolha; aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal*. Tais objetivos, ética e socialmente desafiantes, destacam o motor da literacia mediática, a educação, e traçam as linhas orientadoras deste processo de empoderamento de todos os cidadãos. A tal propósito, falando da história da educação para os *media* nos países da península escandinava, Sirkku Kotilainen (2009) conta como sobretudo na Finlândia as raízes da EpM se afundam na longa tradição da educação *folk* (popular). Na opinião da autora, a literacia (clássica) teve um impacto muito importante não só na eficiência dos trabalhadores, mas também no desenvolvimento de habilidades para conhecer os próprios direitos e forneceu um sentido geral de emancipação e poder (*empowerment*) à toda a sociedade. São considerações a ter em conta, e a realçar, na implementação de projeto educativos à volta do media.

Ao falar e refletir sobre a literacia, temos então de ter bem presente a complexidade do termo e a sua evolução ao longo dos séculos e nas diferentes sociedades. Neste sentido, para podermos conhecer e aprofundar ulteriormente o conceito de literacia mediática, será necessário aprofundarmos a dimensão que têm vindo a adquirir grande centralidade na discussão em torno da LM e dos seus objetivos concretos, a das competências.

### 1.2.1 Competências-chave e cidadania

A discussão à volta do conceito de competência envolveu ao longo dos anos vários autores provenientes de diferentes tradições disciplinares, tendo sido alvo de estudo e debate principalmente nas áreas da sociologia<sup>27</sup>, da educação<sup>28</sup> e recentemente da comunicação<sup>29</sup>. Porém, é no mundo do trabalho que teve a sua origem, na definição de habilidades e capacidades para desempenhar tarefas e gerir recursos humanos, mesmo não sendo um conceito estável ou

---

<sup>26</sup> Site da Entidade Reguladora da Comunicação do Reino Unido: <https://www.ofcom.org.uk/home>.

<sup>27</sup> Em Portugal destacamos o trabalho de António Firmino da Costa e Patrícia Ávila do Instituto Universitário de Lisboa (IUL).

<sup>28</sup> Como relatado por Elio Carlos Ricardo (2010), a recente atenção da área ao tema é devida às tentativas de estruturar o ensino em função das competências.

<sup>29</sup> Destacamos o trabalho de duas investigadoras portuguesas no âmbito da avaliação de competências mediáticas, Paula Lopes (IUL) e Sara Pereira (UM).

unanimemente aceite (Perrenoud, 2007; Sultana, 2009). É de facto complexo, diferindo entre épocas e sociedades diferentes, entre áreas e sectores sociais, entre pessoas. Segundo Maria e Afonso Fleury (2001), é a partir dos anos 90 que aparecem as primeiras tentativas de ir além do conceito de qualificação e dos princípios do taylorismo-fordismo, que entendiam a competência como um conjunto de conhecimentos necessários para cobrir com excelência um determinado cargo, e por isso alinhados e definidos pelas posições existentes na empresa. Neste sentido, destacamos o trabalho do de Philippe Zarifan, um dos primeiros académicos a libertar o conceito de competência da lógica organizacional e empresarial para o devolver ao indivíduo. Para o sociólogo francês, “(...) a competência é uma inteligência prática das situações que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma com tanta mais força quanto maior for a complexidade dessas situações” (2001, p. 81). Ao longo dos anos, foram muitas as tentativas de delimitar o conceito, de o universalizar ou de o fechar num conjunto de competências-chave para agir autonomamente na sociedade atual. Antoni Zabala e Laia Arnau (2007), especialistas internacionais em educação e competências profissionais, entendem por competência a "capacidade ou habilidade de efetuar tarefas ou fazer frente a situações diversas de forma eficaz (p. 43). Para os autores, trata-se da existência nas estruturas cognitivas de cada indivíduo das condições e dos recursos para agir, para assumir um determinado papel, para resolver um problema ou uma tarefa específica, tudo de forma eficaz e conseguindo resultados concretos (Zabala & Arnau, 2007).

Firmino da Costa (2003), questionando-se sobre a natureza e viabilidade de uma possível conceptualização de competências-chave, idealizou três grupos de competências que aqui apresentamos:

- operatórias, relativas ao uso interativo de “linguagens, símbolos e textos, de conhecimento e informação, de tecnologia e uso transversal” (Firmino da Costa, 2003, p. 188), havendo aqui referência ao desenvolvimento de competências de literacia e literacia mediática através de um processo de ensino e aprendizagem;
- auto-orientadoras, relativas à capacidade de ação autónoma, de defesa dos próprios direitos e necessidades, de construção e orientação do próprio plano de vida;
- relacionais, relativas à capacidade de agir em conjunto, de cooperar e de se relacionar com os outros.

Como salientado na Recomendação sobre “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia (2006): “À educação na sua dupla função - social e económica - cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações” (p. 13). O documento, destacando os desafios da globalização, definiu 8 competências essenciais para a inclusão e o sucesso de todos os cidadãos: comunicação na língua materna, principalmente ligados à capacidade de expressão e comunicação e situações e contextos quotidianos e diferentes; comunicação em línguas estrangeiras; competências matemáticas e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital, relativa à “utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação” (2006: 15); aprender a aprender, a capacidade de gerir a própria aprendizagem e de “adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões” (2006: 15); competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais. Na base deste conjunto está, porém, a posse de mais 4 competências propedêuticas para a aprendizagem: competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das TIC.

Se na visão pragmática de John Dewey (1975), o objetivo do processo de aquisição de competências não é tanto alcançar o saber, quanto saber fazer e agir, para Philippe Perrenoud (2007) ser competente significa ser capaz de ativar determinados conhecimentos em determinadas circunstâncias, ou seja, utilizar os recursos necessários para responder a cada problema ou situação quotidiana. Para o sociólogo, não se trata só de uma questão de posse de competências, mas da capacidade de mobilizá-las e usá-las “para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão (...)” (Perrenoud, 2001, p. 13). De facto, refletindo sobre as tentativas atuais de organizar o ensino a partir das competências, o sociólogo alerta para as limitações de um modelo que forme cidadãos incapazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações e contextos. Neste sentido, para Wendy Drexler (2003), é importante não esquecer que o processo de aprendizagem, por quanto institucionalizado, permanece pessoal, pois envolve não só saberes e conhecimentos formais e informais, mas também motivações, comportamentos e valores pessoais.

### 1.2.1.1 Competências mediáticas. Algumas conceptualizações

Para Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli (2012), dois dos maiores especialistas internacionais em matéria de competência mediática, não é possível conceber uma competência que garanta a eficácia a nível profissional, sem que esta “potencie a excelência pessoal” (Ferrés e Piscitelli, 2012, p. 76). Para os dois investigadores, é aqui que se insere o conceito de competência mediática, entendida como ferramenta capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal e do compromisso social e cultural.

Como realçado por Tapio Varis (2008), o conceito de competência mediática é, porém, muitas vezes reconduzido a uma série de competências teórico-práticas que permitem a utilização básica das tecnologias da informação e a compreensão das mensagens. Para o investigador finlandês, reduzir o conceito de literacia mediática às competências necessárias para a utilização de um computador não só é cruel, como representa uma perda de sentido. Com efeito, para Paolo Celot e Pérez Tornero (2009), as competências mediáticas devem ser dirigidas ao aumento de níveis de consciencialização e pensamento crítico e à comunicação e produção de uma mensagem pois são, antes de mais, competências pessoais e sociais. O debate em torno das competências mediáticas tem assim crescido na última década, dando vida a vários modelos teóricos e conceptualizações, que contribuíram para a definição destas componentes essenciais da literacia mediática. Destacamos aqui os que, pela orientação, abrangência e dimensões focadas, considerámos como mais pertinentes para o nosso estudo. Em 2007, o *European Charter of Media Literacy*<sup>30</sup>, definia a literacia mediática através de sete competências, ou áreas de utilização dos *media* (Bachmair & Balzagette, 2007, p. 84):

- utilizar os *media* de forma eficaz para aceder, armazenar, recuperar e partilhar conteúdos para ir ao encontro das necessidades e interesses não só pessoais como de toda a comunidade;
- obter acesso aos *media* para fazer escolhas informadas sobre um amplo leque de conteúdos e formatos mediáticos, provenientes de diferentes fontes culturais e institucionais;
- compreender o como e o porquê da produção de conteúdos mediáticos;
- analisar criticamente as técnicas, as linguagens e as convenções utilizadas pelos

---

<sup>30</sup> Sendo que todas influenciaram a criação de um modelo de competências apresentado no capítulo 4 do presente trabalho.

*media* e as mensagens que estes veiculam;

- utilizar os *media* com criatividade para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões;
- identificar, e evitar ou desafiar, conteúdos e serviços mediáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou perigosos;
- fazer um uso eficaz dos *media* no exercício dos próprios direitos democráticos e da pessoal responsabilidade cívica.

Divina Frau-Meigs e Jordi Torrent (2009), também conceptualizaram seis competências-chave: compreensão, capacidade crítica, criatividade, consumo, cidadania e comunicação intercultural. Para os autores, estas seis “c”, fundamentam o processo de Educação para os *Media* e representam ferramentas capacitadoras e inclusivas na sociedade da informação. Mais focada nos instrumentos de análise e interpretação dos *media* é a abordagem de Ferrés e Piscitelli (2012), que identificam seis dimensões básicas: a linguagem, a tecnologia, os processos de interação, os processos de produção e difusão, a ideologia e os valores e, finalmente, a estética. No modelo dos investigadores espanhóis, cada dimensão é constituída por indicadores relativos ao âmbito da análise (que tem a ver com a receção, a interpretação e a leitura crítica de mensagens) e o da expressão (ligado à comunicação, criação e produção).

Ainda, a Renee Hobbs (2010, p. 19) identifica com eficácia cinco competências essenciais: acesso, análise e avaliação, criação, reflexão e ação, que em linha geral não diferem das propostas pelos outros autores, mas que, na nossa opinião, incidem mais no processo de formação pessoal e *empowerment*. Com o acesso, a investigadora norte-americana refere-se à capacidade de encontrar e utilizar com habilidade ferramentas mediáticas e tecnológicas, assim como de partilhar com os outros informação relevante e adequada. A segunda competência, análise e avaliação, tem a ver com a compreensão de mensagens veiculadas pelos *media* e com a capacidade crítica para avaliar a qualidade, a veracidade, a credibilidade dos mesmos, tendo em conta os efeitos ou as consequências de tais mensagens. A criação é a competência relativa à geração de conteúdos utilizando a própria criatividade e naquela que a investigadora chama de “confiança na expressão pessoal” (Hobbs, 2010, p. 19) sendo, porém, conscientes do objetivo e da audiência das próprias produções. Tanto importante quanto os conhecimentos técnicos, a capacidade crítica e comunicativa é a capacidade de aplicar, na própria conduta e no processo de interpretação e criação de mensagens, responsabilidade social e princípios éticos. Finalmente, a última

competência, ação, refere-se à habilidade em trabalhar individualmente ou em forma colaborativa, com o objetivo de partilhar conhecimentos e resolver problemas em diferentes contextos, familiar, profissional e comunitário, a todos os níveis, regional, nacional ou internacional.

Para Sonia Livingstone (2004), para definir as competências necessárias para adquirir uma adequada literacia mediática, é necessário que às competências próprias de diferentes tradições da literacia se juntem outras, que poderíamos definir sociais e semióticas. As primeiras, conotadas pela coabitação de instâncias criativas, relacionais e culturais, e as segundas, ligadas a processo de codificação e descodificação de mensagens elaborados por códigos expressivos diferentes.

Como é possível observar, são vários os investigadores que têm trabalhado nas últimas décadas na elaboração de modelos de literacia mediática estruturados à volta de competências-chave. Se o objetivo comum é responder aos desafios da sociedade da informação, para melhor formar os cidadãos de hoje e de amanhã, é então importante olhar não só para os media, mas também para os novos contextos de utilização e fruição, para as novas dinâmicas de aprendizagem e para as culturas emergentes<sup>31</sup>. Com efeito, para Henry Jenkins (2006) a era digital proporcionou novos espaços de aprendizagem informal, novas formas de comunicar, de sentir-se parte de uma comunidade e de produzir conteúdos valiosos. Estes espaços, que o Paul Gee define espaços de afinidade (2004), onde todos, sem diferenças de idade, instrução ou etnia, podem dar o próprio contributo, permitem desenvolver e partilhar novos conhecimentos e competências. Estas novas oportunidades de aprendizagem, expressão criativa, empenho cívico, emancipação e participação política são dimensões de uma nova cultura, participativa e convergente (Jenkins, 2007). Assim, para Reilly e Robinson (2008), enquanto o modelo tradicional via a literacia através de uma “lente de expressão pessoal” (Reilly & Robinson, 2008, p. 2), hoje a literacia mediática deve centrar-se na dimensão sociocultural da criação, produção e partilha de conteúdos mediáticos, assim como na descoberta das formas e dos significados para criar, conectar, comunicar e colaborar. As competências tradicionais, técnicas e de análise críticas, ou individuais de autoexpressão, embora necessárias, já não são suficientes, pois é necessários pensar competências que sejam antes de mais sociais, fundadas na colaboração, na interação com a comunidade e entre comunidades (Jenkins et al., 2010).

---

<sup>31</sup> Serão, estes, alguns dos temas aprofundados nos próximos dois capítulos.

### 1.2.1.2 Competências para todos?

Embora a maioria dos estudos na área seja focado nas novas gerações, como nos lembra a recomendação da comissão europeia precedentemente citada:

A literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. (CE, 2009: Art. 15º: p. 10)

Se há cerca de 12 anos Everette Dennis (2004), afirmava a necessidade de programas de literacia mediática para a população mais velha, em resposta à falta de difusão e generalização de programas para crianças, esta reflexão parece, hoje, ainda válida e atual. Ainda em 2008, identificando obstáculos e vantagens da inclusão da população idosa na sociedade da informação, a Plataforma Europeia das Pessoas Idosas (AGE), insistia na importância de promover o acesso e a aprendizagem de competências mediáticas da população mais velha. A plataforma destacava assim os baixos níveis de utilização da internet por parte dos maiores de 55 anos (sendo que os maiores portugueses se posicionavam no lugar 23 em 27 Países)<sup>32</sup>.

Para Renee Hobbs (2010) os idosos são um dos grupos desfavorecidos para os quais é necessário criar respostas e estratégias de educação para os media:

As pessoas mais velhas são grandes consumidores de televisão e podem ser particularmente vulneráveis a certas mensagens persuasivas, (por exemplo, propagandas de medicamentos com prescrição, drogas legais e suplementos nutricionais). Melhorar a sua literacia mediática e digital ajudá-los-ia não só a avaliar melhor estas informações, mas seria também oferecer-lhes os benefícios da partilha de informação e a ‘conexão social’ disponível através dos *social media*. (p. 21).

Da mesma forma, para Kirsti Ala-Mutka (2011) os processos de Educação para os *Media* não se deveriam concentrar unicamente nas novas gerações “(...) uma vez que há muitos cidadãos que já passaram a fase da educação formal, mas que também precisam de desenvolver competências digitais” (p. 21). Ferrés e Piscitelli (2012), sensibilizando para necessidade de

---

<sup>32</sup> De qualquer forma, embora a internet seja considerada a ferramenta chave para inclusão na era digital, o estudo descuidava a utilização de outros meios e diferentes modalidades de consumo mediático.

literacia mediática da população adulta, salientam a importância deste processo para a população idosa. Insistindo nas mais-valias deste grupo geracional, os autores destacam a competência e a capacidade de aprendizagem de boa parte dos *mayores*, afirmando que na maioria dos casos estas potencialidades são só abafadas na presença de situações de isolamento ou pobreza.

Como veremos nos próximos pontos, são ainda raros os estudos e os programas de Literacia Mediática dirigidos à população mais velha. Para Tirado, Hernando, García, Santibáñez e Marín (2012), menos raros são, porém, os programas que se propõem formar os idosos para a utilização de determinadas ferramentas digitais. Para os investigadores espanhóis, embora o domínio das TIC seja o primeiro passo para a inclusão digital, não nos podemos limitar a isto, sendo preciso insistir num conceito mais amplo de competências mediáticas. A partir do modelo de competências mediáticas elaborado por Ferrés e Piscitelli, os autores (Tirado, Hernando, García, Santibáñez & Marín, 2012) desenvolveram um estudo pioneiro na avaliação de competências com maiores de 60 anos. Não querendo entrar aqui no debate que envolve o processo de avaliação dos níveis de competência mediática, interessa-nos destacar a viabilidade e a importância de aplicação de modelos teóricos em diferentes contextos e com diferentes grupos etários.

Num estudo de mapeamento das competências mediáticas encomendado pela comissão europeia, Ala-Mutka (2011), analisa os benefícios (e os riscos) destas competências para todos os cidadãos, com foco na internet e especial atenção para os grupos mais em risco. O leque de benefícios é abrangente, incluindo os diferentes aspetos da vida comunitária, a nível social, económico, cultural, político e até de saúde. Os autores citados no estudo, realçam a importância das competências mediáticas para desfrutar ao máximo das oportunidades disponibilizadas pelos novos media. Desde a comunicação à distância, fundamental para inclusão de boa parte da população idosa (Cody et al., 1999), até à procura de informações e recursos valiosos sobre saúde, desde o acesso a mais e melhores oportunidades de trabalhos<sup>33</sup>, até a uma maior participação cívica. Para Ala-Mutka (2011), a Literacia Mediática permite ainda proteger-se dos riscos ligados ao novo ambiente digital, nas questões de violação da privacidade, roubos de identidades e cyberbullying, entre outros. No entanto, para a investigadora finlandesa:

Os benefícios económicos, sociais, de saúde, culturais e cívicos são mais disponíveis para aqueles que estão já em melhor posição a este respeito, e menos disponível para os mais

---

<sup>33</sup> Como referido por Van Deursen (2010), a posse de competências mediáticas (nomeadamente *internet skills* e *computer skills*) aumenta a probabilidade de conseguir trabalhos melhores ou melhor remunerados, assim como de iniciar ou melhorar o próprio negócio.

desfavorecidos, como os menos qualificados, os desempregados ou os idosos sem apoio social. (Ala-Mutka, 2011, p. 11).

Se a exclusão digital coincide muitas vezes com outros tipos de riscos e exclusões, ao nível económico e social (Ala-Mutka, 2011, p. 11), ocorre então ampliar o conceito de literacia e de competência mediática, para que este possa ser integrado num processo educativo fundando, antes de mais, na inclusão e no empoderamento de cada indivíduo.

São considerações que levantam questões sobre as estratégias necessárias para que o acesso não só aos media, mas sobretudo às competências mediáticas, seja para todos. Estratégias, que tenham em conta os novos contextos de socialização e de comunicação e que olhem para diferentes realidades e grupos sociais, para construir respostas e instrumentos *ad hoc* para cada contexto e comunidade. Com *ad hoc*, não entendemos instrumentos adaptados às capacidades e/ou limitações, mas um equilíbrio entre as competências que consideradas como fundamentais para uma plena literacia mediática e as competências por cuja aprendizagem os participantes estão intencionados a esforçar-se, num trabalho de negociação e construção dialética de significado, típico do processo educativo e interventivo (Freire, 1977).

### 1.2.2 Pressupostos e desafios

O primeiro passo na direção desejada, é constituído pelo enfrentamento de questões não novas, como a do acesso à tecnologia e a da transparência dos *media*, cujos riscos se foram mostrando ao longo dos anos e que, olhando para a literatura, continuam a representar um ponto crucial da reflexão.

O acesso é, obviamente, o primeiro requisito, o pressuposto para uma plena literacia mediática. Proporcionar o acesso aos *media* foi, por isso, o primeiro passo nesta direção que todos os países da União Europeia aceitaram dar (Celot & Pérez Tornero, 2009). Considerámos então relevante aprofundar os esforços desenvolvidos em Portugal, através de projetos governamentais, recomendações e unidades de missão, na tentativa de colocar o país entre os mais tecnológicos da Europa. Através destes esforços, é de facto possível ler a evolução do conceito predominante de literacia mediática, e conhecer de perto o impacto das políticas tecnológicas na sociedade portuguesa, assim como as eventuais falhas e pontos críticos.

Um dos primeiros e mais duradouros programas é o Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Atualização) que, de acordo com o despacho ministerial

que o lançou<sup>34</sup>, tinha como objetivo a promoção e introdução dos *media* no sistema escolar, através de um grande esforço de apetrechamento das escolas portuguesas e de programas de formação nas TIC para alunos e professores. No relatório final do projeto, João Ponte (1994) concluiu que o programa foi o princípio de um processo de transformação escolar, estimulando e criando novas ideias, estudos e iniciativas, representando o primeiro acesso aos novos *media* por parte de muitas famílias portuguesas. Outros projetos relevantes, do ponto de vista do acesso e da promoção das TIC, são o Programa Nónio<sup>35</sup> e a Iniciativa Internet nas Escolas. Lançado em outubro de 1996, e ativo até 2000, o Programa Nónio-Século XXI estruturava-se em quatro subprogramas quais a) aplicação e desenvolvimento das TIC no sistema educativo; b) formação em TIC; c) criação e desenvolvimento de software educativo; d) difusão de informação e cooperação internacional. Tendo como objetivo primário o desenvolvimento de novas infraestruturas e novos conhecimentos, o programa visava impulsionar e promover novas práticas, como a utilização de software educativos e a conseguinte criação de conteúdos digitais por professores e alunos (Rego et al., 2000). Do ano seguinte é a Iniciativa Internet na Escola, iniciativa que visava a ligação à internet de todas as escolas do ensino básico e secundário. A concretização deste objetivo passou pela criação da uARTE, Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa, conseguindo ao longo dos cinco anos de duração do projeto, a ligação de todas as escolas do 1º ciclo (Pereira, 2012).

Momento marcante para entrada de Portugal na sociedade da informação é representado pela publicação do *Livro Verde para a Sociedade da Informação*<sup>36</sup>. Este livro foi o resultado do trabalho da Missão para a Sociedade da Informação, transformada em 2005 na atual Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC), uma agência pública criada com o objetivo de coordenar as políticas para a sociedade da informação e promover o desenvolvimento tecnológico e científico<sup>37</sup>. Objetivo principal do Livro Verde foi, com efeito, a promoção do acesso às tecnologias e o apoio aos projetos em curso neste âmbito. Neste contexto, merecem destaque cinco medidas sugeridas pelo projeto: 1. Instalar em todas as bibliotecas escolares do 5º ao 12º anos um computador multimédia ligado à internet; 2. criar conteúdos e serviços de informação na rede para suporte à população escolar; 3. Desenvolver projetos escolares em telemática educativa; 4. promover a formação de professores para a sociedade da informação; 5. promover a revisão dos

---

<sup>34</sup> Despacho Ministerial 206/ME/85, 31 de outubro.

<sup>35</sup> Despacho Ministerial N° 232/ME/96.

<sup>36</sup> *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf> (acedido em 2014.05.01).

<sup>37</sup> UMIC: [http://www.umic.pt/index.php?option=com\\_content&task=section&id=32&Itemid=360](http://www.umic.pt/index.php?option=com_content&task=section&id=32&Itemid=360).

programas escolares para contemplar a sociedade da informação; 6. avaliar o impacto dos programas em tecnologias da informação. A UMIC foi ainda promotora de uma série de iniciativas governamentais que culminaram no lançamento do Programa Ligar Portugal. Este plano de ação definiu uma série de objetivos, gerais e operacionais, dirigidos à implementação e promoção do acesso e uso das TIC, através da assistência económica para a aquisição de computadores, do incremento das áreas públicas de acesso à internet, e da melhoria das infraestruturas nacionais e da promoção o Mercado do IT, entre outros<sup>38</sup>.

Destacamos de seguida a maior aposta do XVII Governo, o Plano Tecnológico da Educação (PTE)<sup>39</sup>, incluído na Estratégia Nacional para a Inclusão e Proteção Social<sup>40</sup>. Com o objetivo declarado de tornar Portugal um dos cinco países mais tecnológicos da Europa<sup>41</sup>, o plano aspirava a modernização tecnológica das escolas portuguesas, a inclusão digital dos alunos e a formação dos profissionais da educação (Pereira, 2013). Importante iniciativa ligada ao PTE é a e-escolinha, que permitiu o acesso ao computador no primeiro ciclo do ensino básico. Numa recente investigação liderada por Sara Pereira<sup>42</sup> (2014) sobre o impacto deste programa, verificou-se que numa primeira fase do projeto foram entregues cerca de 500,000 computadores e cerca de 94.000 numa segunda fase<sup>43</sup>, tudo durante três anos académicos. Em junho de 2011, com a transição para o novo governo e com a crise financeira, o programa foi suspenso. Se é verdade que houve um grande esforço no equipamento tecnológicos das escolas portuguesas e um forte desejo de garantir a todos o acesso aos media, como podemos observar numa recente recomendação do Conselho Nacional da Educação:

Apesar de os media [...] serem reconhecidos como uma dimensão imprescindível da cidadania democrática, a verdade é que este esforço de apetrechamento tecnológico não foi acompanhado de uma Educação para a Literacia Mediática que beneficiasse das

---

<sup>38</sup> *Ligar Portugal*. <http://www.ligarportugal.pt/pdf/ligarportugal.pdf> (acedido em 2014.04.20).

<sup>39</sup> *Plano Tecnológico da Educação*: <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/>.

<sup>40</sup> *Estratégia Nacional para a Proteção Social e Inclusão Social*: [www.observatorio.pt/download.php?id=683](http://www.observatorio.pt/download.php?id=683)

<sup>41</sup> Site do Projeto 'Navegando como o Magalhães': <http://www.lasics.uminho.pt/navmag/?p=2084&lang=pt> (acedido em 2014.02.02).

<sup>42</sup> Pela Resolução do Conselho dos Ministros n.º 118/2009, autorizando a aquisição de cerca de 250000 computadores: [http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes4/RCM\\_118\\_2009.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes4/RCM_118_2009.pdf) (acedido em 2013.05.06).

<sup>43</sup> Pela Resolução do Conselho dos Ministros n.º 118/2009, autorizando a aquisição de cerca de 250000 computadores: [http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes4/RCM\\_118\\_2009.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes4/RCM_118_2009.pdf) (acedido em 2013.05.06).

experiências anteriores com os “media tradicionais”, capacitando os cidadãos para uma intervenção informada, crítica e responsável<sup>44</sup>.

Como definido pela Comissão Europeia, a literacia mediática baseia-se em quatro dimensões: “a capacidade de aceder ao media, de compreender e avaliar criticamente diferentes aspetos do conteúdo dos *media* e de criar comunicações em diversos contextos”<sup>45</sup>. Ao olhar para o PTE, o acesso, a dimensão mais medível das quatro, parece aquela que mais foi enfatizada, negligenciando a promoção de práticas educativas e inclusivas à volta da literacia mediática. Neste sentido, como evidenciado por Sara Pereira e Ana Melro (2012), é emblemático o facto de o projeto *e-escolinhas* ter nascido sob a alçada do Ministério das Obras Públicas, Transportes e Telecomunicações, e não do Ministério da Educação. O Plano foi uma tentativa de ultrapassar o fosso no uso das TIC e no acesso e melhorar a performance económica no mercado, mas como afirma Cristina Ponte (2012, p. 58) “(...) existe um *gap* entre a infraestrutura económica e digital e as condições educacionais nas quais a Internet pode ser totalmente desfrutada”. Último projeto a merecer destaque é o ‘Escolhas’, projeto incluído no já citado Plano Nacional para a Proteção e Inclusão Social e no específico a criação dos seus Centros de Inclusão Digital. Este programa, criado em 2001<sup>46</sup>, era inicialmente destinado à prevenção de crime juvenil e à inclusão de jovens imigrantes nas periferias dos maiores centros urbanos do País. Contudo, nos anos sucessivos o programa focou-se na promoção da inclusão social e digital e da participação cívica. Em Agosto de 2012, juntamente com a renovação do programa, foi implementada uma rede de 107 Centros de Inclusão Digital espalhados pelo País<sup>47</sup>. Os CID, criados para garantir o acesso à internet e a competências digitais de jovens desfavorecidos, foram evoluindo em verdadeiros espaços de educação, integração e inclusão. No próximo ponto, iremos aprofundar a ação deste programa e o seu impacto na sociedade portuguesa.

---

<sup>44</sup> Recomendação n.º 6/2011 - Concelho Nacional da Educação p. 3: <http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf> (retrieved on 2013.04.19).

<sup>45</sup> Recomendação sobre Literacia Mediática no contexto digital para uma indústria audiovisual mais competitiva e para uma sociedade do conhecimento mais inclusiva (2009/625/EC):

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=PT> (acedido em 2014.02.02).

<sup>46</sup> Resolução do Concelho de Ministros n.º 14/2001:

[http://juventude.gov.pt/MigratedResources/460000/460993\\_Resolu%C3%A7%C3%A3oConselhodeMinistrosn42001.pdf](http://juventude.gov.pt/MigratedResources/460000/460993_Resolu%C3%A7%C3%A3oConselhodeMinistrosn42001.pdf) (acedido em 2014.02.25).

<sup>47</sup> Resolução do Concelho de Ministros n.º 68/2012:

<https://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/15400/0427904281.pdf> e do Despacho Normativo n.º 17/2012: <https://app.box.com/s/048b96f72599ed6076de> (acedido em 2013.12.14).

Este breve *excursus* permitiu-nos conhecer melhor alguns dos projetos nacionais que, ao longo das últimas três décadas, os diferentes governos decidiram empreender, apostando no apetrechamento tecnológico não só de escolas ou bibliotecas públicas, mas também, por vezes indiretamente, das famílias portuguesas<sup>48</sup> (L. Pereira, 2013; S. Pereira, 2014). Em geral, o objetivo a longo prazo consistiu em proporcionar um acesso generalizado às tecnologias, de forma a impulsionar uma mudança na natureza do ensino, do trabalho e da participação cívica. Todavia, a maioria destes projetos mostraram fragilidades relativamente à dimensão educativa e formativa, apresentando falhas no processo de formação de crianças e adultos<sup>49</sup> (Ponte, 2012; Cruz, 2012; Pereira & Melro, 2012). De facto, cerca de três anos depois da implementação do PTE, foi possível registar que só o 55% das crianças portuguesas são consideradas utilizadores frequentes e que a Educação para os Media, enquanto disciplina ou parte integrante das outras disciplinas, continua a não aparecer no currículo nacional<sup>50</sup> (Ponte, 2012; Pereira, 2014). Ainda, se em 2008, ano de distribuição dos computadores ‘Magalhães’, não havia nenhuma indicação sobre a utilização de computadores e de internet nas salas de aula antes dos 14 anos de idade (Cardoso & Ponte, 2008), ao longo dos anos a realidade do ensino foi mudando, mas a utilização do Magalhães, não obstante ao ratio de um computador por criança, foi em muitos casos residual e nunca atingiu os objetivos esperados<sup>51</sup> (S. Pereira, 2014; S. Pereira, 2014a; Esteves & Meirinhos, 2015). Com efeito, a difusão e o acesso à tecnologia não é suficiente, não se tratando de uma questão de oferta de tecnologia, mas sim da qualidade do acesso a conteúdos e serviços mediáticos (Livingstone, 2004). Sem ser acompanhado por iniciativas educativas que suportem jovens e adultos na aprendizagem da utilização eficaz das tecnologias, o acesso não conseguirá resolver problemas como o *gap* de participação dos cidadãos.

---

<sup>48</sup> No âmbito do PTE, o Magalhães representou o primeiro *laptop* para a maioria das crianças portuguesas e em alguns casos para as famílias em geral (Pereira, 2014a).

<sup>49</sup> No âmbito do projeto e-escolinha, para Sara Pereira e Ana Melro: “(...) promoveram-se ações de formação, mas estas não fizeram parte de um plano de formação nacional estruturado e generalizado, que acompanhasse o ritmo de distribuição do computador pelos alunos do 1º ciclo, o que pode ter tornado essa formação insuficiente e/ou fora do alcance de alguns (2012: 313)

<sup>50</sup> Entretanto, através do já citado Referencial da Educação para os *Media*, aprovado em abril de 2014, a EpM foi incluída no currículo escolar no ano 2015/2016 como área temática da Educação para a Cidadania.

<sup>51</sup> O ratio de 1 computador por crianças foi atingido já no ano 2008/2009, porém, num inquérito realizado 5 anos depois em 72 escolas primárias do Distrito de Braga, se o 89.8% das crianças inquiridas concordou com a iniciativa do governo por possibilitar a posse de computador a muitas crianças, só o 45,6% dos inquiridos confirmou a utilização do ‘Magalhães’ nas salas aulas. De facto, só o 28% dos professores inquiridos afirmou utilizar frequentemente tal computador durante as aulas (Pereira, 2014, 2014a).

### 1.2.2.1 Além do acesso

Sonia Livingstone e Magdalena Bober (2005), relativamente à experiência do Reino Unido, referem que as novas gerações estão divididas entre os que consideram a internet um recurso precioso e outros que não a consideram um recurso útil, mas limitado e pouco atrativo. Da mesma forma, uma outra investigação portuguesa sobre competências e fosso digital, evidencia um outro problema ao identificar nas famílias com acesso às tecnologias uma clara relação entre a baixa escolaridade e um baixo grau de literacia (Pereira & Silva, 2009). A questão do acesso toma então uma dimensão que não pode ser só física mas também sociocultural, e faz com que emerja com força o problema educativo e, por consequência, participativo, numa sociedade onde, como nos lembra Manuel Castells (2003), o uso do computador já não é uma escolha, e sem uma adequada literacia mediática muitos jovens e adultos são excluídos da vida social. Parece-nos então que a questão do acesso traz consigo uma reflexão, obrigatória, sobre as motivações e a qualidade do uso das tecnologias. De facto, estudos recentes identificam no baixo interesse e na baixa estima das próprias capacidades, as causas principais do fosso digital, principalmente nas camadas sociais mais velhas. Relativamente aos mais novos, a descontinuidade no acesso e na utilização dos media, parece devida a problemas económicos, que se traduz na falta de computador no lar doméstico (Cardoso, Espanha & Gonçalves, 2007). Similarmente, outros estudos nacionais revelam como a maioria dos infoexcluídos sejam *over 55*, com maior incidência dos reformados, e identifica as razões da exclusão no baixo interesse e baixa perceção de utilidade dos novos media, e na conseguinte falta de competências (Taborda, Cardoso & Espanha, 2010; Obercom, 2014). O acesso é, por isso, um tema complexo que não se ‘esgota’ com a dotação física de computadores, precisando de uma estratégia abrangente que considere como centrais as dimensões educativas, sociais e culturais.

Outra dimensão sobre a qual somos chamados a refletir, pressuposto para um eficaz processo de aquisição de competências mediáticas, é a *transparência*. Presunção que afunda as raízes numa cultura erroneamente habituada a dar como adquiridas as competências para ‘ler’ criticamente os *media* é, de facto, a suposta transparências dos media. Para John Hartley “(...) a literacia não é e nunca foi um atributo pessoal ou uma habilidade (*Skill*) ideologicamente neutral” (2002, p. 136), pois pode ser utilizada como um meio de controlo social, mas também como uma arma progressiva na luta pela emancipação. Se para Umberto Eco (1971) o texto é rico de convenções paratextuais que requerem uma série de competências, não inatas, para serem decodificadas, e se no passado pouca importância era dada a tais competências, hoje este erro

já não pode ser cometido, pois os media, como realçado por Isabelle Bréda (2009), são cada vez mais opacos e cada vez menos transparentes. Para Pérez Tornero (2000), se por um lado percebemos os *media* e os seus conteúdos como intangíveis, transparentes e, em muitos casos, propulsores de uma inteligência coletiva da rede, por outro lado, precisamos de estar cientes da necessidade de proporcionar aos cidadãos competências que lhes permitam desconstruir autonomamente tais conteúdos e informações. Para o investigador espanhol (Pérez Tornero, 2000), é necessário garantir espaços seguros para a sua experimentação e expressão criativa. Trata-se então de apostar na criação de espaços e contextos favoráveis para aquisição de competências mediáticas, um desafio não limitado às paredes domésticas e escolares, mas destinado a todos os atores sócias, sejam eles académicos, educadores ou políticos. No caso específico do nosso projeto, e como veremos mais a frente, trata-se ainda de ultrapassar estereótipos e paredes intergeracionais para permitir uma transmissão de conhecimentos e experiências, de uma geração para a outra, sobre a qual desde sempre se basearam as práticas educativas das sociedades tradicionais.

### 1.3. Literacia Mediática e inclusão. Alguns projetos relevantes<sup>52</sup>

No cenário nacional, podemos observar uma certa limitação de iniciativas focadas no recurso à Literacia Mediática para o *empowerment*, a inclusão social e a aproximação intergeracional. No entanto, não obstante o escasso número de programas e redes locais e nacionais, foi possível identificar alguns projetos relevantes que serviram de modelo e de recurso para a construção da nossa investigação-ação. Estes projetos, forneceram-nos uma visão abrangente do trabalho concreto, e inovador, que tem sido desenvolvido num país que enfrenta grandes desafios sociais e económicos. Utilizando os critérios da duração, inovação, impacto, foi possível definir 6 boas práticas nacionais<sup>53</sup> que de alguma forma se destacaram na utilização dos *media* e da Literacia Mediática como ferramenta principal no processo de inclusão e empoderamento e, em alguns casos, de combate ao fosso intergeracional. Todos estes projetos, através das experiências, metodologias ou materiais partilhados, foram fundamentais na

---

<sup>52</sup> O presente capítulo inclui conteúdos do relatório *Social inclusion and media literacy in the EU countries most affected by the economic crisis. The case of Portugal*, realizado em maio de 2014 no âmbito do projeto EMEDUS.

<sup>53</sup> Destas, 4 são parte integrante de projetos europeus, uma foi realizada em Portugal e no Brasil e a última foi reconhecida à nível internacional como *Best Practice*.

construção do nosso plano de ação e na realização das atividades intergeracionais que a caracterizaram.

a) O primeiro projeto apresentado é o *Radioactive101*, projeto financiado pela Comissão Europeia ao abrigo do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>54</sup>, que utiliza a rádio como ferramenta educativa em contexto não formal. Trabalhando com crianças em risco de exclusão, o *RadioActive* centra-se num modelo pedagógico que promove a inclusão através da rádio online e *social media*, utilizando uma plataforma pan-europeia, concebida para envolver as comunidades dos sete países envolvidos no projeto. Em Portugal, o projeto é gerido por uma equipa do Centro de Investigação em *Media* e Jornalismo (CIMJ) da Universidade Nova de Lisboa, e trabalha com jovens entre 15 e 24 anos de idade de quatro centros do já citado Programa Escolhas. A equipa está atualmente a realizar oficinas sobre o uso da tecnologia, o trabalho com a voz, a produção de textos e sobre o desenvolvimento de competências de comunicação, fornecendo estrutura e materiais necessários para a produção radiofónica<sup>55</sup>. Além de contribuir para o reforço de competências digitais dos jovens participantes, úteis para a entrada no mercado de trabalho, *RadioActive* visa também contribuir para a discussão sobre questões quais a inclusão e a cidadania ativa assim como para a melhoria dos níveis de educação e literacia, especialmente nos casos de exclusão escolar. Nas palavras dos responsáveis portugueses do projeto (Brites, Jorge & Correia dos Santos, 2014), o processo de Educação para os *Media* que o projeto experimentou, permitiu explorar o potencial da rádio online para aumentar a conscientização sobre os *media* e, com isso, tentar capacitar e reconverter os jovens para processos educacionais mais formais. Como veremos mais a frente, na nossa investigação conseguimos aplicar ao contexto intergeracional as experiências do *RadioActive*, concretizando assim algumas das atividades que mais interessaram e envolveram crianças e idosos.

b) *Olhares em Foco*<sup>56</sup> é uma investigação-ação participativa que utiliza a fotografia participativa como instrumento de expressão, reflexão identitária e reforço da autoestima de jovens em situação de exclusão social no Brasil e em Portugal. Realizado em parceria com os Centros de

---

<sup>54</sup> RadioActive Europe: promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP), funded by the European Commission, through the Lifelong Learning Programme: <http://radioactive101.eu/>.

<sup>55</sup> RadioActive Portugal: <http://pt.radioactive101.eu/>.

<sup>56</sup> Site do Projeto Olhares em Foco: <http://olharemefoco.wix.com/projecto>  
Facebook: <https://www.facebook.com/projetoolharemefoco?sk=wall>;  
Flickr: <https://www.flickr.com/photos/cameraativa>.

Inclusão Digital do Programa Escolhas, este projeto, que terminou em 2012, quis promover as competências sociais, culturais e mediáticas de um grupo de 17 jovens, entre 11 e 16 anos, de uma comunidade de imigrantes e descendentes de imigrantes de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. Técnicas fotográficas, produção de texto e de vídeo, a organização de eventos e a gestão de grupo, foram algumas das dimensões e competências trabalhadas, tendo como objetivo o *empowerment* e a inclusão social dos participantes. Através de workshops, formações e sessões fotográficas, o projeto envolveu os jovens na produção, edição, distribuição e instalação de uma exposição fotográfica, real e virtual, acreditando no valor e na importância da Literacia Mediática no combate dos problemas sociais que caracterizavam os participantes. O projeto tentou discutir as produções visuais realizadas pelos jovens sobre as suas vidas, os seus grupos de amigos, as suas famílias e comunidades. A imagem fotográfica foi então utilizada como ferramenta criativa e educativa, como suporte para o desenvolvimento de pensamento crítico, permitindo simultaneamente entender problemas e perspetivas e necessidades pessoais e coletivas (Meirinho, 2013). Para além da pertinência deste projeto com nosso no que se refere ao público-alvo e aos objetivos, o *Olhares em foco* também inspirou concretamente uma das atividades intergeracionais realizadas no CCSSA.

c) O terceiro projeto apresentado é o *Entre Gerações*, um projeto internacional desenvolvido paralelamente em Portugal e no Reino Unido, dirigido ao reforço das relações intergeracionais no combate à exclusão social do idoso e à intensificação da coesão social. O projeto nasceu ao abrigo do Programa Gulbenkian do Desenvolvimento Humano, no âmbito do desenvolvimento da rede European Mapping of Intergenerational Learning (EMIL) e do aprofundamento de conhecimentos sobre as práticas intergeracionais<sup>57</sup>. Em 2012, o projeto realizou uma conferência que reuniu um conjunto de especialistas em representação das entidades mais reconhecidas nesta matéria e que contou com o apoio da Comissão Europeia. Foram ainda dinamizados workshops e feiras para divulgação das iniciativas realizadas em Portugal e no Reino Unido e dos seus resultados. Concluído com a publicação do livro homónimo lançado em 2014, o projeto destacou-se por ter permitido e promovido a troca e a comparação de experiências entre contextos culturais e socioeconómicos diferentes. Para além da realização das iniciativas, o projeto contribuiu

---

<sup>57</sup> Programa Gulbenkian do Desenvolvimento Humano:  
<http://www.gulbenkian.pt/section154artid3654langld1.html>.

ativamente para o enriquecimento da área e para o processo de sensibilização da opinião pública sobre temáticas quais a exclusão social, o envelhecimento populacional e o fosso intergeracional.

d) Financiado pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia, o *Digital Literacy 2.0*<sup>58</sup> é um projeto que envolveu sete países europeus entre os quais Portugal, através da Fundação Aga Khan (FAK)<sup>59</sup>, uma das agências de desenvolvimento não-governamentais que integram a rede Aga Khan Development. Objetivo do projeto foi habilitar o apoio a adultos desfavorecidos, levando-os a aprender sobre o potencial da internet e sobre os benefícios das aplicações e ferramentas da Web 2.0. O *Digital Literacy 2.0* pretendeu assim habilitar a participação ativa da população idosa na sociedade digital, envolvendo-a novamente em processos de aprendizagem. Para este efeito o projeto desenvolveu um programa de aprendizagem focado nas necessidades dos aprendizes desfavorecidos e pensado para agentes, voluntários e adultos digitalmente excluídos em contextos informais de aprendizagem, em toda a União Europeia. Este programa, na forma de um Currículo<sup>60</sup>, recurso educativo aberto, quis representar um plano de desenvolvimento de competências mediáticas, que capacite e habilite os seus utilizadores a participar na sociedade digital. Focado em cinco dimensões, competências básicas, e-cidadania, colaboração, redes sociais, comunicação, que deram vida a cinco módulos principais, o currículo integrou úteis conceitos e indicações metodológicos sobre a implementação e avaliação de projetos educativos desta natureza. Desta forma, muitos profissionais e voluntários de várias organizações sociais, que trabalham com pais, minorias étnicas e diferentes grupos socialmente desfavorecidos, foram formados e tornaram-se facilitadores digitais para os próprios grupos e comunidades. Concluído em 2014, depois de uma duração de 26 meses, o projeto apresentou-se como uma proposta inovadora para preencher o *gap* crescente na oferta existente, em termos de recursos não só materiais, mas também humanos.

e) *S.H.A.R.P. - A Platform for Share and Representing*<sup>61</sup> é um projeto europeu desenvolvido ao abrigo dos programas Aprendizagem ao Longo da Vida, que envolveu, como parceiros portugueses, dois grupos de investigadores, da Faculdade de Ciências Sociais e Políticas da

---

<sup>58</sup> Site do projeto DLit2.0: <http://www.digital-literacy2020.eu/content/sections/index.cfm>

<sup>59</sup> Site da Fundação Aga Khan: <http://www.akdn.org/our-agencies/aga-khan-foundation>.

<sup>60</sup> Importante referir que o Currículo foi desenvolvido a partir das experiências desenvolvidas pela FAK Portugal com adultos digitalmente excluídos. É possível aprofundar os conceitos teóricos e as atividades que constituíram o projeto através do *DLit2.0 Project Curriculum*: <http://www.digital-literacy2020.eu/assets/includes/sendtext.cfm/key.12/aus.22>.

<sup>61</sup> Site do Projeto SHARP: <http://www.sharpnetwork.eu/>.

Universidade de Lisboa (UL) e do Centro de Formação AlmadaForma. O projeto fundou-se na educação para os media, com ênfase no vídeo documentário e na promoção de competências digitais, interpessoais, interculturais e cívicas e desenvolveu-se à volta de duas grandes dimensões, por sua vez divididas em tópicos mais específicos aprofundados pelos diferentes parceiros. São estes: culturas e identidades coletivas e meio-ambiente e território. Na primeira dimensão, escolhida pelos parceiros portugueses<sup>62</sup>, foram estudadas e trabalhadas as identidades digitais e a cidadania, numa perspetiva formativa e educativa, com estudantes universitários. Na segunda dimensão, foram realizadas atividades de formação e de sensibilização relativamente ao problema da violência associada a estereótipos e preconceitos entre as crianças e jovens provenientes de comunidades suburbanas excluídas. A partir da identificação dos pontos cruciais nos contextos locais (em termos de emergências e necessidades dos grupos, expostos ou não ao fosso digitais), o projeto concretizou formações para professores e outros especialistas sobre os contextos específicos dos parceiros, assim como oficinas focadas na identificação dos grupos-alvo para os diferentes tópicos do projeto<sup>63</sup>, partilhando as experiências com a rede. O objetivo foi testar e produzir um método e um kit pedagógico que os professores, formadores e educadores pudessem utilizar nos diferentes contextos para melhorar as competências de Literacia Mediática e planear ações de educação para os media<sup>64</sup>. Apesar dos escassos materiais divulgativos do projeto, através do contacto estabelecido com o responsável português, o professor Fernando Serra da UL, foi possível conhecer por perto um projeto inovador em Portugal cujo produto final representa um útil recurso para projetos inclusivos baseados na EpM.

f) Último projeto apresentado é o já citado Programa Escolhas, programa governamental lançado em 2001 e já na sua quinta edição. Integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, o programa visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, assim como a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social<sup>65</sup>. Uma das áreas mais consolidadas do Programa é a Inclusão Digital, ativa desde 2004. O resultado da aposta nesta área é a implementação de 107 Centros de

---

<sup>62</sup> Iniciativas do Centro AlmadaForma: <http://pt.calameo.com/read/00058230376daed87bf7b>  
Iniciativas da IPSS: <http://videos.sapo.pt/ssebastiao/playview/2>.

<sup>63</sup>Workshop do parceiro português: [http://almadaforma.org/europe3/course\\_brochure.pdf](http://almadaforma.org/europe3/course_brochure.pdf) e (p.4) <http://eca-bg.eu/novb-eca.pdf> (acedido em 2014/05/04).

<sup>64</sup> *Pedagogical Kit "Teaching and Learning Digital Media"*:  
<http://www.sharpenetwork.eu/content/what-sharp-pedagogical-kit>.

<sup>65</sup> Site do Programa Escolhas: <http://www.programaescolhas.pt/>.

Inclusão Digital, subdivididos, em 2013, em dois tipos de Centros: os CID@NET, que visam permitir o desenvolvimento de competências digitais e o acesso a cursos de TIC e a atividades profissionalizantes; e os CID@FORMA, espaços desenvolvidos em resposta às crescentes necessidades de competências de Literacia Mediática, inteiramente dedicados à formação. Estes CID, em parceria com empresas, associações, universidades e IPSS, promove, entre outras iniciativas, cursos e seminários sobre literacia digital<sup>66</sup>, workshops de fotografia<sup>67</sup> e comunicação audiovisual. Ainda, os CID disponibilizaram recentemente a utilização de uma rede social, Escolhas em Rede<sup>68</sup>, onde os participantes nos diferentes projetos e as equipas do programa podem partilhar de forma segura informações e experiências, ou participar em passatempos e competições online. É esta uma forma inovadora de permitir a aquisição de novos conhecimentos e competências digitais, utilizando uma rede social como instrumento pedagógico e possibilitando uma interação virtual baseada na colaboração e navegação segura. O Programa Escolhas, pelo seu impacto na sociedade portuguesa, foi nomeado em 2014 na lista de finalistas para o *World Summit on the Information Society* (WSIS)<sup>69</sup>, recebendo recentemente o prestigiado prémio internacional Justiça Juvenil Sem Fronteiras<sup>70</sup>. Parece-nos aqui importante adiantar que, embora superficialmente, a nossa investigação cruzou-se numa das suas atividades com o Escolhas, nomeadamente com as crianças do Projeto T3tris – E6G, de responsabilidade do Centro Cultural e Social de Santo Adrião, experienciando a vivência das crianças envolvidas e testemunhando os benefícios do projeto.

---

<sup>66</sup> *Media* + Inclusivos:

<http://cidnet.iimdo.com/oferta-formativa/literacia-digital/>

<http://cidnet.iimdo.com/oferta-formativa/alfabetizacao-inclusao-digital-de-adultos/>.

<sup>67</sup> *Media* + Inclusivos: <http://projetoagire5g.wix.com/projetoagir#!cidforma/ckb6>.

<sup>68</sup> Escolhas em Rede website: <http://redeescolhas.ning.com/>.

<sup>69</sup> Site do WSIS: <http://groups.itu.int/stocktaking/WSISProjectPrizes2014.aspx#nominateTab>.

<sup>70</sup> Site do Observatório sobre a Justiça Juvenil: <http://www.oijj.org/en/about-the-award>.

## Síntese

Neste capítulo, pudemos reconstruir algumas etapas que marcaram o desenvolvimento, a nível nacional e internacional, da Educação para os *Media* enquanto processo fundamental na formação de todos os cidadãos.

Foi possível compreender a evolução do conceito de literacia ao longo do século XX, e a sua adaptação aos novos contextos socioculturais, tecnológicos e económicos. Neste panorama em contínua mudança, a Literacia Mediática apresenta-se como a ferramenta capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal e do compromisso social e cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Olhar para os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre o tema, permitiu enriquecer o conceito de Literacia mediática, permitiu entender este *continuum*, esta linha de aprendizagem onde cada individuo se situa podendo sempre melhorar o próprio nível (Potter, 1998). Permitiu ainda conhecer as competências que a constituem, competências antes de mais sociais e culturais, que visam a melhoria da comunicação e produção de mensagens, assim como o aumento dos níveis de consciencialização e pensamento crítico (Celot & Pérez Tornero, 2009). São, portanto, competências-chave para a inclusão plena na sociedade contemporânea.

Observando os esforços sinérgicos para melhorar o acesso à tecnologia em Portugal, registámos uma insuficiente promoção de projetos e programas de Educação para a Literacia Mediática (CNE, 2011). Ao mesmo tempo, foi possível registar a necessidade de mais e melhores estratégias para que o acesso, não só aos media, mas sobretudo às competências mediáticas, seja para todos, com especial atenção para os grupos desfavorecidos.

Finalmente, analisámos alguns projetos nacionais focados no recurso à Literacia Mediática para o empoderamento, a inclusão social e a aproximação intergeracional, cuja experiência será usada na construção da nossa ação.

Esta revisão deu-nos uma visão mais ampla do estado da arte, e uma melhor compreensão dos caminhos a empreender na implementação de projetos que tenham em conta não só os novos contextos de socialização e comunicação, mas também as diferentes realidades e grupos sociais.

## CAPÍTULO 2

---

### FOTO DE GRUPO (GERACIONAL)

## Introdução ao capítulo

Neste capítulo iremos conhecer de perto os dois grandes grupos geracionais investigados e envolvidos no nosso projeto intergeracional, as suas dinâmicas de interação, a sua relação com os media e as suas necessidades educativas.

Numa primeira parte iremos focar a nossa atenção na população idosa, ainda pouco estudada na área da Educação para os *Media*. Aprofundaremos as mudanças sociodemográficas, económicas e culturais ocorridas nas últimas décadas e o aparecimento dos primeiros estudos e programas sobre o Envelhecimento Ativo. Tentaremos assim compreender a relação que os idosos mantêm com os media e o papel que estes podem desempenhar nos processos de inclusão social.

De seguida, iremos aprofundar o conceito de infância, a sua evolução nas sociedades ocidentais e na literatura, e o contributo da sociologia da infância na sua definição e estudo. Tentaremos assim caracterizar a chamada “geração digital”, analisando o papel dos media no seu quotidiano, principalmente através das práticas mediáticas que lhes são próprias, para melhor compreender os novos desafios e as necessidades educativas emergentes na era digital.

## 2.1. Sobre o conceito de geração

A inclusão do conceito de “geração” na análise das relações sociais contemporâneas parece ser uma indisfarçável necessidade, não apenas porque os processos de estratificação social têm uma dimensão (também) geracional, mas também porque as relações intergeracionais têm constituído um aspecto vital na mudança social.

(Sarmiento, 2005, p. 375)

Na abertura deste novo capítulo, parece-nos relevante uma breve premissa sobre o conceito de geração que adotámos ao utilizar (e frequentemente, nesta tese) termos como ‘novas gerações’ e ‘população idosa’. Desde a conceção deste projeto tivemos como preocupação, sociologicamente relevante, não fechar em categorias pré-definidas duas gerações, crianças e idosos, como se de grupos homogêneos e bem definidos se tratasse. De facto, o termo “geração”, utilizado do ponto de vista demográfico para definir um conjunto de pessoas que nasceram na mesma época e/ou definem a estrutura familiar, oculta muitas diferenças e desigualdades de classe (Sarmiento, 2005, p. 363). As gerações, para Glen Elder (1974), são historicamente e socialmente construídas e variáveis, sendo que nelas as características biográficas tendem a coexistir com as características culturais e históricas. Ainda, para Dirceu Magalhães (2000), sociólogo brasileiro especialista em terceira idade e intergeracionalidade:

(...). As gerações são mais que coortes demográficas. Envolvem segmentos sociais que comportam relações familiares, relações entre amigos e colegas de trabalho, entre vizinhos, entre grupos de desporto, artes, cultura e associações científicas. Implicam estilos de vida, modos de ser, saber e fazer, valores, ideias, padrões de comportamento, graus de absorção científica e tecnológica. Comporta memória, ciência, lendas, tabus, mitos, totens, referências religiosas e civis. (p. 37)

Na sociologia clássica, podemos identificar em Karl Mannheim o pensador que mais influência teve, no último século, no estudo e na definição do conceito de geração. Para Mannheim (1952), existem condições sociais e situações históricas que permitem encontrar uma identidade coletiva, uma visão comum do mundo, que nos permite identificar e distinguir as gerações. Porém, nestas, existem diferentes níveis de vinculação/pertença, do mais superficial, o *status*, ‘posição’, ou seja, a ligação entre sujeitos que partilham o mesmo espaço social, determinado por questões biográficas, familiares e históricas (como a experiência comum de eventos e mudanças sociais,

filiação, etc.), ao mais complexo, definido de 'unidades de geração', grupos específicos que partilham valores, visões, objetivos, comportamentos e consumos (Weller, 2010; Aroldi, 2011). Para Mannheim, estas unidades, seriam as que produzem e conduzem movimentos sociais e culturais. Na base deste conceito de geração, está o reconhecimento das condicionantes que determinam o vínculo de cada indivíduo a uma geração, sendo estas de ordem socioeconómica, política e cultural. Tais condicionantes, influenciam diretamente o capital social e o capital cultural acumulados e trocados por cada indivíduo e grupo social (Mannheim, 1952; Bourdieu, 1984). A partir destes conceitos, é interessante observar a forma como o conceito de geração possa ser aplicado na sociedade contemporânea. Com efeito, em Portugal, a precarização do trabalho, o crescente desemprego, a crise económico-financeira e as respostas políticas de austeridade, foram alguns dos fatores que permitiram o emergir de um sentimento de união e de reconhecimento duma condição comum entre os jovens portugueses. A denominada 'Geração a rasca', foi o motor de uma manifestação sem precedentes, que teve lugar em várias cidades do país no dia 12 de março de 2011. Esta manifestação, apolítica e intergeracional, representou o lugar de várias reivindicações e lutas sociais mais amplas, inserindo-se no ciclo de protestos e mobilizações que teve início na Islândia e na Tunísia em 2010 e que deu vida a movimentos como os *indignados*, *occupy* e a chamada 'primavera árabe' (Soeiro, 2014). Para Zygmunt Bauman (2011), o que acomuna os jovens que deram vida às manifestações em Londres, Madrid ou no Cairo, é um sentimento comum de perdição, de impotência, de incapacidade em ver e compreender uma possível saída.

Neste contexto, encontramos então um conceito de geração não totalmente desvinculado de condicionantes etárias, mas focado na partilha e reconhecimento de uma experiência histórica e de uma condição social comuns. Embora seja insuficiente para caracterizar uma inteira geração, permitirá, porém, uma 'localização', na aceção de Mannheim, de um grupo social.

Mais recentemente, o sociólogo Pierpaolo Donati (2002), apresentou o conceito de geração adotado pela sociologia relacional. Para Donati trata-se de uma 'geração de relação', que combina a idade histórico-social do indivíduo com a relação de descendência, ou seja, com a sua posição na descendência própria da esfera familiar. O foco reside, portanto, não num dos dois polos, mas na relação entre estes. Assim, a chave deste conceito, reside na mediação operada pela sociedade relativamente à posição intra e extrafamiliar dos indivíduos.

A geração é uma relação social que liga os indivíduos que têm uma mesma colocação na descendência familiar (filhos, pais, avós), com o modo como esta colocação é tratada pela sociedade através das esferas sociais que mediam tais relações no interior e exterior da família (Donati, 2002, p. 31).

Se para Mannheim trata-se de compreender a diversificação do indivíduo na partilha de fenómenos de socialização com indivíduos da mesma coorte etária (fora da família), para a sociologia relacional, não só o indivíduo não é extrapolado da sua pertença familiar, mas a sua posição e as relações intergeracionais no seio da família, terão influência na sua interpretação e na sua pertença a uma geração (Cigoli, 1994; Pontalti & Rossi, 1995).

Outra abordagem relevante para o nosso projeto é a do sociólogo português Manuel Sarmiento, focada na infância e na sua construção social. Para o Sarmiento (2005, p. 366-367):

‘geração’ é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Nas palavras do sociólogo, a construção social de uma geração é um processo *in fieri*, determinado pela ação de vários fatores e por variações historicamente produzidas, como políticas públicas, práticas sociais, estilos de vida, mudanças demográficas e dinâmicas de interação intra e intergeracionais (dentro da própria geração e com as outras gerações).

Como veremos nos próximos pontos, todos estes fatores contribuíram nos últimos anos para a definição de duas gerações diferentes das do passado e, entre elas, demograficamente e culturalmente mais distantes. Tentaremos aqui apresentar e compreender dois grupos geracionais que, na sua maioria, partilham semelhantes condições sociodemográficas e históricas, assim como comuns influências culturais e educativas. Tal exercício de compreensão e descrição assenta, porém, na convicção de que não é possível operar uma total generalização das características e traços distintivos de cada geração e grupo social.

### 2.1.1 Tendências demográficas

Viver mais tempo implica envelhecer.

Maior longevidade não é um fatalismo ou uma ameaça.

É uma vitória da humanidade e uma oportunidade de potenciar o 'património imaterial' que significa o contributo das pessoas mais velhas.<sup>71</sup>

Não existe um acordo maioritário quanto ao sentido, e utilização, da designação 'idoso', mas na literatura recente relevámos a tendência para uma utilização mais adequada e precisa deste termo para definir adultos maiores de 65 anos. Com efeito, o termo 'sénior', ligado ao conceito de terceira idade e utilizado como sinónimo de 'idoso', tende por vezes a ser empregado para caracterizar maiores de 55 anos (CEDRU & BCG, 2008; Dias 2011). De qualquer forma, a adoção no presente trabalho do termo 'idoso', prende-se com a sua difusão em documentos da Organização Mundial da Saúde e nas declarações da Comissão Europeia consultadas, e com a sua maioritária utilização nos trabalhos científicos analisados nesta revisão da literatura. Prende-se, ainda, com a necessidade de categorizar os verdadeiros protagonistas da investigação, os utentes do Centro Cultural e Social de Santo Adrião, com idade compreendida entre os 67 e os 86 anos. No entanto, o termo 'idoso', que representa um universo muito diferenciado no seu interior, necessitará da devidas distinções e contextualizações ao longo do trabalho.

A grande presença destes termos em artigos académicos, relatórios, documentos e recomendações das agências e organizações nacionais e internacionais, deve-se à crescente atenção dada na última década ao envelhecimento e à responsabilidade social que este implica. Diferentes denominações e diferentes contextos de utilização, juntam-se na necessidade e vontade de estudar um crescente fenómeno, o envelhecimento. De facto, a partir dos anos 80 Portugal entrou rapidamente naquela que Maria João Rosa e Paulo Chitas definem como "modernidade demográfica" (2013, p. 17), com a diminuição dos níveis de fecundidade e mortalidade, o aumento das taxas de imigração e o crescente envelhecimento da população. Fenómenos positivos como a melhoria das condições de saúde e nutrição, e o conseqüente aumento da esperança de vida, mesmo sendo o resultado do progresso social, contribuíram para um processo de transição demográfica que tornou a Europa o continente mais envelhecido. Esta tendência é evidenciada pelo estudo da ONU, *World Population Prospect: The 2006 Revision* (2006), juntamente como as

---

<sup>71</sup> Programa de Ação do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade Intergeracional, p. 3. <http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Programa%20AcaoAnoEuropeu2012.pdf>. (acedido a 23/05/2013).

alarmantes previsões de envelhecimento europeu e mundial até 2050 (Gráfico 1, abaixo), que perspectiva para esse ano cerca de 225 milhões de idosos ‘contra’ cerca de 100 milhões de crianças.

Da mesma forma, Portugal, em linha com a maioria dos países europeus (Comissão Europeia, 2011) e de acordo com os resultados dos Censos 2011 (INE, 2012), apresenta um quadro de envelhecimento demográfico bastante acentuado caracterizado por uma esperança de vida de cerca de 80 anos e falta de renovação geracional, com uma percentagem do grupo de mais de 65 que chegou a ultrapassar a dos indivíduos com menos de 14 anos (19,15% contra 14,89%)<sup>72</sup>. Além de ser um dos mais envelhecidos da Europa, Portugal foi um dos países que mais rapidamente envelheceu, passando de um índice de envelhecimento de 44 idosos por cada 100 jovens, em 1981, para 138 em 2014 e 153.2 em 2017<sup>73</sup>.

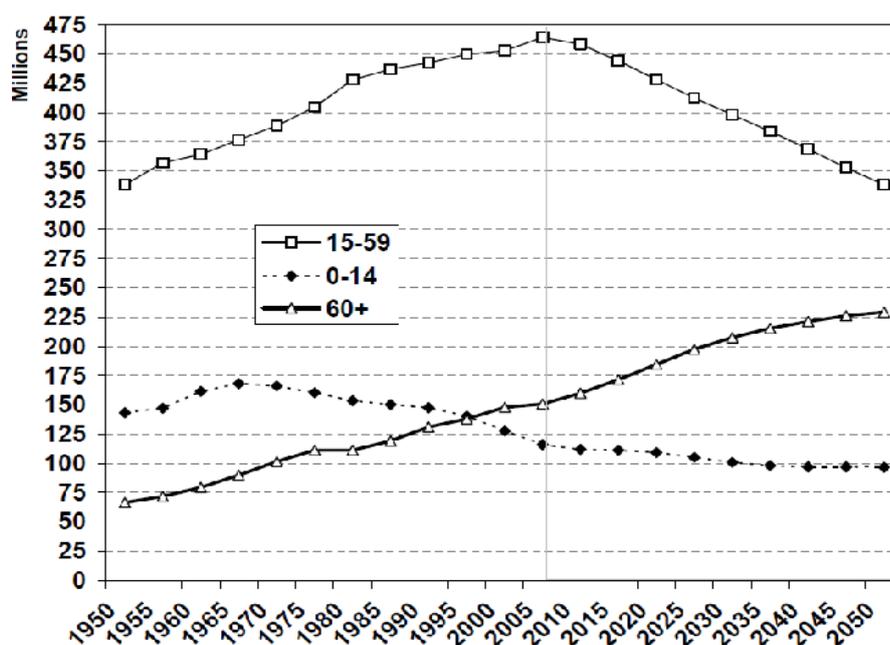


Gráfico 1: Evolução da população mundial por grupos etários.

Fonte: World Population Prospects: The 2006 Revision

United Nations Population Division, DESA

Olhando para os desafios surgidos destas mudanças, compreendemos o interesse das recentes políticas comunitárias e nacionais na promoção do envelhecimento ativo. Embora as tendências sociodemográficas apresentadas sejam em parte o resultado de processos de

<sup>72</sup> Estatísticas mais recentes mostram um aumento das distâncias com percentagens respetivamente de 21,01% e 14%: Pordata: <http://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526> (Acedido em 23/11/2015 e 23/08/2019).

<sup>73</sup> Eurostat: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population\\_structure\\_and\\_ageing/pt#A\\_percentagem\\_de\\_idosos\\_continua\\_a\\_aumentar](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/pt#A_percentagem_de_idosos_continua_a_aumentar) (Acedido em 23/08/2019).

modernização e progresso social do país (Rosa & Chitas, 2013), podem, de facto, alimentar consequências negativas para a sociedade, como o aumento do risco de pobreza e de exclusão da população idosa. O que está em causa aqui não é 'limitar o envelhecimento', mas trabalhar para que as sociedades consigam incluir a população idosa de igual forma e criar melhores condições de vida.

## 2.2 O envelhecimento ativo e o combate à exclusão

Como referido por Bond, Coleman e Peace (1993), nas sociedades modernas o envelhecimento sempre foi abordado como problema social insolucionável, enquanto hoje, na opinião de vários autores (Bazo, 2006; Ferland, 2006; Sampaio, 2008), este conceito está abandonando gradualmente velhos estereótipos para adquirir um novo valor social, que nos permite olhar para as pessoas mais velhas com um potencial humano e um precioso recurso para a sociedade. Como veremos no próximo capítulo, novos estereótipos emergem na era digital, porém, a partir da segunda metade do século passado, é possível constatar um esforço sinérgico para uma maior inclusão da população idosa na vida social. Com efeito, desde 1982, a agenda mundial tem vindo a ser marcada por iniciativas dirigidas à promoção de Envelhecimento Ativo, definido como o “processo de cidadania plena, em que se otimizam oportunidades de participação, segurança e uma maior qualidade de vida à medida que as pessoas vão envelhecendo”<sup>74</sup> e ainda, pela Organização Mundial da Saúde (2002, p. 12), de “otimização das oportunidades para saúde, participação e segurança para melhorar a qualidade de vida da população mais velha”. Nas últimas décadas, o envelhecimento ativo foi-se assim tornando numa das prioridades, em termos de políticas sociais, pelos membros da UE (CEDRU & BCG, 2008), ao fim de “incentivar a vida independente e envelhecimento saudável (...) envolver mais pessoas idosas na sociedade e para mantê-las ativas” (CE, 2011, p. 9), e ajudá-las a desempenhar um papel ativo na sociedade. Como vimos, a União Europeia designou 2012 como o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (AEEASG), concebendo desta forma a solidariedade como uma forma de repensar a sociedade e as políticas comunitárias, e visando aumentar a conscientização sobre o tema e identificar e divulgar boas práticas para uma efetiva participação social dos indivíduos.

---

<sup>74</sup> P. 3: <http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Programa%20A%C3%A7aoAnoEuropeu2012.pdf>.

Para Norbert Malanowski, Rukiye Özcivelek and Marcelino Cabrera, representantes do IPTS (*Institute for Perspective Technological Studies*), 'ativo' não se refere simplesmente à dimensão física do indivíduo, mas à “contínua participação em questões económicas, culturais, espirituais e civis (...)” (Malanowski, Özcivelek & Cabrera, 2008, p. 13). Como referido pelos autores, a Organização Mundial da Saúde identificou sete categorias constituídas por fatores determinantes do envelhecimento ativo:

- género e contexto cultural;
- serviços sociais e de saúde;
- fatores comportamentais (atividade física, uso e consumo de álcool e tabaco, etc.);
- ambiente físico (segurança doméstica, rede de transportes, acesso a bens essenciais);
- ambiente social (violência e abuso, educação, literacia);
- determinantes económicos (trabalho, salário, segurança social);
- fatores pessoais (genéticos e biológicos, fisiológicos).

Olhando para a literatura, podemos encontrar mais abordagens a esta temática, e a utilização de designações quais Envelhecimento Produtivo (EP) ou Envelhecimento Bem-Sucedido (EBS). O conceito de Envelhecimento Produtivo, cronologicamente de pouco antecedente ao conceito de Envelhecimento Bem-Sucedido, tentou contribuir para a construção de uma imagem diferente da pessoa idosa, combatendo estereótipos comuns na sociedade que impediam olhar de forma construtiva para o processo de envelhecimento (Gonçalves et al., 2006). No caso do Envelhecimento Bem-Sucedido (EBS), alguns autores, baseando-se num modelo de adaptação-otimização-compensação, se por um lado reconhecem os limites que o envelhecimento comporta em termos comportamentais (adaptação e plasticidade) e o processo proporcional de diminuição dos ganhos e aumento das perdas, por outro lado reconhecem a possibilidade de recuperação de conhecimentos e capitais, por exemplo através da alfabetização tecnológica e de outros recursos externos (Baltes & Baltes, 1990; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). São abordagens que focam aspetos diferentes, mas que ambicionam, contudo, alcançar o mesmo objetivo e que destacam a relevância de investigar e intervir para a melhoria da qualidade de vida na terceira idade, em especial modo na presença de condições de pobreza e vulnerabilidade psicológica, física e cultural (Walker, 2005). Alertam, ainda, para a necessidade de novas estratégias face às recentes

alterações sociodemográficas, estratégias que promovam o envelhecimento ativo e produtivo e que considerem os idosos como uma mais-valia para a sociedade contemporânea (Gonçalves, et al., 2006; Antunes, Pires & Machado, 2009). Como afirmado, a União Europeia tem sido receptiva para com o emergir destas problemáticas, dedicando-lhe, na última década, uma grande quantidade de estudos seguidos de políticas para os Estados Membros. O relatório da EU dedicado ao Envelhecimento Ativo e à Solidariedade Intergeracional, *The demographic future of Europe – from challenge to opportunity*<sup>75</sup>, define cinco indicações para um envelhecimento ativo e uma “restauração da confiança” (p. 12):

- promover uma renovação demográfica através de um melhor apoio às famílias;
- promover o emprego na Europa: mais empregos e vidas profissionais mais longas e de melhor qualidade;
- promover uma Europa mais produtiva e competitiva;
- acolher e integrar os imigrantes na Europa;
- finanças públicas sustentáveis na Europa: garantir adequada segurança social e equidade entre gerações.

Da mesma forma, os objetivos declarados no primeiro EIPs (*European Innovation Partnerships*) consideram necessário permitir aos cidadãos conduzir vidas saudáveis, ativas e independentes, ao longo do envelhecimento; melhorar a sustentabilidade e a eficiência dos sistemas sociais e de saúde; aumentar a competitividade e os mercados para produtos e serviços inovadores que respondam ao desafio de envelhecimento, quer a nível Europeu quer global, para a criação de novas oportunidades empresariais<sup>76</sup>.

Como veremos, em Portugal, muito está a ser feito neste sentido, através de uma série de políticas e iniciativas em âmbito local e nacional destinadas à promoção do envelhecimento ativo, da melhoria da qualidade de vida na terceira e da inclusão ativa da população idosa na vida pública. Neste sentido, importante recurso a nível nacional é representado pelo *Estudo de avaliação das necessidades dos seniores em Portugal*, realizado pelo Centro de Estudos de Desenvolvimento Regional e Urbano e pelo *Boston Consulting Group* (CEDRU & BCG, 2008), estudo que destacou relevantes programas governamentais e iniciativas locais, efetuando uma

---

<sup>75</sup> Texto disponível em:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/situation\\_in\\_europe/c10160\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/situation_in_europe/c10160_en.htm).

<sup>76</sup> Texto disponível em: [http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index\\_en.cfm?section=active-healthy-ageing&pg=about](http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm?section=active-healthy-ageing&pg=about).

avaliação do seu impacto na sociedade portuguesa. Excessiva burocratização, insuficiência de recurso humanos e económicos, carência de estudos específicos de promoção do conhecimento e de estratégia para grupos desfavorecidos, são alguns dos pontos fracos identificados na avaliação dos programas analisados. Porém, se por um lado vários projetos não conseguiram responder positivamente às necessidades dos idosos, por outro lado, não faltam casos de sucesso, iniciativas que podem servir de exemplo para futuros trabalhos. Entre os programas que tiveram um bom desempenho destacamos um dos primeiros programas nacionais, ainda em curso, o Programa de Apoio Integrado ao Idoso (PAI), que teve início em 1994, destinado à população idosa através da disponibilização de serviços e a promoção de iniciativas locais dirigidas à melhoria das condições de vida e à inclusão social dos envolvidos. Outro projeto analisado no estudo e pertinente com o presente trabalho é o programa Rede Social, de 1996, destinado à atenuação da pobreza e da exclusão social da população em geral, e no específico de grupos desfavorecidos. Este programa destacou-se por dois fatores: pela sua abordagem capacitadora, sendo focado no desenvolvimento pessoal e na melhoria das condições de vida numa ótica comunitária de entreajuda, tendo em conta as especificidades de cada contexto, e pela criação de uma sinergia entre entidades públicas, privadas e autárquicas, intervenientes ativos em todas as fases do projeto (Alves, Cheta & Martins, 2008). Atualmente em curso (2016), o programa é implementado em vários municípios no território nacional com a formação de várias plataformas de planeamento e coordenação de intervenção social e diferentes âmbitos sociais<sup>77</sup>. De outra natureza é o Programa Turismo Sénior (PTS), ativo desde 1995, que visa estimular o turismo na terceira idade, proporcionando períodos de férias acessíveis para diferentes perfis socioeconómicos. Desta forma pretende melhorar a qualidade de vida dos seus participantes, proporcionando novos conhecimentos acerca do próprio país e novas dinâmicas e contextos de socialização. Merece ainda destaque o Programa Envelhecimento e Coesão Social<sup>78</sup>, da Fundação Gulbenkian, lançado em 2009, que foi apoiando vários projetos, workshops e conferências intergeracionais em Portugal e no Reino Unido. Acreditando no potencial da relação e interação intergeracional para o envelhecimento ativo da população idosa e a inclusão e empoderamento da comunidade envolvida, foram desenvolvidos 7 projetos a nível nacional. Desde a dinamização e recuperação do parque Infante Dom Pedro em

---

<sup>77</sup>A título explicativo vão aqui as páginas de três municípios referentes ao Projeto Rede Social: Paredes, <http://www.cm-paredes.pt/VSD/Paredes/vPT/Publica/A%C3%A7%C3%A3o+Municipal/A%C3%A7%C3%A3o+Social/Rede+Social/>; Porte de Mós, <http://www.municipio-portodemos.pt/Page.aspx?id=509>; Braga, [http://www.cm-braga.pt/wps/portal/publico!/ut/p/c4/04\\_SB8K8xLLM9MSSzPv8xBz9CP0os\\_gAN0evOE8zH09TEzPnMBMTP3NDAwiQL8h2VAOAAEEZ0g!!/](http://www.cm-braga.pt/wps/portal/publico!/ut/p/c4/04_SB8K8xLLM9MSSzPv8xBz9CP0os_gAN0evOE8zH09TEzPnMBMTP3NDAwiQL8h2VAOAAEEZ0g!!/).

<sup>78</sup>Programas da Fundação Gulbenkian: <http://www.gulbenkian.pt/Institucional/pt/Fundacao/ProgramasGulbenkian/DesenvolvimentoHumano/ProjetosAnteriores?a=2196>.

Aveiro, até aos encontros de partilha à volta das profissões tradicionais do Baixo Alentejo, dos encontros para a recuperação das memórias e valores patrimoniais entre os habitantes da bacia hidrográficas do rio Lis, até a dinamização de hortas comunitárias na Alta de Lisboa.

Finalmente, em Braga, para além de iniciativas comuns a vários municípios como o Passe da Terceira Idade e o Cartão Sénior<sup>79</sup>, destaca-se o Projeto Bem Envelhecer III<sup>80</sup>, que envolve diferentes concelhos do distrito de Braga. Promovido pela Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN), e destinado à promoção do Envelhecimento Ativo, o projeto visa trabalhar as dimensões da *saúde*, *participação* e *segurança* (OMS, 2005) com idosos que se encontram nas redes das IPSS do Distrito ou que sejam beneficiários da Rede Solidária. Pertinente com o presente estudo são alguns dos objetivos relativos à dimensão da *participação*, sendo possível, de facto, encontrar uma coincidência de intentos e objetivos com a nossa investigação-ação. São estes:

- a) possibilitar o desenvolvimento de (novas) competências na área das TIC;
- b) combater os estereótipos negativos em relação ao envelhecimento e a grupos minoritários da população (minorias étnicas, jovens rappers, etc.);
- c) incluir os idosos no planeamento, na implementação e na avaliação das iniciativas desenvolvidas no âmbito do projeto.

### 2.2.1 Idosos na rede. Oportunidades e desafios entre exclusão social e risco de pobreza

No cruzamento do acentuado envelhecimento demográfico com a falta de renovação geracional e com outros fatores de natureza económico-financeira, como o aumento da dívida pública, o decréscimo do PIB, a recessão e o crescimento constante da taxa de desemprego (CE, 2013; Caritas Europa, 2014), a população idosa tem sido identificada como um dos grupos sociais mais afetados pela crise económica e suscetíveis a sofrer de pobreza e de exclusão social<sup>81</sup>. Em Portugal, onde cerca de um quarto da população vive em condições de risco de pobreza e/ou exclusão, o maior grupo social entre os desfavorecidos<sup>82</sup> e o que tem vindo a registar aumentos

---

<sup>79</sup> Página da Câmara de Braga: <http://www.cm-braga.pt/wps/wcm/connect/61b7338045e9aa2fb857b887f781015e/RegMunicipalCartaoSenior.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=61b7338045e9aa2fb857b887f781015e>.

<sup>80</sup> Página do EAPN Portugal. [http://www.eapn.pt/projectos\\_visualizar.php?ID=118](http://www.eapn.pt/projectos_visualizar.php?ID=118).

<sup>81</sup> Eurostat: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/People\\_at\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion) (Acedido em 14/05/2014 e 23/08/2019).

<sup>82</sup> Eurostat: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (acedido em 2014.05.14).

percentuais nos últimos anos é representado pela população idosa (INE, 2015)<sup>83</sup>, sendo que a sua associação à pobreza e exclusão, mais do que um estereótipo, tem sido uma realidade bem presente. Com efeito, recentes dados, apontam para Portugal entre os primeiros dez países da União Europeia com maior percentagem de idosos a viverem sozinhos e com pensões abaixo do limiar da pobreza<sup>84</sup>, sendo que a taxa de risco de pobreza atingia em 2011 os 24% em agregados constituídos por apenas uma pessoa idosa, 7 pontos percentuais acima da média europeia, chegando aos 26,8% em 2014 (Rosa & Chitas, 2013; IGFSS, 2013, INE, 2015). Lendo estes dados podemos assim identificar uma tendência para a diminuição da população ativa e o aumento do número de idosos e de pessoas no limiar da sobrevivência.

Como já referido, é ainda possível acrescentar a estes dados o facto de, em Portugal, a população idosa constituir o grupo mais excluído digitalmente (Dias, 2012, Obercom, 2014). De facto, apesar de ter havido um aumento do número de idosos utilizadores de computador e Internet, na faixa etária entre os 65 e os 74 anos, passando de 2,6% em 2002 para 23% em 2014<sup>85</sup>, o processo de inclusão digital desta população tem sido lento e pouco linear. Efetivamente, num grupo social tão variegado no seu interior e tão difícil de ser fechado em categorias, muitos são os fatores que contribuíram e contribuem para exclusão digital e social, fenómenos entre interligados e interdependentes. Vários autores salientam a importância de identificar e compreender tais fatores para melhor direcionar as intervenções junto da população. Baseando-nos na literatura (Levet, 1998; Sales, 2002; Pasqualotti et al., 2007; Taborda, Cardoso & Espanha, 2010; Helsper, 2012), identificámos quatro áreas principais de exclusão, reconduzíveis, no caso da população idosa, a quatro razões: de *ordem económica*, ou seja ligadas à falta de possibilidades financeiras para a aquisição de dispositivos e equipamentos e à baixa escolaridade; de *ordem sociocultural*, em termos de baixa perceção de utilidade dos novos media, baixo interesse e motivação, situações de isolamento; de *ordem psicofísica*, ligadas à saúde e ao processo de envelhecimento, à diminuição de capacidades visuais, de audição e locomoção e às falhas de memória; de *ordem tecnológica*, relativos a problemas de acessibilidade, a características técnicas

---

<sup>83</sup> À distância de poucos anos, os dados não sofreram mudanças significativas, apontando para uma ligeira e gradual diminuição das percentagens de risco em vários grupos sociais, feita exceção pelo grupo idoso. (INE, 2019).

<sup>84</sup>Mais dados em: <https://www.pordata.pt/DB/Europa/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5692654> (Acedido em 30/12/2015).

<sup>85</sup>Mais dados em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Indiv%3%adduos+com+16+e+mais+anos+que+utilizam+computador+e+Internet+em+percentagem+do+total+de+indiv%3%adduos+por+grupo+et%3%a1rio-1139-9235> Acedido em 30/12/2015).

e físicas dos dispositivos, não adaptados a utilizadores muitas vezes com necessidades específicas<sup>86</sup>.

Numa sociedade da informação onde a aquisição e utilização de conhecimentos e competências mediáticas, não só técnicas, mas culturais e sociais, é condição essencial para se ser incluído e exercer a própria cidadania, torna-se crucial dotar a população idosa das competências que lhes permitam combater o risco de ingressar num *quarto mundo*<sup>87</sup> (Castells, 2008) e sofrer uma dupla exclusão, social e digital. Neste sentido, na última década foram criadas uma série de iniciativas e programas de combate à exclusão digital e social, sobretudo nos anos mais críticos que se seguem à reforma. Para Ala-Mutka, Malanowski, Punie e Cabrera (2008), as oportunidades que as TIC proporcionam aos mais velhos podem ser adaptadas a diferentes contextos e necessidades, pessoais, sociais (ligadas à comunidade onde são inseridos) profissionais, e a diferentes objetivos, *learn to know, learn to do, learn as activity* (Ala-Mutka et al., 2008, p. 19-20), permitindo assim uma flexibilidade e adaptabilidade da aprendizagem de competências. Como realçado numa recente publicação do AGE (*The European Older People's Platform*), muitos são os benefícios de uma plena Literacia Mediática para a faixa mais velha da população (2008, p. 5):

- uma vasta gama de informações de valor disponíveis on-line;
- acesso a serviços administrativos e de saúde on-line;
- possibilidade proporcionada pela net de adquirir novas competências e acesso a novas oportunidades de emprego, através de formação on-line e dos inúmeros sites de recrutamento;
- chat, correio eletrónico e Internet em geral podem representar ferramentas úteis para alimentar a própria rede relacional e manter contatos com amigos e familiares.

A nível europeu, as mais importantes iniciativas foram lançadas em 2007, a *Iniciativa Europeia i2010 sobre a Info-Inclusão – Participar na Sociedade da Informação*<sup>88</sup> e *Envelhecer bem na sociedade da informação – Uma iniciativa i2010*. No primeiro projeto, dirigido ao combate à

---

<sup>86</sup> Tal esquematização foi elaborada no âmbito de um trabalho de investigação realizado em colaboração com Mafalda Oliveira em ocasião do XI Congresso SOPCOM (Petrella & Oliveira, 2017).

<sup>87</sup> Para o sociólogo espanhol são vários os fatores e escolhas de natureza social, política e económica, alguns dos quase já descritos, que levam segmentos de sociedades e grupos sociais à exclusão da sociedade em rede, para um quarto mundo de pobreza e exclusão, social, digital.

<sup>88</sup> Texto disponível em:

[http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200710/comm\\_native\\_com\\_2007\\_0694\\_f\\_pt\\_acte.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200710/comm_native_com_2007_0694_f_pt_acte.pdf).

infoexclusão, a Comissão Europeia traçou o balanço dos avanços e dos atrasos no alcance dos objetivos estabelecido em 2006 em Riga<sup>89</sup>, em termos de inclusão e literacia digital, e remarcou a necessidade de aumentar os acessos e melhorar as utilizações das TIC. No segundo projeto, a Comissão destacou oficialmente a relevância das TIC na melhoria da vida dos idosos e da mais-valia que da experiência e das competências acumuladas ao longo da vida “especialmente na sociedade do conhecimento” (p.1). São medidas que reconhecem a inclusão digital e a aquisição de competências mediáticas como o motor do desenvolvimento económico e uma necessidade para todas a população, nomeadamente para os grupos sociais em maior risco de exclusão.

Em Portugal, nas palavras de Henrique Gil (2011), as políticas de inclusão digital para a população idosa começaram a ser implementadas a partir de 1999<sup>90</sup>, embora nunca direcionadas exclusivamente para este grupo social, dando asas a várias iniciativas e projetos nacionais e locais. Destacamos brevemente as principais medidas:

- a) a Iniciativa Nacional para os Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação<sup>91</sup>, que definiu medidas para a inclusão digital e o desenvolvimento de produtos, sistemas e serviços de cidadãos com necessidades educativas especiais e idosos;
- b) o programa Ligar Portugal um plano de ação para concretização da Sociedade da Informação, parte integrante do Plano Tecnológico Nacional. Este programa identificou as metas a atingir até 2010, em termos de literacia digital e informacional da população em geral, e de assistência económica para a aquisição de computadores pelas famílias portuguesas, para o aumento de áreas pública de acesso a internet, para a melhoria das infraestruturas e a promoção do mercado IT<sup>92</sup>
- c) o Plano de Ação Nacional para o Crescimento e Emprego<sup>93</sup>, destinado à definição de medidas que visassem qualificar os trabalhadores ao nível digital e

---

<sup>89</sup> Declaração Ministerial de Riga sobre o Contributo das TIC para Sociedade Inclusiva.

<sup>90</sup> Embora seja em 1997, com o Livro Verde da Sociedade da Informação, que aparecem as primeiras medidas em matéria de e-inclusão, medidas que abrangem também a população idosa.

<sup>91</sup> Resolução do Conselho de Ministros n. 96/99.

[http://www.acessibilidade.gov.pt/acesso/res96\\_99.htm#anexo](http://www.acessibilidade.gov.pt/acesso/res96_99.htm#anexo).

<sup>92</sup> Ligar Portugal, Plano de Ação: <http://www.ligarportugal.pt/pdf/ligarportugal.pdf>.

<sup>93</sup> É possível encontrar mais informações sobre o Plano em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlvres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/620/PNACE20052008.pdf>.

informativa, com o objetivo de acompanhar o nível de competitividade dos restantes trabalhadores europeus. O crescer do número de idosos trabalhadores fez com esta população tivesse destaque nas medidas implementadas;

- d) a Estratégia Nacional para um Desenvolvimento Sustentável<sup>94</sup>, que pretendeu a qualificação da população portuguesa, com atenção especial aos grupos em risco (idosos, jovens em risco, pessoas com deficiências), a criação de emprego, a proteção do ambiente e sua valorização, e a satisfação de necessidades na área da saúde, educação e segurança social;
- e) o Plano de Ação Nacional para a Inclusão<sup>95</sup>, enquadrado na Estratégia Europeia para a Proteção Social e a Inclusão Social, definiu estratégias de inclusão digital e informativa para corrigir desvantagens na educação e combater a pobreza e exclusão de crianças e idosos.

No âmbito do IX congresso SOPCOM<sup>96</sup>, em colaboração com Mafalda Oliveira, investigadora e doutoranda em sociologia da comunicação e informação, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, efetuámos uma pesquisa aprofundada das iniciativas que a nível nacional têm trabalhado a temática da inclusão digital da população idosa. Utilizando critérios quais inovação, duração/continuidade e impacto, foi possível identificar cerca de 10 projetos que considerámos boas práticas na área da inclusão. Tais projetos, foram divididos em duas tipologias que refletem duas diferentes abordagens predominantes: uma focada nos idosos e na sua inclusão digital, e uma que assenta na intergeracionalidade como meio de inclusão digital. Se na primeira tipologia o foco é maioritariamente, mas não exclusivamente, na tecnologia e no específico na Internet, na segunda é possível encontrar a vontade de um processo educativo mais abrangente e baseado na transmissão de conhecimento entre gerações. Reservando para uma segunda fase os projetos pertencentes a esta última tipologia, destacamos aqui cinco projetos focados na inclusão digital do idoso português<sup>97</sup>.

---

<sup>94</sup> ENDS: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000015001-000020000/000019537.pdf>.

<sup>95</sup> Para mais informações relativas às medidas veja-se o Relatório de Implementação e Resultados do Plano:

[http://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/pnai\\_2006\\_2008\\_impl\\_result\\_port/556c4ae8-6909-4501-964b-4a49ee04980e/556c4ae8-6909-4501-964b-4a49ee04980e](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/pnai_2006_2008_impl_result_port/556c4ae8-6909-4501-964b-4a49ee04980e/556c4ae8-6909-4501-964b-4a49ee04980e).

<sup>96</sup> Artigo atualmente em curso de publicação. Abstract disponível no Livro de Resumo do Congresso, p. 37:

<http://www.pdf-archive.com/2015/11/12/9sopcom-resumos-v05/9sopcom-resumos-v05.pdf>.

<sup>97</sup> A seleção dos projetos e das iniciativas locais baseia-se em três indicadores principais: disponibilização da informação, duração/continuidade, impacto na comunidade.

O Projeto TIO, Terceira Idade Online, é um projeto português criado em 1999, no âmbito da rede da Associação VIDA<sup>98</sup>, parceira do já citado projeto MATES<sup>99</sup>. O TIO é uma plataforma de comunicação para idosos e profissionais que trabalham na área do envelhecimento<sup>100</sup>. Como é possível ver no site, constitui um ponto de partilha de interesses, experiências, informações e materiais, ao mote de *ligue-se, cuide-se, divirta-se e supere-se*. Componente importante do projeto é o apoio, a promoção e o patrocínio de iniciativas locais destinadas a idosos e à aprendizagem intergeracional. Na plataforma é assim possível encontrar e divulgar cursos básicos de TIC, conselhos e recomendações sobre cuidados de saúde, dicas sobre empregabilidade, e projetos e cursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal para reformados, entre outros. A nosso ver, o grande valor deste projeto está na disponibilização não só de recursos e informações relevantes para a população idosa, mas também na criação de um espaço virtual de diálogo e partilha entre idoso. Pioneiro em Portugal, é também um dos projetos de envelhecimento ativo e inclusão digital mais duradouros no panorama nacional.

A Rede de Universidades da Terceira Idade<sup>101</sup> (RUTIS), uma rede de universidades da terceira idade que promovem por todo o país atividades ludo-recreativas e formativas destinadas à promoção do envelhecimento ativo e da inclusão social e digital, assim com outras atividades de desenvolvimento comunitário. Nas palavras da Sibila Marques, esta rede, fundada em Almeirim em 2005, têm tido um papel fulcral no envolvimento ativo das pessoas idosas em sociedade (2011). Enquanto Luís Jacob (2012), presidente na mesma rede, refere que, segundo um recente estudo realizado pela mesma associação, os níveis da qualidade de vida e da felicidade dos idosos frequentadores das atividades das UTI corresponde, comparativamente, a cerca do dobro dos não frequentadores. Estas Universidades, presentes em muitas cidades do País, entre as quais Braga, foram inicialmente considerados como um dos possíveis contextos de desenvolvimento do nosso projeto. Porém, algumas características e condições como o foco nas TIC, o perfil dos utentes (na sua maioria ativos, independentes e com um perfil económico médio-alto) e a falta de projetos de cariz intergeracional, entre outros, não permitiram avançar com a colaboração com esta instituição.

---

<sup>98</sup> Site da associação: <http://associacaovida.org/>.

<sup>99</sup> Mainstreaming Solidariedade Intergeracional, projeto co-financiado pelo Programa Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia como um Projecto Grundtvig, Medidas de Acompanhamento (2008/09).

<sup>100</sup> Site do Projeto TIO: <http://projectotio.net/ligue-se>.

<sup>101</sup> Site da Associação: [rutises.wix.com/rutis](http://rutises.wix.com/rutis).

O projeto **Sobre Rod@s** é um projeto promovido pela Associação de Defesa do Património de Mértola<sup>102</sup>, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos idosos, da sua autoestima e das relações interpessoais, combatendo fenómenos como o isolamento e a exclusão social. O projeto, financiado pela fundação EDP, consistiu na utilização de uma carrinha para visitar regularmente as localidades do concelho de Mértola a maioria das localidades do concelho de Mértola, realizando sessões de TIC, workshops, exposições, e outras atividades. Pelo impacto na comunidade, o projeto foi distinguido com o primeiro prémio pelo Júri do Prémio Maria José Nogueira Pinto em Responsabilidade Social<sup>103</sup>. Para além do reconhecimento oficial, este projeto destacou-se nesta revisão pelo perfil inovador e pelo contexto rural trabalhado, servindo de inspiração para as atividades desenvolvidas no nosso projeto intergeracional.

O Projeto **e-mili@**<sup>104</sup> é um programa da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, promovido pela Divisão de Ação Social e Qualidade de Vida e em colaboração com o programa Rede Social, destinado à população idosa do Município. Tendo como objetivo dotar os idosos de conhecimentos no âmbito das tecnologias de informação e comunicação e promover a autoestima, autonomia e participação social, o projeto dinamiza formações, gratuitas, em diversos pontos do concelho. Um dos elementos chave do projeto é o Portal Sénior, que disponibiliza uma série de funcionalidades para os utentes idosos, assim como um repositório de notícias, eventos e fotografias acerca das iniciativas desenvolvidas no Concelho, relativas ao envelhecimento ativo e à inclusão digital. Destacámos este projeto, entre os que são desenvolvidos ao nível local, e num concelho muito ativo nesta vertente, pela capacidade de envolver a comunidade numa iniciativa duradoura de inclusão da população idosa. O Portal Sénior, a semelhança do TIO, representa um espaço virtual de encontro e partilha para a população idosa, e uma janela para esta realidade para toda a comunidade.

Enquadrado no plano estratégico do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), o **Programa IPL60+**<sup>105</sup>, é um programa de Formação ao Longo da Vida que nasceu com o objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento dos idosos ao longo da vida. Tendo arrancado em 2008, o projeto tem promovido o envelhecimento ativo e produtivo através de atividades formativas,

---

<sup>102</sup> Página do projeto no site da Associação: <http://adpm.pt/o-que-fazemos/projetos/projeto-sobre-rods/>.

<sup>103</sup> Site do Prémio: <http://www.premiomariaiosenogueirapinto.pt/noticia4.html>.

<sup>104</sup> Site do Projeto e-mili@: <http://emilia.cm-feira.pt/>.

<sup>105</sup> Site do programa: <http://60mais.ipleiria.pt>.

educativas e socioculturais, com grande destaque para as TIC e para a expressão através dos media (como a Rádio IPLAY e o Jornal AKADÊMICO). Este projeto mereceu destaque principalmente por ser parte de um mais amplo plano educativo e formativo destinado à população idosa numa instituição universitária. Na nossa opinião, o sucesso deste programa reside no leque disponibilizado de atividades e áreas de formação e de expressão, e pela sua ligação enriquecedora à academia, ainda rara no panorama nacional. No próximo capítulo, onde serão apresentadas atividades intergeracionais à volta dos media, daremos ainda destaque a atividades desenvolvidas no IPL, como o projeto TECLAR.

Tais projetos, permitiram compreender a natureza dos projetos portugueses, conhecer as suas abordagens, os recursos e as metodologias utilizadas. Permitiram também compreender os limites de iniciativas pontuais e as potencialidades de projeto intergeracionais, que serão discutidas nos próximos pontos. Desta forma, esta análise tornou-se relevante para a sucessiva construção e programação da ação realizada no Centro Social e Cultural de Santo Adrião.

### **2.3 A construção social da infância**

Refletindo sobre a etimologia do termo ‘infância’, vimos como esta remete-nos para o latim *infans*, o não falante, que já desde a Roma Antiga era o indivíduo totalmente dependente da família e das escolhas do *pater familias* (Magalhães, 1997). Se a presença social da infância tem vindo a aumentar ao longo da história, a partir da baixa idade média e do processo de institucionalização iniciado no século XVII, como destacado por Manuel Sarmento (2005), ainda na modernidade, onde é reconhecido e legitimado o lugar social da crianças, a infância continuou a ser caracterizada por um “prefixo de negação” (p. 8), limitada por uma série de interdições sociais tais como o não acesso ao voto, ao mundo do trabalho ou a atividades económico-financeiras, entre outras. Estas normas e interdições sociais são, porém, parte importante de um lento e contínuo processo de modernização e progresso social, cujos resultados na infância, como confirmados pelos relatórios da UNICEF (2015) e da Organização Internacional do Trabalho (2013), se traduzem hoje em mais e melhores condições de vida e saúde, na conseguinte diminuição das taxas de mortalidade infantil (cerca do 50% na comparação com dados de 1990), no mais amplo acesso à educação e a bens essenciais, assim como a limitação de situações de exploração infantil (cerca de um terço no período entre 2000 e 2012). No entanto, Sarmento, Soares Fernandes e Tomás (2007) alertam para a não universalidade destes progressos, sendo ainda muitas as crianças afetadas por situações de privação, pobreza e exclusão, mesmo nos países economicamente mais

desenvolvidos. Esta reflexão serve aqui para entender como tais normas e interdições sociais, que podemos inserir no campo do regime de proteção das crianças (Ariès, 1973), evidenciam por outro lado uma representação simbólica da infância, historicamente construída, não propriamente ligada a características específicas e distintivas das crianças, mas sim a fatores de negação e de exclusão do espaço público.

Nas palavras de Manuel Sarmiento (2004), a construção histórica da infância é resultante de “(...) um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (p. 11). Assim, a partir da modernidade, a associação de quatro eixos contribuiu para a constituição da representação social da infância contemporânea e para a definição do seu lugar na sociedade (Sarmiento, 2004). São estes a introdução da escola pública, que se foi impondo como o lugar institucional da criança; a família nuclear, o lugar da pertença, legal, relacional e afetiva, da criança; a constituição dos saberes institucionalizados e disciplinares sobre as crianças, fruto da convergência de normas e prescrições provenientes de várias áreas (psicologia, medicina, pedagogia, etc.) que tentam definir - padrões da “normalidade” - (Sarmiento, 2004, p. 12); a administração simbólica da infância, através da definição de conceções de crianças e normas relativas à sua interdição e inclusão, ou reconhecimento, na sociedade, e relativas à gestão do seu quotidiano (atividades, horas para deitar, participação na vida coletiva, etc.).

É, porém, com a instituição da escola que a criança “assume o estatuto de ser social” (Sarmiento, 2011, p. 588) e a infância se perspetiva como uma categoria social autónoma. Com efeito, a escola, a primeira instituição moderna destinada a um único grupo geracional, conseguiu uniformizar as modalidades de transmissão do saber, e com elas as diferenças de classe (Ramirez, 1991). A infância foi-se constituindo como categoria social e a criança foi-se tornando no destinatário privilegiado de um processo educativo que tem em vista a formação dos cidadãos do futuro. Neste cenário, Jens Qvontrup (1995) e Manuel Sarmiento (2007), realçam como desde sempre a infância foi atravessada por paradoxos e tensões. De facto, se é na modernidade que é concedido às crianças acederem pela primeira vez à cidadania, através da instituição da escola, por outro lado, estas continuaram afastadas do espaço público, vinculadas ao contexto institucional (escolar) e a uma exclusiva proteção parental. O sociólogo português afirma que, da mesma forma, as sociedades contemporâneas sempre viveram numa tensão contínua entre autonomia e controlo (Sarmiento, 2011). Destaca ainda que, se é verdade que as políticas públicas e os programas educativos promovem e defendem a autonomia da criança, é também verdade

que muitas vezes perpetuam situações de desigualdades no acesso a direitos fundamentais para as crianças. Da mesma forma, alimentam dinâmicas assimétricas de controlo e proteção parental, como por exemplo através da restrição do espaço-tempo da criança, devido ao preenchimento do seu quotidiano. Para Sarmiento (2004), a geração adulta tem, aqui, um papel importante, pois da sua ação e da sua administração simbólica das crianças, influenciará as práticas sociais e o entendimento, naquela determinada época histórica, sobre a infância e o ser crianças. O papel dos adultos, e a chamada administração simbólica da criança, podiam ser sintetizados e entendidos, a nosso ver, na oscilação entre duas abordagens, empírica e romântica, que, nas palavras de Manuel Pinto (1997), mais influenciaram concepções, práticas e atitudes sobre crianças e educação. A primeira abordagem é referente ao filósofo John Locke, que, na linha de René Descartes, considerava a alma como consciente, recusando as teses sobre princípios inatos e noções comuns (1999). No trabalho pioneiro, Locke apresentava e sustentava a ideia de uma ação educativa destinada a uma criança enquanto *tabula rasa*, onde os adultos são chamados a escrever e imprimir (na alma) para formar os cidadãos, burgueses, de amanhã. Ainda, na sua obra sobre a educação, o filósofo inglês apresenta a sua visão e entendimento da educação das crianças, condensado, numa obra ainda hoje influente na pedagogia, uma série de orientações sobre as dimensões que compõem o percurso formativo de homens virtuosos e felizes<sup>106</sup> (1986). A segunda abordagem é referente ao pensamento de Jean Jaques Rousseau (1979), que já no século XIII teorizava o papel de orientação do adulto, destinada a preservar a natureza das crianças, na sua inocência, fragilidade e visão única do mundo, acompanhando o seu desenvolvimento e processo educativo. Este é constituído por três ‘dimensões’ da educação, da natureza, dos homens e das coisas (através da experiência). O papel do adulto é, em Rousseau, orientar a criança no seu pessoal percurso de empoderamento, acompanhá-la e ensiná-la para chegar às respostas exatas. “Conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres dos homens, não é assunto para crianças. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Rousseau, 1979, p. 60).

Se de um lado temos uma abordagem cujo foco é na aprendizagem, destinada a transformação da criança num adulto, cuja matriz já se encontra predefinida, do outro lado temos a visão, por vezes romântica, de uma ação adulta que não pretende produzir frutos precoces. É possível, porém identificar expressão pontos de contacto e encontro entre os dois autores,

---

<sup>106</sup> Focando o trabalho no carácter das crianças, John Locke divide a sua obra em 27 secções, cada uma destinada a uma dimensão diferente: a conduta, a leitura, as boas maneiras, as mentiras e os castigos entre outros.

aparentemente tão distantes. De facto, se para o filósofo suíço “Ele (a criança) será melhor educado por um pai criterioso e limitado do que pelo mestre mais sábio do mundo; porque o zelo suprirá melhor o talento do que o talento ao zelo” (p. 49), para John Locke (1986):

A leitura, a escrita, a instrução, acho tudo necessário, mas não acho que seja a parte principal da educação. Digo isto porque quando chegará o dia em que, preocupados com a educação do vosso filho, procurem um mestre ou preceptor, não lhe peçam somente, como é costume, que saiba o latim e a lógica. (...) Procurem um que saiba formar discretamente os costumes do seu discípulo: ponham os vossos filhos em mãos tais que possam, na medida do possível, garantir a sua inocência, desenvolver e alimentar as suas boas inclinações, corrigir gentilmente e curar os maus (hábitos) e fazer-lhe adquirir bons hábitos. Este é o ponto mais importante. (p. 208)

Considerando a influência de ambas as perspectivas, aqui resumidas, nas práticas e atitudes da nossa investigação-ação, acreditamos que seja no ideal equilíbrio entre as duas que resida a melhor abordagem para o estudo e a prática da aprendizagem intergeracional.

### **2.3.1 O contributo da sociologia da infância**

Durante muitos anos a sociologia olhou para a criança como destinatária de processos de socialização através dos quais adquire normas, crenças e valores, em vista da sua futura entrada na sociedade. Este que Fernandes Soares, Sarmiento e Tomás definiram um “trabalho de inculcação pelo qual se reproduz a sociedade” (2005, p. 53), constituiu durante muitos anos o foco da investigação sociológica, uma sociologia que ainda não reconhecia a criança enquanto categoria social. Analisando as abordagens teóricas de Kingsley Davis (1940), um dos primeiros estudiosos a aprofundar a relação da infância com a estrutura social, e de Talcott Parsons (2005), um dos eminentes representantes da corrente estrutural-funcionalista da sociologia clássica, Jens Qvortrup (2010), afirmou que para a sociologia clássica o que as crianças tinham em comum era a saída da infância em direção à vida adulta, sendo concebidas numa perspectiva preparatória, de antecipação da tal vida adulta. Privadas de ‘agência’, as crianças não eram assim consideradas como um coletivo, como um grupo social com funções e autonomia própria na estrutura social. Neste sentido, no último vintênio, a Sociologia da Infância tem conquistando espaço como área autónoma de estudo e tem evidenciado e argumentado uma perspectiva da criança como sujeito ativo do conhecimento, e da infância enquanto categoria social (Qvortrup, 2000; Soares

Fernandes, Sarmiento & Tomás, 2005; Sarmiento & Marchi, 2008).

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 362).

Similarmente a outros campos de estudos, a Sociologia da Infância é atravessada por diferentes correntes teóricas e discussões internas ligadas aos paradigmas clássicos da sociologia. Estas vertentes, convergem porem à volta do reconhecimento da infância e das crianças respetivamente como categoria social e atores sociais. Neste sentido, dentro da abordagem estruturalista, que considera que a infância “não é uma característica natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades” (James, Jenks & Prout, 1998, p. 8), consideramos relevante para o nosso estudo a obra do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, pioneiro na área. Enfatizando a infância enquanto categoria geracional, Qvortrup (1994) apropria-se do conceito de geração de matriz mannheimiana que passa a ser considerado como uma categoria estrutural que permanece no tempo, principalmente ligada a mudanças demográficas, sociais e económicas. Nesta (a geração), as variações etárias dos atores que a integram, ou seja, as crianças, produz e reproduz um processo cíclico de entrada e saída da mesma (2000).

(...) quando argumentamos que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, estamos afirmando que existe mudança e continuidade. Os parâmetros da infância têm seus valores alterados constantemente (...). Contudo, a infância mantém certos padrões que a tornam passível de contraste, porque sofre o impacto basicamente dos mesmos conjuntos de parâmetros (Qvortrup, 2010, p. 638).

Para Qvortrup (2010), a conceção da infância enquanto período, ligada ao desenvolvimento individual da criança, e de infância enquanto categoria permanente, referente ao desenvolvimento da categoria geracional da infância, não se contradizem, pois tendem a coexistir e influenciarem-se reciprocamente. A infância acaba assim por resultar da relação entre diferentes parâmetros, sociais e estruturais, de natureza económica, política, tecnológica, ideológica, cultural,

entre outros, que caracterizam cada época histórica e cuja interação produz as diferentes configurações sociais (Qvontrup, 2010). Esta abordagem, privilegiando a análise da infância enquanto categoria geracional, enriquece o debate focando a sua atenção nas relações intergeracionais, da forma como são influenciadas pelas transformações sociais e do seu impacto no desenvolvimento da infância (Qvortrup, 1990; Sarmiento, 2005). Para o sociólogo dinamarquês “a verdade é que o estudo das inter-relações ente gerações enquanto categorias estruturais será indispensável para que possamos prever e possivelmente melhorar o futuro da infância (Qvortrup, 2010, p. 642). Na sua abordagem interacionista, Leena Alanen (2001) destaca a importância da análise interna das relações intrageracionais ao par da das relações intergeracionais, por norma mais enfatizadas na abordagem estruturalista. Por outro lado, Manuel Sarmiento (2005), a propósito do conceito de geração, alerta para a importância de considerar não só as dimensões externas e internas (intra e intergeracionais), e de variável independente ou dependente (ligada a fatores estruturais externos e à ação interna das crianças), mas também “os elementos sincrónicos e diacrónicos presentes na respetiva construção social” (Sarmiento, 2005, p. 365). Para o sociólogo português, a infância é historicamente construída, através de um processo, *in fieri*, atravessado por mudanças demográficas, económicas, políticas, e pelos conseguintes impactos em diferentes gerações. Este conjunto de mudanças, alimenta e modifica práticas sociais, dinâmicas intrageracionais e intergeracionais, assim como estilos de vida. A geração apresenta-se, portanto, como:

Um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (Sarmiento, 2005, p. 336-337)

São, portanto, ações internas e externas ao grupo geracional da infância que a definem e constroem, com as suas diferenças e desigualdades internas. Neste sentido, um dos principais fatores de diversidade interna da infância é constituído pelas condições e espaços sociais e estruturais em que cada criança vive (Sarmiento, 2005). Fatores como a nacionalidade, a etnia, o género e o perfil socioeconómico, cruzam-se com fatores biológicos e psicológicos que têm a ver com o pessoal desenvolvimento ao longo da infância, em termos de capacidades e competências

motoras, de expressão, em termos sociais e relacionais.

Salientando a diferenciação interna ao grupo geracional da infância, a SI introduziu o conceito de 'culturas da infância', entendendo uma série de atividades, jogos, ações e artefactos produzidos pelas crianças na interação com os pares (Corsaro & Eder, 1990, James, Jenks & Prout, 1998). Como anteriormente referido, para Sarmiento, a criança, durante toda a sua infância, é integrada num universo de significados historicamente construídos. Neste contexto, é na interação com os pares que é gerada uma dinâmica de "significação e re-significação de si mesma (a criança), dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados" (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 173). Neste contexto, a brincadeira, onde a criança, a partir da sua imaginação, pode dar novos sentidos a objetos, artefactos e jogos, acaba por desempenhar um papel importante neste processo de produção e negociação de significados sobre o mundo, significados que estão, entre si, (inter)relacionados e (inter)dependentes (Cerisara, 2002; Sarmiento, 2004; Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Para Wiliam Corsaro e Donna Eder (1990), o resultado deste processo criativo e interpretativo, são produtos, formas culturais, enraizados na sociedade, resultantes da ação vertical da geração adulta (para a crianças), e da ação horizontal das crianças (entre pares). Neste contexto, torna-se fundamental, nas palavras de Manuel Sarmiento (2004, p. 21), a questão da "interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos", pois "há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos". Com efeito, todas estas considerações, passando pela renovação do conceito de socialização de matriz durkheimiana, pressupõem a adoção do conceito de criança enquanto ser competente, capaz de ler e interpretar a sociedade e os seus atores, capaz de produzir significados e contribuir ativamente para a construção da própria identidade e do próprio lugar na sociedade (Corsaro & Eder, 1990; Corsaro, 1997; Sarmiento, 2004).

Retomando a obra *Infanzia e storia* de Giorgio Agamben (1978), onde o filósofo italiano interroga o lugar da infância, definindo o homem como animal *infante* que é atirado para a diferença entre saber e falar, e analisa a relação entre infância, história e perpetuação de relações e formações sociais, Manuel Sarmiento acrescenta:

Na verdade, a criança 'brinca com a história', mas é a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social e em cada momento concreto desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado,

estabelece as bases do seu 'reino' em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como ator social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade. (2011: 583).

Assim, a infância contemporânea é atravessada e influenciada por novos agentes, que ampliam e transformam as culturas infantis e o quotidiano das crianças, nos seus contextos de desenvolvimento e socialização. Para Sarmento (2011), a entrada dos media na vida das crianças, trouxe novas oportunidades e dinâmicas de interação entre pares, modificações a nível de linguagens e códigos, novas práticas e desafios para o estudo da infância. São algumas das características de uma geração historicamente definida, cujos papéis e práticas sociais representam os elementos diferenciadores das do passado (Sarmento, 2005).

### 2.3.2 A geração digital entre novas práticas e novas necessidades educativas

(...) A chamada geração digital só pode ser convenientemente compreendida à luz de outras mudanças, como a economia política da cultura juvenil, as políticas sociais e culturais, as práticas para regular a vida dos jovens e as realidades dos seus contextos quotidianos. (Buckingham 2008, p. 14)

Na sociedade da informação, caracterizada pela abundância e complexidade de meios e mensagens<sup>107</sup>, por novas linguagens e novas dinâmicas de comunicação, por inéditos espaços de aprendizagem e de consumo mediático (cf. Ponto 1 – Literacia Mediática. Entre velhas necessidades e novos desafios), os media apresentam-se não só como artefactos culturais, mas cada vez mais como recursos essenciais das sociedades do conhecimento (Potter, 1998). A chamada geração digital (Buckingham & Willet, 2006), *clickerati generations* (Harel, 2002) ou geração multitasking (Marinelli, 2009), é a protagonista deste cenário, a geração dos nascidos a partir da segunda metade dos anos noventa. São os jovens que cada vez mais cedo se 'relacionam' com a Internet e os dispositivos digitais, numa sociedade onde "o acesso ao conhecimento é muito ampliado e dispensa a forma escolar" (Sarmento, 2011, p. 595). São os jovens que alimentam e redefinem novas redes de interação e novas dinâmicas de socialização e que, como veremos, se colocam quase sempre a frente dos outros grupos sociais em usos e novas práticas mediáticas. Para David Buckingham (2007, p. 75) "(...) a infância é agora permeada, em alguns aspectos até

---

<sup>107</sup> Para Manuel Castells (2008) estes conceitos tendem cada vez mais a coincidir, sendo que a mensagem, o conteúdo, torna-se o meio. De agora em diante serão as suas características da mensagem a dar forma às do meio.

definida, pelos modernos meios de comunicação (...) e pela enorme variedade de produtos relacionados com os media que compõem a cultura contemporânea de consumo”.

Não se trata de crianças e jovens com inatas e espontâneas competências mediáticas (Papert, 1996), para as quais a utilização das tecnologias “(...) é tão natural quanto o respirar” (Tapscott, 1998, p 40) ou com uma diferente estrutura cerebral como resultado de inputs digitais recebidos ao longo dos anos (Prensky, 2001). Trata-se da geração que, para Sirkku Kotilainen (2009), comparativamente com as anteriores, mais foi modificando os próprios consumos e as próprias práticas comunicativas e mediáticas. Reforçando o pensamento de Buckingham, para Ida Poettinger (2009, p. 105):

Hoje em dia, as crianças passam mais tempo a ver televisão do que gastam na escola. Adicionando isto ao tempo que dedicam a filmes, revistas, videojogos, à Internet e à música popular, torna-se óbvio que os media constituem, de longe, as suas mais significativas atividades de tempos livres.

Porém, como alerta Cristina Ponte (2011, p. 47), estas experiências são sempre condicionadas por desigualdades, em termos de capitais culturais e sociais, de paisagens mediáticas do lar e de regulações e mediações familiares. Portanto, se as novas gerações se encontram hoje na condição de adquirir e desenvolver com maior facilidade do que no passado determinadas competências mediáticas funcionais<sup>108</sup>, na opinião de especialistas nacionais e internacionais, nunca como hoje precisaram de reconhecer e evitar os riscos e as ameaças que podem advir dos novos media e das redes sociais. Nunca como hoje precisaram de compreender as dinâmicas de formação das perceções do mundo feitas pelos media, e de aprender a utilizá-los para a participação ativa e informada na sociedade (Marinelli, 2009; Livingstone, 2009; Jenkins et al., 2010, Ponte, 2011).

Como mostrado pelos dados do estudo “A Internet em Portugal” (Obercom, 2014a) são as gerações mais novas as mais ativas online e as que mais aumentaram a sua atividade no decénio 2004-2013. Para além de serem o grupo social que mais acede à internet (com uma utilização que atinge quase o 95% na faixa etária 15-24), as novas gerações foram multiplicando os usos e as práticas mediáticas, vindo até a influenciar o consumo mediático doméstico e a economia do

---

<sup>108</sup> Com ‘funcionais’ nos referimos àquelas competências ligadas à utilização de software para a navegação na Internet e para a edição de textos, imagens e vídeos.

lar (Chaves & Dutschke, 2005). Com efeito, se nos últimos dez anos assistimos em Portugal à generalização do acesso à internet, e ao consequente aumento de utilizadores (quase o 70% da população, contra o 35% de 2005<sup>109</sup>), neste contexto torna-se relevante destacar o dado relativo as famílias portuguesas, sendo que o 90% das famílias com crianças até os 15 anos acede à internet através de banda larga, contra o 60% dos agregados sem filhos (INE, 2015).

Boa parte das casas tornaram-se o domínio do digital, do livre trânsito wireless, das *smart boxes* e dos múltiplos ecrãs, com um forte incremento das despesas familiares em serviços e dispositivos. Para as novas gerações, estas ‘casas conectadas’ continuam a representar o lugar privilegiado de consumo, experimentação e expressão, muitas vezes longe de qualquer controlo social e cada vez mais privatizado e comercializado (Weber & Mitchell, 2008; Obercom, 2015). Na era das redes sociais, assistimos também à afirmação do *facebook* como rede de eleição, calculando-se cerca de 4.7 milhões de utilizadores portugueses na plataforma, sendo que, segundo um recente relatório Obercom (2015), a utilização atinge o 90% até aos 26 anos de idade. Ao mesmo tempo, um recente estudo português<sup>110</sup>, realizando um inquérito com mais de 1800 alunos do ensino básico nas 18 capitais de distrito de Portugal continental, confirmou as tendências apresentadas, e reconheceu no Facebook a rede social mais utilizada entre os jovens (quase o 90% do total dos inquiridos). Acrescentou, porém, um dado ainda mais relevante: entre os inquiridos menores de 14 anos, 80% afirmam ter e utilizar um perfil pessoal no Facebook (Lopes et al., 2015). É este um dado interessante, visto o crescente número de jovens cibernautas que, apesar da ilegalidade, utilizam as redes sociais, e no específico o Facebook.

A tal propósito, em 2011, Mozelle Thompson, chefe da segurança da rede social, declarou diante da Comissão sobre a Segurança Online do Parlamento Australiano, que o Facebook detetava e excluía diariamente cerca de 20 mil perfis de menores de 13 anos<sup>111</sup>. Ainda, para a *Consumer Reports* (2011), dos 20 milhões de menores utilizadores desta plataforma, 7.5 são menores de 13 anos, e destes, 5 são menores de 10. Na Europa foi o estudo *EU Kids Online* que, a partir de 2009, foi mostrando dados alarmantes, e em crescimento constante, sobre a utilização de redes sociais pelas crianças. Com inquéritos aplicados a cerca de 25000 crianças entre os 9

---

<sup>109</sup> Dados disponibilizados pelo Banco Mundial através da plataforma Google Public Data Explorer, confirmados pelas estatísticas Eurostat e INE de 2015:

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information\\_society\\_statistics\\_households\\_and\\_individuals](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_households_and_individuals).

<sup>110</sup> Projeto “Direitos Digitais. Uma Password para o Futuro”, realizado por uma equipa de investigadores da Universidade Autónoma de Lisboa em parceria com a DECO.

<sup>111</sup> Aqui vai o link da notícia em primeira mão do diário Daily Telegraph:

<http://www.dailytelegraph.com.au/banning-baby-faces-from-social-site-facebook/story-e6freuy9-1226025663992> (acedido em 18/01/2015).

e os 16 anos de 25 países europeus, o estudo destacou que cerca do 44% dos inquiridos com menos de 11 anos são assíduos utilizadores de redes sociais, sendo que cerca do 38% do total dos inquiridos tinha entre os 9 e os 12 anos de idade. Relativamente a esta faixa etária, em Portugal, cerca do 37% dos inquiridos afirmou ter um perfil no Facebook (Lobe et al., 2011; Livingstone, Ólafsson & Staksrud, 2013). Como veremos mais a frente, a experiência do presente projeto, embora quantitativamente limitada, não se afasta dos dados apresentados, sendo que a totalidade das crianças menores de 13 anos envolvidas no projeto afirmavam ter um perfil pessoal no Facebook, acrescentando ainda que o mesmo se verificava com colegas e irmãos.

De acordo com a equipa de investigadores envolvida no já citado projeto “Direitos Digitais” (Lopes et al., 2015), o problema nesta utilização dos novos media, está na partilha e utilização de informações, muitas vezes sensíveis, e na inconsciência dos consequentes riscos. De facto, como demonstrado pelo estudo, mais do 50% das crianças e jovens entrevistados, declarou partilhar fotografias de si próprio e de amigos, partilhar o nome, o apelido, o nome da escola frequentada diariamente e a idade verdadeira (entre os menores de 14 anos o 30% assumiu partilhar esta informação). Embora seja uma pequena minoria, cerca do 6% afirmou partilhar o próprio número de telemóvel e o 5% a morada de casa, sendo que este último dado sobe para o 10% em alguns distritos do país. A estes dados podemos acrescentar que cerca do 26% assume ter-se encontrado com desconhecidos contactados online.

São números e dados alarmantes que nos falam da importância da mediação e controlo parental, assim como da necessidade da educação para os novos media, não só para as crianças, mas também para os adultos. Com efeito, muitas vezes os próprios pais e familiares não possuem conhecimentos e competências suficientes para poder exercitar este controlo, ou não têm consciência das informações partilhadas online e/ou dos riscos para a criança e, potencialmente, para a família toda. Neste sentido, recentes estudos comparativos europeus, têm evidenciado como os pais portugueses se encontram atualmente abaixo da média europeia em termos de usos da internet e de conhecimentos de ferramentas digitais de bloqueio e filtragem, sendo também dos que menos recorrem a regras fixas relativamente ao uso de media em geral (Ponte & Simões, 2008; Ponte & Jorge, 2012). Mostram também que, em Portugal, é ainda baixa a percentagem de pais que utilizam a Internet com os próprios filhos (cerca de 43% do total dos pais utilizadores). A tal propósito, a principal regra relacionada com a Internet continua a ser a limitação do tempo de consumo, contra as duas maiores tendências europeias focadas na interdição da navegação

em determinados sites (em países como Reino Unido, Chipre e Finlândia), e na segurança e não divulgação de dados pessoais (como na Polónia, Bélgica e Croácia, entre outros).

Como vimos, no cenário nacional, muitos esforços foram direcionados para o apetrechamento tecnológico e para a democratização do acesso, mas ainda poucos para a aquisição de competências de Literacia Mediática e digital, quer para crianças quer para adultos (CNE, 2011, Ponte, 2011; Pereira, Pinto e Moura, 2015). Assim como não é possível definir uma relação direta entre níveis de instrução formal e níveis ou perfis de literacia (Ávila, 2007), não é possível também considerar a disponibilidade de acesso e a posse de competências digitais básicas como garantia de melhoria direta no uso dos media, muito menos no processo de inclusão social. Com efeito, existe uma multiplicidade de fatores que podem influenciar negativamente a utilização dos media e a qualidade das competências mediáticas (Hasebrink, Livingstone & Haddon, 2008). São fatores interligados e, muitas vezes, interdependentes, como o baixo nível de escolarização, tanto das crianças como de pais e avós, um baixo perfil socioeconómico, um baixo nível de desenvolvimento cognitivo e social<sup>112</sup>, um contexto de utilização e consumo individualizado e desregulado, dentro e fora de casa, e uma mediação intergeracional ineficaz ou inexistente (Buckingham, 2005; Livingstone & Haddon, 2009; Taborda, Cardoso & Espanha, 2010; Ponte & Jorge, 2012). Estes fatores mostram a complexidade da intervenção pedagógica, assim como a importância do processo de educação para os media a que são chamados todos os atores sociais envolvidos na formação das novas gerações. Para Ellen Helsper (2012), para melhor compreendermos a exclusão 'online', é necessário conhecer os campos da exclusão 'offline', sendo estes constituídos à volta dos recursos económicos, sociais, culturais e pessoais de cada indivíduo. Assim, para David Buckingham (2007), embora a maioria das escolas permitam, hoje, uma certa democratização do acesso e do uso dos media, disponibilizando iguais condições para todas as crianças, é fora da escola que, relativamente aos media, podemos encontrar duas tipologias bem diferentes de criança, a criança autónoma e competente, e a criança em risco, caracterizada por necessidades de proteção, vulnerável e influenciável. Num país onde, em 2014, cerca de 2.7 milhões de portugueses vive em risco de exclusão e pobreza<sup>113</sup> (sendo que destes 2.7 milhões o 35% são crianças), risco real para o 22,2% das famílias com crianças dependentes e para o 37,7% das famílias com três ou mais crianças dependentes (INE, 2015)<sup>114</sup>, é possível

---

<sup>112</sup> Como nos lembra o mesmo Buckingham (2005), as capacidades pessoais de descodificação, interpretação e elaboração de textos e de linguagens, são desenvolvidos também em relação a uma mais ampla capacidade de desenvolvimento cognitivo e social.

<sup>113</sup> Eurostat: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (acedido em 2014.05.14).

<sup>114</sup> Estatísticas mais recentes apontam para um ligeiro aumento das percentagens de risco de exclusão nos contextos familiares descritos (EAPN, 2017).

verificar que não todas as crianças têm acesso às condições, às competências, ou ao capital social e cultural para utilizar proveitosamente os media. É possível verificar que o fosso digital não se reduz a uma simples questão de acesso ou de equipamento.

Neste cenário, emerge então a necessidade de compreender como e em que medida contextos sociais desfavorecidos, com as suas condições de risco ou de exclusão social, podem influir no uso dos media e no processo de Literacia Mediática.

## Síntese

No presente capítulo, tivemos a oportunidade de conhecer de perto as gerações que protagonizam a nossa investigação.

Aprofundando as mudanças sociodemográficas que tornaram a Europa no continente mais envelhecidos, verificámos a importância de trabalhar para que as sociedades consigam incluir a população idosa de igual forma e para criar melhores condições de vida. Neste sentido, constatámos a relevância adquirida na UE pelo envelhecimento ativo, e os esforços feitos, a partir da segunda metade do século passado, para uma maior inclusão e participação da população idosa na sociedade portuguesa.

Analisámos ainda alguns projetos desenvolvidos em Portugal relativamente ao envelhecimento ativo e à inclusão digital. Num país entre os mais envelhecidos da Europa, e onde a população idosa constitui o grupo mais excluído digitalmente (Dias, 2012, Obercom, 2014), pudemos conhecer as abordagens, os recursos e as metodologias utilizadas, reconhecendo os limites das iniciativas, o foco limitado no uso básico das TIC e, ao mesmo tempo, as potencialidades dos projetos baseados em dinâmicas intergeracionais.

No segundo ponto, passamos a analisar o contributo da Sociologia da infância no resgatar as crianças da sua condição de dependência na estrutura social, alimentando uma perspetiva da criança como sujeito ativo do conhecimento e da infância como categoria social. Destacámos ainda a visão de Jens Qvortrup (1990; 2000), que privilegia a análise da infância enquanto categoria geracional e que enriquece o debate focando a sua atenção nas relações intergeracionais e do seu impacto no desenvolvimento da infância. Com Manuel Sarmiento (2005), reconhecemos as novas oportunidades e as novas dinâmicas de interação entre pares trazidas pelos novos media e tentamos caracterizar uma geração através das práticas sociais e mediáticas, elementos que as diferenciam das do passado.

Refletindo sobre a geração digital (Buckingham & Willet, 2006), encontrámos jovens que alimentam novas redes de interação e dinâmicas de socialização, e se configuram como o grupo social mais ativo online e capaz de influenciar o consumo mediático doméstico e a economia do lar (Chaves et al., 2007; Obercom, 2014a). Verificámos, porém, os riscos que derivam da falta de competências mediáticas, principalmente críticas, por parte das novas gerações (como na partilha

e utilização de informações sensíveis e na inconsciência dos consequentes riscos), e da baixa mediação parental, realidade acentuada em Portugal (Ponte & Simões, 2008; Ponte & Jorge, 2012). Observámos ainda os perigos acrescidos numa sociedade onde o risco de pobreza e exclusão é uma realidade, atingindo 30% da população, sendo as crianças e os idosos os grupos sociais mais afetados pela crise económica<sup>115</sup>. Torna-se prioritário trabalhar para criar respostas concretas aos desafios educativos que marcam, na era digital, a sociedade portuguesa, tendo em conta os fatores que podem influenciar negativamente a utilização dos media e a qualidade das competências mediáticas.

Os pontos até aqui tratados, se conseguiram esclarecer algumas questões sensíveis abertas na introdução deste trabalho, certamente deram conta, ou seja, revelaram, uma certa complexidade do objeto de estudo e a necessidade de ‘enfrentarmos’ a questão intergeracional, a amálgama de todo o projeto, o caminho para a educação em comunhão (Freire, 1997).

---

<sup>115</sup> Eurostat: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (acedido em 2014.05.14).

## CAPÍTULO 3

---

### JÁ OUVIRAM FALAR DE INTERGERACIONALIDADE?

## Introdução ao capítulo

Neste terceiro capítulo, iremos debruçar-nos sobre o conceito de intergeracionalidade, a sua evolução e o seu crescente interesse por parte da comunidade acadêmica. Iremos ainda conhecer algumas perspectivas teóricas que sustentam a aprendizagem intergeracional e a sua promoção enquanto recurso educativo.

Aprofundaremos a longa tradição dos Programas Intergeracionais (PI), através dos modelos teóricos e das experiências desenvolvidas desde a sua formalização. Iremos conhecer os benefícios destes programas para a população idosa e para as crianças, e perceber em que medida os PI podem fundamentar a nossa investigação.

Num segundo ponto, iremos ainda apresentar algumas perspectivas sobre o *gap* intergeracional, no cruzamento entre a área da educação e da comunicação. Através de diferenças culturais e representações sociais, analisaremos a distância existente entre as duas gerações, e o papel dos media enquanto ferramentas de aproximação ou maior separação. Destacaremos ainda alguns projetos nacionais que inspiraram e influenciaram o presente trabalho, ao juntar de forma eficaz e inovadora as dimensões da intergeracionalidade, dos media e da inclusão.

### 3.1. Sobre o conceito de intergeracionalidade

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. (Freire, 1997, p. 64)

Temos assistido, nas últimas décadas, à crescente relevância adquirida, a nível internacional, pelo conceito de intergeracionalidade. Temos assistido ao proliferar de estudos e programas, de ações de sensibilização e de promoção da relação intergeracional por organizações intergovernamentais, como as Nações Unidas, na convicção de que “permite transportar o conhecimento e a cultura através da interdependência geracional e das interações através da idade: nomeadamente entre os jovens e os adultos ou idosos” (NU, 2007, p. 2). Da mesma forma, a União Europeia tem realçado a relevância social da relação e comunicação entre gerações, através de iniciativas como a instituição do já citado Ano do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações, ou incluindo na Agenda Europeia para a Educação de Adultos a promoção de formas inovadoras de aprendizagem intergeracional para o empoderamento da população idosa e o benefício da sociedade toda<sup>116</sup>.

O que se entende com o termo intergeracionalidade?

O conceito de intergeracionalidade, que pressupõe uma relação e interação entre gerações distantes, embora tão atual, não é recente, constituindo a principal dinâmica de transferência de conhecimentos, valores e saberes, já nas civilizações antigas. Historicamente ligado ao contexto familiar, onde os avós, os anciãos, partilhavam normas, crenças e experiências com os mais novos, a relação e a aprendizagem entre gerações sempre foram considerados como processos naturais no dia a dia dos cidadãos, e necessários para alimentar o capital familiar e social (Donati, 2009; Hoff, 2007).

Se antigamente as dinâmicas de transmissão e comunicação entre gerações eram maioritariamente familiares e unidirecionais, as recentes mudanças e evoluções sociais fizeram com que a intergeracionalidade, para além de assumir uma nova relevância social e política, se centrasse em modelos de aprendizagem extrafamiliares e na valorização dos benefícios mútuos.

---

<sup>116</sup> Resolução do Conselho de 17 de novembro de 2011 (16743/11):  
<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2016743%202011%20INIT> (acedido em 03/02/2016).

De facto, se a investigação sobre a comunicação e a relação intergeracional se focava, inicialmente, maioritariamente no contexto e nas dinâmicas relacionais familiares (Neri, 2005; William & Nussbaum, 2013), nos últimos anos vários estudos e programas interventivos direcionaram gradualmente o foco para um processo de aprendizagem bidirecional e em contextos como o escolar e institucional, ou seja, com grupos geracionais não biologicamente ligados (Newman & Hatton-Yeo, 2008, Kuehne & Melville, 2014). Com efeito, para Sally Newman e Alan Hatton-Yeo, “(...) nas modernas, mais complexas sociedades, a aprendizagem intergeracional já não é transmitida só pela família e, cada vez mais, ocorre fora da família” (2008, p. 31). É assim possível afirmar que, à diferença dos estudos da família, os estudos intergeracionais são principalmente centrados nas relações extrafamiliares e, quando familiares, entre gerações não contíguas (Hanks & Ponzetti, 2004: 9). O foco então está na comunicação, no diálogo e interação entre indivíduos que não partilham laços familiares. Para Ewellyn Lopes (2008, p.26):

(..) as relações intergeracionais ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações, que interagem sem paternalismos ou protecionismos. O diálogo entre gerações contribui para uma nova consciência comunitária, na medida em que desenvolve as relações interpessoais, quando entram em contacto com novas vivências de diversos modos de pensar, agir e sentir. As relações intergeracionais renovam opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas.

Investigadores pioneiros na área como Jon Nussbaum, Howard Giles e Nikolas e Justine Coupland, sempre afirmaram a importância, e o desafio, para as ciências sociais, representado pelo estudo e promoção da comunicação intergeracional, uma comunicação entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações que em termos cognitivos e psicossociais crescem e evoluem de forma diferente, e em contextos históricos e culturais únicos (Giles, Coupland & Coupland, 1991; Coupland & Nussbaum, 1993, William & Nussbaum, 2013). De facto, muitos são os fatores envolvidos nesta (inter)relação, desde diferentes capitais culturais e papéis sociais e a percepção destes pela outra geração, até dinâmicas de substituição, por vezes dolorosas, de velhos valores, velhos processos de aprendizagem e padrões de comportamento (Morin, 1921; Laufer & Bengston, 1974).

É possível identificar neste processo de interação e transformação uma característica peculiar intrínseca às relações intergeracionais, ou seja, a sua assimetria, que, em determinados contextos espaço-temporais, pode desencadear conflitos e tensões entre gerações (Laufer & Bengston, 1974; Schlesinger & Kronebush, 1994). Assim, ao longo dos séculos, vários autores

foram aprofundando e analisando o conflito intergeracional existente na própria época. É o caso de António Gramsci (Q3, 1975), que reconheceu na comunicação e na fratura intergeracional uma das causas e consequências da crise de transmissão e exercício do governo e da autoridade. Ou seja, do *interregnum*, o intervalo em que o velho mundo está a morrer e o novo não consegue ou não pode nascer, deixando emergir fenómenos monstruosos. É também o caso da antropóloga Margaret Mead (1970), que identificou na sociedade contemporânea uma ‘ruptura geracional’, onde os mais velhos não podem imaginar a cultura das novas gerações, e estas adquirem uma nova autoridade no prefigurar a nova cultura. Finalmente, pensadores contemporâneos como Zygmunt Bauman (2000, 2012), analisam as razões profundas e as consequências dos protestos e das lutas que deram vida à chamada primavera árabe e a movimentos como os *indignados* e *occupy wall street*. Neste contexto, o sociólogo polaco salienta a necessidade de refletir em torno da fratura intergeracional iniciada nos anos sessenta com a crise do modelo de autoridade tradicional (Riva, 2012) e cuja expressão tangível são os atuais movimentos de protesto. Bauman (2011) reconhece que a crise moral que atravessa o corpo social toma forma nas novas gerações e no ar de mudança que os movimentos juvenis nos permitiram respirar. Observa ainda que os jovens contestam um conceito de autoridade e umas escolhas dos pais que estão, agora, ‘liquefeitas’, e diante das quais se sentem impotentes porque privados de válidos instrumentos para construir alternativas. Estes (os jovens), conscientes da atual condição de *interregnum*, são capazes de pôr em discussão os saberes dominantes e a autoridade (Cfr. Foucault, 1971; 2011), mas não são ainda capazes de construir um novo discurso, uma nova ordem social, pois “(..) São hábeis demolidores, mas têm de demonstrar serem hábeis construtores” (Bauman, 2011b). Segundo Bauman (2000, 2011a), para sair desta fase de interregno, desta paragem necessária para uma modernidade líquida, é necessário um projeto a longo prazo, cujo foco estaria na comunicação intergeracional e na capacidade da sociedade libertar a família e as políticas sociais do modelo liberal. Esta libertação, favoreceria assim um modelo baseado na partilha de valores e naquela que Donati (2009) entende como subsidiariedade entre gerações. Torna-se assim necessário recuperar o espaço público de diálogo e ação que a relação intergeracional representa, para nos reencontrarmos numa comunidade capaz de encontrar soluções coletivas para problemas comuns (Bauman, 2011; Nussbaum, 2011), onde a pertença e à relação é devolvido o mesmo valor social<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Estas considerações são o resultado de um trabalho realizado em 2012 (Petrella, Sciabolazza & Maranghi, 2014), em conjunto com dois investigadores italianos, no âmbito do Congresso Internacional Comunicação, Cognição e Media e publicado no livro *Comunicação Política e Económica. Dimensões Cognitivas e Discursivas*.

No texto *Legame Intergenerazionale*, Corrado Pontalti e Giovanna Rossi (1995), especialistas em sociologia da família, tentam explicar a natureza social desta tensão e dialética intergeracional, desta 'constante social'. Para os dois sociólogos italianos, no ocidente, a partir do século XVII, e até à época pós-moderna, sempre foi manifesta a necessidade de uma transformação contínua do saber, de forma a garantir a compreensão de um ambiente em rápida transformação, simbólica e factual. Como afirmado por Bauman (2012), a tentativa clássica de estabilizar as mudanças de forma a torná-las compreensíveis segundo códigos anteriores, hoje já não é possível. Com efeito, Pontalti e Rossi (1995, p. 74) afirmam que:

A progressiva complexificação dos âmbitos comunitários de pertença impõe que a relação intergeracional seja constituída por uma menor quantidade de estabilização de códigos e contenha regras fortes para construir matrizes de conexão a novos saberes e novas competências.

É esta a configuração que, numa contínua tensão entre conservação e transformação, estaria na base de uma relação intergeracional familiar e social. Neste contexto, os autores afirmam que aquela dinâmica circular que é própria da relação intergeracional, é substituída por "(...) um andamento oscilatório feito por fases de aproximação entre as gerações e fases de afastamento, segundo os períodos harmónico não previsíveis e, portanto, potencialmente conflituais e angustiantes" (Pontalti & Rossi, 1995, p. 74).

Embora estas considerações sejam referentes principalmente ao contexto familiar, servem para compreender a complexidade da relação e comunicação entre gerações e o processo de mediação, transmissão e negociação de valores, capitais e símbolos que nela está envolvido. Neste sentido, a sociologia relacional lê com o olhar que lhe é próprio o conceito de relação social, entendida como "a realidade que faz a sociedade, e que constitui factos sociais" (Donati & Solci, 2011, p. 8), uma realidade do inter-humano que está entre os sujeitos agentes e constitui o seu agir social (Donati, 1999). Estas relações são capazes de produzir bens relacionais, entidades imateriais e simbólicas produzidas e fruídas só entre os participantes na relação e cujo pressuposto são a reciprocidade e a gratuidade.

Para Williams e Nussbaum (2013), a comunicação intergeracional é comparável, na sua complexidade, à comunicação intercultural, e como esta tem o potencial para se transformar em benefício, não só para os indivíduos em relação, mas para a sociedade toda. Esta dinâmica deve ser suportada *in primis* pelo sistema educativo, um sistema que, na opinião dos autores e

relativamente ao contexto norte-americano, ainda não estaria preparado para aceitar e implementar o desafio de uma aprendizagem intergeracional.

Como vimos, e veremos mais à frente, diferentes autores, pertencentes a diferentes contextos culturais e tradições disciplinares<sup>118</sup>, focam então aspetos distintos e interligados do mesmo conceito, falando de comunicação, relação, educação e aprendizagem intergeracional. No entanto, a chave para entender a intergeracionalidade é-nos descrita, perfeitamente, por Sally Newman e Mariano Sánchez (2007, p. 38):

(...) para falar de intergeracionalidade, não basta apenas estarem juntos; o importante é fazerem e fazerem-se juntos, e que este fazer vá mais além da mera interação e passe para a relação.

(...) de cada vez que falamos de relações *entre gerações* que se relacionam, na realidade, são os indivíduos, as pessoas. Portanto, a chave do termo *(inter)geracional* está (...) não tanto no *geracional*, mas no *inter*, no *entre*.

---

<sup>118</sup> De forma a termos uma visão abrangente do tema, a construção deste ponto valeu-se de contributos provenientes das mais variadas áreas de investigação: são estas a sociologia, a antropologia, a educação, a gerontologia, a ciência política e, indiretamente, a psicologia. De qualquer forma, pela natureza das temáticas até aqui tratadas, esta interdisciplinaridade é características de toda a revisão da literatura.

### 3.1.1 O papel da aprendizagem intergeracional

Numa sociedade caracterizada por mudanças tão rápidas quanto profundas, o encontro entre crianças e idosos pode, portanto, representar um precioso recurso educativo. Com efeito, vários autores consideram que em tempo de crise global, onde é questionado o ambiente de afeto, segurança e confiança, fundamental para a integração social de crianças, o encontro intergeracional pode torna-se vital para reforçar laços familiares, para partilhar experiências e conhecimentos, para combater o isolamento e a exclusão da população mais velha (Ferland, 2006; Sampaio, 2008; Gonçalves & Patrício, 2010). Apresenta-se, portanto, como um recurso valioso “(...) para fortalecer os relacionamentos sociais, profissionais, intelectuais e afetivos” (Maltempi, 2006, p. 7). Para Teresa Pinto, Alan Hatton-Yeo e Iris Marreel, três entre os mais conceituados especialistas na área da intergeracionalidade (2009, p. 6):

(...) as práticas de ensino e aprendizagem intergeracionais podem contribuir para um equilíbrio das disparidades e fazer ultrapassar a segregação social, promovendo uma maior capacidade de compreensão e respeito entre as gerações, permitindo o desenvolvimento de sociedades inclusivas.

Para Palmeirão e Menezes (2009, p. 26) “basta para isso potenciar lugares facilitadores de participação e de educação entre gerações e, especialmente, considerar as pessoas enquanto pessoas e não a sua condição de jovem ou idoso”. Quer dizer promover a criação de espaços de aproximação e de encontro, espaços abertos às recíprocas trocas simbólicas, à transmissão de valores e ao aumento de capital social (Scabini & Donati, 1992; Bourdieu, 1998; Boström, 2003). Com efeito, vários autores afirmam que a aprendizagem intergeracional deve ser considerada como parte integrante da aprendizagem ao longo da vida, onde diferentes gerações têm a possibilidade de trabalharem juntas para adquirir valores, conhecimentos e competências necessárias para o pessoal desenvolvimento enquanto Pessoas, e para a própria inclusão e participação na vida pública. Estas dinâmicas intergeracionais têm, ao mesmo tempo, o potencial para promover concretamente a coesão social e desencadear processos de desenvolvimentos de capital social dos envolvidos (Pinto et al., 2009; Cumming-Potvin & MacCallum, 2010; Escuder-Mollón & Cabedo, 2014).

Estas considerações introduzem um conceito longamente debatido no âmbito da intergeracionalidade, o de capital social. Ballatti e Falk (2002) têm definido o capital social como

o conjunto de recursos, normas e valores aos quais indivíduos envolvidos em redes de relacionamento têm acesso enquanto membros da comunidade. Para Pierre Bourdieu (1985, p. 248), o capital social é “o conjunto dos atuais e potenciais recursos ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de mútuo conhecimento ou reconhecimento”. Seguindo o pensamento do sociólogo francês, o foco residiria nas dinâmicas de poder e conflito intrínsecas nas relações intergeracionais. Tais dinâmicas, relativas à distribuição e acesso de bens e materiais simbólicos, representariam a questão central do complexo processo de construção e transmissão do capital social. Ainda, o sociólogo James Coleman (1988), cuja posição é muito próxima de Bourdieu, considera o capital social não como uma única entidade (*entity*), mas como um conjunto de várias entidades bem definidas. Focado na possibilidade de o capital social se tornar num recurso utilizável pelos indivíduos para atingirem um objetivo comum, Coleman descreve tais entidades como a partilha de valores, normas, obrigações e sanções, a definição de interesses e objetivos comuns e uma comunicação eficaz no grupo de relacionamento.

Para Pierpaolo Donati e Riccardo Solci (2011), o capital social configura-se como um bem relacional específico, que aparece para além do indivíduo bem como da coletividade, e é constituído por relações contruídas através da interação. É concebido, portanto, como um bem público gerado e negociado nas redes relacionais, precondição para o surgimento de um bem relacional e por ele ainda regenerado, de forma cíclica. Neste sentido, os bens relacionais saem do campo teórico e se transformam em instrumento operativo para projetar intervenções no campo social, onde a construção do capital social é basilar para a coesão e inclusão de sujeitos desfavorecidos e em dificuldade.

Com Newman e Hatton-Yeo (2008), podemos assim considerar os modelos de aprendizagem intergeracionais, que implicam recursos individuais que trabalham dentro de um sistema social para um objetivo e interesse comum (ou seja idosos e crianças inseridos em contextos escolares, familiares ou institucionais), como uma forma de capital social. Nesta perspetiva, Sandra Kerka (2003, p. 3) afirma que “(...) embora não seja ligado explicitamente à estrutura do capital social, uma razão frequente na programação intergeracional é a sua eficácia na redução de estereótipos entre jovens e idosos e na melhoria de uma compreensão e confiança mútua”<sup>119</sup>. Neste cenário, a rede EMIL, o Mapa Europeu da Aprendizagem Intergeracional, afirma

---

<sup>119</sup> Neste artigo a autora apresenta um panorama variegado de investigações que estudaram e analisaram programas de aprendizagem entre gerações identificando as ligações entre os resultados dos programas e o capital social (Loewen, 1996, Granville, 2002; Kaplan, 2001).

que esta modalidade de aprendizagem “(...) promove recíprocas relações de aprendizagem entre as gerações diferentes e ajuda a desenvolver o capital social e coesão social nas nossas sociedades envelhecidas”<sup>120</sup>.

Para finalizar, e em jeito de introdução dos Programas Intergeracionais (IP), destacamos quanto observado pelo projeto ENIL, Rede Europeia da Aprendizagem Intergeracional, acerca das principais questões enfrentadas nos diferentes projetos pelos seus parceiros europeus. De acordo com o Dossier apresentado em 2010, o fosso digital entre os jovens e idosos e o risco de exclusão social para grupos vulneráveis são as duas temáticas mais estudadas e trabalhadas no panorama europeu (ENIL, 2012). São questões que refletem os desafios da sociedade contemporânea, na qual a aprendizagem intergeracional se insere como recurso para o reforço da solidariedade entre gerações e para a inclusão e coesão social.

### 3.2. A experiência dos programas intergeracionais

A criança e o idoso talvez se reúnam em uma dimensão intemporal do ser, à qual eles pertencem por direito, um por não ter ainda saído dela, e o outro por tê-la reencontrado  
(Novaes, 1997, p. 55).

Podemos identificar a sociedade norte-americana entre a década de 60 e a de 70, como o contexto de origem dos primeiros Programas Intergeracionais (PI). Tais programas nasceram de facto em resposta à tomada de consciência de fenómenos como a crescente separação geográfica entre gerações, o consequente enfraquecimento das relações intergeracionais, o isolamento da população idosa, e o emergir de novos estereótipos e preconceitos (Elder, 1974, Kidwell & Booth, 1977). Nas décadas seguintes, os programas foram-se direccionando para a resolução de problemas e feridas sociais que afetavam as gerações mais vulneráveis, desde as dependências até ao desemprego. Foram os anos de consolidação da tradição de PI, principalmente nos Estados Unidos, através da criação dos primeiros manuais e da introdução, no percurso universitário, de disciplinas relacionadas com aprendizagem e serviço intergeracional, ou através da ação de fundações e instituições pioneiras como a *Generations United*<sup>21</sup> e a *Generations Together*<sup>22</sup>. Só a partir da segunda metade dos anos 90 os programas intergeracionais foram emergindo no

---

<sup>120</sup> What is Intergenerational Learning?  
<http://www.emil-network.eu/about/what-is-intergenerational-learning> (acedido em 13/01/2015).

<sup>21</sup> Generations United: <http://www.gu.org/HOME.aspx>.

<sup>22</sup> Generations Together: <https://sbs.ucsur.pitt.edu/gt/mission.html>.

panorama europeu, como resposta eficaz a problemáticas sociais como o envelhecimento populacional, a exclusão social ou a crise de modelos tradicionais de solidariedade familiar. Podemos assim encontrar uma grande tradição em países como Reino Unido, Irlanda, Finlândia, Suécia, Noruega e Espanha (Newman & Sánchez, 2007; ENIL, 2012; 2012a). A aprendizagem e os programas intergeracionais, como vimos, tornaram-se numa área rica em estudos, teorias e práticas, alcançando um gradual reconhecimento internacional. Neste sentido, um dos marcos foi a instituição do *International Consortium for Intergenerational Programs* (ICIPs), organização internacional fundada em 1999, a única organização internacional exclusivamente focada na “(...) promoção de programas, estratégias, e políticas públicas intergeracionais a partir de uma perspectiva global” (Butts, 2007, p. 107). Fundada com o objetivo de reunir gestores políticos, académicos e profissionais na promoção de práticas intergeracionais, o ICIPs visa a promoção de boas práticas e programas a nível nacional e internacional, como agentes de uma mudança social global (ICIP, 2007). Para Newman & Sánchez (2007), desde então (desde 1999) os programas intergeracionais começaram a difundir-se em todo o mundo, aplicados em contextos diferentes e com a utilização e desenvolvimento de métodos diversificados, mas como o objetivo comum, o de “encorajar e reforçar a solidariedade entre gerações” (Newman & Sánchez, 2007, p. 34). O proliferar de estudos e práticas permitiu reconhecer a capacidade de programas desta natureza no combate à formação de estereótipos e conflitos intergeracionais, assim como na promoção de transmissão de valores e a solidariedade entre gerações (Kaplan, 2001; Kerka, 2003).

Assim se lê no Relatório da Segunda Assembleia Mundial sobre Envelhecimento das Nações Unidas (2002, p. 4): “Reconhecemos a necessidade de fortalecer a solidariedade entre gerações, e a parcerias entre as gerações, tendo presentes as necessidades particulares de jovens e idosos, e incentivar relações de respeito mútuo entre gerações”.

A relevância destes programas, relativamente à nossa investigação, está no reconhecimento do potencial intrínseco à relação e comunicação entre gerações não-adjacentes, sendo que, de acordo com Newman e Smith (1997, p. 3), os programas intergeracionais “devem a sua existência à convergência de uma série de fatores sociais, económicos e políticos, bem como a uma sinergia única que parece existir entre os adultos mais velhos e jovens”. Como refere Matthew Kaplan (2001), um dos maiores especialistas na área, são crescentes os pedidos para o incremento de programas intergeracionais, desde a imprensa, que parece dedicar cada vez mais espaço à temática da exclusão social e digital, até à academia, podendo encontrar inúmeras publicações

sobre o tema provenientes dos mais variados campos de investigação. Hoje, a característica principal destes programas é a rede de partilha de experiências, criada pelos mesmos investigadores envolvidos nos IPs, uma forma de contribuir para uma melhoria da eficácia dos programas.

É possível então resumir a essência dos Programas Intergeracionais numa definição?

Embora sejam caracterizados por uma grande variedade de abordagens interdisciplinares, é possível definir os IPs como atividades que estimulam a cooperação, interação e troca entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações, implicando a partilha de competências, de conhecimentos e de experiências entre jovens e idosos (Ventura-Merkel & Lidoff, 1983). A *Beth Johnson Foundation* (BJF) define os Programas Intergeracionais como programas que promovem atividades para benefícios mútuos dos envolvidos, estimulando o respeito recíproco e visando a construção de comunidades mais coesas (2011). O foco estaria na construção da comunidade através dos recursos positivos que crianças e idosos têm para oferecer uns aos outros (BJF, 2011). Finalmente, a definição adotada pelo ICIPs em 1999, e inserida por Bostrum, Hatton-Yeo, Ohsako e Sawanono no relatório UNESCO sobre IPs (2000, p. 3), considera os programas intergeracionais “veículos para uma troca intencional e contínua de recursos e de aprendizagem entre as gerações mais velhas e as mais jovens, para benefícios individuais e sociais”<sup>123</sup>. Olhando para a literatura sobre o tema, é possível identificar como característica relevante destes programas a flexibilidade e a variedade de recursos, a capacidade de estes serem adaptados e aplicados em diferentes contextos, social, familiar, escolar, institucional e organizacional, e em dinâmicas de aprendizagem formal ou informal.

---

<sup>123</sup> *IPs: Public policy and research implications. An international perspective*, texto disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergen.pdf>.

Apresentamos então a abordagem proposta por Sally Newman e Mariano Sánchez (2007), que consideramos a mais pertinente para o presente trabalho e capaz de esquematizar os conceitos de aprendizagem e programas intergeracionais até aqui desenvolvidos. O modelo proposto (Figura 1, abaixo) coloca os programas e as relações intergeracionais, juntamente com o envelhecimento, na base de uma pirâmide. Neste modelo conceptual, a solidariedade intergeracional representa o ‘colante’ capaz de alimentar a cooperação e a reciprocidade entre as gerações, elementos fundamentais dos IPs. A relação entre estas três dimensões é a base a partir da qual traçar o caminho para uma “sociedade para todas as idades”, assim como auspiciado pelas Nações Unidas no já citado Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento.



Figura 1: Modelo conceptual Intergeracionalidade

Fonte: Newman & Sánchez (2007, p. 39)

Ao longo dos anos, vários investigadores têm reunido o contributo de estudos e programas realizados em diferentes contextos nacionais, na tentativa de definir os benefícios de programas que promovem a aprendizagem e troca intergeracionais. Como já observado, tais benefícios são destinados não somente aos indivíduos envolvidos na relação, crianças e idosos, mas também a toda a comunidade e ao contexto em que estão inseridos (escolar ou institucional). Reunimos aqui (Gráfico 2, p.91) alguns dos benefícios ligados às quatro dimensões identificadas, conscientes de que a diversidade dos programas, dos contextos de implementação e dos envolvidos, darão origem a trocas, benefícios e, por vezes, obstáculos diferentes:

## Benefícios das práticas intergeracionais

Crianças e Jovens	Idosos	Instituição	Sociedade
Perceção mais positiva das pessoas idosas	Modo humor, mais vitalidade	Maior satisfação dos utentes e da comunidade	Reforço da solidariedade entre gerações
Melhores resultados escolares	Aumento da perceção de autoestima	Melhoria direta na qualidade dos serviços	Abatimento de estereótipos e de fenómenos de discriminação
Competências mais práticas	Diminuição do isolamento	Melhoria na formação de técnicos e gestores	Mantimento de memórias e tradições
Atividades de lazer alternativas para lidar com os problemas (particularmente sobre drogas, violência e conduta antissocial)	Partilha de experiências com um público que aprecia as suas realizações	Aumento da possibilidade de parcerias	Aumento do sentimento de pertença da comunidade e da participação ativa na comunidade
Aprendizagem sobre a própria história e as origens e a história de outros	Transmissão de tradições, cultura e língua	Aumento da probabilidade de financiamentos	Melhoria da inclusão de grupos desfavorecidos
Melhores hábitos de leitura	Oportunidade de aprender		
Maior sensação de dignidade, autoestima e autoconfiança	Desenvolvimento de competências, especialmente competências sociais e o uso de novas tecnologias		

Gráfico 2: Benefícios das Práticas Intergeracionais

Elaboração própria a partir dos trabalhos de: Kuehne, 1999; Kaplan, 2001; MacCallum et al., 2006; Kaplan & Pinazo, 2007.

Trata-se aqui, a partir destas considerações e diretrizes teóricas, de enfrentar o desafio metodológico e ir para o terreno, para passar da importância e relevância destes projetos, até aqui argumentada, para a real mudança social e relacional. Trata-se de encontrar o método, a fórmula, que nos permita transformar os potenciais benefícios num projeto concreto e eficaz para a comunidade envolvida.

### 3.2.1. Alguns projetos marcantes

Remetendo para o próximo capítulo as questões metodológicas ligadas aos IPs e pertinentes para o presente estudo, apresentamos em seguida um conjunto de redes e programas europeus que, através de uma abordagem intergeracional, têm trabalhado, em rede, para alcançar os objetivos das políticas europeias, contribuindo para a inclusão e a cidadania ativa de jovens e idosos. Tais experiências, revelaram-se fundamentais na estruturação do nosso projeto, quer a nível teórico quer a nível prático.

O **Grundtvig**<sup>124</sup>, coloca-se no panorama europeu como um dos mais significativos projetos na área da inclusão e formação de adultos. Fundado em 2000, e parte da Programa para a Aprendizagem ao Longo da Vida, o projeto, que é gerido em Portugal pela Agência Nacional PROALV<sup>125</sup>, visa proporcionar aos adultos formas de melhorar os seus conhecimentos e competências, para a sua melhor inclusão na sociedade e no mercado do trabalho. Através de uma rede de intervenientes em todas as formas de educação de adultos, associações, instituições, voluntários e organizações sem fins governamentais, o Grundtvig deu vida a uma série de projetos, muitos dos quais intergeracionais, entre os mais significativos no contexto europeu. Um destes projetos, dos que mais testemunha a versatilidade dos IPs e que envolveu ativamente Portugal, é o **Projeto MATES**<sup>126</sup>. O MATES, que recolhe cerca de 37 projetos internacionais do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), teve início em 2007, ano em que uma recomendação das Nações Unidas, resultado do trabalho de um grupo de especialistas internacionais, realçou a importância da solidariedade intergeracional e a convicção de que ela “permite transportar o conhecimento e a cultura através da interdependência geracional e das interações através da

---

<sup>124</sup> Página do projeto no site EACEA:  
disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/grundtvig/grundtvig_en.php)

<sup>125</sup> Página do projeto no site da Agência PROALV:  
<http://www.proalv.pt/wordpress/grundtvig-2/>

<sup>126</sup> Mainstreaming Solidariedade Intergeracional, projeto co-financiado pelo Programa Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia como um Projecto Grundtvig, Medidas de Acompanhamento (2008/09).

idade: nomeadamente entre os jovens e os adultos ou idosos”<sup>127</sup>. Vários especialistas, envolvidos em projetos intergeracionais inseridos no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, desenvolveram assim um Guia de Ideias para Planear e Implementar Projetos Intergeracionais (Pinto, Hatton-Yeo & Marreel, 2009). Uma pesquisa, realizada pela componente portuguesa do projeto, inquiriu potenciais utilizadores, provenientes da academia, instituições e governos locais. Desta forma, foi possível conhecer as necessidades dos utilizadores e dos beneficiários dos projetos, alinhando assim os conteúdos do guia. Considerámos muito relevante o conjunto de barreiras identificadas pelos inquiridos e relativas à implementação de projetos intergeracionais, como a falta de formação de profissionais, a dificuldade de acesso a financiamentos, a baixa adesão da comunidade ou a escassa motivação e/ou interesse entre os jovens e os idosos. A partir destas e outras reflexões, foi criado um guia constituído por boas práticas internacionais e conselhos sobre a implementação de projetos, desde dicas sobre como envolver a comunidade até à escolha do melhor método a aplicar. Foi este um dos projetos que mais inspiraram e motivaram o nosso trabalho, representando uma fonte importante de informação e conhecimento para o trabalho empírico.

Também desenvolvido no âmbito do Grundtvig é **Projeto EAGLE**<sup>128</sup>, *European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning*, desenvolvido entre 2006 e 2008. Atuando na área da intergeracionalidade, o projeto visou explorar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida entre as gerações, em diferentes contextos formais, informais e não formais de seis países europeus, Inglaterra, Itália, Roménia, Grécia, Alemanha e Finlândia. No âmbito do projeto foram desenvolvidos um observatório, um portal, e um manual para atividades intergeracionais, ferramenta para planear, concretizar e avaliar as várias iniciativas. Destacamos aqui o portal *Toolkit*, recurso digital para assistir na concretização de projetos intergeracionais. Este foi desenvolvido com dois objetivos principais, contribuir para a reflexão sobre os benefícios das atividades intergeracionais, e proporcionar uma plataforma para melhor planear, implementar e monitorizar os projetos. Através das experiências internacionais desenvolvidas, o EAGLE (2006, 2007) conseguiu assim mostrar e demonstrar os benefícios de práticas intergeracionais e sensibilizar as comunidades locais, e não só, para a importância das mesmas. É este um projeto

---

<sup>127</sup> *Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties Recommendations New*, texto disponível em:  
[http://www.un.org/esa/socdev/unvin/documents/egm\\_unhq\\_oct07\\_recommendations.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unvin/documents/egm_unhq_oct07_recommendations.pdf),  
citado em MATES 2009: p. 23.

<sup>128</sup> Página do projeto: <http://www.eagleproject.eu/welcome-to-eagle>.

que, apesar de não influenciar diretamente o nosso estudo, permitiu confirmar preocupações, identificar experiências internacionais valiosas e ainda ter acesso a ferramentas úteis para o planeamento da nossa ação intergeracional, nomeadamente a nível de gestão dos grupos.

Outro projeto significativo é o **TOY**<sup>129</sup>, *Together Old & Young*, projeto promovido pela ICDI, *International Child Development Initiatives*, projeto Grundtvig desenvolvido entre 2012 e 2014. Porém, a partir de outubro de 2015, teve início a segunda versão do projeto, que passou a ser financiado pela Fundação holandesa Dioraphte<sup>130</sup>. Esta estreita relação entre durabilidade e eficácia, fez com que o TOY se destacasse no panorama europeu da intergeracionalidade. Realizado em sete países europeus, Portugal, Espanha, Itália, Irlanda, Polónia e Holanda, o TOY promoveu e dinamizou estudos e práticas focados na aprendizagem intergeracional, envolvendo universidades, escolas, centros culturais, associações e outras instituições, e tornando idosos e crianças protagonistas desta rede europeia. Depois de uma primeira fase de revisão do estado da arte, o projeto identificou e analisou cerca de 20 casos de estudo nos países participantes. O objetivo foi construir as bases para a fase sucessiva, que consistiu na realização e avaliação de ações piloto nos sete países<sup>131</sup>. Entre os projetos desenvolvidos, destacamos as iniciativas realizadas através da Universidade de Aveiro, parceiro português do projeto, em duas IPSS com valências de infância e terceira idade. Foram estas:

- a) *Ludoteca Intergeracional: 1, 2, 3... Jogamos outra vez?*, iniciativa que dinamizou durante dois meses momentos de jogo e de partilha entre um grupo de crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, e de idosos, entre os 76 e os 94 anos. Como o objetivo de proporcionar momentos de diversão e aprendizagem, as atividades foram construídas à volta de três eixos principais, artes plásticas, jogos de tabuleiro e atividade física e expressão motora;
- b) Abordagem diferente foi a da ação *Receitas com sorrisos*, que juntou na cozinha cerca de 8 idosos e 45 crianças do jardim de infância, com o objetivo de realizarem e partilharem as receitas preferidas dos mais novos. Produto final desta atividade foi a concretização de um livro de receitas, onde a cada uma destas era associada

---

<sup>129</sup> Site do projeto TOY: <http://www.toyproject.net/>.

<sup>130</sup> Site da Fundação: <https://www.dioraphte.nl/>

<sup>131</sup> As ações estão disponíveis no documento *TOY in Action*:  
<http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/Toy-in-action-portuguese.pdf>.

uma memória ou história de vida partilhada pelos participantes.

Para além da demonstração dos benefícios de programas intergeracionais para ambas as gerações envolvidas, o TOY apresentou formas criativas e eficazes de aproximar crianças e idosos. Foram assim incluídas num manual para a implementação destes programas, o TOY Toolkit<sup>132</sup>, onde são aprofundadas estratégias de sucesso e competências necessárias para facilitadores e *senior volunteers*. Outro resultado relevante deste projeto foi a identificação de cinco objetivos a atingir em programas de aprendizagem intergeracional. São estes construir e alimentar relações, partilhando atividades e momento de lazer; promover a coesão social na comunidade; facilitar e valorizar o papel das pessoas idosas como guardiões do conhecimento, de memórias e experiências importantes para a formação dos mais novos; reconhecer o papel dos idosos enquanto avós na educação e socialização das crianças; enriquecer os processos de aprendizagem entre crianças e idosos, diversificando as atividades e promovendo a dimensão criativa e expressiva. Ainda, um dos pontos de contacto e reflexão entre o projeto TOY e a nossa investigação, está na adoção de uma perspetiva focada não nas falhas e nas limitações dos intervenientes, mas nos seus pontos fortes<sup>133</sup>.

Outro projeto relevante é o já citado ENIL<sup>134</sup>, *European Network of Intergenerational Learning*, projeto Grundtvig fundado pela União Europeia e desenvolvido entre 2010 e 2013. O ENIL consistiu na criação de uma rede de 25 instituições espalhadas em 22 países da UE com o intento de recolher informações e analisar contextos e práticas na área da Aprendizagem Intergeracional. Através da troca de experiências e práticas, objetivo da rede ENIL foi essencialmente compreender o nível de valorização dada nos países europeus à aprendizagem intergeracional e conhecer as tradições relativas à aprendizagem intergeracional nos países menos focados nesta dinâmica. O projeto contribuiu para a aquisição de competências-chave na aprendizagem ao longo da vida e pretendeu, com os seus resultados, influenciar positivamente as políticas nacionais e europeias, ainda escassas na área da intergeracionalidade (ENIL, 2012). O processo passou, por isso, pela análise do estado da arte, em termos de atividades e metodologias, e de políticas nacionais dirigidas à promoção de programas intergeracionais. Parte central do projeto é representada por

---

<sup>132</sup> O documento é disponível aqui:  
<http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/ToyToolkit.pdf>

<sup>133</sup> No caso do TOY, e a título de exemplo, foi utilizado o conceito de *Positive Deviance*, uma abordagem centrada na resolução de problemas através da identificação de estratégias pouco comuns ou de recursos que podem estar desaproveitados.

<sup>134</sup> Página do projeto: <http://www.enilnet.eu/>.

14 boas práticas, iniciativas realizadas nos países membros e consideradas exemplos inspiradores e testemunhos concretos da importância de programas intergeracionais. Tais boas práticas, serviram também para divulgar casos de sucesso que utilizam estratégias e metodologias diferentes e em contextos variados, como o familiar, institucional e escolar. Se o nosso olhar foi inicialmente direcionado para as iniciativas mais próximas do nosso projeto, como as desenvolvidas em lares e IPSS, à procura de ideias e estratégias, foram, porém outras as iniciativas que se destacaram, como o *Digital Families-Bridging the Digital and Intergenerational Divides* (Reino Unido) ou o *iSmart contest* (Lituânia). Considerámos estes projetos como os mais inovadores, uma vez que, tentando atingir o mesmo objetivo, recorreram a meios e estratégias diferentes que estimulassem a criatividade dos participantes, levando-os a produzir conteúdos mediáticos criativos, e que valorizassem não só os seus conhecimentos, mas também as suas capacidades de aprendizagem.

A EMIL<sup>135</sup>, *European Map of Intergenerational Learning*, através de uma densa rede de investigadores, profissionais e voluntários na área da intergeracionalidade, recolhe e divulga boas práticas, investigações, ideias e experiências desenvolvidas nos mais variados países europeus. Desta forma, a rede disponibiliza relevantes recursos e documentações para investigadores, técnicos e políticos na área da aprendizagem intergeracional. Fundada em 2009, desde 2013 instituiu um prémio destinado aos melhores projetos intergeracionais em diferentes áreas, como Cultura e Artes, Ambiente de Trabalho/Emprego, Comunidades, Habitação/Ambiente e outros (EMIL, 2014). São assim inúmeras as boas práticas divulgadas anualmente pela rede, sendo que o nosso projeto chegou também a ser divulgado em 2013<sup>136</sup>. Esta rede representou um recurso importante para estamos atualizados acerca de projetos desenvolvidos na União Europeia.

Finalmente, citamos uma iniciativa da Fundação *Beth Johnson*, o *Centre for Intergenerational Practice*, CIP<sup>137</sup>, um Centro criado em 2001 para apoiar o desenvolvimento da prática intergeracional em todo o Reino Unido como recurso para a resolução de questões sociais. O Centro apresenta-se como uma referência europeia para investigadores e profissionais,

---

<sup>135</sup> Site da Rede EMIL: <http://www.emil-network.eu/>.

<sup>136</sup> Parece aqui relevante a referência ao facto de o autor do presente trabalho ser membro da rede EMIL, desde 2013. A nossa ação intergeracional foi divulgada no agosto de 2013 com destaque ao blogue: <http://www.emil-network.eu/res/documents/resource/EMIL%20newsletter%202013.pdf>.

<sup>137</sup> Site da BJJ: no <https://www.bjf.org.uk/>.

nomeadamente em termos de experiências de sucesso e recursos que foi disponibilizando ao longo de uma década. Devido à centralidade dada a processo de inclusão e literacia de idosos em situação de risco, nomeadamente idosos afetos por doenças crónicas e disfunções cognitivas, representou uma fonte de inspiração para a construção do nosso projeto intergeracional.

Muitos outros projetos europeus e redes de parceiros poderiam ser referidos nesta pequena revisão do estado arte. De facto, os IPs e as iniciativas locais a eles ligadas foram-se espalhando nos países da UE, providenciando “um mecanismo para as gerações se encontrarem umas com as outras, para trabalharem e explorarem juntas, a partir desta redescoberta, a realidade de quem elas são realmente, e o que têm a ganhar por estarem mais envolvidas com as outras gerações” (Pinto et al., 2009: 20).

De acordo com o relatório português do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações, a nível nacional ainda falta uma linha clara a seguir em direção da construção de uma sociedade amiga do idoso, do envelhecimento ativo, e da solidariedade entre as gerações” (AEEASG, 2013). De facto, o recurso à aprendizagem intergeracional para estruturar programas duradouros não se traduziu ainda numa prática difusa entre associações, organismos e instituições nacionais. Contudo, é possível identificar alguns projetos relevantes, como o já citado Projeto TIO, o projeto MATES e o projeto TOY<sup>138</sup>. A estes é possível acrescentar mais dois interessantes projetos. O **Projeto Viver**, distinguido pela União Europeia como uma ‘boa prática’, e nascido no âmbito do projeto TIO da Associação VIDA. O projeto, que interligou várias redes de trabalho locais (com escolas, PME e instituições da área da saúde), destinou-se principalmente à formação de novos profissionais, os ‘animadores intergeracionais’. Na implementação de novas estratégias intergeracionais, o projeto apoiou assim empresas e instituições locais, promovendo novas formas de gestão da relação trabalho/vida familiar (Pinto et al., 2009; Afonso et al., 2010). Outro projeto relevante é o **projeto Vovóteca**, um projeto da Casa das Artes de Famalicão. O Vovóteca consistiu na criação de espaços de partilha entre idosos e crianças, com o objetivo de preservar e recuperar memórias e tradições. O projeto dinamizou várias atividades, entre elas debates, exposições, workshops e ateliês de arte, dança e teatro, promovendo a partilha de saberes entre gerações distantes (Marques & Pereira, 2009). A componente lúdica e criativa deste projeto reforçou, com a sua experiência e resultados, a

---

<sup>138</sup> Nesta breve revisão do estado da arte não estão incluídos mais projetos intergeracionais, nacionais e internacionais, centrados nas novas tecnologias; a estes será dado destaque no próximo ponto.

convicção de que a partilha entre crianças e idoso além de ser proveitosa para a comunidade pode e deve ser criativa.

Ao longo da nossa pesquisa, nos fomos apercebendo da existência de muitas iniciativas locais, mais ou menos pontuais, que não beneficiaram de ampla divulgação, a nível nacional e por vezes local. Desta forma, como no caso dos dois projetos citados, a informação à qual tivemos acesso permitiu reconhecer o valor dos projetos, mas não uma análise detalhada dos mesmos.

### 3.3 Media e intergeracionalidade. Entre *gap* e velhos estereótipos

Fazer dos media oportunidades de encontro e não de afastamento entre as gerações, parece então poder sugerir que é só uma questão de intencionalidade educativa: compreender isto, significa também perceber que o problema do lugar social das tecnologias não é nem uma questão de engenharia dos sistemas, nem um problema de política económica, mas uma instância profundamente pedagógica.  
(Rivoltella, 2003, p. 36-37).

O *gap* ou fosso intergeracional refere-se à contraposição entre uma geração filha da “assunção rápida e guiada pelo *skill* e pela intuição” (Rivoltella, 2003: 29) e uma geração filha da sociedade tradicional e do livro, que tenta, com dificuldade, adaptar-se a um novo contexto não só tecnológico, mas cultural e social. Derrick De Kerckhove (1993) fala de perfis cognitivos diferentes, de uma cultura literária e uma cultura telemática que geram duas conceções de alfabetização diferente, de dispositivos conceituais distantes. Como já observado, é comum a tendência em pôr excessiva ênfase nas competências digitais possuídas e desenvolvidas, quase naturalmente, pelas novas gerações, na convicção de que sejam capazes de ‘auto-educar-se’ (Hobbs, 2010; Ferri & Marinelli, 2010). **Da mesma forma que existe, entre pais e avós, a tendência a alimentar um sentimento de impotência face às novas tecnologias** e ao consumo mediático de filhos e netos, ou a tendência a aquela que Pier Cesare Rivoltella define “delegação familiar da tecnologia” (2003: 31). Porém, o relatório de 2011 do projeto *EU Kids Online* (Livingstone et al., 2011), mostrou que só o 36% dos participantes no inquérito europeu, com idade compreendida entre os 9 e os 16 anos, afirmaram ‘saber mais’ que os próprios pais. **Existe, por vezes, entre as gerações mais velhas, um sentimento difuso de impotência face às novas tecnologias**, alimentado o estereótipo de que o mundo digital seja uma ilha apanágio das novas gerações, onde pais e avós não querem aproar (Petrella, 2013). Outro fator determinante na formação do fosso entre gerações é

constituído não só pelo processo de envelhecimento, que em alguns casos pode influenciar negativamente a qualidade da utilização das novas tecnologias, mas sobretudo pela formação de representações estereotipadas da velhice e dos supostos 'imigrantes digitais'. São representações sociais entranhadas na comunidade e que acabam, muitas vezes, por ser alimentadas pelos mesmos idosos (Echt, Morrell & Park, 1998; Cybis & Sales, 2003). Trata-se de forças internas e externas ao grupo geracional. Se é verdade que o processo de envelhecimento pode dificultar a execução de determinadas tarefas como a utilização do computador, é também verdade que condições como a diminuição da visão, a redução da capacidade motora e o surgimento de problemas de memória registam-se em número reduzido comparativamente com o crescimento da população idosa, e com a melhoria de esperança e qualidade de vida a probabilidade destas situações se verificarem cresce maioritariamente depois de ter ultrapassado a idade da reforma (Manna et al., 2005). É, de facto, preciso não esquecer que se registamos em Portugal a maior taxa de exclusão digital entre os maiores de 55 anos, com subida vertiginosa depois dos 65 anos, isto deve-se, na maioria dos casos, a razões de cariz socioeconómica e escolarização e, dado principal embora não quantificável, à baixa perceção da utilidade dos novos media e consequentemente falta de competências (Cardoso, Espanha & Gonçalves, 2007; Taborda, Cardoso & Espanha, 2010, Obercom 2014). Para Isabel Dias (2012) "(...) o facto de os mais velhos apresentarem dificuldades não inviabiliza o seu processo formativo, ou seja, não é condição de exclusão digital" (p. 60). Ao apontar tais dificuldades como as principais causas de exclusão, é de esperar que a exclusão aumente, pois alimentam-se estereótipos que impedem de olhar para os mais velhos como indivíduos ativos e capazes (Kerka, 2003; Cybis & Sales, 2003; Cuddy, Norton & Fiske, 2005). Com efeito, estas visões, longe de serem generalizáveis, por um lado sobrevalorizam os obstáculos para a aquisição de novas competências (nomeadamente, mediáticas), por outro menosprezam as capacidades de aprendizagem da população idosa. Para Sánchez (2006), se por um lado na condição de idosos coexistem fatores que podem predispor para a exclusão digital e social, por outro lado coexistem elementos e características que a tornam um potencial e precioso recurso no processo educativo dos mais novos. Assim, para Cesare Scurati (2002: 171):

Trabalhar para educar diante da cultura dos media quer dizer experimentar, numa forma bastante radical (por isso particularmente incómoda) a condição paradoxal (...) de se encontrar simultaneamente 'abaixo' (velhice, cansaço, falta de familiaridade, etc.) e 'acima'

(autoridade formativa, visão perspéctica, experiência consolidada, etc.). Torna-se, portanto, importante conseguir aproveitar de forma produtiva quer uma quer a outra colocação.

É, de facto, este o papel mais importante das gerações mais velhas, o de mediação, de reforço de competência sociais e críticas. Como vimos, as novas gerações, não obstante uma maior familiaridade com o universo digital, comparativamente com a geração de pais e avós, aparentam necessidades educativas, em alguns casos novas, e de mediação intergeracional. Impõe-se então a importância de criar e alimentar canais de transmissão e partilha de valores, opiniões e saberes, com foco no reforço da componente crítica, ligada à leitura e compreensão dos media, enquanto artefactos culturais e enquanto indústria, e dos seus conteúdos. Como afirmado por David Buckingham (2005), as capacidades pessoais de descodificação, interpretação e elaboração de textos e de linguagens, são desenvolvidos (também) em relação a uma mais ampla capacidade de desenvolvimento cognitivo e social. Nesta dimensão insere-se a relação intergeracional, com o seu grande potencial socializante e o seu papel relevante na promoção da coesão social e no desenvolvimento de competências sociais (MacCallum et al., 2006; Kaplan & Pinazo, 2007; Pinto et al., 2009).

A contraposição entre idosos e crianças, entre uma geração passiva e agarrada aos conteúdos televisivos, e a uma geração proactiva, competente e produtiva graças à sua habilidade de se auto-formar (Talcott, 1998; Prensky, 2001), já veio a ser largamente criticada e confutada na literatura. Como evidenciado por vários investigadores internacionais na área da educação e da educação para os media, se é possível constatar uma distância cognitiva entre crianças e idosos, filhos de diferentes tradições de aprendizagem, é possível também constatar que tais diferenças não são epocais ou irreversíveis (Scurati, 2002; Rivoltella, 2003; Livingstone, 2009; Ferri & Marinelli, 2010). De facto, o estudo dos usos e motivações pessoais e familiares, dos discursos à volta do media, das tendências e dos obstáculos ao consumo, permitiu não só identificar o *gap* e algumas das suas razões, mas também a real possibilidade do vantajoso binómio media-intergeracionalidade (Ponte, 2011; Gonçalves & Patrício, 2011; ENIL, 2012; Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015). Como foi possível ‘ler’ ao longo desta viagem, são de facto vários os trabalhos nacionais e internacionais que, focando o próprio estudo nas crianças, nos idosos ou em ambas as gerações, demonstraram o potencial ou a capacidade de adaptação à era digital dos mais velhos, a necessidade de formação dos mais novos e o potencial da interação entre as duas gerações através e em torno dos media. Relevante neste contexto são alguns estudos que, ao

longo das últimas décadas, foram analisando o consumo dos media e a distância cognitiva entres gerações, principalmente em contexto familiar. Trata-se de trabalhos desenvolvidos a partir do final dos anos 90 e focados nas sociedades italiana e francesa (Bertolini, 1999; Rivoltella, 2001; Le Douarin & Caradec, 2009; Petrella, 2011<sup>139</sup>, entre outros). Para além de confutar as teorias apocalípticas sobre os imigrantes digitais, estas investigações destacaram o potencial educativo e relacional intrínseco às novas tecnologias, o “potencial da tecnologia para demarcar a autêntica comunicação intergeracional e uma compreensão significativa entre gerações” (Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015, p. 95-96), potencial que vai aumentar na interação intergeracional à volta dos media. Estes trabalhos, à semelhança de quanto afirmado relativamente aos programas intergeracionais, realçaram ainda o contributo dos *media* na aproximação entre gerações não contíguas, e no potenciamento de relações onde a influência é recíproca e a transmissão de saberes é bidirecional. Ainda, Michael Rogers (2009), no relatório sobre a relação dos maiores de 50 anos com a tecnologia, realizado no âmbito de uma parceria entre a AARP (Associação Americana de Pessoas Reformadas) e a Microsoft, concluiu que se é verdade que esta geração pode encontrar ainda alguma dificuldade na utilização das novas tecnologias (cerca do 33% dos intervenientes), recorrendo frequentemente à geração mais nova, demonstra uma grande capacidade de aprendizagem e reconhece as tecnologias emergentes como ferramentas úteis para o próprio dia a dia e para a sociedade toda. Embora se trate de um pequeno apanhado de uma geração (americana) que só em parte se encontra na idade da reforma (são os chamados *baby boomers*, atualmente com idade compreendida entre os 52 e os 70 anos), não deixa de ser um interessante contributo para a reflexão sobre o papel da tecnologia na sociedade e o fosso entre gerações.

Um dos elementos determinantes do fosso intergeracional, que vai além da utilização da tecnologia, parece então ser um conjunto de mitos e estereótipos negativos, socialmente construídos, que muitas vezes são diretamente ligados à falta de motivação para a interação com a outra geração. Se, como foi possível observar, as diferenças etárias e socioculturais aumentam a distância entre jovens e idosos, velhas e novas representações (estereotipadas) de ambas as gerações são obstáculos concretos a uma relação enriquecedora (Rivoltella, 2003; Cuddy, Norton

---

<sup>139</sup> Embora se trate de uma tese de mestrado, foi citada a investigação realizada pelo autor do presente trabalho. Tal investigação, de cariz etnográfico, visava analisar o consumo dos *media* nas famílias e a consequências nas dinâmicas relacionais dos seus membros (e vice-versa).

& Fiske, 2005; Chase, 2011). Com efeito, vários estudos na área da gerontologia<sup>140</sup> mostram como tais preconceitos e estereótipos negativos podem ser a razão para o escasso interesse, entre os mais novos, naquelas áreas (como gerontologia, medicina ou simplesmente voluntariado) relacionadas com trabalhos com e para idosos (Gonzales, Tan & Morrow-Howell, 2010; Chase, 2011). Em muitos casos, os resultados destes estudos são enriquecidos através do recurso ao *Aging Semantic Differential* (ASD), um modelo utilizado para medir as atitudes e quantificar anomalias e estereótipos negativos em relação aos idosos. Aplicando o ASD antes e depois do projeto, os investigadores, confirmando as razões da baixa motivação, afirmam que uma relação positiva com o idoso, em contexto profissional ou informal, aumenta o interesse em trabalhar com a população mais velha (Scharlach et al., 2000; Paton et al., 2001).

Emerge da literatura a necessidade de promover e facilitar a interação positiva entre as duas gerações, pois ambas podem beneficiar em termos de abatimento de preconceitos e de mitos sobre a outra geração (Magalhães, 2000; Lohman et al., 2003). Trata-se aqui, no específico do nosso trabalho, de “fazer dos media oportunidades de encontro e não de afastamento entre as gerações” (Rivoltella, 2003, p. 36) e, como desejado pela Comissão Europeia (2012), através do projeto *ICT for Seniors' and Intergenerational Learning*, de fazer dos *media* instrumentos de aprendizagem intergeracional no combate ao fosso digital.

### 3.3.1 Encontrar-se à volta dos *media*

Em que consiste então este ‘encontro mediático’ de que até aqui falámos?

Com o termo ‘encontro mediático’ referimo-nos àquela interação, mediada e não mediada, em torno dos *media*, entre crianças e idosos. É um encontro informal caracterizado pela utilização dos *media* como recurso educativo e relacional, ou simplesmente como produtos de consumo ou instrumentos de produção. Fundado na coexistência e negociação de saberes de ontem e de hoje, naquela coeducação das gerações desejada por Joffre Dumazedier (1992), este encontro representa o lugar onde cada geração tem a possibilidade de investir o capital simbólico acumulado, pessoal, social e cultural, numa dinâmica bidirecional de partilha e troca de conhecimentos (Newman e Hatton-Yeo, 2008). Para Josefina Santibáñez, Paula Renés e Antónia

---

<sup>140</sup> Tratamos aqui a gerontologia como uma área, sendo porem conscientes da multidisciplinariedade interna. De facto, olhando para a produção científica em revistas especializadas (como *Educational Gerontology* ou *Journal of Gerontological Social Work*) é possível encontrar trabalhos ligados às áreas da medicina, psicologia, educação, comunicação e sociologia, entre outras.

Ramírez (2012) a chave de práticas educativas<sup>141</sup> fundadas na Educação para os *Media* está nos quatro pilares da educação, ou seja, aprender a ser, a viver juntos, a conhecer e a fazer. São estas, no fundo, as competências intergeracionais que a comunidade envolvida tem a possibilidade de trabalhar e adquirir. Com afirmado por Arlene Bailey e Ojelanki Ngwenyama (2010), embora a investigação e as experiências sejam escassas, sabemos que os benefícios deste encontro são multifacetados e dependentes de fatores e variáveis contextuais. Na maioria destes programas, as crianças e os jovens contribuem para a aprendizagem de competências mediáticas dos mais velhos, e estes partilham com os mais novos experiências de vida, histórias sobre a comunidade e outros conhecimentos pertinentes com os objetivos dos projetos. Ambas as gerações, para além de receber ensinamentos, ensinam e apreendem ensinando. Porém, vários autores desejam a superação desta dinâmica, na promoção concreta da criação de um espaço aberto à troca e transmissão de valores e saberes, baseado num diálogo entre iguais (Palmeirão, 2008; Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015). Como já afirmado, e como confirmado pelos trabalhos na área, para além dos benefícios intrínsecos à relação intergeracional, o material simbólico trocado num encontro mediático desta natureza pode trazer novos benefícios, como a progressiva redução do fosso intergeracional, a aquisição de competências culturais e sociais, o reforço da Literacia Mediática e o impulsionamento do processo de inclusão, digital e social (Kolodinsky, Cranwell & Rowe, 2002; Fricke et al., 2013; Patrício, 2014).

Ao longo do processo de pesquisa, encontrámos alguns trabalhos nacionais e internacionais que considerámos relevantes para conhecer o estado da arte e, sobretudo, é úteis para alcançar no nosso projeto o perfeito equilíbrio entre teoria e prática. Apresentamos então aqui algumas das experiências que, por a) duração, b) impacto na comunidade, c) fórmula inovadora e d) proximidade com os pressupostos e objetivos do nosso projeto, considerámos como as mais pertinentes e significativas, sendo a maioria delas inseridas nas já citadas redes Grundtvig (EACEA, 2008; Pinto et al., 2009; EMIL, 2014).

O *Computeria*<sup>142</sup> - *Soluções Intergeracionais para o empoderamento* e o *SILVER*<sup>143</sup> - *Estimulando a aprendizagem de tecnologias nos idosos Europeus activos*, são dois projetos europeus desenvolvidos no âmbito do *Life Long Learning Programme*. O primeiro projeto, que teve

---

<sup>141</sup> No texto das autoras a referência é a projetos de educação para os *media* destinados principalmente à população idosa.

<sup>142</sup> Site da Associação: [www.opera-socialis.de](http://www.opera-socialis.de).

<sup>143</sup> Site da Fundação *Mondo Digitale*: [http://www.mondodigitale.org/it/chi-siamo\\_temp](http://www.mondodigitale.org/it/chi-siamo_temp).

uma duração de dois anos, dirigiu-se a jovens e idosos em contextos desfavorecidos, com o objetivo de os incluir no mercado do trabalho e na sociedade. O projeto, dinamizado pela associação alemã *Opera Socialis*, teve expressão em outros países europeus como Hungria, Espanha e Bélgica, entre outros. Nas palavras dos organizadores, proporcionou “soluções inovadoras através da aprendizagem intergeracional e para potenciar estes grupos com a adaptação de diferentes comportamentos sociais e também de capacidade técnica” (EACEA, 2008: 91). Promovendo a aproximação e o diálogo intergeracional, o projeto teve como mais-valias uma abordagem de colaboração e coeducação, considerando os mais novos como *personal trainers* e os mais velhos como sábios mentores. O segundo projeto, promovido pela Fundação italiana *Mondo Digitale*, é baseado em quatro dimensões, inclusão, instrução, inovação e valores culturais, tendo como objetivo uma sociedade inclusiva. Dividido em três níveis, competências nas TIC, *social networkinge e-government services*, o projeto, tencionou proporcionar aos participantes idosos competências digitais básicas e ferramentas para a inclusão digital e, ao mesmo tempo, no encontro educativo com estudantes e professores, favorecer a aprendizagem de competências críticas, sociais e comunicativas. O projeto, cujo modelo original ‘Avós na net’ difundiu-se em vários países europeus, em colaboração com os correios nacionais, universidade e ONG, dinamiza espaços de aprendizagem entre gerações não contíguas e sem laços familiares. Embora focado principalmente em competências digitais, o SILVER representa um testemunho importante do esforço sinérgico entre diferentes atores e instituições sociais para a construção de uma sociedade inclusiva, onde o processo é centrado na aprendizagem intergeracional. Uma das aplicações deste modelo, é o projeto *Knowledge Volunteers*<sup>144</sup> (TKV) projeto que, a partir da aprendizagem intergeracional entre pares, promoveu ações de formação e educação com o principal objetivo de incluir digitalmente idosos em situação de risco. Fundando-se na relação intergeracional também como forma de fortalecer e ampliar a educação dos mais novos, o projeto envolveu várias escolas europeias e centenas de crianças, jovens e idosos. Os envolvidos foram assim aplicando e melhorando uma série de kits desenvolvidos para guiar e suportar a ação de voluntários e a aprendizagem dos participantes<sup>145</sup>.

---

<sup>144</sup> Site do projeto: <http://tkv.mondodigitale.org>.

<sup>145</sup> Os KTV Curricula, são manuais com metodologias, objetivos e informações práticas e teóricas sobre os cursos destinados a facilitadores, professores e idosos (formandos):  
<http://tkv.mondodigitale.org/pages/handbook-and-guidelines>.

Outro projeto relevante é o **MIX@GES**<sup>146</sup>, *Intergenerational Bonding via Creative New Media*, realizado entre 2011 e 2013 no âmbito do programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. O projeto, que passou pela implementação de workshops intergeracionais sobre *media* e recursos digitais, envolveu várias organizações locais como escolas, museus, associações juvenis, lares e outras instituições para a terceira idade. Realizado em cinco países europeus (Bélgica, Escócia, Áustria, Alemanha e Eslovénia), o *Mix@ages* destinou-se a jovens e idosos com o objetivo de criar espaços para trocas criativas, de forma a combater o fosso intergeracional e a exclusão digital, e ao mesmo tempo fortalecer competências mediáticas, sociais e interculturais de ambas as gerações. Passando pela utilização dos meios digitais como ferramentas de expressão artística, os participantes, numa dinâmica de trabalho colaborativo, produziram curtas, fotografias, performance ao vivo, áudio-guias e vídeo-blogues, entre outros. Visando aproximar gerações, o projeto quis assim derrubar estereótipos negativos entre jovens e idosos e promover a o diálogo e a aprendizagem intergeracional (Fricke et al., 2013). Alguns dos workshops desenvolvidos, como o *Cellular photo art with people with cerebral palsy*, e o manual produzido no final do projeto (maio de 2013), serviram de inspiração na ideação de algumas das atividades intergeracionais que apresentaremos no próximo capítulo.

O projeto *What's On the Web (WOW)*<sup>147</sup>, realizado entre 2010 e 2012, representa mais um importante projeto europeu na área da intergeracionalidade. O WOW, através de uma rede de parceiros entre os quais universidades e associações em Itália, Reino Unido, Turquia, Suécia e Alemanha, promoveu o diálogo e a comunicação entre as gerações mais distante através da principal utilização da web. Como objetivos principais do projeto podemos identificar o desenvolvimento de autoconfiança e competências sociais e comunicacionais nos jovens, a promoção da literacia digital nos idosos e o desenvolvimento de uma 'cultura da intergeracionalidade' nas comunidades envolvidas. Embora muito focado nas TIC, como a maioria dos projetos desta natureza, o WOW conseguiu atingir importantes resultado relativamente à aproximação intergeracional e ao *empowerment* dos participantes. A maioria das atividades foi de facto direcionada para a aprendizagem de competências digitais e a exploração das potencialidades da internet. Na nossa opinião, várias foram as mais-valias que distinguiram o projeto dos que encontrámos nas redes europeias. Foram este: o envolvimento de jovens em risco;

---

<sup>146</sup> Site do projeto: <http://mixages.eu>.

<sup>147</sup> Site do projeto: <http://www.wowproject.eu/>.

com o papel de mentores; a realização de um blog para comunicação contínua entre as gerações; a produção de um guia de boas práticas e a realização de meetings e períodos de visita entre parceiros, de forma a partilhar dificuldades, soluções e recursos.

O *Vídeo das Gerações* – Um prémio Alemão de Jornalismo Intergeracional, criado e financiado pelo *Centre of Films for Children and Young People in Germany*, é um projeto inovador que juntou gerações mais novas e mais velhas à volta de um trabalho comunicativo criativo. O intento foi promover o processo de troca e a aprendizagem intergeracional e combater estereótipos e preconceitos. No projeto, estiveram envolvidos cerca de 4000 participantes (entre 6 e 80 anos) por um total de 1000 produções. Destas, cerca do 40% foi produzido por equipas intergeracionais. Para os responsáveis do projeto “A intenção pedagógica (...) é identificar uma base comum e descobrir que as diferenças podem ser mutuamente valiosas” (MATES, 2009: 15). Não obstante as poucas informações obtidas acerca deste projeto, a fórmula inovadora inspirou uma das atividades desenvolvidas na nossa investigação-ação (Atividade B5, ANEXO I).

**ALICE**<sup>148</sup> *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences*, é um projeto GRUNDTVIG desenvolvido no Reino Unido, Grécia, Itália, Roménia e Suíça, que se diferencia dos descritos anteriormente por duas razões principais: pelo seu foco não nas TIC mas em dimensões expressivas e criativas dos media, e pelo trabalho de reflexão e promoção do e sobre o papel do adulto enquanto educador. Reconhecendo a importância da aprendizagem intergeracional na sociedade contemporânea, o ALICE, se propus alimentar esta abordagem com o recurso a linguagens criativas, utilizadas como instrumentos para a construção de ambientes familiares e de afeto para as crianças crescerem. Para isso, sensibilizando os adultos para o importante papel de educadores, o projeto desenvolveu um guia do título “Linguagens criativas para aprender juntos”<sup>149</sup>, um kit teórico-prático construído à volta de quatro eixos, jogos, música, *digital storytelling* e narrativa para crianças e a partir das experiências desenvolvidas nos cinco países. Estas linguagens são assim concebidas como pontes entre as gerações, formas de experienciar a aprendizagem de novos conhecimentos, quer para os mais novos quer para os mais velhos, e aproximar gerações e promover a cidadania ativa e autónoma. O guia, apresenta-se como um texto capaz de suscitar a reflexão sobre estes temas e estimular os adultos a serem mais presentes na

---

<sup>148</sup> Site do projeto <http://www.univirtual.it/drupal/en/AliceProject%20>.

<sup>149</sup> Site do projeto:  
[http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/A.L.I.C.E.\\_opuscolo%20A5\\_ITA\\_DEF.pdf](http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/A.L.I.C.E._opuscolo%20A5_ITA_DEF.pdf).

vida dos mais novos, de forma criativa e crítica, sem deixar à escola o papel de 'educadora'. Considerámos que, para além da utilização de diferentes linguagens criativas, por vezes mais ou por vezes menos ligadas aos novos media, outro ponto de contacto entre o ALICE e o nosso projeto é representado por dois objetivos principais, o combate à exclusão de adultos e crianças em risco e a promoção de uma perspetiva de interdependência entre o adulto enquanto educador e o adulto enquanto aprendizes, *lifelong learner* (Raffaghelli et al., 2014: 6).

O projeto *Elder Experience – New Knowledge*<sup>150</sup>: *Qualification of Seniors coming from Restructuring Sectors for the Intergenerational Knowledge Transfer*, é o projeto espanhol que, à semelhança do ALICE, diferencia-se da maioria dos projetos intergeracionais que temos vindo a analisar. A primeira característica que se destaca no contacto superficial com este o projeto, é a importância dada ao conceito de capital intelectual e a sua associação com a população idosa ou pré-idosa. De facto, a Fundação de Trabalhadores da Siderurgia Integral (FTIS), promotora (e beneficiária) do projeto, juntamente com outras instituições internacionais (empresas de formação e universidades), ambicionou permitir que idosos qualificados se tornassem parte ativa no processo de educação e formação das gerações mais novas, através da transmissão de conhecimento (FTIS, 2012). Tratou-se, portanto, de centrar o processo de transmissão no capital intelectual e na experiência de vida e trabalho acumulados ao longo dos anos. Objetivo da Fundação consistiu no ajudar os próprios idosos a tornarem-se mentores, a aprenderem a partilhar o próprio conhecimento através de ferramentas pedagógicas e metodologias apropriadas. O projeto passou pela identificação de um modelo de competências que pudessem facilitar a aprendizagem intergeracional para depois construir materiais e ferramentas, principalmente multimédia, para a formação dos idosos. Os recursos, foram assim desenvolvidos a partir de cinco competências-chave identificadas e implementadas por cada parceiro: métodos de ensino em processo de aprendizagem intergeracional, comunicação, transmissão de experiências de vida, motivação e competências sociais. Os participantes, desempregados, reformados ou pré-reformados, prioritariamente provenientes de sectores em reconversão e pertencentes a diferentes perfis socioeconómicos, deram assim vida a testes e projetos pilotos em Espanha, Polónia, Roménia, Áustria e Suécia, com o objetivo de avaliar e validar os recursos didáticos criados. Tais materiais, assim as experiências que acompanharam o seu desenvolvimento, e constituíram uma importante fonte metodológica para a concretização do nosso projeto intergeracional. Na análise

---

<sup>150</sup> Site do projeto: <http://ftsi2011.wix.com/elderexperienceproject#>

do projeto, foi possível identificar algumas limitações, como a falta de integração do ponto de vista das gerações mais novas no desenho do projeto e uma escolha rígida do público-alvo. Porém, pudemos constatar que tais limitações se revelaram ao mesmo tempo as mais-valias do projeto. De facto, reconhecendo a importância da aprendizagem intergeracional no processo de inclusão social de jovens e idosos, o estudo e as atividades distanciaram-se da estrutura dominante e focaram-se inteiramente no idoso enquanto recurso, enquanto sábio mentor e aprendiz capaz, e no seu capital intelectual e social. Da mesma forma, a escolha do público-alvo, maioritariamente constituído por reformados e pré-reformados ligados ao sector siderúrgico, insistiu na valorização do capital adquirido ao longo do trabalho num sector e ambiente muito específico.

Neste panorama, o contexto nacional apresenta-se ainda carente, em termos de programas locais e de investigações académicas de carácter interventivo. Todavia, foi possível identificar um número significativo de projetos nacionais, que se destacaram enquanto experiências inovadoras e com algum impacto nas comunidades envolvidas.

O projeto **Net@vó**, ligado à rede da Associação VIDA, é “um projeto educacional transdisciplinar, centrado na aprendizagem intergeracional, com recurso a meios audiovisuais e novas tecnologias”<sup>151</sup>. Promovido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) do Ministério da Educação, o Net@vó destinou-se ao contexto escolar, um dos contextos privilegiados das experiências intergeracionais, onde através da realização de sessões informais de encontro e debate entre jovens e idosos, ambicionou aproximar gerações e favorecer uma troca recíproca de conhecimentos. Através da colaboração entre o Projecto TIO, a Câmara e a Universidade Sénior de Santa Maria da Feira, foram então dinamizadas sessões temáticas que permitiram partilhar histórias, tradições, vivências e conhecimentos sobre a atualidade, a gastronomia, o mundo do trabalho, as artes e a comunicação. Mais de 700 entre alunos e professores participaram num projeto intergeracional que conseguiu o 6º lugar no concurso promovido pelo IIE, *Educar Inovando/Inovar Educando*. O projeto destacou-se assim pela sua multidisciplinariedade, pelo envolvimento da comunidade local e pelo seu impacto na mesma na promoção da relação intergeracional.

---

<sup>151</sup> Definição que é possível encontrar no site do projeto, uma das escassas plataformas de divulgação: <http://www.viver.org/netavo/oque.html>.

Na mesma dinâmica é baseado o projeto **TINA**, Tecnologia da Informação para Netos e Avós, iniciativa do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), destinada a séniores (entre os 53 e os 89 anos) e crianças (entre os 5 e os 12 anos). Desenvolvido em 2010, o projeto foi caracterizado por sessões informais de formação nas TIC, baseadas na aprendizagem colaborativa e criativa, por *workshops* sobre a comunicação digital entre netos e avós e segurança na net, e pela realização de um manual para ‘avós’ e ‘netos’ sobre as novas tecnologias. O TINA visava assim a implementação de novas formas de promover os laços intergeracionais e familiares entre netos e avós através das TIC. Embora focado na formação nas TIC, considerámos mais valia do TINA o envolvimento ativo das crianças nas atividades e a sua ligação à investigação na área. Ainda, o TINA insere-se no âmbito do amplo e rico trabalho de investigação desenvolvido pela Escola Superior de Educação do IPB, sobre os usos das novas tecnologias nas práticas e abordagens intergeracionais. Neste contexto, um dos resultados mais relevantes e pertinentes para o nosso trabalho, é relativo ao estudo dos fatores que influem, positivamente e negativamente, na motivação ao uso das tecnologias por parte da população idosa. De facto, confirmando uma geral predisposição e vontade de aprender do idoso, para Osório e Patrício (2012) são problemas de saúde e a falta de acesso os fatores que mais influem negativamente no uso dos novos media. Na conclusão do TINA, os autores envolvidos relataram:

Uma observação relevante a reter deste projeto é que as TIC podem ser elementos decisivos para aproximar gerações diferentes, promover o reforço dos laços familiares, a partilha de experiências entre gerações e combater o isolamento social dos idosos” (Gonçalves & Patrício, 2010, p. 291).

O Projeto **Avós N@ Net**<sup>152</sup>, que teve início em 2005, em Cascais, e que vem a ser desenvolvido em parceria com a Alcatel-Lucent, é o que mais se distancia dos outros projetos, mas que pelo seu impacto considerámos pertinente citar. Esta iniciativa, constituída por cerca 53 Ações de Formação em crescimento contínuo de ano em ano, surgiu com o objetivo de proporcionar aos idosos do concelho de Cascais a aquisição de conhecimentos e competências mediáticas e, ao mesmo tempo, combater a solidão e a exclusão digital, habilitando para a participação ativa na sociedade. Abrangendo cerca de 650 munícipes, o projeto, com o apoio de várias entidades, como bibliotecas públicas, IPSS e outras instituições locais, conseguiu

---

<sup>152</sup> Site do Projeto: <http://www.cm-cascais.pt/projeto/avos-n-net>.

proporcionar à população idosa o primeiro contacto com a internet, um diferente convívio intergeracional e o desenvolvimento de competências fundamentais para a inclusão na sociedade da informação<sup>153</sup>. As ações de formação evidenciaram um forte interesse, crescente à medida que as aulas continuavam, no uso de redes sociais e de ferramentas que possibilitem a comunicação constante com as gerações mais novas. Embora o projeto seja focado na aprendizagem da população sénior, através da mediação de formadores adultos, ao longo dos 11 anos de vida, o Avós n@ Net foi integrando nas suas ações pequenos grupos de jovens voluntários<sup>154</sup>. Crianças e jovens dedicaram parte do seu tempo livre para conviver com os idosos e partilhar com estes conhecimentos sobre os novos media. O sucesso do projeto, já visível através da duração do mesmo, permitiu a sua expansão em mais concelhos do País<sup>155</sup>.

Integrado no já citado programa IPL60+ é o **TecLAR**, ‘Ensinar e Aprender entre Gerações com Tecnologias’, projeto pioneiro na área que foi desenvolvido entre 2005 e 2009 e que deixou uma marca visível na comunidade envolvida. A partir da utilização das TIC como impulso para a aprendizagem, o Teclar promoveu espaços de partilha de experiências e conhecimentos entre idosos e crianças. O projeto decorreu assim na Escola Superior de Educação Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, e envolveu centenas de idosos e crianças provenientes de diferentes lares e escolas do concelho (1º ciclo). Objetivo principal do projeto foi proporcionar novas aprendizagens para ambas as gerações, com foco na inclusão digital do idoso e no seu contributo para a educação escolar dos mais novos. Neste contexto, ao longo dos quatro anos de duração, foram realizadas sessões de trabalho colaborativo e de convívio à volta das novas tecnologias, estimulando a aprendizagem de competências básicas e também de produção de conteúdos. Ainda, o Teclar dinamizou sessões temáticas integradas nos planos educativos das escolas participantes, levando assim à realização de projetos e materiais educativos. Uma das ‘vitrinas’ do projeto, e ao mesmo tempo plataforma colaborativa, é o blog<sup>156</sup> do projeto, onde é possível encontrar relatos das atividades, artigos e comentários dos participantes. Tal como relatado pelos

---

<sup>153</sup> Reportagem sobre o Projeto:

<https://www.youtube.com/watch?v=xFPDR2J6R8M&list=UUMP3fH2VKJ2aoYjoTUKAUw&index=1&feature=plcp>.

<sup>154</sup> Exemplo mais recente foram as ações de formação que envolveram nove alunos do 11º ano do agrupamento de Escolas de Alvide: <http://www.cm-cascais.pt/noticia/11-anos-ensinar-tecnologias-aos-mais-idosos-avos-n-net-2015>.

<sup>155</sup> Notícia do Jornal O Interior:

<http://www.ointerior.pt/noticia.asp?idEdicao=446&id=20139&idSeccao=5277&Action=noticia> (acedido em 23/04/2016).

<sup>156</sup> Link ao blog, ainda ativo, ‘Experiências no projeto Teclar’: <http://projectoteclar.blogspot.pt>.

dinamizadores do projeto e pelos participantes<sup>157</sup>, o Teclar representou uma boa prática intergeracional, capaz de proporcionar novas aprendizagens aproximando positivamente gerações distante e incentivando à troca de saberes. Representou assim um exemplo positivo e uma fonte importante na escolha de métodos e atividades para o nosso projeto.

Finalmente citamos o projeto TITI<sup>158</sup>, Tecnologias de Informação para a Terceira Idade, um projeto realizado no âmbito de uma investigação do Mestrado em 'TIC na Educação e Formação' do IPB, que teve como objetivo a inclusão digital dos idosos envolvidos e o potenciamento do envelhecimento ativo, sempre através da aquisição de novas competências ao nível da literacia digital e informacional (Santos, 2013). Este projeto, desenvolvido no Distrito de Bragança, teve um importante papel na obra de sensibilização da população idosa e das instituições de solidariedade social para as potencialidades das TIC na interação familiar e social na terceira idade. No âmbito do projeto foram realizadas oficinas de formação nas TIC em três diferentes IPSS, explorando também, embora em pequena parte, a componente intergeracional, principalmente através da estimulação e habilitação da comunicação entre avós e netos através do Facebook. O TITI representou assim um interessante recurso não tanto a nível de construção das atividades, não havendo uma integração das crianças no estudo<sup>159</sup>, quanto a nível metodológico, devido à sua natureza interventiva e a uma organização/planeamento similar àquela por nós inicialmente idealizada. Ainda, no âmbito do projeto foi realizado um levantamento dos programas desenvolvidos nas IPSS do distrito de Bragança, dando destaque aos que são focados na promoção da literacia digital para a população idosa. Permitiu-nos assim conhecer a realidade de um contexto diferente, mas não muito distante, enriquecendo o nosso trabalho com novos conhecimentos sobre o uso educativo e inclusivo dos novos *media* e sobre o contexto das IPSS.

Ao longo dos anos de realização do presente projeto, muitos foram os projetos nacionais e internacionais encontrados e analisados, de forma a retirar de cada um ideias, teorias, experiências e conhecimentos úteis para a construção do presente projeto. Poderiam ainda ser

---

<sup>157</sup> Na página do projeto, no site do IPL, são apresentados testemunhos dos participantes: <http://60mais.ipleiria.pt/projecto-teclar/>. Ainda, através do perfil do projeto na plataforma *Slideshare* é possível aceder a alguns trabalhos desenvolvidos pelos participantes sobre a experiência do projeto: [http://pt.slideshare.net/teclar?utm\\_campaign=profiletracking&utm\\_medium=sssite&utm\\_source=ssslideview](http://pt.slideshare.net/teclar?utm_campaign=profiletracking&utm_medium=sssite&utm_source=ssslideview).

<sup>158</sup> Página do Projeto TITI no facebook: <https://www.facebook.com/projetotiti> e Poster apresentado no Congreso Ibérico de Innovación Educaiva con TIC: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11038/1/poster\\_Projeto%20titi\\_ietic2013\\_vg\\_as.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11038/1/poster_Projeto%20titi_ietic2013_vg_as.pdf).

<sup>159</sup> Pela sua natureza, o TITI foi inicialmente colocado entre as atividades do Ponto 1. Porém, embora a componente intergeracional seja secundária, as motivações e as modalidades de realização da pesquisa, a ligação com o conceito de literacia digital e a utilização do Facebook como plataforma de comunicação intergeracional, justificaram a sua colocação no presente Ponto 3.

citados o STAC, *Strategies Towards Active Citizenship*<sup>60</sup>, projeto europeu que reuniu programas ligados às dinâmicas da cidadania ativa e ao uso das TIC desenvolvidos em Itália, Bélgica, Holanda, República Checa e Irlanda, ou os projetos, *Ianus* e *Crossage*<sup>61</sup>, destinados à análise de programas e investigações de aprendizagem intergeracional para a construção de instrumentos metodológicos e didáticos. Optámos, porém, por apresentar aqui os trabalhos que mais marcaram o nosso caminho e que se demonstraram mais pertinentes, relativamente ao nosso estudo, em termos teóricos, metodológicos e operacionais.

Consideramos pertinente referir aqui três investigações internacionais que, no processo de pesquisa, inspiraram o presente trabalho e representaram contributos importantes na fase da criação e aplicação dos instrumentos metodológicos.

*Bridging the Generation Gap in ICT Use: Interrogating Identity, Technology and Interactions in Community Telecenters* (Bailey & Ngwenyama, 2010), representa a primeira importante investigação, desenvolvida em 2009 por dois investigadores da Universidade de Kingston e de Toronto, sobre o *gap* e a interação intergeracional nos *telecenters*, pontos fortes das políticas tecnológicas jamaicanas, e sobre as consequências da instalação na comunidade. Escolhendo 5 *Telecenter*, em áreas diferentes, urbana, rural e semirural, foram utilizados diferentes métodos empíricos de recolha e análise de dados, questionários explorativos, entrevistas aos usuários dos centros e observações não participantes, assim como a *Social Representation* e a *Network Analysis*. Os autores, em conclusão, afirmaram que “sob a égide do uso da tecnologia para o desenvolvimento da comunidade, as interações intergeracionais ocorridas podem fornecer uma vasta gama de benefícios para as comunidades” (Bailey & Ngwenyama, 2010, p. 77). O contributo deste estudo foi, para nós, principalmente teórico.

A segunda investigação, *The Magic Box and Collage: Responding to the challenge of distributed intergenerational play*, desenvolvida em 2007 por investigadores da Universidade de Melbourne, explorou o papel dos *media* na mediação de atividades lúdicas entre netos e avós, principalmente em situações de comunicação à distância (Vetere et al., 2008). Nas três fases do trabalho os investigadores observaram a natureza da interação no jogo intergeracional com a utilização de artefactos materiais e não, como plasticina, comida ou canções. Esta observação

---

<sup>60</sup> Texto disponível em:  
[http://www.seniorcommunication.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90&Itemid=103](http://www.seniorcommunication.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=103).

<sup>61</sup> Site dos projetos: [www.ianusilp.com](http://www.ianusilp.com) e <http://crossages.uv.ro/>.

revelou-se propedêutica para a escolha da tecnologia de suporte a ser utilizada na terceira fase. Na segunda fase foram envolvidas famílias nas quais foi introduzida uma *cultural probe*, ou seja, uma caixa mágica trocada cada semana entre avós e netos, continente de diferentes objetos ligados à relação entre gerações e cuja função era estimular o encontro e a reflexão sobre a intergeracionalidade. A terceira fase foi destinada à introdução numa das famílias, ao longo de uma semana, de uma *technological probe*, *Collage*, que permitisse continuar a troca iniciada através da caixa mágica. *Collage*, um sistema de ecrãs partilhados, câmaras do telemóvel e *touch-screen* para a interação em tempo real, representou então o instrumento final de mediação da relação intergeracional à distância através do jogo, da partilha e evocação de histórias e experiências e do reforço de competências digitais. Este estudo influenciou de forma direta a criação das Atividades A2 e B3 (ANEXO I).

O último projeto, *Intergenerational Educational Encounters: A model of knowledge*, teve um forte impacto na definição de um dos instrumentos metodológicos adotados no nosso estudo para recolha e análise de dados. Foi desenvolvido por um conjunto de investigadores israelitas, com o objetivo de analisar as trocas de conhecimentos que ocorrem no encontro ‘tecnológico’ entre crianças e idosos através de um Modelo de Conhecimento elaborado com base em trabalhos precedentes (Gamliel, Reichental & Ayal, 2007). Tomando a tradição dos IPs em contexto escolar, a equipa de investigadores centrou o seu estudo numa escola famosa pela sua componente multicultural e empenhada em inúmeras atividades que envolvem toda a comunidade. A forte presença das tecnologias e dos programas educativos construídos à sua volta, representou o fator determinante na escolha. O trabalho, realizado ao longo de 5 anos (1999-2004) foi constituído por uma breve formação preparatória para crianças e professores (sobre a terceira idade e o encontro intergeracional), por uma gradual integração dos seniores na vida escolar, participando em atividades e eventos. Foram distribuídos ‘papeis’ diferentes, mas equilibrados, sendo professores quer os seniores quer as crianças. Estas ensinaram competências nas TIC, os seniores transmitiram conhecimentos e histórias ligadas à cultura e às tradições pessoais e da comunidade, e juntos escreveram um *e-book* e criaram uma base de dados com as lendas e os contos dos mais velhos, mas enriquecidos pelos mais novos. A análise dos conhecimentos trocados e das relações alimentadas foi executada através da aplicação do Modelo constituído por quatro dimensões que representam os possíveis encontros entre as gerações e as modalidades e a natureza das trocas. Este tipo de encontro, permite assim estimular e ao mesmo tempo estudar as trocas simbólicas geradas na relação/interação entre idosos e crianças (Gamliel, Reichental & Ayal, 2007).

Todos estes trabalhos e experiências, representam uma base teórica e ao mesmo tempo um guia que nos conduzirá na construção de um projeto que quer ser um contributo concreto para o processo educativo do contexto no qual operamos.

Nesta revisão, foi possível identificar a dinâmica predominante em programas destinados a crianças e idosos, que pode ser resumida numa troca bidirecional entre as duas gerações, onde os mais novos contribuem principalmente com conhecimento sobre as novas tecnologias e os mais velhos com as próprias experiências de vida, histórias sobre a comunidade e outros saberes fazeres pertinentes com os objetivos dos diferentes projetos. Esta dinâmica, que se apresenta como a mais comum, e na qual assenta a nossa ação, é ao mesmo tempo a dinâmica que nos propusemos ampliar e superar com a nossa investigação, estimulando as gerações envolvidas a ir além dos contributos, predefinidos, antes enunciados. Os próximos capítulos irão então responder à pergunta que terá certamente surgido no leitor, “Como?”, e tentarão analisar os obstáculos, os benefícios e os limites de tal abordagem.

## Síntese

Neste terceiro capítulo de revisão, aprofundámos o conceito de intergeracionalidade e a sua crescente relevância adquirida nos últimos 30 anos a nível internacional. Ainda pouco estudada na área da comunicação, salientámos que a intergeracionalidade não é um conceito recente, pois já nas civilizações antigas constituía a principal dinâmica de transferência de conhecimentos, um processo natural no dia a dia dos cidadãos (Donati, 2009; Hoff, 2007). Explorando a assimetria da relação intergeracional, e os conflitos e as tensões que desde sempre a caracterizam, vimos como ao longo dos séculos vários autores se debruçaram sobre o conflito existente na própria época. Desde António Gramsci, que reconheceu na comunicação e na fratura intergeracional uma das causas, e consequências, da crise de transmissão e exercício do governo e da autoridade (Q3, 1975), até Zygmunt Bauman, que vê na comunicação intergeracional e na capacidade da sociedade de libertar a família e as políticas sociais do modelo liberal, a chave para sair da fase de interregno que a sociedade contemporânea se encontra a viver (2000, 2011a).

Fruto das recentes mudanças e evoluções sociais, vimos que a investigação sobre a comunicação e a relação intergeracional, anteriormente focada em contextos e dinâmicas relacionais familiares, nos últimos anos tem redirecionado estudos e programas para o processo de aprendizagem bidirecional, em contexto escolar e institucional, ou seja, entre grupos não biologicamente ligados (William & Nussbaum, 2013; Newman & Hatton-Yeo, 2008; Kuehne & Melville, 2014).

Olhando para o crescente corpo de estudos e para as práticas intergeracionais que se foram difundindo nas últimas duas décadas, constatámos como estas “podem contribuir para um equilíbrio das disparidades e fazer ultrapassar a segregação social, promovendo uma maior capacidade de compreensão e respeito entre as gerações, permitindo o desenvolvimento de sociedades inclusivas” (Pinto, Hatton-Yeo & Marreel, 2009: 6). Isto, principalmente num tempo de crise global, onde é posto em questão o natural ambiente de afeto e segurança que é crucial para a integração social das crianças (Ferland, 2006; Sampaio, 2008; Gonçalves & Patrício, 2010). Vários investigadores salientam então a importância de potenciar e promover espaços de participação e educação entre gerações, com o objetivo de desencadear processos de desenvolvimentos de capital social e coesão social (Palmeirão e Menezes, 2009; Pinto et al., 2009; Cumming-Potvin & MacCallum, 2010; Escuder-Mollón & Cabedo, 2014).

Encontramos assim a mais importante tradição de estudos e programas nesta área, a dos PI, os Programas Intergeracionais, que nasceram na sociedade norte-americana como resposta a problemáticas sociais que afetavam as gerações demográfica e culturalmente mais distantes, crianças e idosos (Elder, 1974; Kidwell & Booth, 1977). A partir da segunda metade dos anos 90, os PI os ganharam espaço no panorama europeu, direcionando-se para problemáticas sociais ligadas ao crescente envelhecimento populacional e ao aumento do risco de exclusão social de grupos desfavorecidos. Com efeito, a Rede Europeia da Aprendizagem Intergeracional, destacou recentemente o fosso digital entre os jovens e idosos, e o risco de exclusão social para grupos vulneráveis, como as temáticas mais estudadas e trabalhadas pelas diferentes abordagens europeias da Aprendizagem Intergeracional (ENIL, 2012). Nestes programas, onde a solidariedade intergeracional é a alma das atividades desenvolvidas, o objetivo é promover, concretamente, a cooperação e interação entre indivíduos jovens e idosos, estimulando a cooperação e partilha de competências, de conhecimentos e de experiências (Ventura-Merkel e Lidoff, 1983; Newman e Sánchez, 2007).

No ponto seguinte, foi possível aprofundar a distância existente entre duas gerações, a geração filha da cultura literária e a geração telemática (De Kerckhove, 1993). Este fosso intergeracional, apareceu-nos constituído por obstáculos reais e por conceitos e pré-conceitos frágeis e instáveis. Trata-se, entre outras, de representações estereotipadas da velhice, internas e externas ao grupo geracional, das tendências à delegação familiar da tecnologia e a pôr ênfase nas supostas competências digitais naturalmente possuídas pelas novas gerações (Rivoltella, 2003: 31; Hobbes, 2010; Cybis & Sales, 2003). Verificamos, então, que a distância cognitiva entre crianças e idosos, embora existente, não é epocal ou irreversível, e que a junção das suas dimensões, intergeracionalidade e educação para os media, pode abater eventuais obstáculos para a aquisição de competências mediáticas, e favorecer trocas enriquecedoras. Emerge ainda da literatura a necessidade de promover e facilitar a interação positiva entre as duas gerações, e de “fazer dos media oportunidades de encontro e não de afastamento entre as gerações” (Rivoltella, 2003: 36), instrumentos de aprendizagem e promoção da comunicação intergeracional e da compreensão entre gerações (Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015).

Aprofundando algumas boas práticas, nacionais e internacionais, inseridas nas redes europeias Grundtvig, MATES e EMIL, foi possível conhecer e analisar o trabalho sinérgico realizado entre diferentes atores e instituições sociais, com o objetivo declarado de construir uma sociedade

inclusiva. Deste modo, identificámos uma tendência predominante nesta tipologia de programas, baseada numa dinâmica em que os mais novos contribuem com conhecimento relativos aos novos *media* e os mais velhos partilham experiências de vida, histórias e memórias sobre a comunidade e outros conhecimentos pertinentes com os objetivos dos vários projetos.

Tentaremos então superar esta dinâmica, estimulando crianças e idosos a irem além destes contributos, fundamentais, mas de alguma forma 'predefinidos', através de uma dinâmica de coexistência e negociação de saberes de ontem e de hoje. Fundando assim o nosso projeto nos quatro pilares da educação, aprendendo a ser, a viver juntos, a conviver e a fazer, tentaremos alimentar aqueles processos, próprios da aprendizagem intergeracional e da educação para os media, de desenvolvimento do capital social, relacional e cultural (Livingstone, 2003; Pinto et al., 2009; Cumming-Potvin & MacCallum, 2010).

PARTE II - ESTUDO DAS TROCAS E PARTILHAS NO ENCONTRO 'MEDIÁTICO'  
INTERGERACIONAL

**CAPÍTULO 4**

---

**METODOLOGIA**

## **Introdução ao capítulo**

Neste capítulo, pretendemos apresentar a metodologia de investigação escolhida, a investigação-ação, e fundamentar as opções assumidas.

A partir da explicitação das questões e dos objetivos que guiaram o estudo, aprofundaremos as técnicas e as visões que sustentam a investigação-ação e as razões da sua escolha como abordagem metodológica para o nosso projeto.

Iremos ainda conhecer o contexto de realização do trabalho empírico, apresentando a organização da instituição escolhida, as dinâmicas educativas que a caracterizam e as preocupações e desejos que levaram os seus responsáveis a acolher o estudo.

De seguida, iremos apresentar em detalhe os modelos conceptuais e os instrumentos metodológicos utilizados, assim como as diferentes modalidades de operacionalização da recolha, análise e tratamento dos dados.

Finalmente, apresentaremos o plano de ação que nos conduziu ao longo dos três ciclos de atividades no Centro Cultural e Social de Santo Adrião.

## 4.1 Introdução ao projeto

Eu não quero simplesmente investigar algo–

Eu quero fazer a diferença.

Zina O'Leary (2004, p. 132)

O presente trabalho parte da convicção de que é importante apostar em estudos e práticas que promovam a relação e comunicação entre idosos e crianças, recorrendo aos *media* enquanto recursos educativo e inclusivo. A partir da revisão do estado da arte, identificámos e analisámos inúmeros estudos sobre práticas intergeracionais, ou sobre o envelhecimento e a exclusão (digital e social) da população idosa, bem como sobre a Literacia Mediática e as necessidades educativas das novas gerações na era digital. Porém, observámos a escassez de investigações, particularmente no contexto português, focadas na relação intergeracional a partir dos e sobre os *media*, e com especial atenção para contextos de risco. Considerámos então importante a construção de um projeto que, facilitando a comunicação e a aprendizagem intergeracional à volta dos *media*, visasse, ao mesmo tempo, o estudo da transmissão de conhecimento entre gerações, assim como de práticas capazes de promover e facilitar a inclusão e o empoderamento dos envolvidos, criando ainda oportunidades para a interação e interconhecimento entre grupos frequentadores do CSSA.

Nas páginas anteriores realçámos a relevância social adquirida, nas últimas décadas, pela Literacia Mediática, enquanto competência básica para o desenvolvimento da autonomia pessoal e para a inclusão e participação na sociedade contemporânea (CE, 2009; Ferrés & Piscitelli, 2012). Da mesma forma, a intergeracionalidade e as suas práticas, enquanto ferramentas de empoderamento pessoal e de desenvolvimento de sociedades inclusivas, protagonizaram as políticas europeias e tradições académicas interdisciplinares (Pinto, Hatton-Yeo & Marreel, 2009; Kuehne & Melville, 2014).

A revisão da literatura, mostrou-nos a aparente existência de uma distância significativa entre dois grupos geracionais bem distintos. Se de um lado encontrámos a população idosa, caracterizada como o maior grupo social entre os desfavorecidos e o mais excluído digitalmente (em Portugal e na maioria dos países da UE), do outro lado encontrámos a geração digital, a geração filha da cultura telemática e da assunção rápida, capaz de alimentar novas redes de interação e novas dinâmicas de socialização, bem como de influenciar novos consumos.

Ao aprofundar esta distância, encontramos um fosso intergeracional constituído sim por velhas problemáticas e novas fraturas sociais, mas muitas vezes alimentado também por representações estereotipadas quer da velhice quer da infância. Aprofundando a realidade de cada geração, foi possível descobrir e verificar a predisposição para a aprendizagem das gerações mais velhas, ou as necessidades educativas apresentadas por jovens e crianças crescidos na sociedade em rede. Com efeito, os autores mostraram que embora exista uma distância cognitiva entre crianças e idosos, esta não é de todo epocal ou irreversível. Ao mesmo tempo, vários estudos mostraram que práticas fundadas na intergeracionalidade e na educação para os media, podem favorecer a inclusão e a Literacia Mediática de ambas as gerações (Rivoltella, 2003; Hobbes, 2010; Cybis & Sales, 2003).

Torna-se então urgente considerar as consequências derivantes da falta de uma educação para a utilização crítica dos media, principalmente em contextos desfavorecidos e no seio de uma sociedade onde o risco de pobreza e exclusão atinge um terço da população, sendo entre estes os idosos e as crianças os grupos mais afetados<sup>162</sup>.

A revisão da literatura, proporcionou então a descoberta de possíveis ferramentas e recursos para dar resposta às mudanças identificadas na sociedade portuguesa e às novas necessidades relacionais e educativas, geradas e alimentadas na atualidade. Com efeito, nos permitiu reconhecer o potencial educativo intrínseco ao encontro mediático intergeracional, principalmente num contexto social caracterizado por uma profunda crise financeira e socioeconómica, onde muitos autores observam a maior fragilidade do ambiente de confiança, afeto e segurança que é vital para a integração social de crianças e de idosos. O encontro entre estas gerações insere-se neste cenário como um possível recurso, no reforço de laços sociais, na transmissão e partilha de experiências, valores e conhecimentos e, quando centrado nos media, na aquisição das competências fundamentais para se ser incluído e se ter um papel ativo na sociedade da informação.

A realização de relevantes projetos intergeracionais, a nível europeu e mundial, permitiu-nos observar as potenciais melhorias que a relação intergeracional pode trazer aos atores envolvidos, em termos de desenvolvimento cognitivo e cultural e de criação de ambientes favoráveis para a inclusão social e para a literacia (*stricto sensu*). Porém, sabemos

---

<sup>162</sup> Eurostat: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (acedido em 2014.05.14).

ainda muito pouco sobre as oportunidades e os benefícios que a relação intergeracional em torno dos *media* pode trazer ao processo de inclusão e Literacia Mediática, principalmente com grupos desfavorecidos.

Se, como revelam inúmeros estudos e projetos internacionais, os *media* podem representar um precioso recurso educativo e relacional no encontro entre gerações vulneráveis e distantes, a nível nacional observámos a implementação de políticas e programas tecnológicos que descuidaram de uma verdadeira Educação para Literacia Mediática (CNE, 2011), sendo focados mais na tecnologia do que na educação, assim como a falta de estratégias concretas e duradouras dirigidas àquela parte da população portuguesa em maior risco de exclusão, digital e social. Pudemos também confirmar a escassez de investigações científicas e iniciativas que cruzam intergeracionalidade e educação para os media, manifestando-se a tendência para esquecer o potencial da troca de materiais simbólicos gerada no 'encontro educativo intergeracional', bem como para reduzir a Literacia Mediática à sua componente técnica ou tecnológica.

Considerando o cenário apresentado, identificámos então três necessidades às quais julgámos ser urgente dar resposta e à volta das quais fomos construindo a investigação (Petrella, Pinto & Pereira, 2015, p. 171-172):

- a necessidade de pensar novas práticas educativas centradas em crianças, jovens e idosos, dentro dos grupos desfavorecidos mais afetados pela crise (se a população idosa regista a percentagem mais baixa, por outro lado representa um dos grupos maiores, por idade<sup>163</sup>);
- a necessidade de promover a intergeracionalidade, numa sociedade onde fatores como a falta de renovação geracional, a crise do modelo familiar tradicional e a crise económica, acrescem a distância demográfica e sociocultural entre gerações e o isolamento e exclusão do idoso;
- a necessidade de promover a Educação para os *Media* como ferramenta concreta de resposta a fenómenos emergentes como o aumento da exclusão

---

<sup>163</sup> Dados acessíveis no site Pordata: <http://www.pordata.pt/en/Europe> (acedido em 2014.05.10).

social e digital, focando-se nos grupos mais desfavorecidos e potencialmente mais frágeis.

#### 4.1.1 Questões de partida

A partir das reflexões e preocupações enunciadas, e acreditando nos benefícios de uma relação e interação intergeracional em torno e através dos *media*, optámos por centrar o nosso estudo em dinâmicas de aprendizagem colaborativa entre crianças e idosos, as que são típicas da aprendizagem intergeracional em ambiente informal. Definimos, ainda, algumas questões que foram orientando o nosso trabalho e estabelecendo objetivos concretos. Através da análise das trocas e partilhas de conhecimentos, saberes e valores gerados neste encontro intergeracional, pretendemos então responder a um conjunto de questões aqui apresentado:

- Pode o encontro intergeracional à volta dos *media* contribuir para a inclusão social e a Literacia Mediática dos atores envolvidos? Se sim, de que forma?
- Qual é a natureza dos recursos e capitais investidos, trocados e partilhados na relação e interação entre crianças e idosos?
- Quais são os benefícios, e quais os obstáculos, em termos de inclusão social e Literacia Mediática, intrínsecos ao encontro intergeracional?
- Em que medida um contexto desfavorecido, com as suas condições e fatores de risco e exclusão, pode influir na perceção dos *media* e nas motivações para o uso?
- Que fatores e dinâmicas influem na construção da Literacia Mediática de crianças e idosos envolvidos na rede de relações familiares, escolares, institucionais e de amizade?
- Qual é a relevância social de uma Literacia Mediática fundada em dimensões sociais, culturais e relacionais? Quais são as competências que a constituem?
- De que forma podem os *media* ser um meio para aproximar crianças e idosos, na presença de situações de iliteracia, isolamento social e exclusão digital? Em que medida?

## 4.2 Linhas diretrizes e objetivos do estudo

Ponto de partida do presente estudo é a concepção da Literacia Mediática enquanto linha de aprendizagem, enquanto *continuum* onde há sempre espaço para melhorar, e onde não existe a possibilidade de considerarmos alguém como iliterato ou completamente literato. Ao mesmo tempo, consideraremos as competências mediáticas enquanto pessoais e sociais, dirigidas ao aumento de níveis de consciencialização, pensamento crítico, comunicação e produção de mensagens e participação social.

Concebendo idosos e crianças como protagonistas ativos do processo de investigação, e visando a procura dos benefícios mútuos gerados no encontro educativo em torno e sobre os media, a nossa abordagem será dirigida ao estudo e à análise:

- das trocas simbólicas, partilhas de experiências, competências técnicas, conhecimentos e todas as formas de capital, social e cultural, investido na comunicação e interação intergeracional;
- da natureza deste capital e recursos, pessoais e coletivos, envolvidos no encontro educativo;
- da influência destas trocas no processo de aquisição e fortalecimento de competências comunicacionais, sociais e culturais que vão a constituir a Literacia Mediática de crianças, jovens e idosos;
- da influência destas trocas no processo de inclusão digital e social dos atores envolvidos;
- das razões e fatores que podem influenciar, positiva e/ou negativamente, a troca e partilha simbólica entre diferentes gerações;
- da influência de fatores contextuais e socioculturais na qualidade da comunicação intergeracional e no processo de aquisição de competências mediáticas.

O objetivo principal do nosso estudo prende-se então com a necessidade de compreender a natureza do contributo e dos benefícios que a comunicação e interação intergeracional em torno dos *media* podem dar, em termos de inclusão e Literacia Mediática,

aos grupos geracionais e à comunidade toda envolvida. Podemos assim definir uma série de objetivos que nos guiaram ao longo da investigação:

- detetar os fatores socioeconómicos, culturais, geracionais, relacionais e motivacionais que influem no uso crítico dos *media* e na construção da Literacia Mediática de jovens e idosos, principalmente em contexto de risco pobreza e exclusão;
- compreender o potencial de novos e velhos *media* na colmatagem do fosso intergeracional;
- compreender a natureza de recursos e capitais investidos e trocados na relação intergeracional;
- compreender a importância de uma Literacia Mediática fundada em dimensões sociais, culturais e colaborativas e quais são as competências fundamentais que a constituem;
- contribuir para a identificação dos benefícios derivados do encontro em torno dos *media*, relativamente ao processo de inclusão social e de aquisição de competências mediáticas;
- compreender as potencialidades e os limites da implementação da abordagem metodológica adotada, no contexto institucional escolhido;
- contribuir para a criação de pontes entre duas áreas ainda pouco ligadas, educação para os *media* e aprendizagem intergeracional.

A nossa investigação apresenta ainda algumas características cuja combinação sustenta e, de alguma forma, diferencia o estudo no panorama nacional. Conscientes de possíveis dificuldades e circunstancialismos, individuais e objetivos, que pode tornar o diálogo intergeracional um desafio por vezes dificilmente concretizável, definimos três pressupostos de um encontro que pretende ser educativo e inclusivo. São estes a (1) reciprocidade e gratuidade das trocas, evitando o ponto de vista mais comum, baseado numa assimetria da relação e comunicação entre os dois grupos, e privilegiando um processo de aprendizagem colaborativo fundado na *bidireccionalidade e gratuidade da partilha*; (2) a adoção de uma

visão da *Literacia Mediática* não ‘tecnocêntrica’, mas *centrada em dimensões sociais e culturais*, considerada peça fundamental do projeto de formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos; (3) a adoção de um *ponto de vista libertador e capacitador de crianças e idosos*, protagonistas ativos do e no estudo. Este último ponto implica a construção do projeto a partir não das falhas e fraquezas dos participantes, mas dos seus pontos fortes e sucessos, com o objetivo de amplificá-los para construir e assegurar um futuro melhor.

### 4.3. Algumas opções metodológicas

(...) os instrumentos metodológicos deveriam ser utilizados de uma forma que permitisse aos participantes sentirem-se competentes no seu conhecimento e perceção das questões levantadas (...) vários instrumentos deveriam ser utilizados não só para uma confirmação mútua, mas também para permitir-lhes aos participantes construir os seus conhecimentos e reflexões e as memórias das suas biografias objetivas; numa só palavra, para construir o seu trabalho de ‘dar sentido’ durante toda a sua participação na investigação.  
(Caronia & Caron, 2002, p. 19)

Em *Penser l'autoinformation*, o sociólogo francês Joffre Dumazedier (1992) relata a existência de três diferentes abordagens/correntes que explicam as dinâmicas de transmissão de saberes. Esta categorização considera as dinâmicas mais comuns observadas nos capítulos anteriores, ou seja, uma transmissão das velhas para as novas gerações e vice-versa, e a dinâmica mais em consonância com o nosso trabalho, a coexistência e negociação, conflituosa ou pacífica, de saberes de ontem e de hoje (Figura 2, p. 128). Com precedentemente afirmado, a nossa investigação não ambiciona simplesmente a promoção do contacto entre gerações, no combate à separação e à exclusão social. Ambiciona principalmente promover e estudar o potencial educativo presente nos *media* e no encontro intergeracional em torno deles, assim como analisar os materiais simbólicos partilhados neste encontro. Neste sentido, considerámos necessário focar a nossa atenção não em distintos processos de aprendizagem, de cada geração, mas nas dinâmicas colaborativas típicas da aprendizagem intergeracional, adotando assim a terceira corrente apresentada por Dumazedier, ou seja, um processo de coeducação das gerações.



Figura 2: Transmissão de saberes (Dumazedier, 1992)

Relevante neste contexto é o pensamento de António Gramsci (1975, Q10; 1996), que afirmava que todas as pessoas são intelectuais e filósofos, embora não todas tenham função de intelectual no próprio grupo social. Para o filósofo italiano, todos os cidadãos podem apoderar-se do próprio conhecimento 'local', a partir de experiências de vida, e usá-lo para lidar com as mudanças e os problemas na sociedade. Trata-se de uma filosofia espontânea, uma capacidade própria do filósofo e do intelectual, mas presente, em potência, em cada cidadão, sendo visível na sua linguagem, visão, valores e experiência do mundo. Embora a aplicação deste conceito possa parecer forçada neste contexto, serve, porém, para apresentar a visão que sustenta o nosso entendimento dos sujeitos envolvidos na investigação, e o ponto de vista necessário para uma análise honesta e abrangente da relação e comunicação entre dois grupos geracionais social e culturalmente distantes. São assim entendidos como sujeitos autónomos e ativos, que por vezes não têm consciência, pela sua específica função no grupo social ou pela sua posição na sociedade (no sentido mannheimiano<sup>164</sup>), da relevância do material simbólico que têm para partilhar, em termos de capital social, cultural e relacional.

Ao longo do desenvolvimento da primeira fase da presente investigação, algumas opções metodológicas revelaram-se mais adequadas que outras. Entre estas, a investigação-ação foi-se delineando como a metodologia mais pertinente e adequada aos objetivos do estudo. Embora sejam vários os estudos encontrados na área que utilizam esta abordagem metodológica, sabemos que não existe um método perfeito e universal para estudar e compreender as dinâmicas relacionais entre gerações. Da mesma forma, sabemos que cada contexto é definido por características únicas e, neste, cada grupo social apresenta

<sup>164</sup> Explicitado no Capítulo 2.1 da PARTE I desta tese.

necessidades e problemáticas diferentes (Kaplan et al., 2002; Caronia & Caron, 2002; MATES, 2009).

Voltemos então para a fase preliminar do nosso trabalho, de forma a conhecermos o caminho que nos levou até à investigação-ação e entendermos melhor a opção metodológica.

Numa fase preliminar, paralelamente ao trabalho de revisão e recolha de experiências desenvolvidas nos diferentes países europeus, tornou-se preponderante olhar para o terreno, através de um levantamento das iniciativas intergeracionais presentes na cidade de Braga. Relativamente à escolha de Braga como cidade que acolheu a investigação, esta foi natural, uma vez que além de ser a nossa cidade de residência e investigação, sede do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, é a capital de Distrito com maior percentagem de jovens do país<sup>165</sup>, eleita Capital Europeia da Juventude em 2012 (durante o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações) e Capital Ibero-Americana da Juventude em 2016, apresentando-se assim como uma das cidades mais jovens e dinâmicas num dos países mais envelhecidos da Europa (o quinto na Europa e o oitavo no mundo, segundo os mais recentes dados estatísticos da PORTDATA<sup>166</sup> e GLOBALSTAT<sup>167</sup>). Uma cidade reconhecida pela promoção de políticas e estratégias destinadas às novas gerações, representa então uma realidade de interesse para a nossa investigação. Nesta fase preliminar, fomos à procura de centros de dia, universidades sénior, bibliotecas públicas, escolas e Juntas de Freguesias que desenvolvessem trabalhos com alguma continuidade na área da intergeracionalidade, com ou sem a utilização dos media. Ao mesmo tempo, fomos entrando em contacto com a sensibilidade das diferentes instituições e associações relativamente ao tema, e conhecendo as necessidades dos grupos sociais que representam os sujeitos da investigação.

O levantamento consistiu numa pesquisa sistemática da rede de associações e instituições da cidade, passando por um contacto direto (via mail ou telefónico) com o objetivo de conhecer a existência de eventuais atividades intergeracionais, focadas ou não na utilização

---

<sup>165</sup> É possível encontrar informações mais detalhadas nos resultados definitivos dos Censos 2001 e 2011 e no site: <http://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-19-57> (Acedido em 2015.06.10).

<sup>166</sup> Dados PORTDATA <http://www.pordata.pt/en/Europe/Ageing+index-1609> (acedido em 2016.06.04).

<sup>167</sup> Dados GLOBALSTAT <http://www.globalstat.eu/en/GlobalStat/Demographics/Dependency%2bRatios/Old%2bage%2bdependecy%2bratio-189-> (acedido em 2016.06.04)

dos media, e de atividades destinadas a inclusão digital de idosos<sup>168</sup>. Em segunda instância, os contactos pretendiam sondar o interesse ou necessidade por parte das instituições em acolher eventuais ações intergeracionais.

Depois de vários contactos com instituições, entre os meses de maio e de setembro de 2012, concretizaram-se algumas oportunidades de encontro e colóquio informal com responsáveis de algumas associações e instituições que tentam promover atividades nas áreas da inclusão e da intergeracionalidade. Entre várias, obtivemos resposta positiva, relativamente ao interesse e disponibilidade para conversar sobre o projeto, por parte da Associação Akribeia, afiliada à rede das universidades sénior (RUTIS) e dinamizadora de diversas UTIS no Distrito de Braga; da Universidade Sénior Balão de Ideias; da Comissão Episcopal de Educação Cristã; do Centro Cultural Sénior da Arquidiocese de Braga; da IPSS Bogalha; dos Agrupamentos Escolares D. Maria II e Alberto Sampaio; da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS); do Centro Social e Paroquial de São José de São Lázaro e do Centro Cultural e Social de Santo Adrião. Nestes colóquios informais, que tiveram lugar entre os meses de julho e novembro de 2012, tivemos a oportunidade de apresentar as questões orientadoras e os objetivos da investigação, assim como de recolher informações sobre as iniciativas promovidas e organizadas pelas várias entidades. Por meio dos responsáveis das instituições, tivemos a possibilidade de conhecer melhor o público destas iniciativas e as suas necessidades. Pudemos também confirmar a escassez de iniciativas intergeracionais, com ou sem a utilização dos media, realizadas no nosso território e, em muitos casos, o interesse e/ou o desejo por parte das instituições em concretizar projetos intergeracionais, sobretudo se focados nos media. Porém, embora este interesse existisse, e embora o valor e as potencialidades de tais projetos fossem realmente reconhecidos, muitos foram os obstáculos e as limitações apresentados pelas instituições que impossibilitariam a promoção de atividades desta natureza. As razões mais comuns prendem-se com a falta de recursos humanos e materiais, de infraestruturas adequadas e, em muitos casos, de conhecimento de dinâmicas e abordagens intergeracionais por parte dos funcionários.

---

<sup>168</sup> A razão da inclusão desta tipologia de atividades deve-se à sua natureza. De facto, em várias instituições, atividades destinadas à inclusão digital da população idosa são frequentemente definidas 'intergeracionais', devido à idade dos formadores, ou ao envolvimento, ainda que esporádico, de crianças e jovens.

Ao longo desta fase de análise e diagnóstico da realidade bracarense, constatámos o crescente número de iniciativas locais que envolvem a população sénior, enquadradas na aposta no envelhecimento ativo por parte do Município de Braga. Se na maioria das instituições encontradas são realizados cursos principalmente de conhecimento básico das TIC, à exceção dos centros escolares são raros os casos de atividades intergeracionais, e ainda mais raro o caso de projetos focados nos *media*. Neste sentido podemos destacar a atividade da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, dinamizadora de cursos de TIC para séniores, de sessões de biblioterapia, de partilha de memórias familiares ou de histórias contadas para netos e avós. No seguimento da apresentação do projeto, a direção da BLCS permitiu a nossa participação em algumas iniciativas desenvolvidas quer na própria instituição quer em juntas de freguesias do Concelho de Braga. Esta participação, concretizou-se através do envolvimento em diferentes atividades realizadas nas instalações da BLCS e na Junta de Freguesia de São Lázaro, ao longo dos meses de junho, julho e agosto de 2012. Estas atividades, de biblioterapia e de partilha de memórias familiares, representaram uma importante oportunidade de nos familiarizarmos com iniciativas de animação sociocultural dirigidas a idosos, de compreender as necessidades e o interesse deste grupo geracional relativamente às finalidades da nossa investigação e, finalmente, de identificar os limites e as prioridades da intervenção em âmbitos institucionais. Fomos também confirmando as preocupações já expressadas pela direção da instituição, relativas à dificuldade em juntar crianças e idosos em atividades pontuais. Com efeito, e como testemunhado pelo cancelamento das atividades intergeracionais previstas para os meses em questão, fomos nos apercebendo da incompatibilidade das características da BLCS com as do nosso estudo.

A ação do Centro Social da Paroquia de São José de São Lázaro e da Associação Akribéia também se caracteriza pela aposta na inclusão digital dos idosos e por ações esporádicas no âmbito intergeracional. Contudo, os responsáveis, à semelhança do verificado na BLCS, adiantaram a dificuldade em realizar programas intergeracionais duradouros, mesmo reconhecendo o seu valor, bem como o potencial da utilização dos *media* nas suas atividades. Se no Centro de São Lázaro fomos confrontados com a impossibilidade de realização do projeto, a Associação Akribéia, abrindo a porta para eventuais oportunidades de colaboração, sugeriu que tentássemos realizar o trabalho não em Braga, mas em outras vilas do distrito e, pelo menos no princípio, sem a componente tecnológica.

Tendo em conta todos estes obstáculos e limitações, e verificando a ausência de projetos intergeracionais que reunissem as condições necessárias para o estudo e respondessem às preocupações levantadas, continuamos o nosso trabalho de procura, conseguindo reunir, em outubro de 2012, com a direção do Centro Cultural e Social de Santo Adrião. Instituição pioneira na cidade de Braga pelo seu trabalho com jovens e crianças em risco, o CCSSA reúne uma série de projetos internacionais que permitem a circulação de jovens voluntários e estagiários e o desenvolvimento de projetos e iniciativas com forte impacto nas comunidades envolvidas. É este o caso da Associação Juvenil Synergia<sup>169</sup>, das mais ativas no território, ou do já citado projeto T3tris, desenvolvido em bairros problemáticos e pertencente ao programa Escolhas. Três foram as principais razões que levaram a esta escolha, todas de natureza metodológica. Em primeiro lugar foi possível constatar a presença de ambas as gerações no mesmo espaço físico, ou seja, no mesmo edifício. Reconhecemos nesta circunstância uma importante vantagem na ótica de um trabalho interventivo e uma condição, do ponto de vista metodológico, necessária para o tipo de investigação proposta. A tal propósito, a Resolução do Parlamento Europeu sobre Literacia Mediática, afirma que:

(...) as atividades no domínio dos meios de comunicação social destinadas às pessoas idosas devem ser desenvolvidas nos seus locais de permanência e encontro, nomeadamente associações, lares de idosos e instituições de acolhimento e prestação de cuidados de assistência, residências e centros de dia, grupos de tempos livres e atividades de lazer, iniciativas ou grupos de seniores. (2008, p. 14)

Ainda, como afirmado por Margaret Kernan and Giulia Cortellesi (2013), a utilização do mesmo espaço físico por diferentes grupos etários e valências, permite a implementação e observação de práticas intergeracionais inovadoras.

A segunda razão desta escolha prende-se com a primeira, no sentido em que, não obstante a convivência das duas gerações no mesmo espaço, verificámos que raros eram os momentos de interação, espontâneos ou em atividades formais e informais. Ao mesmo tempo, as responsáveis das valências das crianças em risco e da terceira idade, manifestaram uma vontade, já antiga, em realizar um projeto intergeracional na instituição, afirmando, porém, que por questões de motivação, tempo e competências dos funcionários, nunca foi

---

<sup>169</sup> Site da Associação: <http://synergia.pt>.

possível a sua concretização. Foi a partir destas conversas informais e da apresentação das preocupações que motivaram o estudo, que a direção da instituição nos desafiou e convidou a intervir na comunidade do Centro, com o objetivo de mudar algumas práticas e dinâmicas relacionais que caracterizam os dois grupos geracionais, as crianças e os idosos<sup>170</sup>.

#### 4.3.1 Compreender e mudar

Emergiu então a necessidade de operar uma escolha metodológica mais indicada e pertinente para este tipo de estudo, que complementasse a observação e o diagnóstico com um estudo experimental e uma mudança (Lewin, 1946). Foi assim que, acreditando no potencial inclusivo da EpM, decidimos empreender uma investigação que ao processo de compreensão juntasse a intenção de mudar (Kemmis & McTaggart, 1988). Optámos, portanto, pela investigação-ação (IA), a metodologia mais coerente com os nossos objetivos e os da instituição, uma abordagem onde, como conceptualizado por Elliott, Giordan e Scurati (1993), a investigação se gera através da ação e a ação de mudança através da investigação.

Embora a investigação-ação apresente características muito próprias, é possível encontrar na literatura várias designações que lhes são associadas, tornando por vezes complexo o trabalho de definição e delimitação metodológica (Serrano, 1990). É o caso da investigação etnográfica, experimental e participativa. Para André Morin (1985), embora possa ser considerada fruto da herança da abordagem experimental e etnográfica, a investigação-ação difere destas metodologias por muitos aspetos tão próximas. De facto, enquanto o objetivo principal da abordagem experimental é provar uma hipótese, e o da abordagem etnográfica é observar e compreender um fenómeno, a investigação-ação quer, mais do que tudo, “operar uma mudança, modificar a realidade” (Silva, 1996, p. 84). Maior proximidade parece existir entre a IA e a investigação participativa (IP), que de autor para autor, e de país para país, se cruzam e por vezes confundem numa nebulosa metodológica. Para Michel Thiollent<sup>171</sup> (1986), embora existam muito pontos em comum entre as duas abordagens, cada uma delas tem características próprias que as definem e diferenciam uma da outra. Neste sentido, para o investigador francês, se é possível afirmar que toda a investigação-ação é

---

<sup>170</sup> Vínculo formalizado no documento em Anexo (ANEXO XIII).

<sup>171</sup> No seu texto *Metodologia da Pesquisa-ação*, Michel Thiollent aprofunda a diferença entre a investigação clássica e a investigação-ação, realçando a novidade desta abordagem e a sua relevância nas ciências sociais.

participativa, não é possível afirmar o contrário, uma vez que nem toda a investigação participativa concretiza uma ação verdadeiramente ou tenta mudar práticas durante o processo de investigação. Por vezes, porém, ambas as metodologias apresentam o mesmo compromisso com a prática e com a ação, tornando pouco relevante uma distinção categórica. Assim, se Gilbert de Landsheere (1986) considera a investigação-ação como a forma mais avançada de investigação participativa, para Licínio Lima (1990), a investigação participativa é um método da investigação-ação, que se tornou conhecido nos anos 80 com a denominação de investigação-ação participativa. Isto deve-se principalmente a origem comum das três abordagens (IA, IP, IAP ou PAR), que tiveram ao longo dos anos evoluções e aplicações diferentes. O caso mais emblemático é o da investigação-ação participativa, que nasceu nos anos 70 nos contextos mais pobres da América Latina e que tem em Fals Borda (2005; 2009) o seu maior representante<sup>172</sup>. Foram os pressupostos, o contexto, e as dinâmicas colaborativas com os envolvidos que distanciaram esta abordagem da primeira. Hoje, torna-se mais difícil operar uma distinção clara entre IA e IAP, sendo que esta reside principalmente nas modalidades de envolvimento dos participantes, que na IAP são co-investigadores e escolhem juntos qual o problema a enfrentar, envolvendo-se por completo no estudo e nas atividades de mudança desde o seu princípio (Park, 2001)<sup>173</sup>. De qualquer forma, com Isabel Guerra (2007) podemos afirmar que ambas as abordagens consideram os atores envolvidos não como objetos passivos, mas como sujeitos ativos e participantes na investigação. Ainda, para Kemmis e McTaggart (2000), para além do processo, as duas abordagens partilham o mesmo objetivo, ou seja, empoderar grupos e comunidades para mudar a situação que está a ser investigada. Assim, olhando para o trabalho desenvolvido, optámos por utilizar a denominação de investigação-ação, considerando-a a mais adequada e coerente com a natureza das abordagens citadas.

Se para Roberto Giannatelli a investigação-ação é “(...) a metodologia de investigação e intervenção mais ‘frequentada’ na Educação para os *Media* (...)” (2006, p. 4)<sup>174</sup>, ao longo da

---

<sup>172</sup> Orlado Fals Borda foi um sociólogo colombiano. Considerado por muitos um dos fundadores da investigação-ação participativa é, sem dúvida, um dos investigadores que mais contribuiu para o desenvolvimento desta abordagem metodológica (Lopez Ocampo 2009; Amado & Cardoso, 2014).

<sup>173</sup> Ou seja, no caso em que os sujeitos diretamente afetados pela investigação influenciam todas as dimensões que a constituem (a definição do problema, a escolha de métodos, a análise de dados e a utilização dos resultados), assim como as decisões a tomar, ajudando ainda a realizá-las (Park, 1981).

<sup>174</sup> Ainda se principalmente em contexto escolar, a investigação-ação representa uma metodologia preferencial na tradição da Educação para os *Media* em Itália. Já no princípio dos anos 90, Roberto Giannatelli e Pier Cesare Rivoltella, fundadores da Associação Italiana de Educação para os *Media* (MED) introduziram na área da EpM a investigação-ação, criando projetos inovadores que tornaram esta abordagem a mais utilizada dentro e fora da academia. Já em 2006 Giannatelli afirmava que: “(...) Não é um caso que a metodologia de investigação e intervenção mais frequentada na Educação para os Media seja a investigação-ação” (2006:3). Neste sentido, importante foi o contributo de

revisão da literatura, foi possível constatar que inúmeras experiências europeias recorreram, com sucesso, a esta metodologia de intervenção<sup>175</sup> (Parola & Ranieri, 2010). Da mesma forma, já observamos que a IA é uma abordagem muito utilizada em programas intergeracionais (como os já citados projetos TOY, *Escouts* e EAGLE, entre outros), à confirmação do potencial da sua aplicação num estudo como o nosso.

Vamos então aprofundar os conceitos e as técnicas que caracterizam a investigação.

#### 4.3.1.1 A investigação-ação. Entre teoria e praxis

Simplificando, a investigação-ação é “aprender fazendo” – um grupo de pessoas identifica o problema, faz algo para resolvê-lo, vê como foram bem-sucedidos os seus esforços, e se não estiver satisfeito, tenta outra vez.

(O'Brien, 2001, p. 3)

Eu defino a investigação-ação como uma pesquisa, levada a cabo com rigor e compreensão de forma a refinar constantemente a prática; os resultados fundamentados emergentes do estudo, contribuirão então para o contínuo desenvolvimento profissional dos investigadores.

(Koshy, 2005, p. 1-2)

Embora possam parecer distantes, estas duas definições captam a essência da investigação-ação, com os seus paradoxos e contradições internas e externas<sup>176</sup>. Uma abordagem focada na resolução de problemas reais e na transformação de sistemas e práticas sociais, num equilíbrio instável entre teoria e prática, onde o investigador, imerso no contexto estudado, *labora* e colabora com os grupos no campo. Com efeito, para Roberto Trinchero (2004), grupo e campo são conceitos centrais da investigação-ação e do seu processo, sendo esta:

---

Cesare Scurati, pedagogo e socio fundador do MED, entre os investigadores que mais contribuíram para o desenvolvimento, teórico e prático, da IA em Itália (Scurati, 2000; Giannatelli, 2006; 2011; Rivoltella, 2015).

<sup>175</sup> Alguns destes estudos, que utilizaram a IA, foram apresentados no capítulo anterior, o projeto europeu RadioActive, o projeto Olhares em Foco e o projeto SHARP.

<sup>176</sup> Paradoxos e contradições gerados no debate académico sobre questões problemáticas como a excessiva flexibilidade dos instrumentos da IA ou a visão subjetiva e nunca neutra que o investigador adota.

(...) uma forma de investigação de grupo levada a cabo por pessoas envolvidas em resolver uma problemática específica, desta forma o momento da ação e da investigação são simultâneos. (p. 167)

Para o sociólogo e pedagogo italiano, a IA baseia-se numa visão da aprendizagem que é o resultado de uma interação ativa com o contexto, e na qual todos os envolvidos são protagonistas. Neste sentido, só é possível utilizar resultados de uma investigação experienciada pessoalmente, característica que explica a ligação desta abordagem com problemas quotidianos (Trincherò, 2004).

Com efeito, olhando para as questões que atravessavam a sociedade americana nos anos 30, altura em que Kurt Lewin foi obrigado a emigrar para os Estados Unidos<sup>177</sup>, é possível compreender como a investigação-ação tenha emergido em resposta às problemáticas sociais acentuadas pela grande depressão, pelas políticas económicas keynesianas e, ao mesmo tempo, pela ascensão do nazismo e pelas consequências da Segunda Guerra Mundial (Lewin, 1933). Foi de facto neste contexto histórico e socioeconómico que, com Lewin e os seus estudos sobre a teoria de campo no domínio da psicologia social, a atividade do investigador se foi direcionando para a melhoria de situações reais, para a mudança social, dando origem aos primeiros trabalhos no âmbito da investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 2000).

O que diferencia então a investigação-ação dos outros métodos de pesquisa?

Para René Barbier (1996, p. 18), a IA, tem-se destacado ao longo dos anos como uma “alternativa metodológica no campo das ciências sociais do homem e da sociedade”. Para o sociólogo francês, o que a tornou numa metodologia inovadora e eficaz, é a “mudança na atitude da postura académica do investigador em ciências humanas” (Barbier, 1996, p. 18), um investigador que não só observa, escuta e analisa, mas que questiona, participa nos fenómenos estudados e constrói o conhecimento com os participantes no estudo. Para Koshy (2005, p. 21), a IA é um modelo poderoso e útil por 6 razões:

1. a investigação pode ser definida dentro de um contexto ou de uma situação específicos;
2. os investigadores podem ser participantes; não precisam de serem distantes

---

<sup>177</sup> Enquanto judeu, Lewin refugiou-se em 1933 nos EUA.

- ou separados da situação estudada;
3. envolve a possibilidade de realizar uma avaliação contínua e de efetuar modificações ao longo do projeto;
  4. envolve ainda a oportunidade para a teoria de emergir da investigação em vez de seguir sempre teorias formuladas anteriormente;
  5. pode levar a resultados abertos;
  6. através do processo da IA, o investigador tem a possibilidade de trazer para a vida uma grande variedade de histórias.

À luz destas propriedades, a investigação-ação apresenta-se, como realçado por Gianotten & de Wit (1984), não como um instrumento utilizado para confirmar as necessidades de uma comunidade identificadas a priori, mas como um meio “para suscitar a reflexão da comunidade sobre a situação e os seus problemas” (Gianotten & de Wit, 1984, p. 161). O objetivo é, então, criar nos participantes, membros da comunidade, uma autoconsciência das próprias práticas, para encontrar não uma solução definitiva, mas um ponto de partida, sempre novo, para melhorias (Trincheró, 2004). É este um processo em que, inevitavelmente, o conhecimento e as experiências influenciam a ação e o rumo da investigação, numa “relação dialética entre conhecimento e ação, que se constroem ambos progressivamente durante e através do processo de mudança” (Silva, 1996, p. 79). A diferença das metodologias tradicionais, na investigação-ação a natureza do conhecimento, assim como aquilo que o constitui, provem da prática, que por sua vez é influenciada pelo conhecimento, num processo reflexivo contínuo e cíclico (O’Brien, 2001; Koshy, 2005).

A partir do trabalho de vários autores consultados<sup>178</sup> (Carr & Kemmis, 1986; Pérez Serrano, 1990; Elliot, Giordan & Scurati, 1993; Baskerville, 1999; Reason & Bradbury 2001; O’Brien, 2001; Almeida, 2001; Trincheró, 2004; Kemmis & McTaggart, 2000; Coutinho et al., 2009)., identificámos algumas características chave que distinguem a investigação-ação de outras abordagens metodológicas. São as características que a tornaram a metodologia mais pertinente para o nosso estudo, e são as visões dos autores que guiaram o nosso trabalho e o seu planeamento.

---

<sup>178</sup> Sintetizamos aqui as especificidades da investigação-ação identificadas e exploradas nos trabalhos dos autores citados, cuja visão e experiência considerámos pertinentes com o nosso projeto e os seus objetivos.

Podemos assim definir a investigação-ação como:

- **interventiva**, no sentido em que entende a investigação como um processo de compreensão e a ação como intenção (e o processo) de mudar. Não se limita a observar e descrever uma específica situação, mas quer transformar a realidade e estudar a transformação realizada, inferindo que os processos complexos podem ser melhor estudados introduzindo mudanças nesses processos e, então, observando os efeitos produzidos por essas mudanças (Baskerville, 1999). Não se trata, portanto, de projetos bicéfalos, mas da conjugação de duas ordens de preocupações e de agentes e atores, permitindo superar a discrepância intrínseca ao binómio teoria/prática;
- **democrática e participativa**, vive da participação de todos os membros do grupo, numa negociação constante entre estes sobre os problemas, as modalidades de resolução e os resultados das ações. Neste sentido, a IA permite e requer um envolvimento com os participantes numa relação de colaboração que abre espaços comunicativos de geração de novas experiências e conhecimentos (Reason & Bradbury 2001). Os participantes são parte ativa do projeto e podem influenciar, democraticamente, todo o processo<sup>179</sup>. A participação é então entendida como tomada de consciência e tomada de decisões num real processo de empoderamento.

A IA é participativa também a outro nível, e do ponto de vista do investigador. De facto, se é importante que este obtenha um conhecimento aprofundado e científico da realidade estudada, é fundamental que este conhecimento seja vivido, ou seja enriquecido pelo envolvimento emotivo e factual nesta realidade, de forma a ser utilizado par transformar a comunidade e as suas práticas (Trincherro, 2004).

- **focada na geração de valor**, procura enfrentar questões ligadas ao desenvolvimento e empoderamento dos cidadãos e das suas comunidades. Neste sentido, abandonando qualquer tentação hegemónica, a IA pressupõe

---

<sup>179</sup> Neste sentido, David Tripp (2005) menciona quatro diferentes modalidades de possível participação numa investigação-ação, sendo estes obrigação, cooptação, cooperação e colaboração. São quatro níveis de participação que vão desde o mais baixo, e diríamos o mais distante da natureza democrática da IA, até ao mais complexo, onde os participantes são efetivos co-investigadores.

“desocultação e transparência” (Almeida, 2001, p. 176) por parte de todos os envolvidos no processo, favorecendo relações simétricas e democráticas entre todos os atores. Esta dinâmica, habilita processos de participação e novas dinâmicas de aprendizagem, colaborativas e participativas, e o empoderamento de cada indivíduo. Esta ‘geração de valor’, individual e coletiva, permite não só compreender (investigador) e tomar consciência (co-investigadores) dos problemas, mas também encontrar mais e melhores soluções para a comunidade. É este o principal objetivo, ao qual estão subordinados e condicionados a produção e a utilização do conhecimento (Elliot, 1997).

- **autorreflexiva e auto-avaliativa**, é um processo emergente, não determinado a priori, que muda e é moldado pela ação e reflexão dos envolvidos. À medida que a comunidade toma consciência dos problemas e do seu papel, individual e coletivo, na resolução dos mesmos, o processo se transforma. Neste, as teorias são validadas através da prática, e a eventual validação depende exclusivamente da sua eficácia e utilidade para com o problema encontrado e para com a melhoria na ação dos indivíduos. Todas as modificações são avaliadas e adaptadas, mudando a prática e gerando novos conhecimentos, numa dinâmica cíclica, em espiral, que alterna ação, reflexão e avaliação. É neste processo em espiral que reside a especificidade da IA e a sua capacidade de contribuir, simultaneamente, para as ciências sociais e para a mudança social, nesta geração “(...) da ação pela investigação e da investigação pela ação, na e pela confrontação e questionamento de uma pela outra no seio da mudança” (Soares Nunes, 2010, p. 3)<sup>180</sup>.

#### 4.3.1.2 O processo dinâmico da IA

A investigação-ação apresenta-se então como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Como acenámos, trata-se de um

---

<sup>180</sup> Citando o pensamento de Michel Bataille, e no específico o trabalho *Comment le "bruit", dans la recherche-action, peut-il devenir organisateur?* Communication au *Colloque "Recherche-Action"*. INRP. Paris. 1986.

processo que alterna ciclicamente planeamento, ação, reflexão e avaliação, ajustando-se às exigências do contexto e da situação estudada em vista de uma melhor compreensão do problema e da concretização de uma mudança eficaz. Esta natureza cíclica, que torna a investigação flexível<sup>181</sup> e rigorosa, representa hoje a característica mais emblemática da IA.

Desde as primeiras conceptualizações de Lewin, muitos foram os tipos de investigação-ação desenvolvidos, levando à produção de uma grande variedade de processos, ciclos e modalidades de gestão da IA. Isto deve-se às diferentes aplicações ao longo dos anos nos contextos mais variados e por investigadores provenientes das diversas áreas das ciências sociais e com “diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante” (Tripp, 2005, p. 446). Embora a matriz seja comum às várias abordagens, e não seja necessário reivindicar a aplicação de um modelo específico, achámos necessário olhar brevemente para quatro abordagens que guiaram o nosso projeto, tentando colher as pequenas nuances e formas de entender o processo e os envolvidos que as diferencia<sup>182</sup>.

Comum denominador nos modelos aqui apresentados é a espiral de ciclos desenvolvida por Kurt Lewin, sendo que esta representa, em geral, a base comum para a maioria dos processos cíclicos desenvolvidos na literatura (Martinez Miguélez, 2000). Na visão do investigador alemão, o processo da investigação-ação constrói-se à volta do diagnóstico de uma determinada situação que apresenta aspetos problemáticos, que passa pela recolha de informação e pela reflexão sobre esta, para confirmar ou não a ideia geral e poder passar de seguida à formulação de estratégias para resolver o problema (Pérez Serrano, 1990). Para Lewin (1946), esta primeira fase de exploração é fundamental para o êxito positivo da investigação, pois leva frequentemente à modificação da ideia original e à formulação de novos objetivos, sendo assim necessário um trabalho rigoroso e um conhecimento aprofundado (prático e teórico) da temática e do contexto, ajudando a determinar os fatores que podem favorecer ou dificultar a mudança, o chamado campo das forças (Lewin, 1988). Definida uma hipótese de ação (a original ou uma nova), o investigador põe em prática a sua estratégia e avalia os resultados da ação para sucessivamente modificar o plano e voltar à ação. Estes passos, são assim repetidos de forma cíclica até os participantes na ação terem desenvolvido

---

<sup>181</sup> Flexibilidade que advém, ainda, da possibilidade (e necessidade) de utilização na IA de uma grande variedade de técnicas, métodos e instrumentos, e da sua abertura a diferentes contributos, práticos e teóricos (Fischer, 2001).

<sup>182</sup> Será possível encontrar referências diretas e indiretas a estes modelos nos capítulos seguintes.

as competências necessárias para melhorar as suas práticas e as relações intragrupais (Lewin, 1946).

Na visão de Stephen Kemmis e Robin McTaggart, esta “espiral introspetiva” (1988, p. 30), é constituída por ciclos de planeamento, ação, observação, e reflexão, numa contínua aprendizagem por parte de investigadores e co-investigadores (figura 3, p. 142). A *planificação*, que antecipa a ação, deve assim considerar todos os riscos de uma eventual mudança social, as limitações físicas, materiais e ideológicas, as competências e o grau de participação dos envolvidos. É já, em si, um momento de observação, reflexão, ação. A *ação*, embora planeada, será aberta, dinâmica e flexível, por isso nunca definitiva, mas sempre provisória. A *observação* é por todos os efeitos uma base para a reflexão seguinte, um meio para conhecer as limitações que nas planificações não era possível identificar e os efeitos, esperados e inesperados, da ação. A *reflexão* é o ponto de partida para uma revisão e novo planeamento da ação. Refletindo sobre os efeitos da ação, os problemas e as limitações surgidas, o ponto de vista dos participantes, o investigador tenta compreender a situação social e dar sentido ao inteiro processo. Na visão dos autores, uma característica distintiva da IA está no conceber todos estes momentos do processo como sistemáticos e rigorosos, e a relação entre estes em cada fase da ação como “(...) fonte tanto de melhoria como de conhecimento” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 15-16), sendo fundamental a sua utilização ao longo da investigação. A IA configura-se assim como uma espiral de ciclos de planeamento da mudança, de ação efetiva e de reflexão sobre ambas, para poder depois voltar a planear, agir e refletir (Kemmis and McTaggart, 2000). Ainda, na linha do Lewin, os investigadores australianos enfatizam a importância do grupo e da sua dinâmica crítica no inteiro processo. Neste sentido, consideramos particularmente relevante a chamada de atenção para “(...) atividades nas quais um individuo passa por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (...)” (Kemmis and McTaggart, 1988, p. 21) sendo que estas já não podem ser consideradas como investigação-ação. É este um aspeto que tentámos ‘preservar’ desde o princípio da nossa ação.

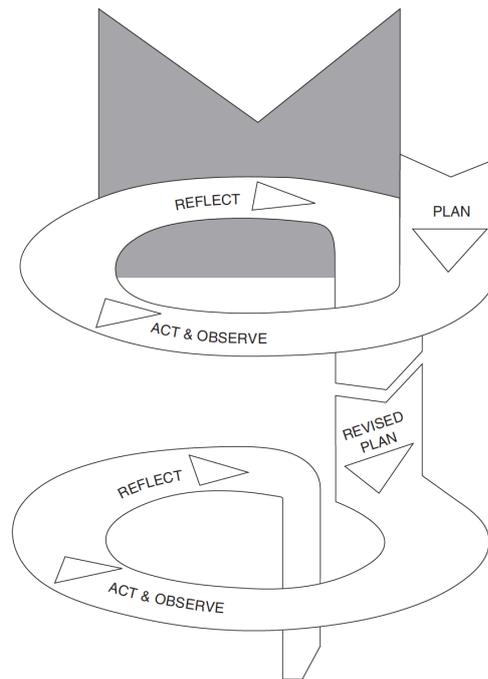


Figura 3: Espiral proposta por Kemmis & McTaggart (1988: 16)

Esta visão do ciclo da IA, ao contrário da intenção dos dois autores, tornou-se num modelo de referência na área, utilizado e aplicado em diferentes contextos. Assim, Kemmis e McTaggart (2000) foram realçando ao longo dos anos a importância de não considerar esta espiral como um sistema fechado, mas fluido e aberto, e a necessidade de a adaptar (a espiral) a cada realidade, e de a enriquecer com contributos interdisciplinares.

Embora o trabalho de John Elliot seja principalmente ligado ao contexto escolar, o seu modelo traz consigo aspetos inovadores que salientam a importância de um contínuo trabalho reflexivo para uma melhor eficácia da ação (Figura 4, p. 143). Com efeito, o pedagogo britânico, modificando alguns aspetos do modelo de Lewin e aplicando-o ao universo escolar, introduz como elemento inovador a revisão constante a cada ciclo, da ideia geral, de forma a poder modificar e melhorar todo o foco da investigação (Elliot, 1997). Para aperfeiçoar o processo de compreensão dos problemas, ou seja, de diagnóstico, Elliot acrescenta ainda a exploração, não só no início da ação, tal como acontece no modelo de Lewin, mas também no princípio de cada ciclo. Desta forma, o investigador é chamado a testar novas hipóteses numa contínua recolha, análise e tratamento de dados, sobre o contexto, as situações e os efeitos da ação (Elliot, 1978; 1997). A partir da sua experiência no campo, e fortemente

influenciado pelo trabalho de Stephen Kemmis, Elliot sublinha assim a importância do binómio rigor/flexibilidade, sendo que a contínua observação, coleta e análise de dados, que tem como finalidade a avaliação da ação e dos seus efeitos nos participantes e nas suas práticas, possibilita a revisão da ideia geral, das hipóteses da ação e do plano para os ciclos sucessivos (Elliot, 1997).

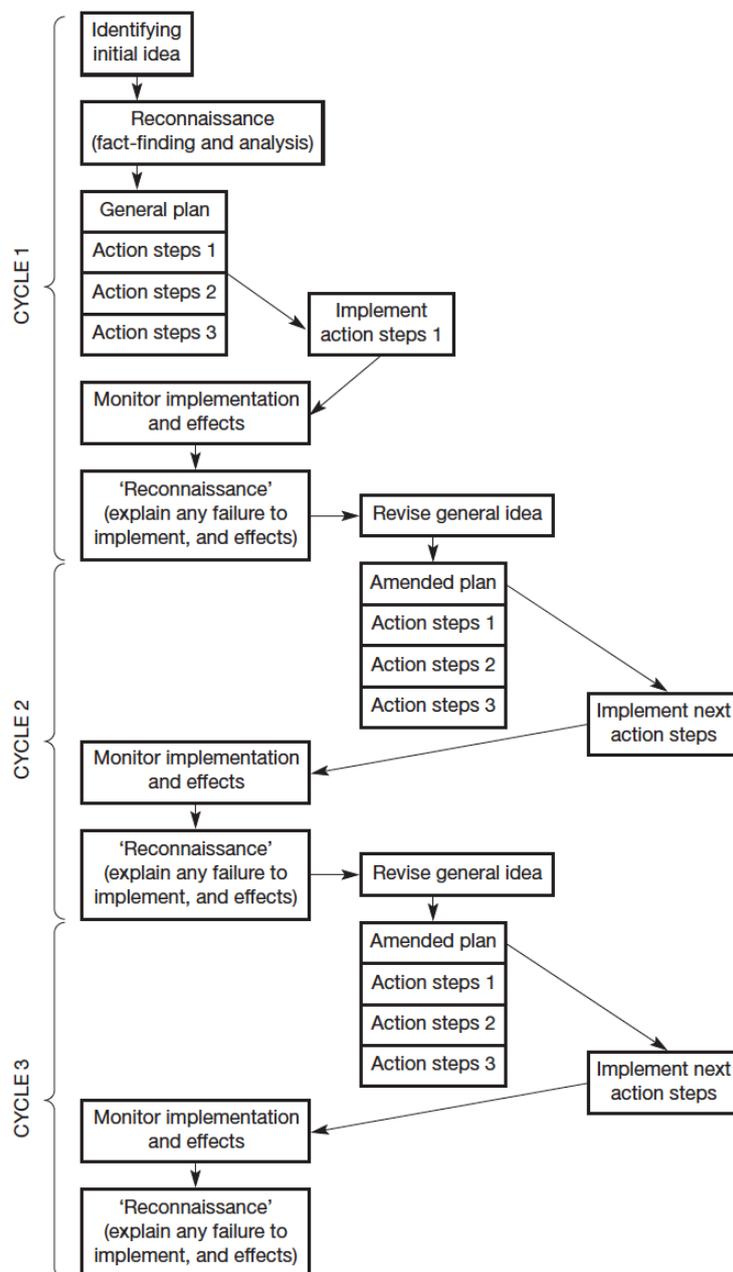


Figura 4: Modelo proposto por John Elliot (1997, p. 71)

A base lewinana e a sucessiva influência do modelo do Kemmis e McTaggart, são ainda

mais visíveis no modelo proposto por Zina O’Leary (Figura 5, abaixo). Para a investigadora inglesa a IA “(...) é um processo cíclico que toma forma à medida que o conhecimento emerge” e que pode ser vista “(...) como uma abordagem de aprendizagem experiencial à mudança” (O’Leary, 2004, p. 140). Tendo como objetivo o aperfeiçoamento em cada ciclo dos métodos utilizados, dos dados coletados e das suas interpretações, em conjunto, todos os ciclos contribuem para uma compreensão mais aprofundada do problema e para a contínua melhoria da ação. Reconhecendo a imprescindível referência ao modelo de Kemmis e McTaggart, é possível identificar no processo de reflexão o elemento central do modelo de O’Leary. A investigadora, insiste, de facto, na importância da reflexão crítica no processo de avaliação da ação e do seu planeamento. Esta dimensão, de preferência informal e introspetiva, não é apanágio do investigador e da sua equipa, mas é fruto de uma dinâmica colaborativa no interior do grupo, na qual todos os intervenientes são chamados a participar (O’Leary, 2004).

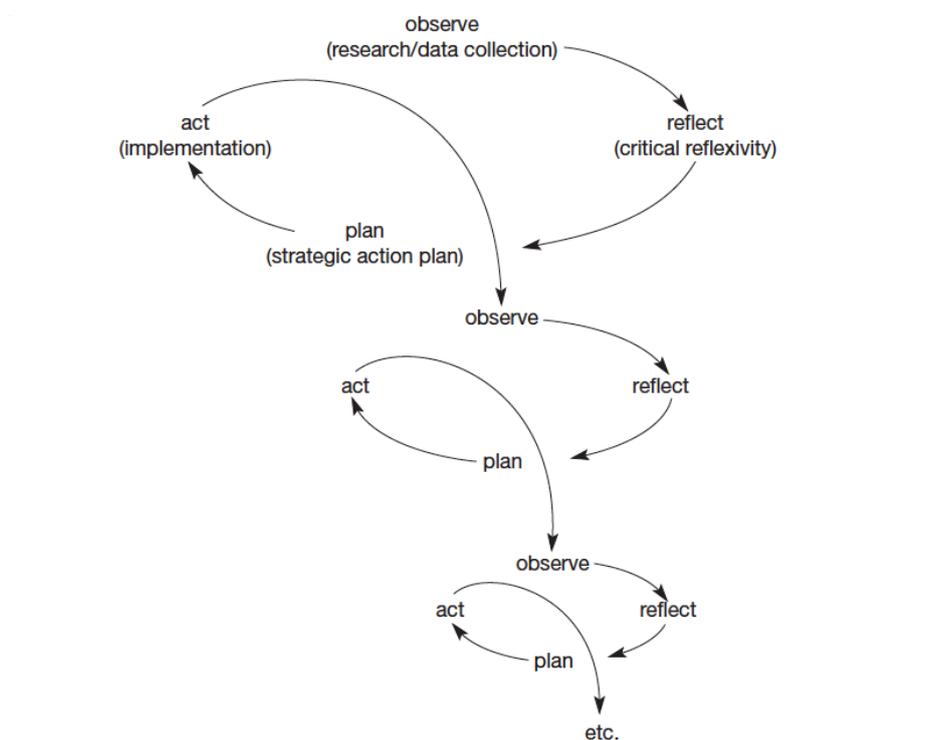


Figura 5: Modelo de Zina O’Leary (2004, p. 141)

Em suma, poderíamos referir que na IA a experimentação é desenhada por teorias e hipóteses, e que estas são redesenhadas de volta pela prática, num processo em espiral entre

análise e reconceptualização do problema, implementação do plano de intervenção e avaliação da sua eficácia (Kemmis & McTaggart, 1988).

Consideramos o processo interpretativo do investigador um dos pontos sensíveis que esta metodologia comporta. Com efeito, se a proximidade ao contexto estudado representa uma mais-valia desta abordagem, ao mesmo tempo, pode dificultar a análise e interpretação científica dos dados. Cabe assim ao investigador, não isento de condicionamentos internos e externos no processo de observação e reflexão, encontrar o equilíbrio certo que lhe permita distanciar-se da realidade e conferir objetividade à sua análise.

#### **4.3.1.3 O 'cruzamento' com os programas intergeracionais**

Principalmente ligada à intervenção em âmbito educativo, a investigação-ação, através dos seus princípios e pressupostos, cruza-se inevitavelmente com os Programas Intergeracionais. Como salientado por Kaplan (2001), a grande maioria dos trabalhos desenvolvidos na área dos PI são de natureza qualitativa, tendo caráter interventivo e recorrendo muitas vezes a abordagens etnográficas e de investigação-ação. Esta escolha metodológica tem a ver com a vocação dos programas intergeracionais para a promoção da inclusão social e o empoderamento de grupos desfavorecidos, e para o combate ao fosso entre gerações, a partir da desconstrução de estereótipos baseados em questões etárias, étnicas, socioeconómicas (Butts, 2006). Ao mesmo tempo, a abordagem não formal própria desta tipologia de programas, representa uma vantagem que os torna aplicáveis em diferentes contextos, eliminando, ou atenuando, rigidez e limites das relações.

Sem querer de todo provar ou forçar uma correspondência científica (um *perfect match*) entre a investigação-ação e a tradição dos Programas Intergeracionais, podemos identificar algumas características que evidenciam a ligação entre estes. A partir de alguns trabalhos que, com base em experiências concretas, tentaram descrever os programas intergeracionais e os seus fatores de sucesso (Kuehne, 1999; 2014; Springate, Atkinson & Martin, 2008; Pinto et al., 2009) observámos que nos PI:

- as atividades devem ser focadas no desenvolvimento de relacionamentos (entre as gerações);

- os participantes devem estar completamente envolvidos na construção do programa e experienciar um sentido de pertença e poder, no seu planeamento e desenvolvimento;
- as atividades devem, portanto, ser desenhadas pelos participantes, para compreender e responder às necessidades de todos os envolvidos;
- as atividades devem ser apropriadas por todos os participantes, de forma a favorecer benefícios mútuos e recíprocos para todos os envolvidos.

Todos estes pontos de contacto, não só em termos metodológicos, mas também em termos de orientação e predisposição para a mudança e transformação de práticas e dinâmicas relacionais e de aprendizagem, fez com que exista uma certa correlação entre os programas intergeracionais e a investigação-ação (Schwalbach, 2003). Esta correlação, embora não tenha concorrido diretamente para a nossa escolha, nos permitiu alinhar a estratégia de intervenção e apoiar o processo de planeamento e gestão da ação.

#### **4.4. O contexto do estudo: a realidade do Centro Cultural e Social de Santo Adrião**

O Centro Cultural e Social de Santo Adrião é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que desde 1983 trabalha em âmbito sociocultural e recreativo, organizando e dinamizando algumas respostas de apoio à infância e à terceira idade. Constituído inicialmente por um Centro de Dia, um Centro de Convívio e por um serviço de Apoio Domiciliário, foi alargando o âmbito de atuação através da instituição de Creche e Jardim de Infância. Posteriormente, para dar resposta às necessidades emergentes da comunidade em que está inserido, o Centro foi desenvolvendo um projeto de apoio a crianças em risco, dando vida ao atual Centro de Atividades de Tempos Livres - Apoio a Crianças em Risco (CATL-ACR) e ao Centro de Acolhimento Temporário (CAT), as principais valências envolvidas no nosso projeto. Ainda, na mesma altura (1999-2000) e paralelamente à reestruturação da sua sede, foi inaugurado o Lar de Idosos, tendo hoje, como sua extensão, uma estrutura residencial independente. Ao fim de mais de 30 anos de atividade na cidade de Braga, o CCSSA apresenta-se com uma instituição que soube ao longo dos anos construir respostas concretas aos problemas que foram afetando a sua comunidade, e que conseguiu alargar a sua ação a toda a cidade, constituindo-se como uma referência entre as IPSS, pela “dedicação à causa

social<sup>183</sup>.

Para uma visão mais aprofundada desta instituição e do seu papel na cidade de Braga, acenamos rapidamente à sua estrutura e às suas valências. O CCSSA é hoje constituído por três grandes áreas, a social, a desportiva e, a mais recente, cultural. Estas três áreas cruzam-se no dia a dia do Centro sendo cada uma ao serviço da outra e da comunidade. Neste sentido, os departamentos de desporto e cultura, para além de envolverem a população do Centro e de estarem ao serviço da área social, representam um elo de ligação com o exterior, tendo em muitos casos atividades recreativas abertas ao público em geral<sup>184</sup>. Merece aqui destaque o *Synergia*<sup>185</sup>, associação juvenil do CCSSA, que desde 2004 promove eventos e projetos com e para os jovens bracarenses, em âmbito cultural, desportivo e social. Tendo como objetivo principal a integração social e cultural de todos os jovens, o *Synergia* organiza e gere anualmente projetos de intercâmbio e de serviço voluntário europeu, voluntários estes que integram as equipas do CCSSA e que, no nosso caso, foram-se cruzando com as atividades intergeracionais propostas. Relativamente à área social, na qual foi integrada a nossa investigação-ação, listamos aqui os seus serviços e valências:

- Famílias e geral, gabinete social de inserção (GSI), cantina social, gabinete de apoio social de emergência (GASE), formas de apoio a famílias carenciadas de cerca de 8 freguesias do concelho;
- Terceira Idade (TI), com apoio domiciliário, lar, residências, **Centro de Dia** e centro de noite;
- Crianças e jovens, creche, jardim de infância, **CATL**, **CATL-ACR**, **CAT** e **T3tris**.

Embora não se tenha proporcionado a possibilidade de trabalhar com esta última valência, achamos pertinente a sua menção. De facto, o T3tris é um projeto educativo desenvolvido com a população do bairro social Ponte dos Falcões e do bairro do Picoto, inserido no já citado Programa Escolhas. Por questões de programação pedagógica e logísticas, como o facto de ser uma valência autónoma sediada no bairro e não no edifício do centro, optou-se pela não inclusão desta população no estudo<sup>186</sup>. Contudo, abriu-se a

---

<sup>183</sup> Artigo do Correio do Minho em ocasião da sessão solene para o 30º aniversário da instituição: <http://www.correiodominho.pt/noticias.php?id=70629>, acedido em 13/05/2014.

<sup>184</sup> Cursos de teatro, campos de férias, modalidades como futsal, kickboxing, rugby ou capoeira, são algumas das atividades dinamizadas nestas áreas.

<sup>185</sup> É possível aceder a mais informações sobre a associação e os seus departamentos em: <http://www.synergia.pt>.

<sup>186</sup> Tendo em conta estas razões, as dinâmicas relacionais e educativas próprias da comunidade do T3tris, assim como a distribuição de

possibilidade de, numa fase posterior, vir a estudar o eventual envolvimento das crianças desta valência. Embora não se tenha concretizado esta hipótese, foi possível o contacto com esta população através de atividades isoladas e não integradas na ação.

A partir daqui, iremos então focar as três valências evidenciadas, com as quais a instituição nos propôs que trabalhássemos. Vamos então conhecer melhor as dinâmicas e as atividades pedagógicas realizadas em cada uma delas, utilizando, ainda que de forma superficial, as informações coletadas na fase de diagnóstico e de planeamento da ação.

#### *Centro de Atividades de Tempos Livres - Apoio a crianças em risco*

O CATL-ACR, conhecido no CCSSA como “Ger@ções3D”, nasceu em resposta aos problemas sociais que foram emergindo ao longo dos anos no seio da comunidade. Trabalhando a complexa relação entre as crianças, a família e a comunidade, esta valência apresenta-se como uma escola de vida, um laboratório onde a criança possa encontrar e desenvolver o próprio projeto de vida, encontrando uma autonomia e uma inclusão na sociedade postas em risco pelo afastamento forçado das famílias de origens e/ou pela conseguinte institucionalização.

Assim, o CATL-ACR é constituído por crianças entre os 10 e os 18 anos que apresentam diferentes níveis de ‘risco’, sendo possível encontrar crianças pertencentes a agregados familiares com baixo rendimento, ou com situações profissionais precárias, e crianças retiradas temporariamente às próprias famílias, e por isso residentes do Centro de Acolhimento Temporário. A natureza do grupo geracional que constitui o Ger@ções3D é, portanto, heterogénea, não permitindo generalizações em termos de problemáticas, risco ou de posse de competências. Elemento distintivo desta valência é o trabalho constante à volta de temáticas como a família, os direitos das crianças, a participação social ou a multiculturalidade. Foram estas, de facto, algumas das dimensões trabalhadas no período em que desenvolvemos a nossa ação, e que de alguma forma prepararam o terreno para o trabalho realizado no nosso projeto intergeracional. O trabalho desenvolvido no Ger@ções3D não fica confinado às paredes da sala, mas é pensado para sair e ser partilhado com alunos de diferentes escolas do concelho e do país. É este o caso do projeto desenvolvido no âmbito da Rede Construir Juntos<sup>187</sup>, do Instituto de Apoio à Criança (IAC), que fomos acompanhando

---

projetos pela instituição, os responsáveis consideraram mais viável e pertinente uma ação focada nas valências do CATL, CATL-ACR e Centro de Dia.

<sup>187</sup> A Rede Construir Juntos no site do IAC:

durante a nossa ação e que levou as crianças do Centro a participar em momentos de intercâmbio com alunos de todo o país e a desenvolver e apresentar projetos no âmbito das desigualdades (a.a. 2013-14) e da participação e dos direitos das crianças (a.a. 2014-15)<sup>188</sup>. Entre os projetos desenvolvidos em parceria com escolas da cidade de Braga, destacamos o *Reticências*, que consiste em acompanhar as crianças em atividades quando estas se encontram em situação de suspensão escolar, e o programa *Deslig@*, que promove animações de caráter lúdico em recreios escolares, com o intuito de proporcionar momentos de aprendizagem entre pares e identificar crianças em risco que possam ser encaminhadas para o Ger@ções3D. São, estes, projetos que clarificam a natureza da valência escolhida e a razão da sua abertura ao nosso projeto. Embora não existam atividades intergeracionais programadas, mas só esporádicas (nas festividades ou no dia dos avós, no dia do idoso e no dia das crianças) ou casuais (atividade de uma valência em que a outra é convidada a participar ou assistir), é visível uma sensibilidade para com a população idosa do Centro, verificando-se contactos informais e espontâneos entre as duas gerações<sup>189</sup>.

#### *Centro de Atividades de Tempos Livres*

O Centro de Atividades e Tempos Livres (CATL) é um espaço de convívio e aprendizagem que acolhe crianças a partir dos 6 anos de idade. Trata-se de um centro de atividades de tempos livres caracterizado por dinâmicas educativas informais, não-formais e, de forma indireta, formal. O CATL apresenta-se assim como um espaço de educação e aprendizagem complementar à escola e à família, tendo como objetivo favorecer a educação integral das crianças e ser um apoio para as suas famílias. As principais atividades são de caráter lúdico, muitas vezes integradas nas atividades desportivas e culturais do Centro, e de apoio e consolidação escolar (TPC). Até à data de início do nosso diagnóstico, as atividades intergeracionais no CALT eram limitadas a momentos de jogo e partilha em ocasião de festividades ou de passeios organizados pelo Centro. Interessante é o intercâmbio contínuo

---

<http://www.iacrianca.pt/index.php/setores-iac-cj/rede-construir-juntos>

<sup>188</sup> Notícias no blogue do IAC “Crianças a torto e a Direito”:  
<https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/tag/rede-construir-juntos/>.

<sup>189</sup> Ainda na fase de diagnóstico verificamos que, apesar de não haver atividades intergeracionais, algumas crianças mantinham o contacto, mesmo se superficial, com alguns idosos do Centro de Dia, sendo que, por iniciativas própria, conversavam com estes ocasionalmente.

com o CATL-ACR, sendo que as duas salas se encontram lado a lado no mesmo piso do Centro, havendo assim colaboração e apoio em determinadas atividades do plano pedagógico.

### *Centro de Dia*

O Centro de Dia é uma resposta às necessidades a população idosa afetada por diferentes graus de dependência promovendo o envelhecimento ativo dos seus utentes. Acolhe (ao momento da nossa ação) cerca de 78 idosos provenientes do concelho de Braga, um universo socio-demograficamente diversificado que apresenta características e necessidades peculiares. As atividades desenvolvidas ao longo do dia passam por dinâmicas recreativas, desportivas e culturais, que visam estimular a população sénior através de momentos diferenciados de lazer e socialização. Com o apoio de funcionários, voluntários e estagiários de institutos profissionais ou universitários, o Centro de Dia tenta oferecer aos seus utentes uma programação variada e, nas palavras da responsável da valência, “para todos os gostos”. Desde cedo, foi de facto possível observar a presença constante, embora por períodos de tempo limitado, de estagiários de diversas áreas, principalmente serviço social e psicologia, o que permite trabalhar o envelhecimento ativo dos pontos de vistas de disciplinas diferente. As atividades permanentes do Centro de Dia, que são de responsabilidade das funcionárias da valência e definidas no plano anual, são principalmente à volta das seguintes áreas: artesanato, expressão visual, canto, jogos de mesa e atividade motora. Neste panorama, notou-se desde cedo a ausência de projetos intergeracionais, exceto no caso de atividade esporádicas como passeios e festas do CCSSA. Não obstante uma resposta positiva por parte dos idosos a este tipo de atividades, o pouco interesse por parte das crianças, questões logísticas, ligadas ao espaço e à programação de cada valência, e a falta de experiência dos funcionários nesta área de atuação, impossibilitaram a concretização de projetos intergeracionais.

É importante assinalar que o caráter voluntário da maioria das atividades realizadas nesta valência, e a sua realização em espaços não comuns, favorece um clima positivo e de liberdade entre os idosos, característica importante na ótica da realização de uma investigação-ação.

Nos próximos pontos e capítulos teremos a possibilidade de conhecer mais a fundo cada realidade e utente, as suas especificidades, as suas dinâmicas educativas e relacionais.

#### 4.5 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Em linha com a abordagem metodológica adotada, e pretendendo uma visão holística da ação realizada, considerámos pertinente o recurso a vários métodos de recolha de dados. Após reflexão, e tendo em conta o contexto analisado, optámos por notas e diário de campo, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Escolhemos tais técnicas em função dos objetivos do estudo e com a intenção de se complementarem, de forma a favorecer o enriquecimento qualitativo dos dados e melhorar o processo de análise (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Desde o primeiro contacto com a instituição, realizámos um *diário de campo*, um registo de todos os momentos passados no CCSSA, as conversas informais com a direção e com as responsáveis das valências, os momentos de convívio com os utentes do Centro de Dia, os passeios com as crianças do CATL-ACR, e todas as ocasiões que tivemos para nos darmos a conhecer aos utentes do Centro e para ‘entrar’ no seu dia a dia e compreender as suas necessidades e potencialidades. Seguindo o ensinamento de John Elliot (1993), as notas não se limitaram a um registo de factos, mas de conversas informais, sensações, histórias, interpretações e impressões pessoais, tudo que pudesse ser útil para a reconstrução da atmosfera de cada situação. Foi, esta, uma forma de refletir, a partir do terreno, sobre dúvidas e questões emergentes, para uma melhor compreensão dos problemas e para auxiliar a construção das atividades. Num segundo momento, depois do planeamento da ação, passámos a efetuar um registo de todas as atividades intergeracionais, descrevendo detalhadamente o contexto, as reações dos participantes, as competências demonstradas no desenvolvimento da tarefa, as dinâmicas relacionais e os comentários dos envolvidos. Por cada atividade foi assim possível redigir conclusões que tivessem em conta os aspetos positivos e negativos da experiência, procurando analisar as razões de sucessos e insucessos. Neste sentido, elaborámos uma ficha relativa a cada atividade (ANEXO I), que registasse os seguintes dados:

- local da atividade (e eventuais trocas de lugar);
- dia e hora efetivos (e eventuais atrasos ou adiamentos);
- nome e valências dos participantes presentes;
- relato da atividade desenvolvida (resumo);
- notas sobre o contexto, as competências trabalhadas e as dinâmicas

- comunicacionais e relacionais despoletadas;
- conclusões gerais sobre o êxito da atividade.

Dependendo da fase da investigação e das situações concretizadas, tratou-se de utilizar e alternar sequências descritivas, esquemáticas e detalhadas, com sequências mais interpretativas, focadas em comentários e interpretações pessoais de factos, relações, reações e ideias (Altricher, Posch & Somekh, 1996). O diário permitiu assim monitorizar a ação e, a cada passo, refletir sobre os instrumentos e as dinâmicas mais eficazes, bem como sobre novas questões e problemáticas antes não detetadas. Permitiu ainda completar as informações e os dados recolhidos nos outros momentos da investigação e através de mais instrumentos.

Para Maria Pérez Serrano (1998), a *observação participante* apresenta-se como uma das técnicas que melhor fornece dados e elementos para interpretar e compreender a natureza e a origem de factos e fenómenos. Com efeito, através da presença direta no contexto e na situação estudada, esta técnica permite observar diretamente, e em condições naturais, a interação social no grupo de pares (Cardano, 1997). Para James Spradley (1980), trata-se de um método envolvente, por vezes apelidado de não objetivo, que implica intensas interações sociais e uma total integração na realidade, permitindo uma observação única dos indivíduos, das suas práticas e das situações estudadas. No nosso caso específico, esta abordagem permitiu ainda compreender as dinâmicas educativas próprias de cada valência e algumas competências sociais e técnicas demonstradas na realização de tarefas, mais ou menos complexas, ou em simples conversas entre pares. Com o intuito de estabelecer uma relação de confiança com os possíveis participantes na ação, fomos integrando gradualmente na instituição, observando e participando com as crianças e com os idosos nas atividades formais e informais do Centro. Durante as atividades, a observação participante quis ser um instrumento de identificação de comportamentos relativos à utilização e leitura dos media, à relação intergeracional e às trocas simbólicas intrínsecas ao processo de aprendizagem colaborativa. Para tal, desenvolvemos uma grelha de observação (ANEXO II), que nos auxiliasse na recolha e sucessivo tratamento dos dados. Este instrumento, particularmente útil na fase de diagnóstico, que mais a frente aprofundaremos, foi pensado e elaborado para o nosso contexto específico e aplicado em todas as interações com os utentes das três valências. Desta forma, em linha com os objetivos do estudo, identificámos 5

dimensões chave à volta das quais estrutura a observação e o seu registo. Por cada sujeito registámos assim a *posição* no espaço físico e no grupo, a *ação* detalhada em cada situação, os canais e meios de *comunicação* ativados, e as suas formas e conteúdos, as dinâmicas de *relação* e interação intra e intergeracional, com as suas trocas e partilhas simbólicas, as *competências* utilizadas e desenvolvidas, e o grau de colaboração e *participação* em cada situação e na ação no seu geral.

A terceira técnica apresentada é a *entrevista semiestruturada*, utilizada em diferentes ocasiões e com diferentes objetivos. Característica principal desta técnica é a promoção de um ambiente descontraído e informal no qual o entrevistado possa responder a perguntas de um guião aberto e flexível. O investigador poderá então “«deixar andar» o entrevistado” e “esforçar-se-á (...) por reencaminhar a entrevista para os objetivos (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194). Desta forma, o investigador tem a possibilidade de aprofundar e esclarecer aspetos que podem surgir ao longo da entrevista, tendo assim acesso a informação valiosa e por vezes inesperada. Para Lídia Máximo-Esteves (2008), é importante ter em conta a relação entre o tema da entrevista, desenvolvido através do conjunto de perguntas, e a dinâmica relacional instaurada no encontro. Ambos os aspetos se influenciarão e deverão estimular e encorajar um diálogo fluido. Numa primeira fase, de adaptação e integração nas salas da infância, optámos então por entrevistas individuais e coletivas, dependendo da disponibilidade das crianças, que favorecessem a troca livre num clima informal. As entrevistas tiveram lugar em momentos diferentes com os dois grupos de crianças, nos seus contextos quotidianos, ou seja, nas salas do CATL e do CATL-ACR. Relativamente à população idosa, tendo em conta as características dos utentes e as dinâmicas internas ao grupo escolhido, juntamente com a responsável da valência considerámos como melhor opção a realização de entrevistas individuais<sup>190</sup>. Com estas entrevistas ambicionámos conhecer os perfis sociodemográficos dos participantes, os contextos sociais, culturais e familiares em que vivem e se relacionam e as suas necessidades, educativas e relacionais, dentro e fora do Centro. O guião (Anexo IX e X), que alternou perguntas abertas e fechadas, focou-se assim à volta de quatro áreas de interesse:

- intergeracionalidade, na sua vertente familiar e institucional;

---

<sup>190</sup> Referimo-nos aqui não só a dificuldades de alguns utentes, em termos de audição e/ou concentração, mas sobretudo a dinâmicas assimétricas internas ao grupo, que na opinião dos responsáveis poderia perturbar uma eventual entrevista coletiva.

- usos e práticas mediáticas, dentro e fora da instituição;
- o CCSSA, à volta das atividades realizadas e das relações intra e intergrupais;
- lazer, perguntas relativas à utilização pessoal dos tempos livres.

Ao longo da ação fomos realizando ainda entrevistas com os participantes, em contextos semelhantes ao de conversas informais, úteis para esclarecer dúvidas, receber feedbacks sobre as atividades, confirmar eventuais hipóteses e, em alguns casos, repensar estratégias.

Estas entrevistas (ANEXO XII) tiveram como principal objetivo ouvir os participantes, estimulando a reflexão sobre as atividades e sobre o plano em geral. De facto, fomos nos apercebendo que este processo de reflexão e avaliação individual das atividades, contrariamente ao imaginado, não ‘brotava’ naturalmente e que, em muitos casos, precisava de ser impulsionado. As conversas verteram à volta da compressão geral da ação, dos seus objetivos e benefícios, do relacionamento com a outra geração e da avaliação pessoal de cada atividade. Se durante a ação fomos recolhendo sistematicamente comentários e feedback de todos os participantes<sup>191</sup>, estas entrevistas constituíram-se como um instrumento complementar de avaliação, uma vez que serviram para refletir criticamente e à distância de tempo sobre as atividades.

Ainda, no final da ação, realizámos entrevistas com os responsáveis das valências envolvidas, com os funcionários que participaram ativamente nas atividades e no seu planeamento, mesmo se em ciclos diferentes, e com os voluntários e estagiários que se foram cruzando com o trabalho ao longo da sua concretização<sup>192</sup>. Estas entrevistas serviram para recolher informações e comentários que ‘escaparam’ à nossa observação, e para registar o ponto de vista externo sobre o estudo, de forma a enriquecer a análise dos dados e o processo de avaliação da ação.

Neste sentido, achamos pertinente acrescentar aqui três elementos que integraram as técnicas de recolha de dados: o acesso às fichas de avaliação diagnóstica<sup>193</sup> dos idosos que

---

<sup>191</sup> No final de cada atividade fomos recolhendo impressões e opiniões acerca do trabalho desenvolvido, de forma direta, questionando pessoalmente os participantes, ou indireta, através do preenchimento de uma secção das fichas de atividade destinada para o efeito.

<sup>192</sup> Com a autorização dos participantes, a direção da Terceira Idade permitiu-nos o visionamento das fichas individuais relativas ao teste *MiniMental*, um teste diagnóstico das capacidades cognitivas aplicado periodicamente a cada utente. Foi este um instrumento importante para conhecer as capacidades dos utentes e auxiliar a seleção do grupo de participantes.

<sup>193</sup> No final de cada atividade fomos recolhendo impressões e opiniões acerca do trabalho desenvolvido, de forma direta, questionando pessoalmente os participantes, ou indireta, através do preenchimento de uma secção das fichas de atividade destinada para o efeito.

participaram na ação, o registo fotográfico de todas as atividades realizadas e a utilização de um blogue<sup>194</sup>, um diário online da ação, registo multimédia organizado cronologicamente que permitiu ainda recolher comentários e envolver os participantes na sua construção.

#### 4.5.1 Princípios orientadores e instrumentos de análise e tratamento dos dados

Para a interpretação e discussão dos dados recolhidos procedemos à condensação dos vários contributos provenientes dos diferentes instrumentos apresentados e à constituição de categorias (dimensões) de análise, definidas a partir das áreas de interesses do estudo e dos seus objetivos (Máximo-Esteves, 2008). Através desta categorização, pretendemos identificar, apresentar e discutir tendências e padrões que possam responder às questões de partida.

As categorias gerais identificadas são:

- *literacia mediática*, relativa aos usos dos *media*, a problemas, obstáculos e motivações para e na utilização e às competências demonstradas e desenvolvidas;
- *comunicação intergeracional*, diretamente ligada à relação e interação intergeracional entre os participantes, bem como à troca de conhecimentos gerada na sua concretização;
- *aprendizagem intergeracional*, diretamente ligada ao trabalho desenvolvidos em cada atividade e focado no processo de aprendizagem intergeracional.

Como apresentando pelo gráfico (Tabela 1, p. 156), cada dimensão é caracterizada por uma série de indicadores que estruturam e organizam o saber acerca dela. Por sua vez, cada indicador apresenta algumas perguntas orientadoras cujo objetivo é guiar a análise e interpretação dos dados, representado pontos de partida para reflexões mais amplas.

Consideramos aqui relevante referir que, mesmo não constituindo categoria própria, pela complexidade da sua análise e avaliação<sup>195</sup>, a inclusão, social e digital, é subjacente e inserida em todas as dimensões.

---

<sup>194</sup> O blogue *InterGerAções Mediáticas*. <http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt>.

<sup>195</sup> Não sendo o objetivo primário da nossa ação, torna-se pouco viável uma avaliação da evolução desta dimensão. Pretendemos, portanto, observar e analisar sinais e fatores que ao longo das atividades possam ter de alguma forma contribuir para o processo de inclusão digital e social dos envolvidos.

DIMENSÕES E INDICADORES PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	
<b>Litercia Mediática</b>	<p>I. Usos dos <i>media</i> (Que abordagem aos meios e às tecnologias usadas nas atividades? Que motivações estão por trás da utilização? Que concepções e ideias preconstituídas em relação ao media? Quais os estereótipos subjacentes? Quais os obstáculos cognitivos e físicos?)</p> <p>II. Competências mediáticas (Que conhecimentos técnicos demonstram? Que capacidade crítica? Que competências desenvolveram ao nível de inclusão digital?)</p>
<b>Comunicação Intergeracional</b>	<p>I. Dinâmicas relacionais (Como interagem? Como comunicam? Que influência têm as relações familiares? Que representações da velhice influem?)</p> <p>II. Trocas simbólicas (Qual a natureza? Que fatores a favoreceram ou impulsionaram? Que fatores obstacularam?)</p>
<b>Aprendizagem Intergeracional</b>	<p>I. Usos dos <i>media</i> (Que abordagem aos meios e às tecnologias usadas nas atividades? Que motivações estão por trás da utilização? Que concepções e ideias preconstituídas em relação ao media? Quais os estereótipos subjacentes? Quais os obstáculos cognitivos e físicos?)</p> <p>II. Competências mediáticas (Que conhecimentos técnicos demonstram? Que capacidade crítica? Que competências desenvolveram ao nível de inclusão digital?)</p>

Tabela 1: Dimensões e Indicadores para Análise e Interpretação dos Dados

A abordagem original proposta, incluiu ainda a definição de um modelo de observação e análise das trocas simbólicas geradas na ação intergeracional e de um modelo de competências mediáticas que serviu de base para a construção do plano e de suporte para a análise dos dados.

O primeiro modelo (Figura 7, p.158) é desenvolvido a partir do *Model of Knowledge* criado pelos investigadores da Universidade de *Bar-Illany* e do *Herczeg Institute for Aging and Old Age* da Universidade de Telavive com o objetivo de analisar a troca de conhecimentos no encontro tecnológico intergeracional. O *Model of Knowledge*<sup>96</sup> (Figura 6, abaixo), que se insere na tradição dos PI desenvolvidos em contexto escolar, foi desenvolvido ao longo de projetos intergeracionais realizados em escolas israelitas. Consiste numa grelha de análise do *gap* intergeracional e dos conhecimentos trocados no encontro educativo à volta dos media, e é constituído por quatro categorias, que representam diferentes áreas de encontro intergeracional e que são organizadas em dois eixos (Gamliel, Reichental & Ayal, 2007). Nas categorias I e IV o conhecimento é apanágio, respetivamente, de ambas as gerações e de nenhuma das duas, enquanto nas categorias II e III uma das gerações tem vantagens significativas sobre a outra.

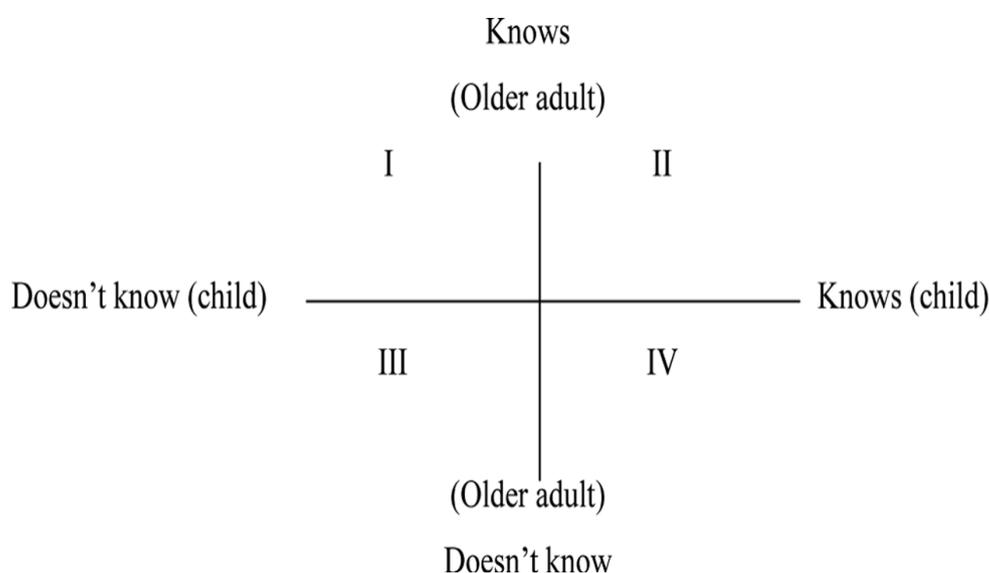
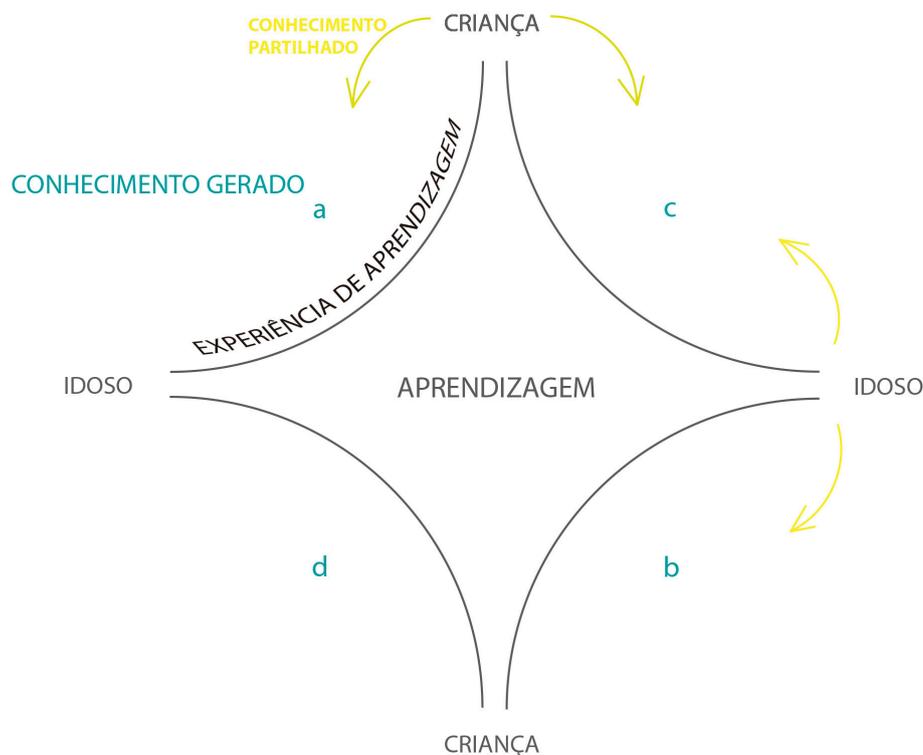


Figura 6: Modelo de Conhecimento de Gamliel, Reichental & Ayal (2007, p. 14).

<sup>96</sup> Apresentamos brevemente a investigação em questão no Cap.3 da Parte I. É possível aprofundar a aplicação do modelo e os resultados das intervenções dos autores nos trabalhos publicados na revista *Educational Gerontology. Intergenerational Educational Encounters: Part 1: A Model of Knowledge*: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270600995878>; *Intergenerational Educational Encounters: Part 2: Counseling Implications of the Model*: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270601115666>.

Este esquema, reelaborado e ampliado para o nosso contexto de intervenção, deu origem a um modelo de observação e análise da relação e das trocas intergeracionais que nos permitiu recolher e interpretar dados e informações significativos.



**Legenda:**

- a, b e c = qual a natureza do conhecimento partilhado? Com se transforma no encontro com o outro? Que competências e capitais são investidos na experiência de aprendizagem?
- d = Que aprendizagem é possível na situação em que ambas as partes não podem partilhar conhecimento? Que ajuda é procurada, dos pares ou do facilitador? Que conhecimento será gerado?

Figura 7: Modelo de Observação e Análise das Trocas Intergeracionais

O nosso Modelo é assim composto por quatro grandes áreas, *a*, *b*, *c* e *d*, que representam quatro situações da aprendizagem intergeracional, identificando a direção do conhecimento partilhado e analisando a natureza do novo conhecimento gerado. Neste sentido, em *a* e em *b* identificamos um conhecimento partilhado de forma unilateral, em *c* de forma bidirecional, e em *d* a situação em que o comum denominador é a ausência de conhecimento por parte da criança e do idoso. O que interessa é, a partir da identificação da direção ou da ausência do conhecimento, observar e analisar a natureza do novo conhecimento gerado e da experiência de aprendizagem proporcionada. Trata-se assim de responder a quatro perguntas fundamentais:

- Quem partilha?
- O que partilha?
- Que conhecimento é gerado no encontro entre as duas partes?
- Que experiência de aprendizagem é realizada?

Em cada uma das áreas realizar-se-á uma situação única de aprendizagem, constituída por diferentes modalidades de partilha, diferentes capitais investidos e a geração de conhecimentos sempre novos. Pretendemos assim direccionar a nossa observação para as quatro situações prováveis de troca simbólica de forma a efetuar uma análise acurada das dinâmicas de construção dialética de sentidos e conhecimento.

#### **4.5.1.1 Competências mediáticas. Um modelo conceptual**

Na necessidade de ancorar o estudo à realidade social, decidimos formular uma síntese operativa da definição de competências que considerámos fundamentais para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos. Recolhendo contributos diferentes, mas globalmente concordantes (Pérez Tornero, 2007; Celot & Pérez Tornero, 2009; Jenkins et al., 2010; Hobbs, 2010; Ferrés & Piscitelli, 2012), o modelo elaborado representa uma rede de competências focadas no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, um conjunto de pontos interligados e transversais que constituem a Literacia Mediática. A partir de cada competência identificada, foram desenvolvidos indicadores relativos a duas dimensões, a da análise, na ótica da audiência e do consumo, e a da expressão, na ótica da produção e da participação. Sem pretensão de serem exaustivos, tais indicadores, que identificam aspetos distintos do processo de desenvolvimento da cada competência, pretendem ser aplicáveis a diferentes contextos sociais e educativos.

O modelo<sup>197</sup> (Tabela, 2, p. 160-162) serviu assim de base teórico-prática para a realização da nossa investigação-ação, nomeadamente na construção do plano de atividades a desenvolver com os participantes, na identificação das competências a desenvolver e fortalecer ao longo da ação, e na análise e interpretação dos dados.

---

<sup>197</sup> Uma primeira versão do modelo foi publicada em 2012 (Petrella, 2012), antes da ação intergeracional, e uma segunda em 2014 (Petrella et al., 2013), aqui apresentada com ligeiras modificações.

Competências	Indicadores
<p>Pensamento Crítico</p>	<p><i>Análise</i> – SABER... interpretar e descodificar os diferentes códigos e linguagens, e a função comunicativa que desempenham na mensagem mediática; avaliar cada informação e a credibilidade de cada fonte; avaliar conteúdos mediáticos válidos e relevantes para partilha e divulgação pública; reconhecer a importância e influência do público e as técnicas para o cativar; saber distinguir a informação e a publicidade; acerca da regulação dos <i>media</i> e das entidades reguladoras;</p> <p><i>Expressão</i> – SER CAPAZ DE criar ou modificar conteúdos, questionando estereótipos e valores intrínsecos aos produtos mediáticos; selecionar, comparar e partilhar informação online (blogs, redes sociais, etc.).</p>
<p>Experimentação e resolução de problemas</p>	<p><i>Análise</i> – perceber os conceitos de verdade e representação; o funcionamento das principais redes sociais; perceber como funciona o negócio dos <i>media</i>; escolher e estruturar modelos complexos na base de informações fragmentadas e parciais; prevenir e gerir riscos e inconvenientes da exploração (<i>gestão do tempo online, fishing, vírus, sexting</i>);</p> <p><i>Expressão</i> - pesquisar e procurar informação de forma eficaz; apropriar-se de e transformar conteúdos mediáticos; gerir a própria identidade</p>

virtual e real; compreender e seguir o fluxo de histórias e informações distribuídas em diferentes *media* e formas de expressão; utilizar ferramentas e conteúdos de entretenimento para reforçar competências sociais e culturais.

### Reflexividade

*Análise* – reconhecer a influência dos *media* nas nossas representações da realidade; compreender os objetivos comerciais e as implicações das novas tecnologias no nosso dia a dia; refletir criticamente sobre os valores veiculados pelos diferentes conteúdos mediáticos (online, televisivos, pelos videojogos); refletir sobre o lugar dos *media* no nosso quotidiano;

*Expressão* – utilizar meios e ferramentas tecnológicas para comunicar de forma eficaz em ambiente multimédia; selecionar e gerir a própria dieta mediática; aproveitar as potencialidades dos novos *media* e das novas tecnologias para produzir conteúdos relevantes para a comunidade onde se está inserido.

### Interação e criação de redes

*Análise* – acerca do conceito de audiência e de consumo mediático; acerca do funcionamento e das regras subjacentes às redes sociais; reconhecer os riscos e as armadilhas derivantes da interação online (*cyberbullying*, roubos de identidades, pedofilia); interpretar mensagens oriundas de várias culturas e contextos sociais;

*Expressão* - gerir a relação sensação/opinião e emotividade/racionalidade; partilhar conteúdos pertinentes para as

	<p>próprias comunidades online; contribuir para as próprias redes colaborativas com conteúdos úteis e relevantes; gerir a relação entre identidade online/offline e esfera privada/pública.</p>
<p><b>Participação e cidadania ativa</b></p>	<p><i>Análise</i> - reconhecer interesses subjacentes a produtos e conteúdos mediáticos; interpretar, comparar e desconstruir conteúdos noticiosos; acerca do conceito de opinião pública; acerca do conceito de <i>agenda setting</i>; acerca dos direitos de autor e de propriedade intelectual;</p> <p><i>Expressão</i> – selecionar e partilhar informação relevante para discussão pública; utilizar as novas ferramentas para transmitir valores e contribuir para a melhoria do próprio contexto social; aproveitar as potencialidades e funcionalidades das plataformas de e-government; reconhecer e assinalar conteúdos mediáticos ofensivos ou lesivos de direitos (de liberdades de expressão, de autor, à privacidade, etc.).</p>

Tabela 2: Modelo de Competências Mediáticas

## Pensamento Crítico

Com o termo *pensamento crítico* a maioria dos autores refere-se à capacidade de ponderação e crítica, ou seja, de avaliação dos conteúdos mediáticos e das fontes de informação. Competência fundamental no atual contexto digital, o pensamento crítico representa uma das cinco competências fundamentais da LM evidenciadas pela UNESCO (2008): compreensão, pensamento crítico, criatividade, consciência intercultural e cidadania. É uma competência muito abrangente, pois é relacionada com a capacidade de avaliar cada fragmento de informação e a credibilidade de cada fonte, assim como com a capacidade de interpretar e descodificar os diferentes códigos e linguagens e a função comunicativa que desempenham na mensagem mediática (Pérez Tornero, 2000; Ferrés & Piscitelli, 2012). Não só, para Luís Pereira (2012: 149), o pensamento crítico tem a ver com o desenvolvimento de uma “consciência crítica relativamente às dimensões económicas, políticas que estão na base das motivações de quem detém a informação e o poder”. De facto, aplicando esta competência ao jornalismo, podemos observar que, como alerta Dan Gillmor (2008), o alcance potencial da excelência, proporcionado pelos novos media, pode velar a capacidade também potenciada de abertura ao erro, à manipulação e à não honestidade. O novo panorama mediático é realmente povoado por inúmeras fontes de informação, disseminadas por uma variedade de *gatekeepers* aparentemente todos credíveis e de confiança. É importante, então, saber distinguir as perspetivas dos produtores de conteúdos, saber ler os contextos onde estes são gerados e o porquê. A tal propósito, Renee Hobbs (2009, p. 9), fala da importância de aprender a analisar as notícias e a publicidade “(...) distinguindo entre propaganda, opinião e informação (...), percebendo a economia e a propriedade dos media”. Acrescenta ainda que:

Para desenvolver competências de literacia mediática e digital, é necessário ensinar sobre os media e as tecnologias, fazendo um uso ativo das práticas de diálogo e do questionamento ‘socrático’, para promover o pensamento crítico relativamente às escolhas que as pessoas fazem quando consomem, criam e partilham mensagens. (Hobbs, 2010: 27)

Seguindo este discurso, encontramos o contributo de Pérez Tornero (2004), que destaca a importância de promover um conhecimento crítico e aprofundado das funções dos meios digitais, relacionando-os com as oportunidades e benefícios que proporcionam, uma compreensão que poderá também ajudar na aquisição de mais e melhores competências técnicas. Percebe-se assim a natureza deste processo, cuja chave está na formação cívica e cultural de jovens e adultos (Buckingham, 2000; Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2005), e ao mesmo tempo sensibilizar

para a possibilidade de participação e intervenção proporcionadas pelos novos media. Para Sara Pereira (2000a: 28) é necessário:

“(…) ter a capacidade de distinguir fantasia da realidade; distinguir informação útil da não útil, a verdadeira da falsa; compreender que as mensagens dos media são construções com determinados objetivos; compreender o papel económico, político, social e cultural dos media na comunidade local e global”.

Neste sentido, é necessário recuperar instrumentos semióticos que permitam ler o ‘fabrico’ dos produtos, as técnicas e os objetivos de marketing e publicidade e os fatores ambientais que estão por detrás das notícias jornalísticas. Consideramos esta competência como a base a partir da qual se desenvolvem e fortificam todas as outras, numa dinâmica de interdependência e colaboração. Neste sentido trabalhar o pensamento crítico quer dizer preparar-se para se ser protagonista e não espectador da era digital. Implica a capacidade de resposta à necessidade de entender vantagens e desvantagens das redes sociais ou de saber distinguir a informação da publicidade, de ser capaz de desenvolver e modificar conteúdos ou produtos, sabendo escolher entre diferentes sistemas de representação e diferentes estilos comunicativos.

É, sem dúvida, uma das competências que mais depende da ação e da mediação dos atores sociais envolvidos no processo de educativo dos cidadãos de hoje e de amanhã. Podemos utilizar o contexto familiar como exemplo de ambiente predisposto, e chamado, para a construção de uma consciência crítica. Neste contexto, acompanhar a fruição televisiva dos mais novos (ou dos mais velhos, e porque não dos pares), utilizando os conteúdos para suscitar reflexões e conversas construtivas, permite não só proporcionar novos conhecimentos e pontos de vista sobre questões importantes no nosso quotidiano, como também alimentar a troca intergeracional e crescer o capital relacional e social da família e a sua consciência crítica (Petrella, 2011). Trata-se de um exemplo aplicável a diferentes contextos, formais, informais e não formais, de uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo que pressupõe, por parte dos mediadores, um trabalho constante e conjunto de formação e reforço da própria Literacia Mediática.

### **Experimentação e resolução de problemas**

Os novos *media* representam um universo infinito no qual navegar e descobrir mundos sempre diferentes, onde fazer as próprias experiências de aprendizagem. Acontece assim interpretar ao mesmo tempo várias identidades alternativas, saltar de plataforma em plataforma à procura de novas formas de entretenimento ou simplesmente de informações, ou ainda seguir o

desenrolar-se de uma narração em *media* diferentes (Scolari, 2008). Se os novos internautas, principalmente os mais jovens, são abertos à descoberta no novo meio, desejosos de conduzir as próprias experiências de aprendizagem e de partilhá-las e confrontá-las com outras, é então importante ajudá-los a adquirir as competências necessárias para explorar em segurança um universo mediático que Eveline Bevort (2009) define opaco. Como salienta Alberto Marinelli (2009) em relação às novas gerações, é necessário ajudá-las a distinguir entre o não estar concentrado em relação a um objetivo e o enfrentar simultaneamente múltiplas tarefas, ajudá-las a escolher e estruturar modelos complexos na base de informações fragmentadas e parciais, e prepará-los para prevenir e para gerir os riscos que a exploração possa trazer consigo. Trata-se de algumas das dimensões que constituem a segunda competência selecionada, *experimentação e resolução de problemas*, referindo-nos com esta definição àquela possibilidade de fazer experiência do mundo à nossa volta como forma de *problem solving* (Jenkins et al., 2010). A experimentação permite-nos de facto dar significado às nossas experiências através do jogo e da simulação, ou através da construção, manipulação e representação de dados e informações mediáticas que constituem o nosso dia-a-dia. Relativamente ao jogo, a sua importância nas primeiras fases da vida de uma criança é, hoje, um dado adquirido. Como evidenciado por vários investigadores, é através do jogo que passa a aprendizagem primária, e que as crianças fazem experiências dos corpos, dos espaços e das relações (Buckingham & Burn, 2007). Uma propriedade única do jogo é a possibilidade que existe de, à componente do divertimento, se juntar a componente do envolvimento, que leva a encarnar um papel, a interpretar uma outra identidade, a esforçar-se para dominar as próprias habilidades ou a assumir riscos e tentar ultrapassar os próprios limites para um bem maior. Acabámos por descrever nem mais nem menos do que as características principais dos modernos videojogos, simuladores virtuais de mundos e preciosos instrumentos educativos que, como referido por Paul Gee (2003), pertencem por direito ao âmbito da experimentação e resolução de problemas. Com efeito, embora o debate sobre os riscos e as potencialidades dos videojogos esteja sempre aberto, parece ter sido atingido um consenso à volta da importância dos videojogos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de jovens e adultos. Com efeito, como emerge de numerosas investigações (Pinto, 2000; Prensky, 2007; Marques, Silva & Marques, 2011), os videojogos podem ter um importante papel no desenvolvimento sociocognitivo, no facultar um conjunto de competências que sustentam a aquisição de valores fundamentais para a vida quotidiana. Para Jenkins (2005) e Marinelli (2010), é a confusão entre o jogo como simples forma de divertimento e o jogo como forma de empenho, que alimenta o risco de perder as potencialidades educativas intrínsecas nele, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de autonomia, interesse, concentração e resolução de problemas.

De facto, o jogo representa uma das muitas expressões da cultura popular e serve aqui de exemplo e metáfora das muitas simulações, competições e experiências imersivas que enfrentamos no nosso dia-a-dia. Ainda, se o jogo, através da relação com o próprio avatar, permite projetar os próprios desejos e valores na personagem, e ao mesmo tempo ver esta como o projeto de si em contínua construção, é possível vivenciar nas redes sociais o mesmo tipo de experiência reflexiva de si e de si em relação ao outro. No presente projeto será necessário então transpor todas estas dimensões do jogo, real e virtual, para um contexto de aprendizagem intergeracional.

Falando de experimentação, além de reconhecer as inúmeras as oportunidades de crescimento e enriquecimento social e cultural proporcionadas pelos novos media, é também prioritário refletir sobre os inúmeros riscos e as armadilhas disseminados na rede. É fundamental saber o que fazer com a quantidade de informação disponível, mas sobretudo, nas palavras de Sara Pereira (2000a, p. 28), “aprender a controlá-la, saber filtrá-la e usá-la”. É necessário um trabalho educativo e formativo que vise dotar os cidadãos de hoje e de amanhã das ferramentas técnicas<sup>198</sup>, culturais e sociais para se ser bons exploradores e bons descobridores. Será, esta, uma dimensão decisiva na construção das atividades da nossa Ação.

### **Reflexividade**

A terceira competência apresentada é a *reflexividade*, relacionada com a relevância de desenvolver uma ‘perspetiva tecnológica’ do sistema. Num processo que vai do concreto para o abstrato, o objetivo desta perspetiva é levar a uma transição da utilização funcional do meio para uma utilização reflexiva. Para Kris Gutiérrez (2008), uma das mais importantes especialistas mundiais em literacia e educação, uma utilização reflexiva das tecnologias não significa somente perceber a máquina e ler numa ótica mais ampla o seu funcionamento e estrutura, mas significa utilizar a tecnologia de forma crítica, tendo em consideração a perspetiva social da mesma. Refletir sobre e com a tecnologia quer dizer estudar o meio tecnológico e a sua transformação, analisar os processos políticos, económicos e socioculturais que estão na base da *mediamorphosis*<sup>199</sup> (Fidler, 2000). Ao mesmo tempo, significa estimular a utilização da tecnologia como chave de leitura da sociedade contemporânea, através do seu papel nos processos económicos ou na evolução da produção cultural.

---

<sup>198</sup> Nos referimos a capacidades quais a de manejo das inovações tecnológicas, à capacidade de elaborar e manipular sons e imagens para a construção de representações da realidade, ou à capacidade de adequar as ferramentas tecnológicas aos objetivos comunicativos definidos (Ferrés & Piscitelli, 2012).

<sup>199</sup> Já apresentamos, embora rapidamente, o conceito de *mediamorphosis* na Parte I, cap. 1.

Acolhendo as sugestões de Ferrés e Piscitelli (2012), é possível acrescentar outra perspectiva, individual e autorreflexiva, relacionada com a importância de compreender o papel que os *media* desempenham na sociedade e no nosso quotidiano. Ou seja, a importância de refletir sobre os usos e os consumos mediáticos de forma crítica, sendo capazes de efetuar uma “seleção, revisão e autoavaliação da própria dieta mediática em função de critérios conscientes e razoáveis” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79).

Esta competência não pressupõe um trabalho unicamente teórico, mas é fortemente ligada à utilização dos *media* para expressar ideias, para representar de forma concreta o conhecimento e para construir representações da realidade. Trata-se do mesmo processo descrito anteriormente, acreditando que o trabalho prático permita a consolidação e concretização de ideias e conceitos abstratos. De facto, entre a maioria dos educadores existe um consenso sobre a ideia de que o desenvolvimento conceptual na LM deve acontecer através de um trabalho de produção, e não apenas como um complemento. Como referido numa investigação franco-belga sobre as práticas de Literacia Mediática nas escolas (De Smedt et al., 1999), nas situações em que se desenvolveram trabalhos prático de criação e produção, revelou-se o prazer gerado pela realização concreta de produtos mediáticos, uma situação de bem-estar na turma e uma melhoria da capacidade de trabalhar em conjunto e partilhar tarefas. Se, hoje, o novo contexto digital disponibiliza instrumentos criativos e espaços de expressão nunca antes vistos, permite-nos tornar as nossas criações acessíveis a outros usuários, habilitando uma transformação de simples consumidores para criadores, *prosumers* (Scolari, 2011). É então cada vez mais necessário que esta dimensão, da expressão, alimente e seja sempre alimentada pela reflexão, análise e avaliação, num processo em espiral que vise fortalecer a Literacia Mediática de cada indivíduo.

### **Interação e criação de redes**

Por *Interação e criação de redes* entende-se um conjunto de práticas e atividades online como procurar, escolher, partilhar e confrontar opiniões e informações dentro das próprias redes relacionais. O objetivo destas práticas prende-se com a necessidade de partilha, intrínseca à nossa natureza e aos nossos relacionamentos, e com a possibilidade de ampliar as pessoais capacidades mentais e o capital de conhecimento da toda a rede. Trata-se de ser capaz de navegar com sucesso entre várias comunidades, de interagir com pessoas e grupos diferentes em contexto diferentes, de alimentar as próprias redes relacionais e de levar a cabo trabalhos colaborativos. Trabalhar esta competência quer dizer trabalhar duas vertentes, uma individual, ligada ao desenvolvimento cognitivo e social, e outra coletiva, ligada ao desenvolvimento da inteligência da rede (Clark, 1997),

e da comunidade. Estas considerações levam-nos necessariamente até ao conceito de Inteligência Coletiva desenvolvido por Pierre Levy (2006), o qual viu no processo participativo *grassroots* uma alternativa capaz de se opor com eficácia aos interesses das grandes concentrações de poder, assim como o poder de enfrentar graves problemas sociais. Como relatado pela equipa de investigação liderada por Henry Jenkins (2010), as novas gerações já estão a contribuir para a criação e alimentação desta Inteligência Coletiva. Isto através da participação em grandes comunidades à volta de bibliotecas do conhecimento, como a *wikipedia* ou em comunidades de fãs à procura de informações e indícios sobre um determinado produto mediático (Jenkins et al., 2010).

A ideia que está na base desta competência é a conceção de uma comunidade que sabe tudo graças ao contributo de cada participante, e onde a colaboração nasce e alimenta a rede relacional. As práticas inerentes a esta competência pressupõem, portanto, uma série de conhecimentos de natureza técnica e teórica. São estes, relativamente ao universo digital, o conhecimento de modalidades de utilização de diferentes instrumentos e das suas funções, para obter resultados diferentes, a compreensão da estrutura e do funcionamento das principais redes sociais e a consciência dos riscos, vantagens e inconvenientes derivantes da navegação na Internet. Ao mesmo tempo competências sócias e culturais são necessárias para que a interação e colaboração seja construtiva e enriquecedora. Para Ferrés e Piscitelli (2012, p. 80), é necessário conhecer e reconhecer a importância do contexto nos processos de interação e ser capaz de “discernir e gerir as dissociações que se produzem, às vezes, entre sensação e opinião, entre emotividade e racionalidade”. Na base deste processo está a sensibilização para a partilha de ideias, de pensamentos e de criações, enquanto dinâmica social que facilita e habilita a aprendizagem colaborativa (Harel, 2002). Dimensão que, como veremos, se torna vital entre gerações distantes.

Outro aspeto relevante da *interação e criação de redes* é o relativo a uma das competências identificadas pela UNESCO (2008) como fundamentais para a Literacia Mediática, ou seja, a Consciência Intercultural. Com efeito, a possibilidade de navegar num universo mediático tão vasto, pressupõe saber reconhecer e respeitar regras, pontos de vista e opiniões variadas e, por vezes, distantes das que compõem o nosso contexto sociocomunicativo. Trata-se então de possuir ferramentas sociais e culturais para poder interpretar mensagens provenientes de outras culturas, podendo interagir com pessoas e grupos em contextos que são cada vez mais multiculturais (Ferrés & Piscitelli, 2012). O multiculturalismo não é, sem dúvida, uma característica da rede, mas uma característica das nossas sociedades. Porém, como alertam José Aguaded (2005) e Henry Jenkins (2010), o novo ambiente mediático permite a comunicação e a partilha de experiências entre grupos e comunidades extremamente diversas, e que antes não teriam conseguido entrar em contacto,

pelo menos não com esta facilidade, frequência e liberdade. Salvaguardando o potencial destas interações em termos de enriquecimento de capital social e cultural, é necessário reconhecer a presença de riscos de incompreensões e conflitos no encontro de regras e visões opostas à própria. Deve então ser prioritário para a Literacia Mediática sensibilizar para a compreensão e o respeito de perspetivas diferentes, dotar das competências necessárias para negociar com sucesso diferentes significados culturais (Griswold, 2005), e sustentar a saída do próprio espaço de conforto com as necessárias ferramentas críticas. Será também prioritário encontrar formas e estratégias para trabalhar esta consciência com públicos diferentes e nos mais variados contextos socioculturais<sup>200</sup>. Tal como as outras competências que constituem este modelo, esta aproximação intercultural precisa da mediação de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo.

### Participação e cidadania ativa

Ponto final e objetivo que subteme à rede de competências é a *participação e cidadania ativa*. É este, com efeito, o objetivo que deve atravessar e ligar o inteiro processo de reforço e aprendizagem das competências mediáticas. Como destacado pelos especialistas intervindos no II Congresso Europeu de Literacia Mediática (Euromeduc)<sup>201</sup>, a inegável importância de participar ativamente na vida pública passa por uma utilização crítica, consciente e eficaz dos novos e potentes instrumentos proporcionados na era digital. Muitas são, hoje, as oportunidades de participação, desde a utilização de serviços e plataformas de *e-government*, até ao recurso ao provedor do telespectador para denunciar conteúdos ofensivos ou que lesam ou violam a liberdade de expressão. Através da mesma dinâmica de partilha e trabalho colaborativo descrita na *interação e criação de redes*, é possível assistir a práticas como a participação na construção ou desconstrução de conteúdos noticiosos<sup>202</sup>, à criação ou assinatura de petições públicas online, assim como a organização de campanhas de solidariedade social e de grandes manifestações políticas e rallies que tem origem e/ou se propagam através das redes sociais<sup>203</sup>. São, de facto, ‘rebentos’ daquele potencial que o Pierre Levy entrevia, já em 1994, na Inteligência Coletiva. Participar quer dizer, antes de mais, ser-se capaz de aproveitar as novas ferramentas para transmitir

---

<sup>200</sup> Neste processo será necessário ter em conta variáveis socioculturais e sociodemográficas que podem influenciar o processo de consciencialização. Fatores como o processo de construção identitária de cada indivíduo e a diferença entre as novas gerações, que já nasceram numa sociedade fortemente multicultural, e a população idosa crescida num Portugal antes do 25 de abril.

<sup>201</sup> Site do EUROMEDUC: <http://www.euromeduc.eu/?lang=en>.

<sup>202</sup> Através da partilha de informação relevante, de fotografias e vídeos inéditos, ou de comentários online para retificar imprecisões e erros. Outro exemplo é o do Cidadão Repórter, figura que tem hoje espaço em jornais e televisões em todo o mundo.

<sup>203</sup> Entre os muitos exemplos, destacamos o papel do facebook nas manifestações anti troika do dia 15 de setembro de 2012, do *twitter* nas recentes manifestações políticas no Brasil, ou a recente campanha de solidariedade lançada por um financeiro australiano através da partilha da fotografia do choro de um reformado grego à porta do banco balcão que tinha recusado o levantamento de dinheiro, ou a campanha ‘curtir não é ajudar’. lançada para promover ações concretas de solidariedade, além do ‘curtir’ nas das redes sociais.

valores, ter voz ativa na esfera pública e contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade social e cultural. Para Ulla Carlsson (2009, p. 129):

Os defensores da literacia mediática e digital, veem o melhor e mais generalizado conhecimento dos meios de comunicação como um estímulo à participação, à cidadania ativa, ao desenvolvimento de competências e à aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, a literacia mediática torna-se crucial para garantir uma sociedade democrática. A literacia mediática e digital é necessária para todos os cidadãos, mas é de importância decisiva para a geração mais jovem.

Existe um consenso crescente, entre instituições e especialistas da área, em considerar a LM um precioso recurso para a concretização do potencial democrático intrínseco à sociedade da informação (Livingstone, 2004). Isto, porem, só se realizará se a Literacia Mediática for efetivamente inserida num projeto educativo sinérgico. Ao nosso ver, um sistema educativo que aposta no futuro e na formação de Pessoas e Cidadãos é o sistema baseado no sentimento de responsabilidade partilhada (Pérez Tornero, 2004). É o sistema que acompanha as novas gerações no desenvolvimento de competências de expressão e comunicação, para fomentar uma participação ativa e esclarecida (Pinto, 2003), o sistema que promove processos de aprendizagem colaborativos investindo na inclusão social e na solidariedade intergeracional.

Numa fase sucessiva, a aplicação deste modelo à nossa ação, passou pela sua adaptação ao contexto encontrado, em particular à realidade da população idosa<sup>204</sup>. A sua concretização ajudou-nos ainda a responder a um problema ético, da mesma natureza do que o Paulo Freire (1977) e o António Gramsci (1975) levantavam relativamente à alfabetização de camponeses e à linguagem da ideologia, respondendo, no nosso caso concreto, a perguntas como:

- Vamos ensinar o que achamos necessário, mas a que preço?
- Que prometemos com aquelas competências?
- Que veiculamos?
- Para benefício de quem?

Sem desviar o olhar de uma pedagogia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1997, p. 11), como já acenado (Parte I, Cap. 2), no desenho das

---

<sup>204</sup> De facto, é possível notar que o modelo foca maioritariamente as novas gerações, deixando pra uma segunda fase a sua adaptação às gerações adultas.

atividades procurámos encontrar um equilíbrio entre aquelas competências que consideramos fundamentais para a plena Literacia Mediática de cada cidadão, e aquelas competências por cuja aprendizagem os participantes estão intencionados a esforçar-se. Tratou-se assim de um trabalho colaborativo realizado com e a através os participantes, numa dinâmica de negociação de sentido que levou à construção de instrumentos reais e flexíveis e à definição de objetivos concretos e viáveis.

#### **4.6 Desenho da ação intergeracional**

A partir da escolha do Centro Cultural e Social de Santo Adrião como contexto de realização do estudo, procedeu-se ao planeamento da ação intergeracional em todas as suas fases (Tabela 3, p. 172).

Como primeiro passo, e tendo em conta a essência da metodologia participativa escolhida, ou seja, o desejo de compreender e, ao mesmo tempo, de mudar a realidade, com e através da comunidade envolvida, definimos um conjunto de objetivos específicos para a ação, interdependentes e interligados com os objetivos da investigação.

Identificámos assim 4 macro objetivos, subjacentes a todo o processo de planeamento e de concretização da ação. São estes:

- promover a comunicação e a relação intergeracional no contexto institucional;
- combater o risco de exclusão social e digital das gerações envolvidas;
- favorecer a aquisição de competências mediáticas, nas suas dimensões sociais e culturais;
- desenvolver práticas educativas e inclusivas replicáveis em contextos similares.

Procedeu-se ainda à identificação de 5 áreas temáticas à volta das quais foram construídas todas as atividades, sendo estas:

- o jogo e a aprendizagem colaborativa (com e sem utilização de meios tecnológicos);
- introdução aos conhecimentos básicos de utilização de dispositivos tecnológicos (computadores e telemóveis);
- comunicação intergeracional e partilha de memórias, através da construção de um diário digital das sessões em formato blogue, onde recolher impressões, fotos e vídeos das sessões e eventuais conteúdos/memórias partilhados pelos participantes;

- os media e o pensamento crítico, pu seja uma discussão e partilha de experiências à volta dos media, (velhos e novos), e dos conteúdos por estes veiculados: jornais, redes sociais, fotografia, música, televisão (ver, refletir e discutir);
- partilha e criação colaborativa de histórias e outros conteúdos relevantes (mediáticos e não mediáticos).

A pertinência e a abrangência quer dos macro objetivos quer das áreas temáticas, veio a ser confirmada, e em alguns casos ajustada, na primeira etapa da ação, que consistiu na realização de um diagnóstico no seio da instituição. Este diagnóstico possibilitou ainda a identificação de objetivos mais específicos por cada ciclo e, dentro dos mesmos, por cada atividade, tendo em conta as necessidades da comunidade, a motivação e as competências dos envolvidos. Nesta fase, os conteúdos e as modalidades de realização das atividades foram discutidos com os participantes e com as educadoras do Centro, tendo sido sujeitos a análise e reelaboração em cada ciclo. De seguida, passou-se ao planeamento dos ciclos de atividades, efetuando-se no final de cada um a respetiva avaliação, útil para realizar eventuais modificações ao ciclo sucessivo.

PRÉ-DIAGNÓSTICO	DIAGNÓSTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação os principais atores (utentes, intervenientes, contextos);</li> <li>- Determinação informações a recolher, métodos e fontes;</li> <li>- Construção compromissos entre os parceiros envolvidos, para todas as fases, incluindo o uso e a circulação da informação, o planeamento e a intervenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de dados;</li> <li>- Análise das necessidades;</li> <li>- Confirmação das possibilidades e obstáculos.</li> </ul>
PRIORIDADES DA INTERVENÇÃO E SEU PLANEAMENTO	AÇÃO CÍCLICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha das prioridades e dos problemas e discussão com os participantes;</li> <li>- Planeamento da ação e sua discussão com os participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção;</li> <li>- Continua avaliação e reformulação das ações.</li> </ul>

Tabela 3: Etapas da Ação

Como apresentado pela tabela, as quatro etapas que constituíram a ação foram:

- o pré-diagnóstico, apresentado no capítulo anterior e desenvolvido entre abril e outubro de 2012 “(...) com base na documentação existentes e em entrevistas com lideranças várias” (Guerra, 2007: 135);
- o diagnóstico, desenvolvido entre novembro 2012 e abril de 2013;
- o planejamento da ação;
- o seu arranque, entre abril e maio de 2013, com o primeiro ciclo.

Desta forma, concretizámos três ciclos de atividades entre maio de 2013 e julho de 2014, tendo as atividades cadência semanal no primeiro ciclo e bissetimanal nos sucessivos. Já numa primeira fase do diagnóstico, juntamente com os responsáveis das valências envolvidas no projeto, desenhamos um cronograma detalhado relativo ao desenvolvimento da ação (Figura 8, p. 174). Este cronograma permite ter uma visão geral e mais completa do trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos.

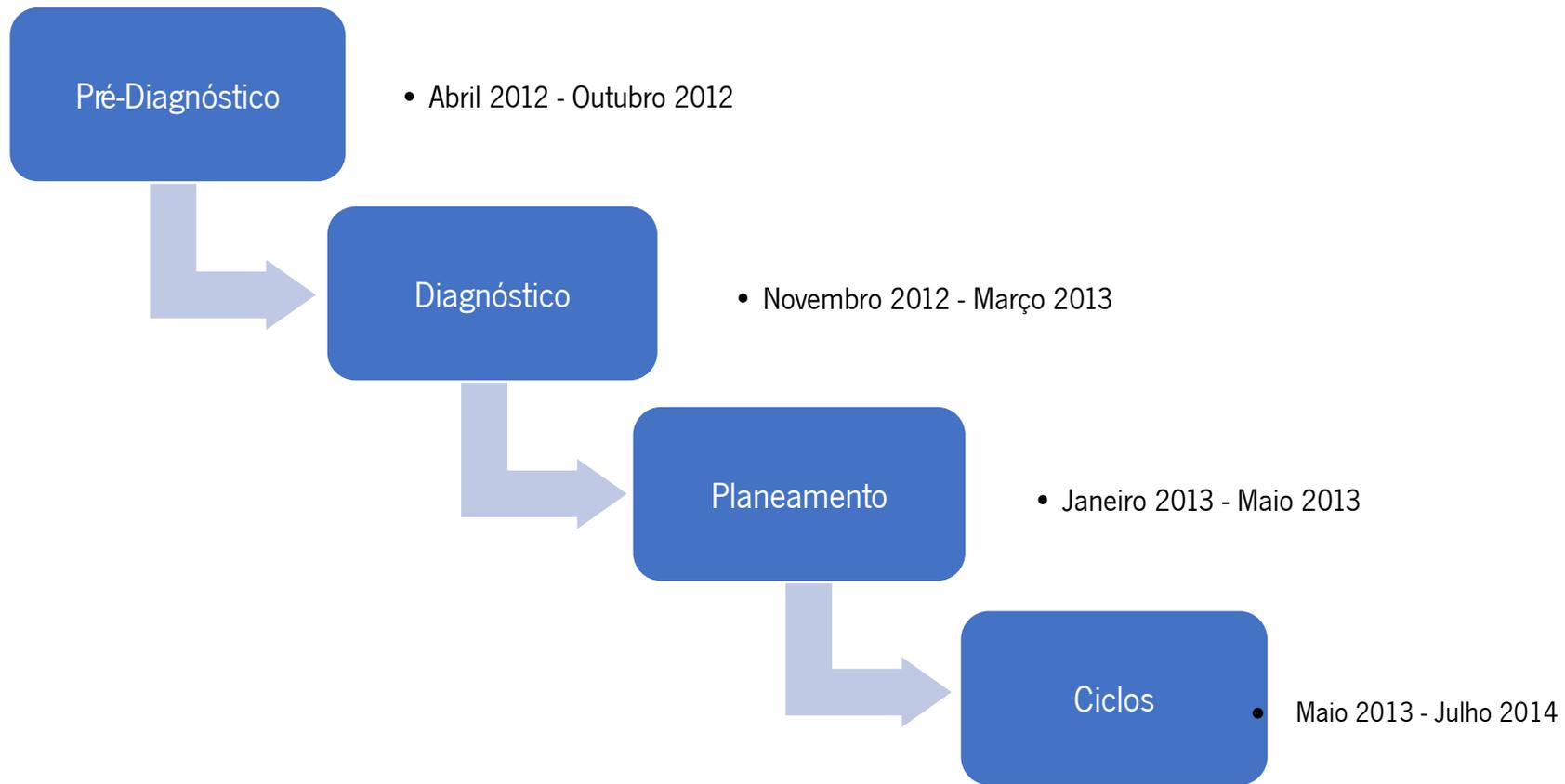


Figura 8 – Cronograma do Plano

#### 4.6.1. Os três ciclos da ação

No dia 29 de novembro de 2012, teve oficialmente início a o trabalho de campo. Imediatamente a seguir à aprovação do projeto concedida pela direção do CCSSA, breves conversas informais com as responsáveis das diferentes valências deram oficialmente início à ação intergeracional, nomeadamente, através do arranque de uma primeira fase de diagnóstico e de adaptação na instituição.

O diagnóstico, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo, decorreu entre os meses de novembro de 2012 e maio de 2013, através da participação em atividades dinamizadas nas três valências envolvidas na Ação Intergeracional, bem como através de conversas informais com os utentes do Centro e, em alguns casos, de pequenas atividades exploratórias, com o objetivo de testar dinâmicas de aprendizagem à volta do media. Um melhor conhecimento das necessidades dos participantes na ação permitiu, de facto, um melhor planeamento dos diferentes ciclos da Ação.

Entre os meses de abril e de maio de 2013, fomos assim reunindo com a direção do centro e com as educadoras, os animadores e os utentes das três valências, com o objetivo de definir todos os detalhes das atividades. Definiram-se questões logísticas, como a escolha da sala destinada para a realização das atividades, optando-se pela Sala Polivalente, um espaço amplo, luminoso e equipado (vídeo e som), à diferença da pequena sala utilizada diariamente para as atividades da Terceira Idade (TI). O dia escolhido foi a quinta-feira, representando o melhor dia para o encontro entre os três grupos, em modo particular para a possibilidade de realizarmos as atividades da parte da manhã, elemento importante para a população idosa. Sendo que ambas as valências registam várias faltas diárias dos utentes, para garantir o número mínimo necessário para a realização das sessões, decidimos constituir dois grupos de cerca de 10 crianças e 10 idosos. No entanto, pela natureza inclusiva do estudo e pela natureza da abordagem metodológica escolhida, deixámos em aberto a eventualidade de outros utentes, indicados pela responsável da TI, participarem em determinadas atividades, pensadas para um grupo maior. Decidiu-se então marcar o início da ação para o dia 16 de maio, às 11h, e optou-se por uma frequência semanal das atividades, pelo menos no primeiro ciclo da ação, prevendo uma frequência bissemanal para os ciclos seguintes.

O Plano desenvolvido previa a realização de três ciclos distintos de atividades (Tabela 3, p. 179-180; tabela, 5, p. 182-183; tabela 6, p. 185-186), por um total de 19 sessões intergeracionais, caracterizadas por momentos de interação, jogo e aprendizagem colaborativa sobre e através de novos e velhos media. Definidos os objetivos, assim como apresentados no princípio do presente

capítulo, seguiu-se a construção das atividades, discutidas (e validadas) num segundo momento com os participantes.

Neste processo de planeamento, tivemos em conta três princípios da investigação-ação (Springate, Atkinson & Martin, 2008; Pinto et al., 2009): a) focar as atividades no desenvolvimento de relacionamentos e na aquisição de competências para a participação ativa na vida pública; b) envolver os participantes na construção do programa, podendo assim experienciar um sentido de pertença e poder; c) basear as sessões na partilha de conhecimentos e saberes, desenhá-las para compreender e responder às necessidades de todos os envolvidos, de forma a que os benefícios sejam mútuos e recíprocos para todos os envolvidos.

Ao mesmo tempo, outros princípios, de natureza ética, foram tidos em conta antes e durante todos o processo de planeamento e concretização da ação, de forma a garantir vínculos de confiança, respeito e liberdade entre todos os intervenientes (Máximo-Esteves, 2008, p. 107):

- dar a conhecer as finalidades e os objetivos da investigação aos participantes;
- garantir que nada será trazido ao público sem o consentimento dos participantes;
- assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes;
- assegurar que todos os participantes aderem aos mesmos princípios éticos<sup>205</sup>.

O plano é sujeito a mudanças e contínua remodelações, dependendo dos feedbacks dos participantes e das educadoras, das necessidades percebidas e das competências relevadas.

Assim, o primeiro ciclo teve lugar entre maio e junho de 2013, com o desenvolvimento das primeiras sessões, cujo objetivo principal foi aproximar os dois grupos, adaptar os instrumentos, avaliar e confirmar a eficácia e a pertinência da ação, registando contingências, constrangimentos e feedbacks dos participantes. Este primeiro ciclo, de alguma forma experimental, revelou-se assim muito importante para o planeamento e a realização dos seguintes, que se estenderam durante todo o ano letivo. Se os trabalhos de intervenção no âmbito da Literacia Mediática (Ferrés et al., 2011; Jeong, Cho & Hwang, 2012), ajudaram na construção de indicadores flexíveis e na aplicação de sólidos instrumentos de relevação, nesta fase as informações recolhidas no período de diagnóstico foram fundamentais para calibrar tais indicadores em relação às capacidades, às motivações e a

---

<sup>205</sup> No âmbito do nosso projeto, o respeito e garantia destes direitos foi reforçado verbalmente e através de autorizações e consentimentos da instituição e dos seus utentes (ver ANEXOS IV - V - VI - VII - VIII - X - XI).

eventuais limitações físicas ou cognitivas dos participantes. Decidimos assim construir o primeiro ciclo à volta de cinco áreas temáticas que, de alguma forma, abrangessem todo o leque de competências mediáticas anteriormente apresentado:

- a fotografia;
- o jornalismo;
- a evolução tecnológica;
- o jogo;
- o imaginário mediático.

A partir dos trabalhos e materiais analisados ao longo do processo de revisão da literatura, na área da educação para os media e a da aprendizagem intergeracional, fomos construindo atividades que abrangessem todas as áreas da comunicação, trabalhando competências mediáticas, sociais e culturais.<sup>206</sup> Neste primeiro ciclo, seis foram as atividades programadas e efetivamente realizadas, com algumas alterações realizadas em curso, relativas a conteúdos e modalidades de desenvolvimento.

Apresentamos de seguida o plano final dos três ciclos, com uma sinopse de cada atividade, os seus objetivos específicos e os recursos utilizados, deixando para os capítulos seguintes a avaliação geral dos três ciclos e a apresentação dos resultados.

---

<sup>206</sup> Para podermos entender a ação e as escolhas que a orientaram, é necessário conhecer de perto as atividades que a constituíram, os seus conteúdos e o balanço geral realizado através da observação e dos feedbacks dos participantes. Para esse objetivo, remetemos para o ANEXO I, Atividades.

## Plano da Ação Intergeracional (1º Ciclo)

- Frequência semanal de 16 de maio até 20 de junho (às quintas-feiras: 11h-12h)
- Durante as férias as sessões serão combinadas conforme a disponibilidade das valências;
- Contamos, a partir de Outubro de 2013, constituir dois grupos A e B, e passar a ter sessões com cadência bimensal para o grupo A e mensal para o grupo B;
- Participantes<sup>207</sup>:  
CATL-ACR – Rafa, Raquel, Alberto, Ricardo, Ana, Telmo, Paula  
CATL – Roberto, Isabel, Maria, Daniel e Pedro  
CENTRO DE DIA – Mário, José, Nélia, Carla, Alexandre, Mara, Ana, Adolfo, Bruno, Aníbal, Joana, Braga
- Local: Auditório/Mediateca;
- A ação será precedida por breves entrevistas exploratórias aos participantes;
- Material utilizado: computador, quadro, projetor, papel, lápis, etc.
- Todas as sessões serão documentadas (através fotografias, vídeo ou gravações áudio) para permitir a análise dos dados e para alimentar o blogue criado para acompanhar o projeto em cada fase, uma janela aberta sobre as atividades para educadoras, utentes do Centro, pais e académicos.
- No final da ação serão realizados grupos focais para validar a ação, verificar eventuais progressos dos participantes e recolher comentários;

---

<sup>207</sup> De forma a respeitar o anonimato e a privacidade dos participantes, todos os nomes apresentados são fictícios.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS GERAIS
<b>JOGO DA GLÓRIA?</b>	Realização de um jogo de tabuleiro focado em três temáticas: os media, o tempo livre e a relação intergeracional, onde cada 'casa' representará umas das 4 categorias que compõem o jogo: desafio, pergunta, mímica e desenho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento mútuo e interação;</li> <li>- Promover a partilha de experiências e conhecimentos;</li> <li>- Estimular trocas sobre representações e usos e consumos mediáticos.</li> </ul>
<b>MAGIC BOX</b>	A atividade consiste na entrega de uma 'caixa mágica' com objetos e dispositivos como disquetes, polaroid, cromos, rádios antigos, etc. Cada componente do grupo deverá partilhar um episódio ligado a um dos objetos. A seguir o grupo deverá criar um conto que inclua todos os objetos da caixa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender e trocar conhecimentos acerca da tecnologia e da sua evolução;</li> <li>- Estimular a capacidade comunicativa e criativa de crianças e idosos.</li> </ul>
<b>CONCURSO DE FOTOGRAFIA</b>	Realização de um concurso fotográfico sobre o CCSSA. As equipas intergeracionais são desafiadas a realizar uma fotografia que conte a experiência pessoal na Instituição e o seu valor no próprio dia a dia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o significado do CCSSA na própria vida e transpô-lo para a fotografia;</li> <li>- Familiarizar com o poder da imagem;</li> <li>- Fortalecer competências técnicas (utilização de câmaras e telemóveis).</li> </ul>

<p align="center"><b>CONCURSO DE FOTOGRAFIA (PARTE 2) + UM JORNALISTA EM SANTO ADRIÃO</b></p>	<p>Apresentação e discussão das fotos realizadas e sucessiva votação para escolher os vencedores. Com as mesmas equipas, realização de entrevistas intergeracionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos que compõem as imagens fotográficas e os critérios da sua escolha;</li> <li>- Refletir sobre a experiência partilhada através das fotografias;</li> <li>- Desenvolver competências de escrita;</li> <li>- Aproximar as gerações através da troca de experiências pessoais.</li> </ul>
<p align="center"><b>ERA UMA VEZ</b></p>	<p>Criação de contos coletivos numa ótica de trabalho colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a importância da narrativa na nossa sociedade;</li> <li>- Desenvolver capacidades de escrita criativa em ambiente colaborativo;</li> <li>- Estimular a criatividade e a capacidade de produção de conteúdos culturais.</li> </ul>
<p align="center"><b>FOTOGRAFIAS COM MEMÓRIA...</b></p>	<p>Partilha de memórias e episódios a partir da identificação de lugares emblemáticos da cidade de Braga captados por fotografias antigas e modernas. Cada membro do grupo é questionado acerca da forma como vivia e/ou vive a própria cidade e acerca das influências de mudanças sociais, urbanísticas e culturais na qualidade de vida, hábitos e práticas pessoais e coletivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar memórias e suscitar conversas e trocas à volta das mudanças urbanísticas e socioculturais ocorridas ao longo dos anos e da sua influência na infância dos participantes;</li> <li>- Aproximar gerações através da troca de conhecimentos, antigos e modernos.</li> </ul>

Tabela 4: Atividades do primeiro ciclo

## Plano de Ação Intergeracional (2º Ciclo)

- De 11 de outubro até 13 de dezembro de 2013, às sextas-feiras: 14h-15h;
- Os participantes serão divididos em dois grupos, A e B, tendo as atividades do Grupo A frequência mensal e as do Grupo B frequência bimensal. Na terceira e última fase (fevereiro-junho de 2014) será possível que o horário e o dia venham a mudar, e conseqüentemente a estrutura dos grupos e a frequência das atividades:

### Grupo A

CENTRO DE DIA: José, Nélia, Carla, Alexandre, Mara, Ana, Adolfo, Bruno, Anibal, Braga, Eva, Elsa, Emma, Fabiana, Clara, Célia, Frederico, Ricardo e Frederica

CATL-ACR + CATL, Rui, Lara, Alberto, Telmo, Manuel, Clarinha, Patrício + Carlos, Paulo, Raul, Rómulo e Tânia

### Grupo B

CENTRO DE DIA, José, Alexandre, Eva, Ana, Adolfo, Anibal (mais três dos novos utentes)

CATL-ACR Rui, Lara, Alberto, Telmo, Clarinha, Patrício (pelo menos nesta fase a presença dos utentes do CATL dependerá do número efetivo de participantes das outras valências);

- Local: Auditório e Sala de informática
- A ação será precedida por breves entrevistas exploratórias aos participantes das valências da infância (sexta-feira dia 4 de outubro);
- Material utilizado: computador, quadro, projetor, papel, lápis, etc.
- Todas as sessões serão documentadas (através fotografias, vídeo ou gravações áudio) para análise dos dados e para alimentar um blogue [intergeracoesmediaticas.blogspot.pt](http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt) que representa uma janela aberta sobre as atividades para educadoras, utentes do Centro, pais e académicos.

No final da ação serão realizadas entrevista informais para recolher feedbacks e verificar eventuais progressos dos participantes e recolher comentários;

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS GERAIS
<b>TEMOS ARTISTAS...</b>	Construção de uma exposição a partir das fotografias realizadas no âmbito do concurso fotográfico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir aos participantes conhecerem-se e darem-se a conhecer;</li> <li>- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime gerações;</li> <li>- Refletir sobre o poder da imagem.</li> </ul>
<b>ESTÓRIAS COM PUBLICIDADE</b>	Criação de histórias com recortes publicitários de jornais e revistas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a imaginação e o espírito criativo;</li> <li>- Analisar estereótipos e representações explorados pela publicidade.</li> </ul>
<b>MAGIC BOX</b>	Depois da entrega de uma 'caixa mágica' com objetos e dispositivos como disquetes, polaroid, cromos, rádios antigos. Cada componente do grupo deverá partilhar um episódio ligado a um dos objetos. A seguir o grupo deverá criar um conto que inclua todos os objetos da caixa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender e trocar conhecimentos e acerca da tecnologia e da sua evolução;</li> <li>- Estimular a capacidade comunicativa e criativa de crianças e idosos.</li> </ul>

<p><b>A MINHA AVÓ NA IMPRENSA</b></p>	<p>Nível avançado da atividade “Um jornalista em Santo Adrião”. A entrevista é realizada a partir de um guião digital e no final os pequenos jornalistas são desafiados a redigir um resumo, acompanhado por foto do entrevistador e do entrevistado, simulando um artigo para edição online do jornal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitar partilhas de memórias, conhecimentos dos mais velhos para os mais novos;</li> <li>- Estimular a criatividade dos mais novos;</li> <li>- Fortalecer competências de escrita.</li> </ul>
<p><b>CHRISTMAS IS COMING: THE MOVIE!</b></p>	<p>A Atividade consistiu na realização de um breve vídeo natalício com o objetivo de desejar boas festas a utentes e funcionários da Instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a criação e a divulgação de conteúdos mediáticos positivos;</li> <li>- Estimular a criatividade de miúdos e graúdos;</li> <li>- Fortalecer competências técnicas (utilização de câmaras);</li> <li>- Promover dinâmicas de colaboração intergeracional.</li> </ul>
<p><b>DESCOBRINDO O COMPUTADOR</b></p>	<p>Atividade focada nas potencialidades da Internet e na sua utilidade no nosso dia a dia, principalmente para os mais velhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de pura aprendizagem informal entre gerações;</li> <li>- Estimular a reflexão sobre as potencialidades da Internet e da sua utilidade para todas as gerações.</li> </ul>

Tabela 5: Atividades do segundo ciclo

### Plano da Ação Intergeracional (3º Ciclo)

- De 14 de fevereiro a 6 de junho, às sextas-feiras: 14h15-15h30.
- Mantém-se a organização dos participantes em dois grupos, A e B, tendo as atividades do grupo A frequência mensal e as do grupo B frequência bimensal.

#### Grupo A

CENTRO DE DIA: José, Nélia, Carla, Alexandre, Mara, Ana, Adolfo, Eliane, Eva, Célia, Braga + CATL-ACR + ATL

#### Grupo B

CENTRO DE DIA: José, Nélia, Alexandre, Simone, Eva, Ana, Adolfo, Eliane + CATL-ACR

- Local: Auditório/Mediateca;
- A ação será precedida por breves entrevistas exploratórias aos participantes das valências da infância (sexta-feira dia 7 de fevereiro);
- Material utilizado: computador, quadro, projetor, papel, lápis, etc.
- Todas as sessões serão documentadas (através fotografias, vídeo ou gravações áudio) para análise dos dados e para alimentar o nosso blogue [intergeracoesmediaticas.blogspot.pt](http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt)

No final da ação serão realizadas entrevista informais para recolher feedbacks e verificar eventuais progressos dos participantes e recolher comentários;

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS GERAIS
<b>Locutores de Rádio!</b>	Realização de verdadeiras emissões radiofônicas intergeracionais com temas e músicas à escolha dos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a história da rádio;</li> <li>- Partilhar hábitos de consumo mediático;</li> <li>- Desenvolver competências de produção de conteúdos mediáticos;</li> <li>- Aproximar gerações através de um trabalho colaborativo á volta dos media;</li> <li>- Refletir sobre o valor da música nas nossas vidas;</li> <li>- Partilhar memórias e conhecimentos sobre música e universo radiofónico;</li> </ul>
<b>Paparazzi em Santo Adrião</b>	Realização de um concurso fotográfico sobre o tema: “A tecnologia na minha vida. Hábitos, usos e práticas quotidianas.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a o papel dos media no próprio dia a dia, dentro e fora do Centro;</li> <li>- ‘Verbalizar’ esta experiência através da fotografia;</li> <li>- Desenvolver a utilização de câmaras e telemóveis para realizar fotografias;</li> <li>- Perceber o ‘poder’ da imagem fotográfica e conhecer a sua linguagem.</li> </ul>
<b>Locutores de Rádio2</b>	Realização de verdadeiras emissões radiofônicas intergeracionais com temas e músicas à escolha dos participantes.	Ver “Locutores de Rádio!”

<b>Dia Nacional da Juventude</b>	Em ocasião do Dia Nacional da Juventude concretizou-se um momento de convívio e reflexão informal sobre intergeracionalidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime as gerações;</li> <li>- Refletir sobre a intergeracionalidade e a forma como é vivida pelos participantes.</li> </ul>
<b>Jogo da Glória?</b>	Realização de um jogo de tabuleiro focado em três temáticas: os media, o tempo livre e a relação intergeracional, onde cada 'casa' representará umas das 4 categorias que compõem o jogo: desafio, pergunta, mímica e desenho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento mútuo e interação;</li> <li>- Promover a partilha de experiências e conhecimentos;</li> <li>- Estimular trocas sobre representações e usos e consumos mediáticos.</li> </ul>
<b>Uma Rádio Intergeracional...</b>	Encenar um telejornal com entrevistas e reportagem realizadas pelos participantes.	Ver "Locutores de Rádio!"
<b>TeleCCSSA</b>	Encenar um telejornal com entrevistas e reportagem realizadas pelos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a criação e a divulgação de conteúdos jornalísticos éticos.</li> <li>- Analisar os elementos que compõem o jornalismo televisivo;</li> <li>Estimular a troca de memórias e conhecimentos sobre jornalismo televisivo e sobre o papel da informação televisiva.</li> </ul>
<b>Exposição Fotográfica</b>	Fecho das atividades com exposição fotográfica das várias atividades e entrega de diplomas participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Validar a ação;</li> <li>- Verificar competências desenvolvidas ou aprofundadas dos participantes;</li> <li>- Recolher comentários.</li> </ul>

Tabela 6: Atividades do terceiro ciclo

## Síntese

O presente capítulo teve como objetivo apresentar e aprofundar a abordagem metodológica adotada, com os seus instrumentos, as suas técnicas e os seus modelos teóricos.

Tivemos assim a oportunidade de resumir o esforço do trabalho de revisão da literatura na identificação de três necessidades socioeducativas à volta das quais foi-se estruturando a investigação. Sendo estas: a necessidade de pensar novas práticas educativas centradas em crianças e idosos, a necessidade de promover a relação e a comunicação entre gerações demograficamente e socialmente mais distantes, e a necessidade de promover a EpM enquanto ferramenta de resposta concreta a problemas sociais emergentes.

De seguida, apresentámos as questões e os objetivos que nos guiaram ao longo do estudo, sendo estes focados na vontade de compreender a natureza dos benefícios de uma relação e aprendizagem intergeracional em torno dos media, em termos de inclusão e Literacia Mediática.

No ponto 3, aprofundámos as técnicas e as visões que sustentam a investigação-ação e as razões da sua escolha. Descrevemos assim o levantamento das iniciativas e projetos intergeracionais realizados na cidade de Braga. Este pré-diagnóstico, permitiu-nos conhecer melhor as instituições promotoras bem como os destinatários das iniciativas e as suas necessidades sociais e educativas. Foi ainda um meio para confirmar a escassez de iniciativas intergeracionais no território, os obstáculos para a sua concretização e o interesse manifesto por parte de várias entidades. Introduzimos assim a escolha do Centro Cultural e Social de Santo Adrião para a realização do estudo. Foi esta a instituição que nos convidou a realizar uma mudança nas suas práticas educativas, através da aproximação dos seus utentes mais novos e mais idosos.

A escolha metodológica mais indicada e pertinente com o estudo e com a realidade do centro recaiu na investigação-ação, uma abordagem que ao processo de compreensão junta a intenção de mudar (Kemmis & McTaggart, 1988). Repercorrendo rapidamente os primeiros passos da investigação-ação, evidenciámos os seus pressupostos, assim como enunciados por Kurt Lewin, e o seu processo cíclico de realização, através das teorizações, reelaborações e enriquecimento de alguns especialistas internacionais.

No ponto 5, fomos conhecer em detalhe os modelos conceptuais e os instrumentos metodológicos utilizados ao longo da investigação. Aprofundámos assim a utilização do diário, da

observação participante e das entrevistas semiestruturadas, que nos permitiram ter uma visão holística da investigação realizada.

Apresentámos ainda algumas ferramentas que nos ajudaram na análise e tratamento dos dados. Identificámos três grandes categorias, e as suas subcategorias, que estruturassem e conduzissem a interpretação e discussão dos dados, sendo estes a *literacia mediática*, a *comunicação intergeracional* e a *aprendizagem intergeracional*. Desenvolvemos ainda um modelo de análise das trocas intergeracionais, instrumento elaborado para a observação e a análise dos materiais simbólicos partilhados entre gerações e, finalmente, um modelo conceptual de competências mediáticas, focado no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, que foi fundamental na construção das atividades e na sua avaliação.

No ponto 6, explicitámos os principais objetivos da ação intergeracional e apresentámos as diferentes fases que constituíam a ação. De seguida, apresentámos o plano de trabalho através dos três ciclos de atividades que o compõem, começados em maio de 2013. Descrevemos de forma resumida os conteúdos de cada atividade, os seus objetivos e as principais competências trabalhadas.

Cumprindo com o objetivo de apresentar as bases e os princípios metodológicos que sustentaram o trabalho, iremos no próximo capítulo conhecer de perto a comunidade envolvida, percorrendo o nosso caminho no seio da instituição e apresentando resultados, limites e sucessos da ação intergeracional.

### PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

## CAPÍTULO 5

---

### ENCONTRO INTERGERACIONAL EM TORNO DOS *MEDIA*. QUE RESULTADOS?

## **Introdução ao capítulo**

Este capítulo é dedicado à exposição dos resultados de natureza qualitativa obtido através do trabalho de campo realizado no Centro Cultural e Social de Santo Adrião.

Com o objetivo de conhecermos de forma mais aprofundada o contexto sociodemográfico do CCSSA e argumentarmos a escolha dos participantes, entraremos com mais detalhe na realidade de cada valência envolvida no projeto.

De seguida, analisaremos os usos e as práticas mediáticas dos jovens e dos idosos envolvidos na ação, bem como as competências mediáticas, com o objetivo de compreendermos os fatores que podem influenciar ou dificultar a sua aquisição.

Finalmente, iremos aprofundar as dinâmicas relacionais e de aprendizagem colaborativas geradas na Ação Intergeneracional. Analisaremos as trocas simbólicas ocorridas entre as gerações envolvidas e as experiências de aprendizagem geradas. Tentaremos assim entender se e de que forma os media podem ser um meio para aproximar gerações, e quais os benefícios e os obstáculos, em termos de inclusão social e Literacia Mediática, intrínsecos ao encontro intergeracional.

## 5.1 Diagnóstico e formação dos grupos

Partindo do pressuposto que a realização de um projeto desta natureza exige um conhecimento pessoal e aprofundado do público-alvo e das suas necessidades, pareceu-nos inevitável uma entrada gradual no terreno para a construção de relações de confiança mútua e para a recolha de dados e informações relevantes. Desta forma, a realização de conversas informais com as responsáveis das valências envolvidas representou o arranque do trabalho de campo, através de um processo de adaptação na instituição e de uma primeira fase de diagnóstico.

Tratou-se de um processo de compreensão não só dos problemas e das necessidades das crianças e dos idosos do CCSSA, mas também das expectativas e dos potenciais recursos individuais à volta dos quais construir o plano de ação (Vega Garcia & Ventosa Pérez, 1993).

O diagnóstico de necessidades passou assim por um processo gradual de integração na comunidade do Centro, através de participação em atividades do plano da cada valência e de conversas informais com utentes e funcionários da instituição. Como já mencionado no capítulo 4, numa primeira fase as técnicas de investigação utilizadas foram a observação participante e a análise documental, que permitiram recolher informações valiosas sobre:

- as práticas educativas desenvolvidas na instituição;
- as dinâmicas pessoais e coletivas de aprendizagem;
- as necessidades socioeducativas em cada valência.

Esta fase, iniciada em outubro de 2012, teve uma duração de 5 meses, durante os quais, para além da observação e participação em atividades, foi possível realizar atividades exploratórias com o objetivo de testar as dinâmicas de aprendizagem à volta dos media.

Com o objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido na fase de diagnóstico, optou-se por expor e discutir separadamente a realidade de cada valência, de forma a identificar as características próprias de cada grupo e do seu contexto de atuação.

### 5.1.1 Sobre o Centro de Dia

A primeira valência a ser discutida é o Centro de Dia (CdD), contexto de arranque do diagnóstico. Este, em conformidade com o plano de ação, consistiu numa primeira fase de contactos

informais com a população idosa, ou seja, com a entrada no contexto estudado sem a realização de apresentações oficiais do projeto ou o recurso a atividades introdutórias, previstas para uma segunda fase. Foi assim possível conhecer os utentes do CdD, através de conversas informais e da participação em atividades lúdicas realizadas nos tempos livres, facilitando uma gradual integração no grupo. Trata-se de uma aproximação necessária e que ambiciona:

- conhecer as reais dinâmicas dos grupos, sem interferir e as influenciar;
- conhecer as atividades realizadas no Centro, os seus participantes, os seus pontos fortes e as suas fraquezas,
- juntar conhecimento relevante para uma adaptação do plano à realidade dos utentes.

Foi assim possível relevar que de um total de cerca de 70-75 utentes, só um 40% costuma participar em atividades recreativas de grupo, ou seja, jogos de cartas, dominós ou desenho livre. Os restantes, costumam assistir aos programas oferecidos pela televisão da sala de convívio ou conversar livremente. Integrar os grupos nas atividades lúdicas permitiu assim conhecer a realidade do CdD, através dos seus utentes. É o caso da Maria<sup>208</sup>, afeta do ligeiro atraso mental, da Vera, com deficiência física e mental, e a Lara, antiga professora que se viu obrigada, por uma doença do foro psiquiátrico, a afastar-se prematuramente do seu emprego. São três dos muitos casos que caracterizam um contexto socialmente difícil e complexo. Porém, observou-se desde cedo a capacidade de comunicação e socialização destes utentes e identificou-se, em gestos recorrentes quais apertos de mãos no final de cada partida e desafio ou a prática de congratular o vencedor de cada ronda, a positividade dos relacionamentos e a sua constante procura, mesmo em momentos mais tensos do jogo. Para a Maria: *“É só um jogo... temos de ficar felizes com os outros...”*, enquanto para o João, o utente mais idoso (97 anos): *“Não é fácil perder... mas as meninas (funcionárias do Centro) dizem sempre que temos de festejar o vencedor... há que festejar!”*.

Ainda nesta primeira fase do diagnóstico, identificaram-se mais atividades do plano anual desenvolvido pelo Centro, sendo esta a ginástica, os passeios pelas ruas da freguesia, as sessões de psicologia, as aulas de trabalhos manuais e os momentos de visitas de escolas ou instituições externas ao CdD. Todas foram importantes para recolher informações relevantes para o projeto.

---

<sup>208</sup> Todos os nomes utilizados neste capítulo são, por razões de privacidade, fictícios. Em referência ao autor do projeto utilizaremos ainda o termo “Facilitador” e a sua abreviação “F.” na transcrição de discursos e falas.

De facto, mesmo as aulas de ginástica, aparentemente pouco pertinentes com um estudo desta natureza, representaram uma primeira observação do **nível de habilidade e motricidade dos idosos** e permitiram aprofundar uma problemática não secundária. Em conversas informais com o responsável desta atividade (Luís), sobressaiu a necessidade de mais atividades que ajudassem a retardar o processo de envelhecimento. Este, não só físico, mas também psicológico, aparece por vezes acelerar por causa de uma vida sedentária e de um dia a dia desprovido de desafios, para o corpo e para a mente. Na opinião do Luís, a dificuldade que muitos utentes encontram a nível motor, tem a ver com questões psicológicas, algumas mais problemáticas como uma depressão, e outras mais leves e recorrentes, como o receio de tentar algo diferente e desconhecido. Foi, de facto, este, um dos maiores obstáculos encontrados ao longo do Plano de Ação, que aprofundaremos no ponto 5.3.

Outra dimensão pertinente com o estudo, e transversal ao grupo de idosos, prende-se com questões sociodemográficas e ao mesmo tempo geracionais. Um dos passeios realizados regularmente no quarteirão que acolhe o Centro, foi o cenário de conversas informais com alguns utentes, nomeadamente sobre os percursos de vida e os acontecimentos que os levaram até ao CCSSA.

*“Sempre trabalhei no campo, a vida toda, desde pequenina... Agora, já não consigo... O meu marido já morreu... estou sozinha lá (na aldeia) e o meu filho agora mora na cidade. Vim para ficar perto dele. Estou aqui (no CCSSA) o dia todo, mas depois estou com ele, com os meus netos, e ao domingo almoçamos todos juntos... a minha vida é lá (na aldeia) mas sozinha... já não consigo fazer muita coisa sozinha... enfim...”.*  
(Ariana, CdD)

Como foi possível constatar em mais de uma ocasião, o caso da Ariana não é único entre os utentes desta valência, sendo que, em muitos casos, **ingressar no Centro de Dia é a única forma de evitar o isolamento**. Com efeito, em conversas informais com os responsáveis do Centro de Dia, emergiu uma preocupação, partilhada entre as educadoras, relativamente a dificuldades apresentadas pela maioria dos utentes, principalmente em termos motivacionais, identificando as principais causas no afastamento da família, muitas vezes até do cônjuge. As consequências psicológicas do isolamento são ainda agravadas em épocas festivas, quando as saudades de amigos e familiares aumentam, alimentando o sentimento de abandono.

Estas questões foram aprofundadas naquele que foi o contexto mais relevante, em termos de conhecimento da realidade do Centro de Dia e dos seus utentes, e tendo em vista da construção de uma Ação Intergeracional, ou seja, as **sessões de psicologia**. Estas, realizadas semanalmente por uma colaboradora externa do CCSSA, tem como objetivo principal o estudo e avaliação do processo cognitivo de cada participante, através de jogos, atividades, momentos de diálogo e de partilha de memórias. A partir do teste cognitivo MiniMental<sup>209</sup>, que analisa a atividade cognitiva e procura encontrar eventuais sinais de perdas cognitivas ou de demência, um primeiro grupo de cerca de 20 idosos foi subdividido em dois grupos, *“um mais e o outro menos problemático”* (Rita, psicóloga). Através destas sessões foi assim possível aprofundar as competências dos idosos, bem como as necessidades, em termos comunicacionais, relacionais e educativos. Permitiu ainda, embora de forma preliminar, identificar os possíveis participantes na Ação Intergeracional. Numa das sessões, em conversa à volta de contos tradicionais, a afirmação da psicóloga: *“depois podem contar aos vossos netos estas histórias...”*, gerou ainda um momento de partilha à volta da relação com os netos.

*“O meu neto noutra dia fez-me uma surpresa... ligou o computador para eu ver o jogo do Braga... Em direto! Sabia lá que isso era possível.... Muito interessante.”* (Adolfo, CdD)

*“Lembro-me que uma vez os meus netos levaram-me à internet para procurar os nossos antepassados... Não sei bem como isso é possível... Eles lá é que sabem, mas não encontraram grande coisa.”* (Braga, CdD)

Em mais do que uma ocasião as tecnologias foram tema de discussão, estando o foco sempre nas dificuldades na utilização e, ao mesmo tempo, nas possibilidades surpreendentes dos meios de comunicação digitais. Como efeito, entre as várias partilhas que referiram a importância da utilização das tecnologias, duas valorizaram o software Skype, utilizado com filhos e netos para contactar familiares que vivem em outras partes do país e no estrangeiro. Se a relação com a tecnologia é tabu para a maioria dos idosos, há exceções, não necessariamente ligadas a questões sociodemográficas ou económicas. É o caso do José, utilizador frequente do computador para o

---

<sup>209</sup> O Mini-Mental State Examination (MMSE), é um teste constituído por questões e problemas simples utilizado para analisar a atividade cognitiva e, ainda, para encontrar eventuais sinais de perdas cognitivas ou de demência. Constituiu uma das fontes documentais utilizadas no nosso estudo, nomeadamente na seleção dos participantes na Ação. Depois da seleção, tivemos a possibilidade de assistir à aplicação do teste aos utentes escolhidos para participar na ação intergeracional. Pudemos ainda conversar informalmente com cada utente de forma a completar a entrevista com perguntas direcionadas para o nosso estudo, recolhendo assim informações privilegiadas sobre os indicadores que sustentam a Ação Intergeracional.

qual *“(nós idosos) devemos viver a fase em que estamos... Nunca deixeis que vos chamem ‘velhos’ ou ‘idosos’!”*, destacando a vontade de viver que ainda o alimenta e a vontade de, mesmo em idade avançada, continuar a aprender *“...e porque não com a ajuda dos mais novos...”*. São também estes os dados que permitem construir um plano de atividades adaptado à realidade estudada, às suas necessidades e às suas perceções.

Durante a fase de diagnóstico, foi ainda possível detetar obstáculos que poderiam dificultar a concretização de programas intergeracionais, confirmando assim as afirmações dos responsáveis dos Centros e associações contactados na fase anterior do projeto relativamente a questões logísticas, motivacionais e de competências necessárias. Com efeito, em conversas com responsáveis das valências e animadores do Centro<sup>210</sup>, os **obstáculos** emergidos foram **de ordem motivacional**, como a dificuldade em envolver as crianças, que costumam participar nas iniciativas intergeracionais organizadas pelo Centro por serem obrigatórias, e **de ordem logística**, como a grande diferença de horários entre as duas gerações, sendo o final da tarde o momento melhor para as crianças mas o menos produtivo para os idosos do Centro (quando o sono e o cansaço sobressaem). Ao mesmo tempo, o recurso à Educação para os Media foi considerado *“uma possível forma de ultrapassar algumas destas dificuldades...”* (T., psicóloga), pois envolve trabalho à volta e *“com meios de comunicação modernos e mais antigos”* (S. responsável CdD), podendo gerar novas dinâmicas relacionais e partilha inesperadas. Considerações preliminares que foram tidas em conta aquando do planeamento da Ação e cuja confirmação ou refutação remetemos para o próximo capítulo.

### 5.1.2 Infância e tempos livres: CATL e CATL-ACR

Ainda durante a primeira fase do processo de diagnóstico, procedeu-se à preparação da entrada nas valências da infância, ou seja, nas duas salas do Centro de Atividade para os Tempos Livres, o CATL e o CATL-ACR (Apoio Crianças em Risco). Com o apoio da direção do CCSSA, organizou-se uma sessão explicativa as educadoras e as responsáveis de ambas as valências, com o objetivo de apresentar o projeto e encontrar, em conjunto, a melhor forma de integrar as crianças. Foi assim possível discutir os objetivos do estudo e o plano preliminar de atividade, procurando perceber a sua relevância para o contexto do Centro e a sua pertinência com programa do ano

---

<sup>210</sup> Ao longo do diagnóstico, em paralelo com a observação e participação nas atividades propostas, fomos realizando conversas informais com a Responsável da Terceira idade, a Psicóloga, e as educadoras e estagiárias podendo assim recolher material e informações acerca dos utentes e das suas práticas, visando a definição do grupo de participantes na ação e a construção das atividades do plano.

letivo. Se a proposta foi recebida positivamente pela equipa pedagógica, a responsável pelo CATL-ACR, acrescentou ainda que “*(o projeto) parece encaixar-se na tipologia de atividade que o Centro contava desenvolver para pôr em contato idosos e crianças com alguma regularidade...*”. Confirmando ainda os possíveis obstáculos para o bom sucesso da Ação (motivação e horários divergentes), decidiu-se avançar com um período de adaptação nas duas salas, para de seguida passar à apresentação formal do projeto e a convidar as crianças, sem seleção previa, a participarem livremente. Procedeu-se então ao planeamento de vários momentos de observação participante em ambas as salas da infância, num processo gradual de integração e construção de confiança com os utentes.

A entrada na sala do **CATL-ACR**, que marcou a segunda fase do processo de diagnóstico, evidenciou desde cedo algumas características distintivas do grupo, sendo estas uma **ligação intensa entre as crianças**, um **espírito crítico** apurado, e a presença de **situações problemáticas** do ponto de vista socioeconómico, familiar e, em alguns casos, educativos.

Numa primeira abordagem, foi possível conhecer a maioria dos utentes, todos com idade compreendida entre os 11 e os 16 anos, e ainda apresentar de forma simples e informal o projeto a desenvolver no Centro. Perguntas mais específicas (Ricardo: “*Vamos ensinar aos idosos a usar computador?*”) ou expressões de desaprovação permitiram confirmar alguma relutância em trabalhar com os idosos, mas ao mesmo tempo curiosidade e vontade de enfrentar um novo desafio. Com efeito, se para a Raquel “*vamos ter mesmo de fazer isso?*”, já para o Alberto “*Pode ser fixe. Eu gosto de estar lá (CdD) com eles, não tenho muitas oportunidades de estar com o meu avô, por isso...*”.

Ao longo do diagnóstico, foi também possível observar o uso do computador em diferentes ocasiões, todas relacionadas com pesquisas para projetos do CCSSA ou para trabalhos de casa. A partir destas pesquisas, e em todos estes momentos, assistiu-se a conversas e discussões entre os utentes, Conversas sobre a interculturalidade, sobre desporto, sobre a qualidade de programas televisivos, ou sobre festividades, como o dia da mãe e o dia do pai, foram caracterizadas sem exceção pela participação ativa de todos e por uma marcada cumplicidade entre eles, mesmo no desacordo. Numa destas, sobre trabalhos a desenvolver em ocasião do dia do pai, tratou-se de enfrentar uma temática delicada tendo em conta as complexas situações e relações familiares de alguns utentes. Se o Alberto não deixou de manifestar alguma saudade do pai, que se encontra

preso num país estrangeiros, a Raquel e o Rafael, sem rodeios, recusaram-se a desenvolver o trabalho, com um simples *“eu não gosto do meu pai, ponto”* (Raquel, CATL-ACR).

Diferente realidade é a do **CATL**. Também nesta sala, numa primeira abordagem, foi possível identificar algumas dinâmicas recorrentes e alguns traços caraterísticos do grupo. A **componente lúdica** das atividades da sala é um dos elementos diferenciadores, como pudemos constatar nos primeiros contactos, no quais o tempo de descanso vespertino (cerca de 2 horas) foi inteiramente dedicado ao consumo de videojogos. Numa destas ocasiões, numa pausa do jogo, foi apresentado o projeto intergeracional, à semelhança de quanto feito na sala do CATL-ACR. Se o projeto foi bem aceite, despertando alguma curiosidade nas crianças, a componente lúdica e recreativa foi a mais destacada nos comentários (*“Vamos poder usar a sala de informática!”* ou *“Vamos lhes mostrar o Starball...”*). Estas considerações preliminares foram aprofundadas ao longo da observação e participação nas atividades desta sala. Foi assim possível identificar dois grupos bem definidos e entre eles diferentes, um constituído pelas crianças entre os 10 e os 11 anos e o outro pelas crianças entre os 12 e os 14. Esta distinção, marcada pela diferença etária, apresentou-se como distintiva do CATL, não sendo perceptível entre as crianças em Risco. Assim, se as crianças mais novas, tendencialmente mais tímidas e reservadas, dedicam os tempos livres maioritariamente a atividades manuais, jogos ao ar livre e trabalhos de casa, as mais velhas, mais extrovertidas e desembaraçadas, preferem a utilização de consolas e a visão de filmes. Uma dinâmica contextual, própria da sala, tida em conta na construção das atividades.

**A interação entre as duas salas**, embora não formalizada, acontece com alguma regularidade, sendo mais frequente em épocas festivas. Considerou-se uma destas situações propícias para introduzir algumas temáticas do estudo através de **atividades exploratórias**. Tais atividades, elaboradas a partir da agenda de atividades de Educação para os Media 25+UM (Pereira S. et al., 2011), permitiram:

- testar de forma divertida as competências mediáticas das crianças;
- introduzir as temáticas da Ação;
- observar as dinâmicas relacionais entre as duas salas.

Um leilão de site<sup>211</sup> e a criação de videogames<sup>212</sup>, foram algumas das atividades realizadas ao longo de três dias com cerca de 20 crianças dos 7 aos 16 anos, possibilitando a integração nas duas valências e, ao mesmo tempo, a recolha de informações relevantes para o estudo. Porém, o dado mais relevante neste caso, e numa fase de diagnóstico e de preparação da Ação, é o relativo à interação entre as crianças das duas salas. Tendo em vista de uma Ação que implica um trabalho constante e conjunto entre grupos diferentes de crianças e jovens, e ainda uma interação sensível com a população idosa, julgou-se importante confirmar a positividade das relações entre crianças das duas salas bem como a capacidade de colaboração.

Nesta fase, procurou-se ainda conhecer as atividades intergeracionais realizadas no Centro. Constatou-se a escassez de iniciativas que promovessem **a interação entre as valências da infância e da terceira idade**, sendo que nenhuma desta foi realizada durante a fase de diagnóstico. Porém, a única circunstância em que se deu esta interação, embora superficial, foi em ocasião de visita de formandas de enfermagem do Centro de Emprego de Mazagão. Nesta visita, que consistiu numa breve demonstração, com música e dança, acerca de corretos hábitos sanitários, juntaram-se algumas crianças do CATL. Foi possível observar o papel das crianças enquanto facilitadoras no processo de envolvimento dos idosos na atividade<sup>213</sup>, nomeadamente nas danças propostas.

Já numa fase final, precedeu-se à realização de sessões explicativas nas quais foi apresentada a Ação Intergeracional, com os seus objetivos e as modalidades de concretização. Todos os possíveis participantes foram oficialmente convidados a integrarem a equipa e serem parte ativa da investigação, discutindo em conjunto as questões orientadoras do estudo e os objetivos concretos das atividades do plano.

À resposta afirmativa das crianças, seguiu-se a calendarização do primeiro ciclo de atividades, começando pela marcação de entrevistas informais, individuais e coletivas, com todos os participantes efetivos. O objetivo das entrevistas consistiu em refletir sobre as temáticas centrais do projeto e sobre a proposta de plano de atividades. Nas entrevistas que se seguiram com as crianças do CATL-ACR, destacou-se o feedback positivo em relação ao estudo e às iniciativas propostas no âmbito da ação. Já nas entrevistas coletivas com as crianças do CATL (ANEXO X), apesar do consenso geral e de alguma curiosidade para com o projeto, emergiu algum receio, sendo a

---

<sup>211</sup> Leilão de sites e plataformas online (Facebook, Google, etc.) cujos resultados serão apresentados no ponto 5.2.2 deste capítulo.

<sup>212</sup> A atividade consistiu num exercício de escrita criativa, sendo que cada utente foi convidado a dar vida ao videogame dos próprios sonhos. O objetivo, foi conhecer o imaginário das crianças envolvidas e perceber os seus gostos e consumos mediáticos, nomeadamente videogames.

<sup>213</sup> O envolvimento dos idosos em atividades que pressupõem habilidades motoras e dinâmicas públicas não é óbvio e é muitas vezes estimulado pelas educadoras e animadoras.

interação com os utentes do centro de dia a dimensão mais problemáticas. Estes e outros dados as e outros dados resultantes das entrevistas serão apresentados com mais detalhe ao longo do capítulo.

### 5.1.3 Formação e caracterização dos grupos

Ao longo da fase de diagnóstico, fomos definindo o número ideal de participantes, para garantir a eficácia e produtividade das atividades, e identificando juntamente com as educadoras os utentes que, por cada valência, poderiam vir a integrar o estudo. Relativamente às valências da Infância, e tendo em conta o interesse manifestado pela maioria das crianças, a escolha prendeu-se principalmente com questões de disponibilidade nos dias e nos horários definidos pela Instituição. Na ótica de um trabalho desenvolvido ao longo de 14 meses, as únicas incertezas foram relativas ao CATL-ACR, por causa de mudanças periódicas no grupo, em termos de entradas e saídas do Centro de Acolhimento Temporário (CAT). Mais complexa foi a escolha do grupo de idosos. Fatores como disponibilidade, motivação, sobreposição de atividades e problemas cognitivos influenciaram, e determinaram, a escolha dos participantes. Neste sentido, as informações recolhidas no diagnóstico, a vivência que este permitiu com os utentes do Centro, assim como as conversas, quer com os utentes quer com estagiários, funcionários e responsáveis da Terceira Idade, concorreram para uma escolha informada e consciente dos possíveis participantes.

De uma forma geral, a proposta para integrar de forma livre o grupo foi apresentada a cada utente em sessões informais de apresentação do projeto, na presença dos responsáveis de cada valência (como no caso da apresentação da proposta de atividades – ANEXO IV). Desde o princípio foi evidenciada e garantida a voluntariedade da participação e a possibilidade de poder deixar de integrar o grupo em qualquer momento, em todo o caso, a resposta dos utentes foi sempre positiva, permitindo a integração natural da ação no programa mensal de atividades de cada valência.

Foram-se delineando três grupos de participantes, um por cada valência, assim como apresentados em baixo (Tabela 7, p. 201). Na tabela, é possível identificar os seis grupos de utentes que dinamizaram os três ciclos de atividades. Encontramos em itálico os nomes dos utentes que, inicialmente não previstos no grupo, foram-se juntando por razões de interesse ou por serem novos utentes. Os nomes sublinhados são relativos aos utentes não incluídos no estudo, mas que por várias razões tiveram a oportunidade de participar numa única atividade ao longo dos ciclos. Entre parênteses, identificámos as idades aproximadas na altura da ação, relevantes para um melhor conhecimento do contexto do estudo.

	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
Terceira Idade	Ana (65), Adolfo (67), Alexandre (80), Mara (80), Nélia (82), Carla (76), José (72), Joana (73), Braga (78), Mário (83), Anibal (50), Bruno (83);	Ana, Adolfo, Alexandre, Mara, Nélia, Carla, José, Braga, Mário, Joana (79), Célia (75), Eva (74), Ricardo (60), <u>Emma</u> , <u>Elsa</u> , <u>Fabiana</u> , <u>Frederico</u>  <u>Frederica</u> ;	Ana, Adolfo, Alexandre, Mara, Nélia, Carla, José, Braga, Eva, Ricardo, Lara (72), Catarina (76), <u>Frederico</u> , <u>Frederica</u> , <u>Gloria</u> , <u>Clara</u> , <u>Rosa</u> ;
CATL-ACR	Alberto (16), Telmo (16), Ana (12), Rafa (13), Ricardo (13), Paula (16), Raquel (15);	Alberto, Telmo, Ana, Clarinha (12), Manuel. (12), Patrício (11), Rui (18), Lara (16);	Alberto, Telmo, Ana, Clarinha, Manuel., Patrício, Rui, Dário (15), Valério (15), <u>Rodrigo</u> ;
CATL	Roberto (12), Isabel (12), Maria (11), Daniel (11), Pedro (12);	Rómulo (12), Paulo (12), Raul, Tânia (12), Carlos (13);	Rómulo, Paulo, Raul, Tânia, José (11), Carlos (11);

Tabela 7: Grupos de participantes por Ciclo de Ação

Como é possível notar ao longo do estudo, todos os grupos sofreram alterações por diferentes razões. Foram, estas, situações ligadas à saída do CCSSA de alguns participantes ou à entrada de novos utentes na valência. No caso do CATL-ACR, algumas crianças do Centro de Acolhimento Temporário que puderam voltar para às famílias de origens ou que, atingindo a maior idade, decidiram deixar o CCSSA. Já no caso de idosos, uns ingressaram e outros foram transferidos para outras instituições, geograficamente mais próximas das residências de familiares. Houve ainda situações ligadas a internamentos ou a períodos de descanso, como reabilitação ou férias em família ou, do lado da sala da Infância, situações relativas ao calendário escolar, que em alguns casos sofreu alterações de trimestre para trimestre. Situações previstas e imprevistas foram-se verificando durante os dois anos de atividade no CCSSA, obrigando, de ciclo para ciclo, a um trabalho de redefinição dos grupos, integração de novos utentes e ajustes no plano de atividades, numa dinâmica de flexibilidade e adaptação à realidade estudada típica da investigação-ação.

Embora cada grupo apresente, no seu interior, uma grande diversidade de situações e características individuais, é possível traçar um **perfil geral** de cada valência, remetendo para os próximos capítulos para uma caracterização mais aprofundada dos grupos de utentes.

A valência da **Terceira Idade** é a que aparenta características mais problemáticas, como a presença de situações de **doença crónica e degenerativa, depressão e analfabetismo**. O grupo, cuja idade varia entre os 66 e os 80 anos, à exceção de dois utentes que integraram posteriormente o estudo a pedido das responsáveis, evidencia dificuldades de aprendizagem devidas a diferentes fatores. O analfabetismo é um dos principais, sendo que a maioria dos idosos não foi além da quarta classe no ensino obrigatório, e cerca de 30% declarou desde o princípio não saber nem ler nem escrever. Embora o analfabetismo represente uma dificuldade para o desenvolvimento das atividades propostas, não quisemos e pudemos considerar motivo de exclusão de um estudo que se apresenta e declara como inclusivo. Parkinson (Alexandre), invalidez (Mário), problemas neurológicos (Bruno e Ricardo), depressão (Nélia e Ana) são outros elementos que caracterizam o grupo de idosos e dão conta do risco de exclusão que o permeia.

Como já mencionado, o **CATL—ACR**, enquanto Centro de Atividade de Tempos Livres, apresenta características muito próprias, trabalhando exclusivamente situações de risco. Desta forma, o risco de pobreza e exclusão é o comum denominador dentro do grupo de participantes na nossa ação, sendo que cerca de 50% deste grupo foi retirado à família de origem e é residente do Centro de Acolhimento Temporário (é o caso de Alberto, Ana, Telmo, Rafa, Raquel, Paula, Ricardo e Lara). Ao mesmo tempo, não todas as crianças apresentam situações familiares problemáticas, sendo que o baixo rendimento dos pais e a residência na zona geográfica do CCSSA são razões suficientes para a admissão na valência (como no caso da Clarinha, do Patrício e do Manuel). Como já afirmado, apesar das problemáticas carregadas por estas crianças, desde o princípio registámos abertura, interesse e curiosidade para com o estudo, podendo desde já adiantar que a confiança recíproca nunca foi quebrada e que não se registou diminuição de empenho e comprometimento ao longo dos ciclos.

Relativamente ao **CATL**, este apresenta-se como um normal Centro de Atividade de Tempos Livres, reunindo crianças da zona para atividade extracurriculares e apoio escolar. Na fase de diagnóstico não foram identificadas situações problemáticas ou fatores de risco.

#### **5.1.3.1 Sobre a participação**

O problema e as questões que orientam o estudo foram discutidos ao longo de todo o processo de diagnóstico com os responsáveis do Centro, e ainda confirmados através da observação participante e das conversas informais realizadas com utentes e funcionários das três valências. A partir dos dados recolhidos, foi elaborado um Plano de Ação, se bem que provisório. Com efeito,

num segundo momento, os problemas e as questões da investigação, assim como os objetivos da ação e das atividades, foram discutidos com os utentes identificados como possíveis participantes. Neste contexto, em cada uma das conversas realizadas nas três valências, todos os envolvidos foram convidados a participar de forma ativa na discussão. Foram assim pedidos comentários e críticas à abordagem, sugestões de possíveis caminhos a percorrer, de problemas emergentes ou de temáticas a aprofundar nas atividades. O grau de envolvimento foi, assim como ao longo de toda a ação, diferente de valência para valência e, dentro do mesmo grupo, de participante para participante. Mesmo apresentando necessidades e visões diferentes umas das outras, a maioria dos intervenientes reconheceu a importância de um trabalho focado na educação para os media, e do seu potencial inclusivo e de empoderamento.

*“Acho que vai ser bom para nós (idosos)... Eu gosto de fazer coisas novas.... Senão vamos ficar como os dinossauros...”*. (José, Centro de Dia)

*“Eles (os idosos) sabem muitas coisas, sobre a vida, o mundo, e nós também, mas sobre outras coisas... tipo como usar o telemóvel, o computador... acho que não é fácil, mas pode ser bom para todos...”* (Maria, CATL)

Entre as atividades previstas, se umas suscitaram entusiasmo, como “Locutores de Rádio” (C3) e TeleCCSSA (C7), ou como a proposta da criação de um blogue da Ação Intergeracional<sup>214</sup>, outras receberam comentários menos positivos, sofrendo em alguns casos ligeiras modificações. Desta forma, cada geração deu o seu contributo para a construção das atividades, verificando-se uma maior participação por parte da valência das Crianças em Risco, que não se limitou a validar o plano, mas que sugeriu temas a enfrentar e atividades específicas como *“ensinar a usar GoogleStreetView e Facebook aos idosos”* (Alberto, CATL-ACR) ou *“entrevistar os idosos... eles têm muito para contar...”* (Rafa, CATL-ACR), entre outras. De facto, fazendo nosso o pensamento de Kemmis e McTaggart (2000), acreditamos que a mudança de práticas num determinado contexto seja obrigatoriamente um processo social e coletivo. Sendo assim, a mudança, para ser legitimada, necessita do envolvimento voluntário e comprometido dos envolvidos, pois são as suas interações que constituem a própria prática.

---

<sup>214</sup> Intergeracoesmediaticas.com, uma janela aberta sobre as atividades, para educadores, encarregados de educação, participantes e investigadores.

## 5.2 Usos e Competências. A Literacia Mediática intra e intergeracional

O conteúdo deste e dos próximos subcapítulos, apresenta os resultados de todo o trabalho de campo, a partir das categorias interpretativas apresentadas no capítulo 4. Junta, portanto, dados de natureza qualitativa resultantes de conversas informais e entrevistas semiestruturadas, da observação participantes realizada ao longo do projeto, quer na fase de diagnóstico quer durante a ação, e finalmente dados recolhidos na concretização de todo o plano de atividades.

O primeiro ponto que nos propusemos analisar está relacionado com **os usos e as práticas mediáticas** dos jovens e dos idosos envolvidos na ação. Pretendemos aqui apresentar a abordagem aos media adotada pelos participantes no dia a dia e nas atividades, as motivações e as perceções por trás da utilização, bem como os obstáculos cognitivos, físicos e contextuais à sua utilização. Pretendemos ainda analisar a natureza das **competências mediáticas dos participantes** e compreender os fatores que influenciam ou dificultam a sua aquisição.

### 5.2.1. Utilização e fruição dos *media* nos tempos livres: um breve relato

Em fase de diagnóstico, procurou-se questionar as crianças e os idosos acerca da **ocupação dos seus tempos livres**, de forma a conhecer a atividade lúdica e cultural dos participantes, com particular interesse para os meios de comunicação. Relativamente às crianças, embora os hábitos de consumo mediático entre as duas valências sejam semelhantes, observaram-se claras diferenças em termos de acesso e de frequência do consumo. Neste sentido, entre as crianças do **CATL** registou-se uma **elevada utilização do telemóvel**, quer para comunicação via sms com colegas e amigos quer para jogos de vídeo. Estas crianças, admitiram ter um acesso privilegiado a consolas e televisões quer no CATL quer em casa. Porém, não é este o caso dos participantes do **CATL-ACR**, cujo acesso a estes meios na sala do Centro aparece como mais limitado e regulamentado. Em relação a estes, observou-se uma **maior utilização do computador**, principalmente para trabalhos de casa e, fora de horas, para ver filmes e séries, em substituição da televisão, e uma maior adesão às atividades extracurriculares do CCSSA, com a dança, o teatro e várias modalidades desportivas<sup>215</sup>. Constataram-se ainda algumas diferenças transversais às duas salas e entre meninas e meninos, contudo não generalizáveis. De facto, se as primeiras manifestaram interesse na dança e na leitura, os segundos destacaram a importância dos videojogos e do desporto nos seus tempos livres, bem

---

<sup>215</sup> Relativamente a estes dados, é preciso ter em conta que a maioria das crianças do CATL vivem no Centro, acabando por ter maior probabilidade em aderir às atividades propostas pelo mesmo.

como a utilização das redes sociais, nomeadamente do facebook. É caso do Rómulo (CATL) e do Manuel (CATL-ACR) jogam rugby no Centro e do Patrício (CATL-ACR) joga pontualmente futebol no campo ao pé de casa. Os três, bem como o Pedro (CATL) e o Roberto (CATL), costumam jogar videojogos no telemóvel (apontando para o jogo Starball), e nas consolas disponíveis em casa e no Centro<sup>216</sup>. Se a Lara (CATL-ACR), a mais reservada do grupo, identifica a leitura como ocupação principal nos tempos de lazer, a Ana (CATL-ACR) e a Clarinha (CATL-ACR) destacam as aulas de dança, atividade semanal.

*“Todos temos telemóvel, claro... Eu uso para falar com as minhas amigas. Não costumamos brincar na rua, mas faço teatro na escola e dança aqui (CCSSA)”.*  
(Ana, CATL-ACR)

*“Eu jogo rugby... Aqui gosto mais de jogar à Play (Playstation 2), ou no telemóvel... Tipo o Starball... As vezes vamos jogar futebol no campo da praça... é isso.”.*  
(Roberto, CATL)

Relativamente à **população idosa**, uma vez que a maioria do tempo livre é partilhada em atividades comuns realizadas no CCSSA, os dados obtidos em fase de diagnóstico apontam para hábitos muito similares. Com efeito, a principal atividade de ocupação dos tempos livres é representada pelo visionamento de programas de entretenimento dos canais generalistas portugueses. Podemos, porém, considerar esta como uma atividade passiva, em muitos dos casos, pois acaba por ser ligada à organização do espaço do Centro de dia, onde a televisão, situada num ponto da sala que permita a visão de todos os utentes, permanece ligada durante todo o dia. Como salientado por Rosa (2015), trata-se aqui de uma **função, por parte da televisão, mais de companhia do que de informação ou entretenimento**. Aliadas ao consumo televisivo, estão, no Centro, as cartas e o desenho livre, atividades privilegiadas para as pausas entre atividades. Para o Mário, o Bruno e o Adolfo (CdD), as cartas representam a melhor forma de passar tempo em companhia, sendo que em muitas ocasiões são preferidas às atividades propostas pelas educadoras. Para a Carla e a Mara (CdD), o desenho ajuda a libertar a mente e é divertido. Os hábitos e as práticas nos tempos livres fora do CCSSA são ainda mais relevantes para o estudo, pois mostram e contam muito da realidade de cada participante. Neste sentido, foram várias as atividades partilhadas pelos utentes, como a participação em movimentos religiosos e coros da paróquia (cerca de um quarto dos participantes),

---

<sup>216</sup> Como já observado, na sala do ATL a consola tem um papel ativo na ocupação dos tempos livres das crianças, enquanto na sala do ACR a sua utilização é mais limitada. Mesmo não fazendo parte do equipamento das próprias casa ou do colégio onde são hospedadas algumas das crianças em risco, estas conseguem ter acesso às consolas em casa de amigos e, esporadicamente, na própria sala do ATL em momentos de convívio entre os dois grupos.

os mais simples passeios com familiares e, como no caso da Mara, da Eva e da Carla, algumas das utentes que sempre trabalharam no campo, o cuidar do jardim ou do quintal, atividades prioritariamente femininas. Já entre homens, a leitura esporádica do jornal no café e a visão de jogos de futebol na televisão, são as atividades mais referidas.

Como era expectável, **os meios digitais ocupam um espaço relevante nas atividades de lazer dos mais novos**. Porém, verificando uma presença significativa de atividades lúdicas de outra natureza, de cariz desportiva e cultural, não é possível confirmar as tendências evidenciadas por vários especialistas da área, que apontam para o domínio absoluto de consumo do digital no dia a dia das crianças<sup>217</sup>. Relativamente aos usos da população mais velha, embora o meio de comunicação de eleição seja a televisão, uma série de atividades não solitárias e que envolvem processos de socialização entre pares continuam a ocupar a maioria dos tempos livres.

A partir deste breve diagnóstico relativo à utilização dos media procurou-se, ao longo das atividades desenvolvidas, reconhecer e conhecer mais a fundo as motivações e as perceções que levam ao uso ou que o obstaculizam. Foi, este, um processo de gradual descoberta, alimentado durante os três ciclos de atividades e por diferentes vias. Para além dos materiais desenvolvidos em cada atividade, uma importante fonte de informação é representada pelas conversas informais realizadas habitualmente antes, durante e depois de cada atividade. Da mesma forma, as trocas geradas em momentos externos e paralelos ao projeto, como as aulas de informática no Centro de Dia, ou as já referidas atividades realizadas nas pausas letivas nas salas da Infância, permitiram coletar dados pertinentes com o estudo.

Durante o primeiro ciclo de atividade, um dos objetivos principais consistiu precisamente na recolha de informações sobre o uso das perceções acerca dos media, não só digitais, mas também analógicos. Os participantes tiveram assim a possibilidade de se relacionar e de interagir com e à volta de diferentes dispositivos em cada atividade, como por exemplo na atividade “MagicBox” (A2, Anexo I), onde objetos do presente e do passado foram o terreno fértil para uma partilha de opiniões e perceções acerca dos media e da tecnologia em geral.

Relativamente aos idosos, as **memórias** são a dimensão mais relevante, quando confrontados com dispositivos e tecnologias que, em alguns casos, nasceram e cresceram com eles. Já nos mais novos, é a **curiosidade** a prevalecer, em forma de descoberta de histórias e visões inéditas acerca

---

<sup>217</sup> Ver Capítulo 3. Um exemplo é o caso de Ida Poettinger (2009), ao afirmar que na era digital as crianças passam mais tempo em frente à televisão do que na escola.

dos media. Diante de objetos como a máquina de escrever ou as disquetes, desconhecidos para a maioria das crianças ou pouco utilizados pelos idosos, a **televisão**, a **rádio** e o **vinil** receberam atenção e a sua utilização foi o centro das conversas. Comum denominador entre os dois grupos foi a função e consumo de cada um destes dispositivos. Todos declaram ouvir, ou ter ouvido muita rádio ao longo dos anos. **O que difere, entre gerações, é a modalidade e, em muitos casos, a finalidade de fruição.** Para os idosos, a rádio representa uma forma de se lembrarem das músicas do passado e de acontecimentos históricos que marcaram as próprias vidas e o País.

*“Lembro-me das radionovelas que ouvia na rádio.... Lembro-me ainda quando ouvimos na rádio que Moçambique tinha sido entregue aos moçambicanos... Foi muito triste...”*.  
(Nélia, Centro De Dia)

*“Lembro-me perfeitamente o dia em que o meu pai chegou a casa com um rádio... tinha válvulas e tudo, era muito diferente... ouvíamos todas músicas e as notícias...”*.  
(Mara, Centro De Dia)

*“Comprei o meu primeiro rádio na Grunding, onde trabalhei...Foi um dia muito especial...”*. (Alexandre, Centro de Dia)

*“Lembro-me do 25 de abril... ouvíamos todos os detalhes pela rádio, foi muito importante para informar as pessoas...”*. (Adolfo, Centro De Dia)

A maioria dos idosos afirmou ouvir ainda algumas estações que passam músicas das décadas de 60 e 70, e estações cujo conteúdo principal é o informativo. A utilização parece, por isso, não ter mudado muito ao longo dos anos, estando ligada ao **papel informativo do meio**, bem como de divulgação e massificação de obras que fizeram a história da música portuguesa. Neste sentido, o surgimento da televisão antes, e de cassetes e vhs depois, parece ter contribuído para uma diminuição do interesse e da quantidade de tempo passado a ouvir rádio. Para os mais novos, entrar em contacto com esta visão sobre o meio foi uma descoberta inesperada.

*“Lembro-me de receber o primeiro comando da Playstation, nos anos, mas a rádio não, sempre esteve lá...”*. (Patrício, CATL-ACR)

Já nas entrevistas coletivas realizada na fase de diagnóstico, a maioria das crianças tinha partilhado o gosto pela rádio que, enquanto meio de comunicação, parece continuar a exercer fascínio nos mais novos. Porém, a utilização, tal como o meio em si, foi mudando. A música parece

ser, para as crianças, o único conteúdo de interesse, embora aconteça “cruzar-se com as notícias e ouvir programas de entretenimento...” (Alberto, CATL-ACR). As crianças reconheceram que há, hoje, também outros meios para aceder a conteúdos musicais, e que as próprias estações radiofónicas podem ser ouvidas no computador.

E se o computador fornece alternativas à fruição musical na sua forma mais clássica, também permite a difusão de conteúdos televisivos, representado uma alternativa, em termos de consumo, ao meio em si. Como já observado no ponto anterior, nas valências da infância o acesso e o consumo mediático apresentam diferenças importantes, influenciadas ainda pela diferença de idade entre os utentes. Desta forma, os mais novos, ou seja, maioria das crianças do CATL, privilegiam conteúdos televisivos não informativos, apontando para os desenhos animados (Ben10, Gormiti, SpongeBob, MyMiniPoney).

*“Em casa a vezes vejo o telejornal, porque o mau pai o está a ver... mas não gosto muito...”*. (Isabel, CATL)

**Constatou-se entre as crianças mais novas uma percepção ainda baixa da complexidade do meio televisivo e da variedade dos conteúdos.** Na sala do CATL, a sua principal utilização é, contudo, literalmente de “meio”, enquanto dispositivo de suporte para consolas de jogos. A dimensão do entretenimento domina então a percepção que estas crianças têm da televisão, justificada pelas educadoras, de uma forma geral, com as questões etárias. Com efeito, esta tendência parece confirmar-se entre os coetâneos do CATL-ACR, como o Rui e o Patrício, dois dos utentes mais novos da sala que, pontualmente, juntam-se às crianças do CATL precisamente para atividades lúdicas desta natureza. Trata-se neste caso de uma minoria, devido à média de idade mais elevada entre as crianças em risco. É precisamente neste contexto (CATL-ACR) que o consumo televisivo ganha uma nova perspetiva, por diferentes fatores. O **fator etário**, que traz consigo uma maior maturidade, um conhecimento mais amplo do papel da televisão na sociedade e da sua complexidade, influenciado pela experiência do meio feita ao longo dos anos e pelo grau mais elevado de escolaridade. O **fator do acesso**, mais contextual, determinado neste caso específico pelo facto de estas crianças residirem no Centro. O acesso à televisão acaba por ser mais limitado<sup>218</sup>, sendo ainda

---

<sup>218</sup> De forma mais concreta, e a título de exemplo, não têm a possibilidade de ter televisão no quarto, ou de aceder ao meio durante as refeições.

regrado, como já referido, no interior da sala do CATL-ACR. Outro fator relevante no universo do consumo televisivo é a **utilização do computador em substituição do televisor**.

*“Se na televisão só passam telenovelas e telejornais, no computador nós podemos escolher o que queremos, os filmes e as séries... ”. (Raquel, CATL-ACR)*

*“Usamos o computador para os trabalhos de casa e acabamos por usar para ver filmes, jogos de futebol... A televisão não muito... ”. (Alberto, CATL-ACR)*

O Youtube, plataforma de vídeo por excelência na internet, que oferece uma variedade de conteúdos breves e muito relevantes para as novas gerações, parece ganhar terreno, relativamente à televisão, respondendo da melhor forma às necessidades dos mais novos.

*“Podemos ver os videoclipes dos Barrako 27 por exemplo... e outros artistas... Na televisão não podemos escolher... ”. (Manuel, CAT-ACR)*

Outro tipo de discurso é o relativo à população idosa, para a qual, no geral, a televisão continua a representar *“uma fiel companheira”* (Carla, Centro de Dia). Com efeito, a razão mais referida que leva ao consumo é a necessidade, ou por vezes simplesmente o prazer, de companhia. A televisão acompanha o dia a dia dos utentes quer no centro quer em casa, sendo uma atividade muitas vezes secundária, um pano de fundo aos jogos de cartas, às conversas informais ou à preparação do jantar. O aprofundamento do tema levou à descoberta de modalidades diferentes de fruição bem como de perceções e motivações, principalmente fora do CCSSA, ligadas à experiência pessoal de cada indivíduo. Para o José (Centro de Dia), a televisão é um meio para alimentar uma grande paixão, o futebol, explicando que gosta de ver documentários e programas desportivos. *“Mas não só, também me informo e vejo programa mais culturais”*. Enquanto o Alexandre (CdD), é o único a falar da televisão como meio de informação, como a melhor forma de saber o que se passa no país e no mundo, pois *“(...) no jornal só sabemos o que aconteceu ontem...”*.

Se para a Célia (CdD) a televisão foi a companheira de uma vida, e sempre lhe permitiu ouvir e ver notícias, *“enquanto tratava da roupa, do jardim, da cozinha, sempre que estava em casa...”*, para a Ana (CdD), a televisão é o *“meio de comunicação preferido. (...) faz-me companhia e faz-me esquecer tudo...”*.

O tema da solidão emerge aqui em toda a sua complexidade. **Mais do que para quem vive sozinho, é para quem se sente sozinho que a televisão, para além de um prazer ou de um entretenimento, torna-se uma necessidade.** É este o caso de utentes como a Ana, a Célia ou a Eva, que nunca esconderam problemas conjugais ou familiares e a necessidade de relacionamentos baseado na confiança e no afeto.

*“Gosto muito de ver e de ouvir o Goucha, é muito alegre... Gosto da música popular que dá na televisão... e desses programas divertidos e alegres...”.* (Eva, Centro de Dia)

Questionando os participantes acerca do **consumo de notícias**, os mais velhos identificaram no **conteúdo triste e dramático** da maioria das notícias a motivação principal que os levaria a preferir outros programas televisivos ou outras atividades.

*“As vezes não temos disposição para isso... Preferimos assuntos mais alegres...”.* (Nélia, Centro de Dia)

Embora por razões diferentes, registou-se uma quase total ausência de conteúdos televisivos informativos na vida de ambas as gerações. Foi, este, um dos raros assuntos onde a maioria dos participantes, independentemente da idade, expressou um acordo geral. As crianças, quando questionadas, não hesitaram em justificar o pouco interesse com a repetitividade das notícias e com a presença de muitos conteúdos complexos, sendo que na opinião do Patrício (CATL-ACR), *“A maioria é muito aborrecida para nós!”* *“quando queres saber alguma coisa, procuramos diretamente nos sites...”*, afirmação partilhada pela maioria das crianças<sup>219</sup>.

Como acima mencionado, nos mais novos, **a utilização do computador tem vindo a substituir boa parte do consumo televisivo** e tem-se afirmado como o meio de eleição para trabalhos de casa, acabando por ocupar um espaço importante no dia a dia dos jovens utentes. A população idosa, menos familiarizada com um universo digital, tem, porém, uma perceção bem distinta do papel do computador e da internet no quotidiano das crianças.

*“Nos nossos tempos era tudo mais complicado, agora com o computador, é tudo mais rápido... e dá para fazer tudo...”.* Alexandre (Centro de Dia, Atividade A2).

---

<sup>219</sup> Remetemos para o próximo ponto para uma análise mais aprofundada desta temática.

Opinião geral entre os utentes mais velhos é que os computadores fazem parte de um progresso tecnológico positivo, mais concretamente tornando mais ágil o acesso a determinados serviços, à comunicação à distância entre familiares, bem como a possibilidade de aceder a novas formas de entretenimento (vídeo, música, etc.). Porém, se os computadores “*foram uma boa invenção*” (Adolfo, Centro de Dia) e “*facilitam muito o dia a dia do trabalho*” (Alexandre, Centro de Dia), são meios que continuam apanágio dos mais novos, nomeadamente dos netos:

*“Para os meus netos o computador é muito importante... para os estudos... mas eu prefiro o telemóvel...”*. (Bruno, Centro de Dia)

*“Os computadores facilitam muito o dia a dia do trabalho, mas são para os meus netos, já não são para mim...”*. (Alexandre, Centro de Dia)

Embora a maioria dos participantes reconheça o valor e a utilidade dos computadores, e no específico da internet, existe entre os mais velhos uma série de obstáculos, de natureza psicofísica e tecnológica que os afastam da utilização, entregue, simbolicamente, às novas gerações. O processo de envelhecimento e as características técnicas dos dispositivos modernos dificultam, de facto, o acesso aos novos media (Pasqualotti et al., 2007), como é o caso da população em questão que apresenta problemas quais a diminuição das capacidades visuais ou de locomoção, assim como doenças crónicas e/ou degenerativas. No entanto, já desde as primeiras atividades da Ação, verificou-se a abertura de uma parte dos utentes do Centro de Dia em relação à possibilidade de aprender a utilizar o computador. É o caso da Ana e do Adolfo, que no seguimento das atividades desenvolvidas com o recurso ao computador, manifestaram interesse em querer saber mais acerca das potencialidades de pc's e internet.

*“Obrigado pela atividade enriquecedora... É diferente... É um desafio, mas eu gosto. Gostava de aprender mais... Por exemplo aqueles programas para falar com os amigos ou com os meus familiares... Skype?”*. (Ana, Centro de Dia, Atividade B4).

*“Acho que o computador é muito útil. Nós estamos a começar a utilizar nas aulas de informática...”*<sup>220</sup> (Adolfo, Centro de Dia, Atividade B4).

---

<sup>220</sup> Como já referido, paralelamente às nossas atividades, decorreu um curso básico, voluntário e informal, de informática, destinado aos utentes do Centro de Dia. Tivemos assim possibilidade não só de assistir, mas também de colaborar ativamente com o formador, podendo assim recolher mais dados relativamente aos participantes da ação intergeracional.

Há ainda quem, como o José, afirme ter e utilizar o computador em casa, navegando, por vezes com a ajuda da filha, na internet. Durante a primeira atividade da Ação, “O jogo da Glória”, não convencido com uma resposta sobre a equipa de futebol vencedora da Taça de Portugal em 1987, afirmou: “*Mmh, acho que se engana, amanhã vou controlar no meu computador!*” (Atividade A1). A **motivação** para o uso desempenha aqui um papel muito importante, uma vez que o futebol representa a maior paixão do José e que, nas palavras do mesmo, o motiva mais a utilizar os meios de comunicação, nomeadamente televisão, jornais e, às vezes, o computador.

Mais a frente, voltaremos a falar da qualidade da utilização por parte das duas gerações, bem como das competências mediáticas. Vamos agora focar os usos e as perceções acerca de **dispositivos analógicos** (protagonistas da atividade “Magic Box”, B3), dispositivos quais Vhs, vinis e cassetes que remetem para o passado, independentemente da idade dos intervenientes e que, em alguns casos, ainda são atuais. **Estes meios suscitam, de facto, memórias que acabam por moldar a perceção que cada individuo tem deles.** É o caso dos vinis, colecionados nos anos de juventude pelo Ricardo (Centro de Dia): “*Tinha de tantas bandas que vocês (crianças) nem conhecem... Os Doors, os Pink Floyd... Essa sim que era música...*”. Já para a Joana (Centro de Dia), lembram o primeiro disco da Amália Rodrigues, aquando da sua saída e estão ligados indelevelmente ao dia do seu casamento: “*No meu casamento levámos vinis, e ouvimos fado durante toda a festa...*”. Se a maioria dos participantes do centro de dia afirma ter tido a possibilidade de ouvir vinis com alguma frequência no passado, ou de ter possuído um gira-discos ou um gramofone, nenhum deles parece ter mantido o hábito, abandonando o vinil em favor dos cd’s ou da rádio. Do outro lado, revelou-se como as crianças, principalmente as mais novas (da sala do CATL e a Ana do CATL-ACR), afirmaram nunca ter tido um contacto direto com um disco de vinil<sup>221</sup>, na opinião deles já ultrapassado e substituído pelas cassetes e pelos cd’s. Sabemos, porém, que o disco de vinil nunca chegou a desaparecer e que à data de hoje a resposta das crianças poderia vir a ser diferente<sup>222</sup>. Relativamente aos VHS, a Joana e o Alexandre (Centro de Dia), partilharam com os mais novos que a primeira e

---

<sup>221</sup> Em alguns casos as crianças demonstraram não conhecer o funcionamento ou até a existência de alguns objetos ou dispositivos, como o sinete para lacre, da máquina de escrever, disquetes ou de uma televisão dos anos 60, retratada através de uma fotografia antiga (“Achava que era um micro-ondas...”, Ana, CATL).

<sup>222</sup> Hoje a resposta das crianças e de alguns idosos poderia ser diferente, uma vez que o mercado dos vinis começou a registar um crescimento exponencial a partir de 2012, como é possível constatar nos relatórios anuais da Federação Internacional de Indústria Fonográfica sobre o estado da indústria musical (IFPI, 2014; 2018) passando a ter uma presença maior nas nossas casas. Pode-se ver também:

<https://www.publico.pt/2016/12/07/culturaipilon/noticia/vinil-ultrapassou-pela-primeira-vez-os-downloads-no-reino-unido-mas-ha-um-lado-b-1753988>

<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2016/05/vendas-de-vinil-voltaram-com-forca-e-estao-crescendo-cerca-de-20-ao-ano.html>

principal utilização das cassetes de vídeo, para a geração deles, era registar e gravar vídeos de casamentos.

*“Para nós, as cassetes de vídeo eram especiais porque eram usadas para rever o vídeo do casamento e outras cerimónias... hoje já não se usam, mas o resultado é o mesmo...”*. (Alexandre, Centro de Dia)

Já para o Bruno (Centro de Dia) as VHS, *“(...) já não se usam há uns bons anos... (...) fazem-me sempre lembrar o meu filme preferido... não me recordo agora do nome, que foi rodado aqui em Braga. Vi-o tantas vezes... foi assim que aprendi a ver e a apreciar o cinema português...”*.

Da mesma forma o José (Centro de Dia), relativamente às áudio cassetes, lembra a sua paixão pela música de António Mafra, do qual acompanhou a carreira através, precisamente, das cassetes lançadas ao longo dos anos. Já a Ana (CATL-ACR), partilhou a importância das cassetes áudio na sua infância, pois lembram-lhe os passeios de carros em companhia do pai, atualmente preso na Turquia, que nas viagens: *“(...) punha sempre cassetes com música... todas as vezes que saíamos com o carro... era giro... acho que comecei a gostar de música por causa disso”*.

Embora tais dispositivos já não sejam utilizados pelos participantes, fizeram parte do dia a dia de cada um em diferentes momentos, e épocas, das próprias vidas, carregando-se de memórias e de significado e contribuindo para a formação de uma perceção positiva da tecnologia e das suas potencialidades. Interrogados acerca da uma visão imaginária de um dia sem os media, o sentimento mais representado por ambas as gerações foi o de tristeza. Se para os jovens este sentimento é uma consequência inevitável de um mundo de solidão e sem comunicação, no qual seriam privados de dispositivos como consolas, telemóveis e computadores, para os mais velhos a tristeza advém de uma conversa e reflexão mais ampla sobre um mundo supostamente sem progresso tecnológico, parado no tempo<sup>223</sup>. Foi este um dos momentos ao longo da Ação em que foi possível verificar o reconhecimento do valor dos meios de comunicação por parte da população idosa.

---

<sup>223</sup> No âmbito da atividade “A tecnologia na minha vida” (C2, Anexo I), foi pedido a pares intergeracionais previamente formados para verbalizar, numa fotografia, como seria um dia sem os *media*. Alguns grupos conseguiram visualizar alternativas, como jogos tradicionais, pesquisa em bibliotecas, envio de cartas e leitura de livros e jornais, enquanto a maioria representou sentimentos como isolamento e aborrecimento.

*“Podemos não saber usar, mas sabemos que são importantes...”*. (José, Centro de Dia)

*“Sem computador ninguém trabalha hoje... e nada funciona...”*. (Mário, Centro de Dia)

*“Antigamente era mais fácil de usar... agora, nós envelhecemos e a tecnologia corre sempre mais rápido... Faz parte, e é bom, não?”*. (Eliane, Centro de Dia)

### 5.2.2 Competências mediáticas. Análise e Expressão

Durante o decorrer do projeto, quer em fase de diagnóstico quer ao longo das atividades do plano de ação, um dos principais objetivos da observação consistiu na identificação e compreensão do nível de conhecimento dos meios utilizados por parte dos participantes. Por conhecimento, entendemos aqui não só as competências técnicas bem como o uso crítico dos media e a qualidade desta utilização, em suma, as competências mediáticas, assim como descritas e discutidas no capítulo 2 deste texto. Neste sentido, perguntas como: *Como se relaciona com os meios de comunicação? Que nível de autonomia alcança e em que situações? Que conhecimento dos meios possui? ‘Que competências técnicas partilha?’*, direcionaram o inteiro processo de observação e de análise.

Já em fase de diagnóstico, através de entrevistas coletivas e conversas informais, os participantes foram questionados acerca dos conhecimentos do universo digital e das suas preferências<sup>224</sup>. Como era expectável, as repostas divergiram muito de geração para geração, abrindo caminhos para algumas descobertas e várias confirmações.

O **conhecimento do universo digital** por parte das crianças concentra-se principalmente à volta de site e plataformas entre as mais utilizadas na internet, sendo estas o Facebook, o Youtube, o Wikipedia, o MSN, o Google e, finalmente, o Skype. Enquanto as outras plataformas contam com um elevado número de jovens utilizadores, o Skype aparece entre eles como uma novidade. Aparentemente, a necessidade de comunicar com familiares que vivem no estrangeiro levou à recente descoberta e utilização da aplicação, conhecida também pelos não utilizadores.

---

<sup>224</sup> A atividade de diagnóstico “Leilão”, representou a primeira abordagem direta, e prática, sobre o tema com as crianças do CCSSA. A possibilidade de adquirir sites e plataformas digitais numa competição entre pares, motivou as crianças e permitiu obter informações úteis sobre as competências que estas estão a desenvolver no ecossistema mediático. O budget limitado e a condição de argumentar a escolha do site leiloado, fez com que cada participante refletisse sobre os lances e os produtos nos quais apostar.

*“Nunca usei... Mas já vi os meus primos... Podes usar como o messenger mas tem também o vídeo, é fixe...”*. Daniel (CATL, Ciclo 1)

Se é possível constatar também entre as crianças mais novas (10-11 anos) o conhecimento e a utilização das plataformas mais populares, principalmente do Facebook e do Wikipedia, **não é possível afirmar que a noção dos riscos associados ao uso, em menores de idade, seja clara e assente entre eles**. Questionadas acerca dos aspetos positivos e negativos das plataformas, só as crianças mais velhas revelaram uma discreta perceção dos riscos associados ao uso de redes sociais e das plataformas de mensagens instantâneas. No Facebook, tais riscos foram identificados na presença na rede de perfis falsos utilizados para atrair crianças, no carácter público das fotografias partilhadas com a comunidade e nos pedidos de pagamentos com facultação de dados pessoais e de cartões de crédito.

*Rómulo: “Eu uso o facebook todos os dias, para falar com eles (colegas presentes na sala) e com outros amigos...”*

*Pedro: “No facebook encontras toda a gente... eu tenho muito amigos, mas não conheço todos...”*

*Facilitador: “Não conheces todas as pessoas que aceitaste a partir do teu perfil?”*

*Pedro: “Sim, mas antes vou ver quem são, se temos amigos em comum, e coisas assim...”*

*F. “E vocês fazem o mesmo?”*

*Ricardo: “Eu não. Já fiz, e já tirei quem não conheço.... Conheço histórias de amigos e sei que é perigoso...”*

*F. “Sabem dizer o porquê de ser perigoso?”*

*Isabel “Sim, porque há pessoas que fingem ser professores ou amigos só para nos pedir dinheiro ou para saber onde moramos... A minha mãe diz-me sempre isso...”*

(Pedro, Rómulo e Isabel do CATL e Ricardo do CATL-ACR)

Por outro lado, foram valorizados os jogos e a possibilidade de conversar livremente e sem custo com amigos, partilhando ao mesmo tempo fotos, vídeos, músicas e jogos.

*“Podes mandar fotos, partilhar os vídeos, comentar, mesmo se não estamos no mesmo sítio vamos falando com todos... antes no MSN não podíamos fazer isso...”*

(Daniel, CATL)

*“Eu adoro os jogos do facebook... Mas não pago, só faço os de graça...”*

(Patrício CATL-ACR)

Relativamente à Wikipedia, as crianças valorizam a grande disponibilidade de informações *“(...) sobre tudo e mais alguma coisa.”* (Rómulo, CATL), reconhecendo só em raros casos a necessidade da verificação das informações utilizando outras fontes: *“Todos podem escrever no wikipedia! As vezes tem erros...”* (Carla, CATL-ACR, Ciclo 1). Da mesma forma os motores de busca são considerados recursos valiosos no dia a dia, principalmente em contexto escolar, e ainda de fácil utilização e de “recompensa rápida” (Alberto, CATL-ACR, Ciclos 1, 2 e 3). Com efeito, a maioria das crianças afirma utilizar sites como MSN, Bing ou Google para pesquisa em âmbito escolar, normalmente associados ao já citado Wikipedia, podendo responder de forma rápida e gratificante aos pedidos dos professores. Quando questionadas sobre a utilização fora da escola as respostas divergem entre salas e entre crianças. Se para as crianças do CATL a utilização é confinada ao contexto escolar, na sala das Crianças em Risco o uso estende-se e diversifica-se.

Rafa: *“Sim, usamos, aqui no Centro... Para trabalhos de casa, ou projetos nossos daqui (da sala do CATL-ACR)...”*

F. *“Como costuma fazer isso, em grupo? No vosso computador?”*

R.: *“Sim, quase sempre... No outro dia pesquisamos os países do intercâmbio, por exemplo... Com a Lara (educadora). Ou sobre o dia do pai, com a Odete (educadora)...”*

F. *“E pesquisam no Google?”*

Alberto *“Sim, mas não sempre. Às vezes diretamente em sites, tipo de jornais, por exemplo... Depende do tema... normalmente vemos isso antes, com elas (as educadoras)”*.

(Rafa e Alberto, CATL-ACR)

Neste pequeno universo é possível identificar, de forma preliminar, duas diferentes tendências na utilização da internet e na capacidade crítica desenvolvida acerca dos meios e das ferramentas digitais. Entre as crianças do **CATL**, onde a média de idade é ligeiramente inferior, encontramos um

**uso dos media principalmente destinado ao lazer**, embora não exclusivamente, na predileção de serviços de mensagens instantâneas e videojogos. A utilização de motores de busca ou sites de informação, apresenta-se aqui como esporádica e menos informada. Já as crianças do **CATL-ACR**, recorrem regularmente a plataformas quais Google e Wikipedia, quer em contexto escolar quer em contexto institucional, onde o **acompanhamento e a orientação das educadoras** influencia uma utilização diversificada e mais eficaz, ou seja, direcionada para um objetivo específico.

Diferente é o discurso concernente à relação da população idosa com a internet, e com o computador. Esta distinção, aparentemente forçada, é, neste contexto específico, relevante e devida, dando conta de uma condição de **exclusão digital** que não pode ser dissimulada. Se nunca foi objetivo do presente projeto a avaliação das competências mediáticas do grupo de idosos, o contacto com a realidade estudada confirmou a não pertinência de uma eventual análise deste género. O conhecimento do universo digital por parte da população idosa limita-se, de facto, a um número exíguo de noções técnicas e conceptuais, possuídas ainda por um número restrito de utentes.

*“Trabalhei a vida toda no campo... Não sei usar (computador) e também não queria... Não sei ler e escrever filho, que posso fazer com isto (apontando para o teclado)”.*  
(Mara, Centro de Dia)

Dos participantes no projeto cerca do 80% afirma estar familiarizado com o computador, sendo que destes cerca do 50% se considera utilizador habitual e só o 20% proprietário de um computador. Quando questionados sobre o uso e sobre a internet, os idosos fazem referência a atividades simples e a conhecimentos básicos de programas de escrita e desenho, ou seja do programa *Paint*, para criação intuitiva de desenhos livres, bem como do *Word*, para exercitar a escrita e, ainda mais importante na maioria dos casos, para exercitar a utilização do teclado e *“do rato, que nunca é fácil para nós... há dias que não dá mesmo, com estas mãos...”* (Alexandre, CdD)<sup>225</sup>. Como já mencionado, fatores diretamente ligados ao processo de envelhecimento, como a deterioramento das articulações e doenças crónicas, influenciam em muitos casos uma utilização autónoma dos meios de comunicação. Da mesma forma, questões como o **declínio das funções cognitivas, o baixo grau de literacia e a falta de motivação**, comuns na terceira idade e que são

---

<sup>225</sup> Neste caso específico, do Alexandre, utente do Centro de Dia, trata-se principalmente das consequências do Parkinson, doença que afeta a capacidade motora dificultando o manuseamento de rato e teclado.

recorrentes dentro do grupo de idosos envolvido no projeto, acabam por condicionar negativamente o uso dos media e, por conseguinte, a aprendizagem de competências mediáticas.

*Carla “Nós usamos o computador aulas do Professor Daniel<sup>226</sup>... Não tenho em casa, só uso cá.”*

*F. “Que costumam fazer nas aulas de informática?”*

*Carla “Eu desenho, não consigo fazer mais do que isso... e gosto muito... é diferente...”*

*F. “E gostava de aprender mais?”*

*Carla “É tão complicado, já não tenho cabeça para isso...”.*

(Carla, Centro de Dia, Ciclos, 1, 2 e 3)

Ao longo do projeto, foi possível constatar como a **motivação** para o uso seja um elemento capaz de compensar e contornar outras eventuais falhas e obstáculos para o uso autónomo dos *media*. Remetendo para os próximos pontos para uma análise desta dimensão, é importante destacar o caso da Ana, do Adolfo e do José (Centro de Dia, Ciclos 1, 2 e 3)<sup>227</sup>, os únicos utentes capazes de aceder à internet para breves pesquisas para respetivamente sobre culinária e sobre futebol e para se informarem. Neste caso, a paixão pelo futebol e pela cozinha representa o principal fator de superação face a obstáculos fisiológicos e psicológicos quais depressão (Ana), baixa visão (Adolfo) e artrose crónica (José).

*“Eu tenho computador em casa e uso todos os dias por causa do futebol... Já não consigo usar este coiso (rato)... As minhas mãos já não dão para isso... Peço ao meu neto, à minha filha, à P. (funcionária do CCSSA), a quem estiver... senão, faço um esforço... querer é poder, não é?”.* José (Centro de Dia, Ciclos 1 e 2)

*“Distraio-me... Ajuda-me a não pensar noutras coisas... Pedi à minha filha para me ensinar e já sou autónoma...”.* Ana (Centro de Dia, Ciclos 1, 2 e 3)

---

<sup>226</sup> Trata-se de aulas de informática dinimizadas semanalmente no CCSSA e destinadas aos grupos de idosos que integra a nossa Ação Intergeracional. Realizadas uma vez por semana, com dois grupos de cerca de 6 ou 7 idosos, as aulas consistiram num processo gradual de familiarização com o computador. Na seleção efetuada pelos responsáveis do Centro de Dia foi-nos pedida opinião e foi tida em conta a experiência do primeiro ciclo da ação para perceber melhor as capacidades e as motivações dos utentes em relação à utilização de computadores.

<sup>227</sup> Um dado que poderá ser relevante para discussão posterior, é o facto de a Ana e o Adolfo serem dois entre os poucos utentes com instrução básica e os únicos participantes em todos os ciclos da Ação com idade inferior aos 70 anos.

Há características e dimensões referentes às duas gerações até aqui focadas, que foi possível identificar unicamente na observação de momentos de interação intergeracional à volta do computador<sup>228</sup>. Estas dimensões, que serão melhor aprofundadas nos pontos seguintes, aproximam o idoso ao processo de inclusão digital, e dão conta de alguma falta de competências técnicas por parte da “geração digital” (Buckingham & Willet, 2006). Nesta interação, os **idosos**, embora com alguma reticência, mostram-se recetivos e **abertos à descoberta das potencialidades do computador** e da internet. De facto, quando confrontados com serviços e funcionalidades relevantes para a condição pessoal, manifestam interesse em saber mais. Assim, se o facebook é “pouco interessante” e “feito a pensar nos jovens” (Mara e Alexandre, Centro de Dia, Ciclos 1, 2 e 3), plataformas como o Skype despertam curiosidades, como é o caso da Nélia (Centro de Dia, Ciclos 1, 2 e 3) e do Frederico (Centro de Dia, Ciclo 3). Do outro lado, as **crianças assumem um papel de *experts*** diante das tecnologias. No entanto, se este papel permite um trabalho de consciencialização e reflexão acerca do pessoal conhecimento dos media, ao mesmo tempo obriga as crianças a serem confrontadas com algumas **lacunas, relativas às competências informáticas** e à dificuldade em lidar com softwares de edição de texto e funções ligeiramente mais complexas. Se a navegação através do Google e do Youtube não se apresenta como problemática para os jovens utentes, acostumados a este género de atividade, quando confrontadas com tarefas como o preenchimento de tabelas em *word*,<sup>229</sup> a utilização de hiperligações no texto (“O que quer dizer copiar o *link*?” Patricio, CATL-ACR), ou a gravação e nomeação de ficheiros, algumas crianças, principalmente as mais novas, demonstraram pouca familiaridade com as ferramentas e dificuldade no processo de resolução de problemas.

Neste contexto, focando competências menos técnicas, mas sim analíticas e críticas, foi possível conhecer e identificar processo de reflexão crítica e elementos distintivos de cada grupo.

Em atividades como “Era uma vez” (A5), “TeleCCSSA” (C7) ou “Estórias com publicidade” (B2) do plano da Ação, tarefas como a realização de um conto coletivo, ou a construção de bandas desenhadas através de retalhos de publicidades em revistas, permitiram detetar questões relevantes

---

<sup>228</sup> Para este objetivo, importante foi atividade B6, “Descobrimo o Computador”, onde os pares intergeracionais foram convidados a partilhar os próprios gostos e as próprias preferências relativamente ao pessoal consumo mediático, para depois passar à utilização prática do computador.

<sup>229</sup> Nas atividades C1 e C3 “Locutores de Rádio”, na construção de um guião da emissão radiofónica, podendo escolher entre o preenchimento no computador, estando o documento em *Word* já aberto no ecrã, ou em papel, todas as crianças optaram, de forma instintiva, para o preenchimento da folha de papel.

para o estudo<sup>230</sup>. Servirão aqui para realçar uma **distinção**, embora ténue, **entre os participantes do CATL e os do CATL-ACR**, sendo que, de forma geral, esta distinção terá de ser considerada ao longo de todo o capítulo.

Com efeito, foi possível observar que as Crianças em Risco apresentam algumas carências em relação ao conhecimento de diferentes narrativas visuais, não conseguindo identificar os elementos que caracterizam e diferenciam, por exemplo, visual storytelling e bandas desenhadas<sup>231</sup>.

Rafael (CATL-ACR): *“Não me lembro de ter isso em casa...”*.

Ana (CATL-ACR): *“O meu irmão tinha, mas eu nunca li...”*.

Telmo (CATL-ACR) *“Nunca tive isso... eu sei lá o que é...”*.

Aqui como em outros casos, a **falta de acesso** a estes meios ou a pouca valorização pelas próprias famílias foram identificados, pelas mesmas crianças, como as principais causas da falta de conhecimento do meio em questão ou das baixas competências na sua utilização. Como já mencionado, esta questão do acesso aparece com menor frequência na valência do CATL, onde a utilização dos meios também é maior, sendo a posse e utilização diária de telemóveis, por vezes mais do que um dispositivo por criança<sup>232</sup>, um exemplo desta realidade. Porém, **a capacidade analítica e crítica aparece de forma mais acentuada entre as crianças do CATL-ACR**, como no caso da atividade B2, onde estas conseguiram desconstruir, em alguns casos, anúncios publicitários dirigidos à população idosa.

*Telmo: “Esta publicidade é para roubar aos velhinhos...”*

*F.: “Porquê dizes isso?”*

*Telmo: “Porque estão aqui pessoas super felizes e com roupa toda gira, parece que estão no paraíso... (gargalhadas) mas eles (os idosos) não são assim...”*

---

<sup>230</sup> Estas atividades permitiram testar e estimular a criatividade dos participantes em contexto de storytelling e, ao mesmo tempo, compreender a perceção de papéis e estereótipos utilizados em histórias e em outras produções mediáticas, principalmente na linguagem publicitária.

<sup>231</sup> É o caso da atividade B2, onde os participantes foram desafiados a construir uma banda desenhada a partir de retalhos de publicidades em revista. O resultado da atividade embora válido para o estudo não foi o esperado, denotando nos participantes falta de conhecimentos

<sup>232</sup> Todas as crianças do Centro de Atividades para os Tempos Livres, independentemente da idade, afirma possuir um telemóvel. Em alguns casos, detetou-se a presença de mais do que um telemóvel por crianças, tendo cada um deles um objetivo diferente, um para jogos e internet e um para telefonemas.

*Lara: “É sempre assim, naquelas para mulheres é ainda pior... é por isso que não gosto destas revistas...”.*

(Telmo e Lara, CATL-ACR)

Como referido, tal capacidade de reflexão crítica acerca de conteúdos mediáticos apresenta-se de forma recorrente nas atividades realizadas e, principalmente, entre as crianças mais velhas do CATL-ACR. Estas, ainda em fase de diagnóstico, questionadas acerca da qualidade dos conteúdos televisivos dos canais generalistas portugueses, demonstraram conhecer o meio e ter capacidade de argumentação relativamente a gostos e escolhas pessoais.

*Raquel: “Eu não gosto da televisão portuguesa!”*

*Alberto: “Então não vejas. Tens tantas séries americanas...”*

*F. “De que é que não gostas Raquel?”*

*Raquel: “É só telenovelas brasileiras... Não percebo...”*

*Rafa: “Oh, agora são mais as nossas que as brasileiras... as pessoas gostam...”*

*F. “Não gostas de telenovelas Raquel?”*

*Raquel: “Não gosto, é tudo falso... É só gente rica e romances... não é a realidade... Gosto de filmes portugueses...”*

*Alberto: “Eu também. Contam mais a nossa realidade... As telenovelas não têm moral... valores...”*

*Rafa: “Eu acho que têm... Exageram, mas quem faz o bem no final ganha sempre...”*

*Raquel: “Bom, mesmo assim, e alternativas? É só telenovelas e telejornais...”.*

(Raquel, Rafa e Alberto, CATL-ACR)

Já relativamente a conteúdos noticiosos, veiculados pelo meio televisivo, registámos uma tendência geral, entre todos os participantes, de pouco interesse e relativo ceticismo, cujas razões foram identificadas pelos participantes em:

- repetitividade das mensagens/notícias e similaridade entre diferentes canais;
- escolha de notícias negativas, em detrimento de notícias positivas.

Para o Bruno (CATL-ACR) os noticiários repropõem ciclicamente as notícias durante o dia e pecam em termos de diferenciação de canal para canal:

*“Passam as mesmas notícias mais do que uma vez... E se mudar de canal estão a dar a mesma coisa.... Tantos telejornais e são todos iguais?”.*

Já o Carlos (CATL) e o Ricardo (CdD), numa conversa coletiva gerada durante a atividade “TeleCCSSA” (C7), destacam a escolha de notícias negativas e sensacionalistas como a causa principal do baixo consumo de notícias pelo meio televisivo. Opinião partilhada pela maioria dos utentes presentes.

Sobressai assim a presença de uma visão crítica entre os participantes acerca dos conteúdos noticiosos. Porém, indo mais a fundo, na tentativa de melhor compreender as razões explicitadas por alguns utentes, foi possível encontrar alguns fatores capazes de influenciar negativamente o consumo de conteúdos noticiosos, bem como as perceções acerca dos mesmos. Fatores estas transversais ao consumo vários media e dispositivos. São assim **fatores internos e externos ao produto mediático** em questão que **acabam por condicionar**, direta e indiretamente, a **qualidade da fruição e a motivação por trás do consumo**. O primeiro fator, apanágio da população idosa, cruza questões sociodemográficas e educativas, sendo transversal a todos os participantes. Embora as características internas deste grupo não sejam uniformes, assim como já destacado no capítulo anterior, é possível reconhecer na maioria dos utentes uma ou ambas as dimensões que, de forma inevitável, acabam por se cruzar. Trata-se, do ponto de vista sociodemográfico, de um historial de vida no campo, nas mulheres, e de trabalho em fábricas (principalmente na área da metalurgia) nos homens e, do ponto de vista educativo, dos baixos graus de escolaridade. Ainda, a ligação entre as duas dimensões é, em alguns casos, causal, uma vez que o abandono escolar está relacionado com a necessidade de ajudar a família economicamente<sup>233</sup>.

O segundo fator, intrínseco ao produto mediático, tem a ver com a **linguagem complexa** utilizada na produção dos conteúdos quer de noticiários televisivos quer de jornais. Quando questionados acerca da linguagem jornalística, os idosos, que privilegiam o meio televisivo, afirmam não entender muitas vezes os tecnicismos e as palavras caras utilizadas, o que faz com que percam algum interesse e entreguem gradualmente aos mais novos “o papel de informadores” (Mara,

---

<sup>233</sup> E o caso da Mara e da Carla, que desistiram da escola para se dedicarem ao trabalho no campo, ou da Nélia e do Mário, que se viram obrigados a ingressar prematuramente no mercado do trabalho.

CdD)<sup>234</sup>. Há, porém, algumas exceções, como é o caso do José e do Adolfo (CdD), que embora privilegiem jornais e debates desportivos, afirmam não encontrar qualquer tipo de obstáculo ou dificuldade no consumo diário de notícias.

O universo das crianças parece caracterizado por um certo orgulho em querer verbalizar a dificuldade em compreender o discurso jornalístico, quando este se torna mais complexo ou aborda temas da atualidade que exigem conhecimentos específicos.

*“Valério. Eu gosto de ver o telejornal... mas não sempre...”*

*Valério. Por exemplo, quando começam a falar de economia e bancos...*

*F. Porque o tema é aborrecido?*

*Valério. Sim... e não é fácil de perceber” (Valério, CATL-ACR, Atividade C7).*

*“Daniel. Os meus pais as vezes me explicam as coisas que eu não percebo...”*

*F. Porque dizes só às vezes?*

*Daniel. Porque as vezes eles também não sabem... eu porque não pergunto sempre”.*

*(Daniel, CATL, Diagnóstico)*

Se nas conversas com os utentes do CATL, é recorrente a referência aos pais enquanto mediadores, nesta como em outras situações, as crianças do CATL-ACR afirmam recorrer primariamente aos pais para se confrontar sobre conteúdos noticiosos, e só num segundo momento às educadoras. Trata-se principalmente do grupo de crianças desta valência que reside no CCSSA e cuja média de idade é mais elevada comparativamente com os colegas. Esta opção, definida como a mais rápida e prática é também uma forma de limitar os pedidos de assistência dirigidos às educadoras, acabando por influenciar de alguma forma o consumo e a compreensão das notícias.

O último fator, diretamente ligado aos primeiros, é relacionado com a **necessidade de acompanhamento e aprofundamento**, online ou em jornais, **dos temas da atualidade** debatidos e apresentados nos noticiários televisivos. De facto, se a linguagem jornalística pode ser complexa, a falta de conhecimento de um determinado assunto, e de acompanhamento do seu desenvolvimento, pode ser ainda mais determinante na não compreensão da notícia. Em muitos casos, quer os idosos

---

<sup>234</sup> Trata-se da leitura de jornais maioritariamente locais, e sempre em espaços comerciais, como o Bar do CCSSA.

quer as crianças não se dizem dispostos a investir tempo e esforços no acompanhamento diário de assuntos da atualidade, à exceção de temas apaixonantes ou pertinentes com a própria realidade.

*“Não costumo ver o telejornal, mas vejo algumas notícias, quando me interessam... Por exemplo sobre música, cantores, ou sobre as universidades, porque falta pouco para tentar entrar... Isso costumo acompanhar...” Clarinha (CALT-ACR)*

*Manuel: “Eu só vejo notícias sobre futebol... Sobre rugby não há...”*

*Roberto: “Pois... eu gosto de ver no eurosport... é tipo telejornal, mas só de desporto... é fixe para estar atualizado sobre desportos menos conhecidos...”*

*M. “E claro quando falam de rap ou de novos videojogos, mas isso acontece muito pouco... pesquiso na net.”*

Manuel e Roberto (CATL-ACR)

Se a música e o desporto são dos assuntos que mais despertam interesse nas crianças, incentivando a visão, embora parcial, de telejornais, entre a população idosa as notícias consideradas interessantes são aquelas que abordam três grandes áreas temáticas quais saúde, desporto (nacional) e segurança social. Dentro destas áreas, as notícias sobre desporto, principalmente futebol, são prerrogativa do universo masculino: *“Falo em nome de todos (os homens). Todos gostamos da bola e essas notícias sim, nós seguimos...”* (José, CdD). Conteúdos noticiosos que captam o interesse da maioria dos utentes do Centro de Dia são as relacionadas com: a) pensões, nomeadamente a pensão social de velhice; b) lares e idosos; c) desemprego, ligado à preocupação para com a situação profissional de filhos e netos; c) saúde, nomeadamente sobre tratamentos e doenças associados à velhice.

O acompanhamento e aprofundamento de notícias, em ambos os grupos, aparece então como dependente de uma motivação forte e pessoal, diretamente relacionada com características geracionais e com a própria condição social. Esta motivação, por si só, é, porém, insuficiente para tirar pleno proveito do meio e para uma utilização autónoma e crítica. É importante ter ainda em conta que os jornais foram excluídos destas considerações acerca de conteúdos noticiosos, devendo-se ao facto de só uma minoria de utentes do Centro de Dia afirmar “ler ou pelo menos foliar” (José, CdD) com alguma frequência jornais<sup>235</sup>. Estes acabam, portanto, por estar ausentes da dieta

---

<sup>235</sup> E o caso da Mara e da Carla, que desistiram da escola para se dedicarem ao trabalho no campo, ou da Nélia e do Mário, que se viram obrigados a ingressar prematuramente no mercado do trabalho.

mediática quer da maioria dos idosos, quer das crianças, que os consideram produtos destinados exclusivamente a um público adulto.

Quando a mediação e o acompanhamento em contextos familiares e institucionais vêm a faltar, estes fatores acabam por alimentar, e em certos casos determinar, o afastamento dos conteúdos noticiosos, e, como já foi possível antever, estas considerações não se limitam ao consumo de notícias mas sim ao uso e consumo de mais dispositivos e conteúdos mediáticos.

### **5.3 Comunicação Intergeracional. Com e sem mediação**

Para Newman e Sánchez (2007), para podermos falar de intergeracionalidade, é importante focarmos o fazer e o fazer-se juntos, sendo que, ainda mais importante é que este fazer vá mais além de uma simples interação, passando assim para uma relação. Esta, portanto, passa a ser um ponto fulcral do processo, e uma dimensão fundamental para o presente trabalho.

Desta forma, já numa primeira fase de pré-diagnóstico, julgou-se pertinente a recolha de informações acerca da interação e relação entre as duas gerações do Centro, com o intuito de conhecer a realidade e melhor compreender eventuais dinâmicas relacionais e comunicacionais entre os grupos geracionais. Como já mencionado anteriormente, nesta fase foi possível relevar a escassez de iniciativas intergeracionais e a conseguinte ausência de relações duradouras entre as crianças e os idosos da instituição. Contactos esporádicos e pontuais não permitem identificar padrões ou dinâmicas recorrentes entre os utentes. Tendo em conta esta falta de dados e de informações relevantes para o estudo, considerou-se importante, e necessário, perceber a natureza de possíveis obstáculos para uma interação e relação intergeracional positiva.

**Na fase de diagnóstico**, principalmente nas entrevistas individuais e coletivas realizadas nas três valências do CCSSA, foi possível focar a atenção nas relações intergeracionais que os utentes estabelecem dentro e fora do contexto institucional, encontrando fatores e aspetos potencialmente negativos na ótica de uma Ação Intergeracional que se espera benéfica para todas as partes.

Enfrentou-se desde cedo uma questão transversal a ambos os grupos geracionais, ou seja, a das **representações negativas da velhice**. Num primeiro momento, e de forma inesperada, o Centro de Dia revelou-se o contexto mais afetado por representações e ideias da velhice pessimistas. Embora seja inegável a presença de problemas e aspetos negativos inerentes ao processo de envelhecimento, a nível físico e cognitivo, a fase da velhice não impede, a priori, o desempenho de funções relevantes na própria família ou comunidade e na sociedade, pois é dependente de vários

fatores pessoais e contextuais. Porém, detetou-se na maioria dos utentes do CdD um certo ceticismo acerca da capacidade de levar uma vida autónoma e ativa ou, relativamente ao presente estudo, de conseguir participar com sucesso em atividades intergeracionais, envolvendo ainda estas a utilização de meios de comunicação.

*“Isto de ficar velhos não é nada fácil... já não vejo bem, nas escadas tenho de me agarrar... os meus filhos estão longe... enfim...”*. (Nélia (CdD))

*“A velhice não é para todos, querido. E quando não estás sozinho, mas sentes-te mais sozinho do que nunca... é triste.”*. Ana (CdD)

*“Esta cabeça já não funciona muito bem... desculpe lá... gosto de tratar das minhas flores, de desenhar, mas mais do que isso, não sei se consigo...”*. Carla (CdD)

*“O que é que vamos fazer nestas atividades? Artesanato? É que eu não sei ler e escrever, só vou atrapalhar... Gosto dos pequenitos (as crianças) mas o que é que vou fazer com eles e os computadores...”*. Mara (CdD)

Foi possível observar como as atividades desenvolvidas no Centro, como desenho, artesanato, ginástica e passeios, quotidianas e simples (pois têm de ser inclusivas para a maioria dos utentes), acabam por criar uma rotina vincada, um ambiente de conforto do qual é difícil sair. Embora seja inegável o caráter positivo destas dinâmicas para o bem-estar da população idosa, é também evidente a dificuldade de muitos idosos em participar em novas experiências ou superar-se. O cansaço, físico e mental, e a falta de motivação, alimentam uma certa indolência e são muitas vezes as razões de faltas ou da não participação em atividades coletivas, assim como confirmado por colaboradores do Centro de Dia e, em alguns casos, pelos próprios utentes: *“Só querem estar sentados e jogar às cartas! Não querem aprender...”* (José, CdD).

Em relação às crianças, observou-se que as **interações esporádicas** com a realidade do Centro de Dia, juntamente com as fracas referências em âmbito familiar, podem alimentar uma opinião negativa da população idosa, representando um **potencial obstáculo na comunicação intergeracional**.

Alberto: *“Não estamos habituados a fazer coisas com eles... Só às vezes...”*

F. *“E o que costumam fazer?”*

Alberto: *“Depende. Às vezes só estamos ao lado deles durante algum evento, tipo nas festas de natal, fazemos companhia, ajudamos a ir ao salão, coisas assim. Já fizemos passeios com eles ou visitas ao Centro de Dia...”*

F. *“Chegam a criar uma relação com algum deles? (...) Conversam? Lembram-se o nome de alguns deles?”*

Alberto: *“Mais ou menos, eu até gosto, e conheço um ou outro, mas aqui não todos acham piada... aborrecem-se... a verdade é que não estamos habituados a lidar com eles...”*. (Alberto, CATL-ACR)

Realidade e sensibilidades diferentes geram perspetivas e opiniões diferentes. Assim, para a Raquel (CATL-ACR), a relação com a população idosa é: “Inexistente”, dentro e fora do CCSSA. *“Não gosto muito de estar com eles (avós)... somos tão diferentes, e às vezes não nos percebemos...”*. Já para o Pedro (CATL) a falta de interação com a população idosa não permite ter uma opinião clara:

*“Não sei bem, sinceramente... não estou muito com os meus avós, e também não estou muito com os velhinhos de cá..., mas também não sei que posso fazer com eles...”*

Se de um lado estamos perante às inegáveis problemáticas relativas à velhice, ou seja, ao processo fisiológico de envelhecimento, que difere de indivíduo para indivíduo, do outro somos confrontados com representações potencialmente negativas da mesma velhice. Tais representações, embora superficiais, são presentes de forma diferente em ambas as gerações, podendo vir a ter repercussões nos relacionamentos.

Desta forma, e a partir destas considerações, foi possível identificar dois grandes fatores que influenciam a relação e comunicação entre as duas gerações. São estes a **falta de interação no meio familiar** e a **falta de interação no contexto da instituição**.

Talvez seja mais correto falar de uma taxa de interação muito baixa, ou da prevalência de uma interação esporádica entre avós e netos, ou ainda, no caso específico da população idosa, entre pais e filhos. De qualquer das formas, é manifesta a falta de uma prática fixa e rotineira de encontro e convivência entre as gerações mais afastadas. Embora cada caso apresente nuances e particularidades próprias, o facto de ser uma problemática transversal aos utentes de todas as

valências, e presente na maioria dos casos, torna-a numa problemática social e cultural. Ainda na fase de diagnóstico, numa primeira abordagem ao tema, esta tendência não se mostrou, sendo exíguo o número crianças e de idosos a afirmar não ter uma relação com netos ou avós. Porém, as entrevistas individuais e coletivas permitiram aceder a outro tipo de informação, mais pormenorizadas, acerca da natureza da relação e da periodicidade das interações. Foi assim possível apurar que, num grupo de cerca de 25 idosos, somente 7 têm uma relação próxima com os netos e contactos frequentes.

Se a Joana e a Carla, respetivamente com 11 e 10 netos, acabam por ter uma facilidade maior em conviver com eles ao longo da semana, o Bruno encontra os netos uma vez por semana, recebendo ajuda em pequenas tarefas domésticas e companhia para ver televisão. Da mesma forma, a Mara e o Alexandre, casal, mantêm uma relação próxima com as gerações mais novas da família:

Mara: *“Temos a sorte de poder estar com os nossos netos e sobrinhos muitas vezes agora...”*

Facilitador. *“Dantes não tinham?”*

M.: *“Mais ou menos, não vivíamos em Braga... Viemos para estar perto dos filhos, também por causa deles (netos)”*

Alexandre: *“Eu gosto muito deles... e jogo com os netos às cartas, vejo televisão... Depende...”*.

Diferente é o caso da Nélia, cuja situação familiar complicada levou-a viver com a neta, já maior de idade:

*“Já não tenho relação com a minha filha... Vivo com a minha neta agora. Faz-me compras... trata da casa... leva-me aos sítios onde quero ir... Enfim, dependendo dela...”*.

São estes os raros casos, no universo do CCSSA, em que existe uma verdadeira relação entre avós e netos, e um esforço quotidiano para que o encontro aconteça e a convivência seja positiva. As situações mais comuns encontradas são de relativo **afastamento e relacionamentos intermitentes** no seio da própria família, por razões diferentes, mas, em alguns casos, recorrentes. A causa mais comum tem a ver com escolhas de vida, pessoais e profissionais, que levam a família a afastar-se geograficamente. Em muitos casos, oportunidades de trabalho levam os filhos a sair da terra dos pais e a construir família longe. É o caso do Frederico e da Frederica, casal cujos filhos emigraram

para o Canadá e com os quais os contactos são poucos e esporádicos, ou da Emma, cujo único filho trabalha na América do Sul. Outra problemática comum é relativa à presença de problemas familiares, ou seja, dificuldades no relacionamento pais-filhos que acabam por afetar a relação com os netos. É o caso da Fabiana, que desde a morte do marido e o diagnóstico de depressão foi-se afastando gradualmente dos filhos, chegando a ter contactos ocasionais com os netos, ou o da Eva, cuja relação com a filha foi-se deteriorando ao longo dos anos:

Eva: *“Eu e a minha filha não nos falamos... Não quero falar disso...”*

Facilitador.: *“Ela vive aqui, e Braga?”*

E.: *“Vive, sim. Mas não quer saber de mim.”*

F.: *“Sei que a Eva tem netos. Quer falar sobre eles?”*

E.: *“Os meus netinhos... Já não os conheço... Ela (filha) acha que não sou de confiança, esta cabeça falha muito, é verdade.... Estou bem aqui, estou bem em minha casa.... Pronto...”*

Um sentimento de impotência e de inelutabilidade permeia conversas como esta com alguns utentes do Centro de Dia. Em alguns casos, é evidente como a existência de doença crónica tenha afetado os relacionamentos e isolado o idoso, se bem que gradualmente, do resto da família. Como confirmado pela mesma instituição, não são raros os casos em que o utente idoso, já numa fase avançada do processo de envelhecimento ou no avanço de doenças como o Alzheimer ou o Parkinson, ou seja, um utente não autónomo, seja totalmente, e literalmente, entregue pela família.

*“É legítimo. O que não o é, é esquecerem-se deles, e esperar que nós, cuidadoras, nos substituamos diariamente ao papel de filhos ou irmãos...”*. (Sara, Responsável CdD)

Ao longo da fase de diagnóstico, foi ainda possível identificar uma última razão de enfraquecimento da relação intergeracional, ou seja, um hábito de **visitas esporádicas** de familiares, filhos e netos, na instituição. A relevância desta dinâmica tem a ver com o facto de estas visitas representarem, em muitos casos, o único contacto com familiares. Isto porque se uma parte dos utentes da valência da Terceira Idade mora no CCSSA, ou seja, no Lar, outra parte passa a maioria do seu tempo, ou a sua totalidade, no Centro de Dia. Entre os idosos que não conseguem manter uma relação saudável e duradoura com os próprios familiares, ou com os netos, alguns têm capacidade e lucidez para reconhecer alguns fatores que podem influir, como *“(...) a vida frenética dos nossos tempos...”* (Catarina, CdD) ou *“(...) poucas atividades que podemos fazer cá com eles*

*(netos)*” (Eliane). Verificou-se que a rotina quotidiana e os empenhos profissionais não permitem, na maioria dos casos, visitas frequentes ao Centro de Dia, e ainda que os netos, ainda dependentes, só em algumas ocasiões costumam acompanhar os pais. Foi assim possível assim registar muitas expressões como *“Eles têm muito que fazer... Vêm quando podem...”* (Lara, CdD), *“As vezes trazem um ou outro neto, mas eles (netos) também têm muitas atividades na escola...”* (Mara, CdD), ou *“Eu não mal os reconheço... E esta cabeça... não me lembro dos nomes deles...”* (Braga, CdD). Como confirmado pelas cuidadoras do Centro de Dia, a presença de doenças degenerativas, como no caso do Senhor Braga, pode ainda influir na pouca interação com familiares. Este caso, não isolado, merece atenção uma vez que realça uma problemática real, e uma potencial situação de exclusão.

Silvia: *“Não todos estão preparados para lidar com uma situação destas... Alguns tentam, outros vão deixando de aparecer...”*

Facilitador: *“E os netos? As crianças...”*

Leonor: *“Vão por arrasto... Ou seja, se não são independentes, se os pais não vêm não podem fazer muito... E se os pais não conseguem lidar com a situação, para eles é mais difícil entender...”*

(Sílvia e Leonor, cuidadoras do Centro de Dia)

Relativamente às duas valências da infância, foi possível identificar as mesmas tendências e problemáticas, com novos dados e informações que inerentes à perspetiva das crianças. Estas, quando questionadas acerca da relação com a população idosa do CCSSA, não escondem algum desinteresse e, em alguns casos, indiferença ou até relutância. Embora com as devidas exceções, as crianças do CATL e do CATL-ACR devolvem **uma imagem pouco positiva da terceira idade, carregada de estereótipos**, e uma evidente falta de conhecimento dos utentes do Centro de Dia e das suas situações específicas. Abordando a temática em conversas informais na fase de diagnóstico, depois de recolher umas primeiras afirmações, partilhadas e de alguma forma superficiais, como *“não quero envelhecer”* (Patrício, CATL-ACR) ou *“ficas velho e não fazes nada sozinho”* (Rui, CATL-ACR), foi possível aprofundar a discussão para conhecer a origem destas afirmações e a sua fundamentação. Emergiu assim alguma **desinformação**, a **influência de conversas familiares** e o conhecimento de casos problemáticos, mas, de qualquer forma, não generalizáveis.

Ricardo: “Ninguém quer ficar velho, claro... Ficas mais cansado, não podes fazer um monte de coisas fixes... é uma seca...”

Roberto: *“Yah, ficas o dia todo a ver televisão, como a minha avó... O meu pai diz que não há nada a fazer, temos de aproveitar enquanto podemos”*

Facilitador: *“E não conhecem idosos que são ativos?”*

Daniel: *“Conheço, sim. Mas conheço mais que não são. E mesmos assim, eles já não conseguem fazer muita coisa. Não sabem usar o computador, não conduzem... essas coisas... E quando tem doenças, só piora...”*

F.: *“E idosos felizes, conhecem?”*

Raquel: *“Não. Os que estão cá em cima no Lar até parecem felizes, mas depois... passam lá o dia todo sem fazer nada...”*

Alberto: *“Mais ou menos... sabemos lá o que eles fazem o dia todo, não estamos lá... Eu conheço alguns, que tem doenças, aí não é fixe... mesmo assim, podem ser felizes porque tiveram uma vida boa, não?”*

(Ricardo, Raquel e Alberto, CATL-ACR e Roberto e Daniel, CATL).

A conotação negativa do processo de envelhecimento, já mencionada acima, aparece nestas conversas em destaque, com foco na passividade e inelutabilidade da velhice, ofuscando possíveis aspetos positivos e não deixando espaço para eventuais exceções. Aparece claramente a falta de conhecimentos suficientes para fundamentar tais afirmações, permitindo um ulterior esforço no sentido de entender outras razões que contribuem para este género de perceções da velhice. Como já observado acerca da população idosa, a **falta de interações e relações duradouras** no meio familiar e institucional, é também neste caso um dos fatores mais relevantes, que se cruza ainda com situações familiares e sociais complexas. No caso do CATL-ACR, o **contexto desfavorecido** no qual as crianças estão ou estiveram inseridas **pode influenciar** de diferentes formas as **representações acerca da população idosa**, dependendo do tipo de relacionamentos e laços criados no seio familiar e da assiduidade dos contactos. É importante antes de mais compreender que um contexto desfavorecido, que uma série de situações difíceis e problemáticas, do ponto de vista económico e social, não é sinonimo de relacionamentos familiares disfuncionais ou nocivas. Se no caso da Raquel e Telmo (CATL-ACR), as dinâmicas familiares não permitiram contactos frequentes e saudáveis com avós, sempre afastados pelos pais, para o Rodrigo (CATL-ACR) as avós foram uma presença

maternal durante toda a infância. Assim, no caso do Alberto e da Ana (CATL-ACR), irmãos, se nunca chegaram a conhecer os avós paternos, que vivem no estrangeiro, no País onde o pai está preso, os avós maternos substituíram-se aos pais no momento da necessidade, acolhendo e tomando conta dos netos durante vários anos. Entre estas situações, tão complexas quanto variadas, é possível então identificar um denominador comum, ou seja, a **esporadicidade dos contactos entre avós e netos**, e a realidade do CATL não é exceção. As entrevistas às crianças desta valência evidenciaram, de facto, esta tendência, transversal a todos os utentes e por razões diferentes, como falta de tempos dos pais, não autonomia dos avós, etc. A identificação destas razões, embora seja menos clara e certa, pois implica o conhecimento e a compreensão, por parte das crianças, de decisões tomadas pelos próprios pais, permitem reconhecer algumas das motivações enunciadas acerca das visitas esporádicas à população idosa. Confirma-se a influência de fatores externos, relacionados com problemas de saúde nos idosos que complicam o relacionamento e comunicação e que, a longo prazo, podem afastar as crianças. Em alguns casos, como o a Tânia e do Raul (CATL), a presença de doenças crónicas em pelo menos um dos avós, neste caso específico de Alzheimer, dificulta a comunicação e é fator desmotivador.

Tânia: *“A minha avó as vezes não reconhece os meus pais, por isso a mim também. Nunca vou lá (lar) sozinha.... Acabo por não ter relação com ela...”*.

Raul: *“O meu avô tem Alzheimer. Agora está pior... Não o vejo muito, mas antes sim. Gostava disso, mas agora não é muito fácil estar com ele, não podemos fazer nada...”*.

Os empenhos profissionais dos pais também condicionam a relação com avós, como no caso da Isabel, do Pedro e do Carlos (CATL) que costumam visitar os avós ao fim de semana. Diferente é a situação do Rui (CATL), cujos avós maternos convivem com o resto da família, permitindo um contacto diário e uma relação *“(...) muito fixe. Estamos sempre na brincadeira...”*. A tendência geral de falta de interações frequentes entre avós e netos em âmbito familiar, não significa necessariamente um afastamento ou uma relação menos profunda entre eles. Pode, porém, representar uma dificuldade na comunicação e interação entre as gerações, e a falta de interação em contexto institucional não pode que intensificar esta dificuldade. Com efeito, foi possível relevar que, se de um lado as crianças declaram-se não acostumadas e interagir e lidar com idosos, do outro a população idosa afirma ter **dificuldade em entender a linguagem dos mais novos**, culturalmente tão diferentes e distantes. Como já assinalado, as interações entre Terceira Idade e Infância no contexto do CCSSA são essencialmente ocasionais, limitadas a alturas festivas como a

Páscoa, o Natal e o aniversário da Instituição, ou a situações pontuais em que é promovida a intergeracionalidade, através de passeios ou atividades conjuntas. As causas, identificadas na diferença de horários entre as duas gerações, na falta de pessoal especializado e na dificuldade em propor atividades desafiantes e capazes de envolver positivamente as crianças, foram avaliadas e tidas em conta na fase de planeamento da ação, tendo sido consideradas como ultrapassáveis. De facto, para além da necessidade de desconstruir estereótipos e abrir caminhos para um encontro intergeracional, registou-se em ambos os grupos a vontade de tentar preencher este fosso e, ao mesmo tempo, a curiosidade diante dos meios e da estratégia proposta para o concretizar.

### 5.3.1 Dinâmicas comunicativas e relacionais na Ação Intergeracional

Todas estas considerações foram cruciais para o processo de definição e implementação do plano de Ação. Permitiram uma observação mais atenta, ao longo das atividades, das possíveis implicações das dimensões problemáticas identificadas. Permitiram, ainda, preparar dinâmicas, postas em prática no princípio de cada ciclo, que favorecessem o conhecimento mútuo entre os participantes através de uma interação lúdica, informal e descomplicada. Algumas perguntas direcionaram a observação e a análise de **comunicação intergeracional**, sendo estas (Anexo II): *Como utiliza a voz? Que gestualidade? Que linguagem utiliza? Que meios e canais utiliza? A linguagem muda na relação com os outros participantes? Se sim, como? E na utilização dos media?*

Como era expectável, os primeiros contactos entre os dois grupos foram caracterizados por uma certa distância, denotando-se cautela por parte da população idosa, e timidez e algum embaraço por parte das crianças. A previsão desta dificuldade inicial permitiu a criação de uma primeira atividade (A1, ANEXO I) pensada para favorecer uma interação descontraída e para estimular a participação ativa de todos os utentes. Com efeito, o objetivo principal das primeiras atividades foi o conhecimento mútuo entre dois grupos geracionais que não estão habituados a interagir nas paredes do CCSSA, e um jogo de tabuleiro realizado com equipas intergeracionais foi a forma de o alcançar. A comunicação veio assim a ser caracterizada no princípio por alguns contrastes. Nas crianças, foram timidez e vontade de ganhar, respondendo às perguntas e desafios, algum ceticismo e muita curiosidade, para com a atividade e a outra geração. Nos idosos, a satisfação por terem a possibilidade de interagir com os mais novos e, ao mesmo tempo, receio de um desempenho negativo, ou seja, medo de errar e de não ser capaz de responder e acabar a tarefa. Se nas crianças prevaleceu a vontade de jogar para ganhar, a maioria dos idosos precisou de mais tempo e de mediação para ultrapassar bloqueios e obstáculos psicológicos relacionados

com fraca autoestima. Com a ajuda das crianças e das cuidadoras do Centro, o “Não sou feita para este tipo de desafios... não sei bem o que responder...” (Nélia, CdD) e o “Sem saber ler e escrever como ajudo a minha equipa?” (Mara, CdD) foram rapidamente contornados. Ao longo do jogo, todos **os participantes foram-se apercebendo do próprio valor e do da outra geração em vista da resolução positiva de cada tarefa ou desafio**. A dinâmica natural gerada em cada grupo consistiu no confiar às crianças perguntas e desafios acerca de conteúdos mediáticos ou novas tecnologias, e aos idosos perguntas e desafios acerca da história e da cultura portuguesa ou da tradição gastronómica, sendo um campo comum o desporto, a música e o mundo das celebridades.

*“Quando calhavam perguntas sobre música, ou cozinha nós olhávamos para o Sr. Adolfo ou a Dona Ana, e quando eram sobre futebol ou tecnologia eles viravam-se logo para nós... Foi fixe...”* (Ricardo, CATL-ACR).

*“Não foi fácil no princípio, nem os nomes deles (crianças) sabíamos... eles fizeram um esforço, porque as vezes não ouço bem, mas acabamos por nos entender. Até no jogo do mimo conseguimos acertar!”* (Mara, CdD).

Apesar da necessidade de um trabalho de mediação ativo e contínuo, a relevância desta primeira atividade está no ter evidenciado alguns aspetos importantes que precisam de ser trabalhados, dentro e fora do Centro, e que serão transversais à toda a Ação. São estes:

- Para as crianças, que a geração mais velha tem conhecimento valioso que precisa de ser partilhado;
- Para os idosos, que é necessário tomar consciência deste conhecimento e do seu potencial, para melhorar a própria autoestima e para habilitar a partilha;
- Para todos os participantes, que uma boa comunicação, bidirecional e adaptada ao outro, permite descobertas inesperadas e o alcance de objetivos comuns.

No desenrolar-se do primeiro ciclo da Ação, foi possível observar momentos de **impasse na comunicação** intergeracional e, em alguns casos, dentro do próprio grupo geracional. São várias as razões identificadas, como a não compreensão da atividade ou de tarefas a realizar, a constituição de um grupo pouco equilibrado em termos etários e de competências ou a junção no mesmo grupo de participantes mais tímidos ou reservados. Porém, a razão mais comum tem a ver com situações em que a dificuldade da tarefa pedia a colaboração de todos para encontrar soluções. Foram estas

as ocasiões, recorrentes no primeiro ciclo de atividade e mais esporádicas nos dois seguintes, em que o impasse foi resolvido com um trabalho de **mediação**. Este termo, muitas vezes utilizado no presente trabalho, refere-se em concreto à intervenção do facilitador ou das educadoras e cuidadoras do Centro de Santo Adrião, solicitada ou não pelos participantes. Esta intervenção pode limitar-se à explicação de uma tarefa específica ou à ajuda concreta na sua realização. Neste contexto, a situação mais recorrente que gera um pedido de mediação é ligada à dificuldade, maioritariamente nas crianças, em conseguir utilizar uma linguagem clara e compreensível na explicação e gestão de tarefas complexas. Como mencionado no ponto anterior, um dos obstáculos identificados pela população idosa consistia na dificuldade em compreender, por vezes, a linguagem dos mais novos, filhos de uma cultura distante, da era digital, a geração da linguagem dos símbolos, das abreviações e da banalização da escrita<sup>236</sup>. Porém, como constatado ao longo da ação, este obstáculo, para além de ser ultrapassável, acaba por ser uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos. Com efeito, em mais do que uma ocasião, a modalidade da mediação veio a ser replicada pelas crianças, demonstrando capacidade de interiorização das estratégias comunicativas eficazes no contexto em questão. É o caso da atividade Magic Box (A2, Anexo I), em que a mediação do facilitador, no sentido de desbloquear um impasse no trabalho de grupo, consistiu em questionar os idosos mais taciturnos sobre o papel de alguns objetos na própria vida (vinis, vhs, etc). A partir desta intervenção, seguiu-se uma troca natural e as crianças replicaram a mesma prática comunicativa permitindo o normal desenrolar-se da atividade. Esta dinâmica, está diretamente relacionada com a capacidade, demonstrada pelas crianças, de adaptação a dinâmicas comunicacionais diferentes. Embora com as devidas exceções, pois os grupos são heterogéneos, observou-se uma **adaptação rápida da comunicação** por parte das crianças, principalmente entre as mais velhas. Trata-se da capacidade de perceber que um idoso é mais reservado ou pouco falador, que um outro precisa de uma explicação mais detalhada, ou posta em palavras mais simples, para entender bem as tarefas a desempenhar, ou ainda que um outro precisa que se fale mais alto, ou mais devagar. Atividades de grupo ou por pares intergeracionais, permitiram observar estas dinâmicas e as suas evoluções, trazendo à luz competências que, de outra forma, não seriam visíveis. Inicialmente, relacionou-se esta capacidade de adequar a linguagem, não só verbal, ao seu interlocutor, com o maior conhecimento dos idosos, devido à frequência semanal das atividades e à repetitividade dos pares ou dos grupos. Porém, ao longo do projeto foi possível perceber que, apesar da influência positiva de um **maior conhecimento do outro**, mais importante é o contacto

---

<sup>236</sup> Ver [https://expresso.pt/life\\_style/comportamento/internetes-a-linguagem-dos-adolescentes=f554175](https://expresso.pt/life_style/comportamento/internetes-a-linguagem-dos-adolescentes=f554175).

assíduo com a outra geração, e ainda num **espaço familiar** e num **contexto de aprendizagem bidirecional**. Embora não tenha sido observada uma adaptação da comunicação idêntica em ambas as gerações, estes mesmos fatores influenciaram a postura dos idosos, que foram mostrando uma maior abertura e capacidade de escutar os mais novos e não só. Com efeito, os idosos inicialmente mais silenciosos, ao longo da ação foram desenvolvendo novos hábitos de comunicação, mais direta e frequente, principalmente com os mais novos. Contudo, observou-se uma atitude mais aberta, calma e paciente não só para com as crianças, mas também para com os pares. A importância deste dado prende-se com o facto de ter sido observado ao longo da fase de diagnóstico<sup>237</sup> que a comunicação dentro do próprio grupo de idosos é muitas vezes caracterizada por impaciência, incompreensões e conseguintes atritos, sendo mais acentuada entre os homens. Não foi preciso esperar pelo segundo ou terceiro ciclo de atividades para observar mudanças na colocação de voz, mais suave nos idosos e mais decidida nas crianças, uma maior perseverança na tentativa de fazer-se entender, em situações de incompreensão ou impasse, em vez de uma rápida desistência. Em alguns casos, os participantes demonstraram ter consciência destas novas dinâmicas comunicativas, assim como evidenciado em conversas informais realizadas no final de cada ciclo de atividades.

*Alberto: “No princípio não era fácil, mas depois... As vezes é preciso um esforço, e é bom, não estamos habituados...”*

*Facilitador: “Qual foi a maior dificuldade?”*

*Roberto: “Quando é preciso explicar o que fazer e eles acham difícil... temos de lhe explicar que não é...”*

*Telmo: “E quando se fala de computador ou outras coisas tecnológicas eles acham sempre que nós vamos tratar do assunto, eh...”*

*A.: “Mas depois gostam e ajudam... Já nos conhecemos melhor, e acho que começamos a falar a mesma língua... (sorri)”*

*(Roberto, CATL, Alberto e Telmo, CATL-ACR, Conversa para feedback do I Ciclo)*

No final de cada ciclo, foi sempre possível identificar pequenos sinais de mudança nos participantes mais reservados ou problemáticos. A situação mais comum onde observar estes sinais é na assunção do papel de responsável do grupo de trabalho. Atribuído a participantes diferentes em cada atividade, este papel é um desafio em termos de comunicação e de gestão do grupo. Foi

---

<sup>237</sup> A referência é, principalmente, à observação durante as atividades periódicas dinamizadas pela Psicóloga do CCSSA.

assim possível observar o Adolfo (CdD) liderar os colegas pela primeira vez, ou a Raquel (CATL-ACR) e o Rómulo (CATL), em ciclos diferentes e sempre nas últimas atividades, ficarem responsáveis pelo grupo e conduzir os idosos na atividade, registando tudo e encorajando-os.

A tendência geral que foi aqui descrita, embora muito positiva, não pode ofuscar alguns limites na comunicação que têm raízes mais profundas. Existem, de facto, situações em que condicionamentos externos e problemáticas pessoais não permitem, mesmo ao longo do tempo, uma evolução do processo ou das estratégias comunicativas. É o caso da Lara (CATL-ACR), uma adolescente com um passado conturbado, com baixo rendimento escolar e um caráter muito reservado, que nunca teve contacto com os avós. É o caso do Bruno (CdD), com caráter conflituoso, atormentado pelas consequências de um tumor e com uma “ligação incondicionada com as cartas” que lhe impede de participar assiduamente nas atividades propostas pelos CCSSA. É também o caso do Aníbal (CdD), condicionado pelas consequências de um AVC que afetam a fala e o destabilizam psicologicamente<sup>238</sup>. Tendo em conta estas condicionantes, e a evidência de dificuldades em realizar o que é pedido nas atividades, estes utentes continuaram a participar na Ação apresentando progressos do ponto de vista da participação e da capacidade de partilha de conhecimentos. Porém, nunca conseguiram verbalizar, e admitir, por exemplo, ter conseguido responder a determinados pedidos, muitas vezes sem grandes problemas, ou ter aprendido algo novo.

Aspeto fundamental para o estudo é, sem dúvida, o **papel dos *media* no processo comunicativo intergeracional**. A presença de dispositivos tecnológicos, sejam eles digitais ou analógicos, como meios ou protagonistas das atividades, teve real impacto não só na motivação dos participantes, mas também nas dinâmicas comunicativas geradas. Como mencionado nos pontos anteriores, em atividades como “MagicBox” (A2, ANEXO I) os dispositivos modernos e do passado são, ao mesmo tempo, protagonistas e meios. São o centro de atenções, curiosidades e partilhas, e são verdadeiros canais para o fluir de memórias. Ao longo da Ação, a presença dos *media* permitiu, de facto, que a curiosidade, o despertar de memórias e conhecimentos, bem como a vontade de os partilhar, se sobrepusesse à timidez ou falta de motivação. Desta forma, a perspetiva de uma gravação num verdadeiro estúdio de rádio (Atividades C1 e C3) ajudou a troca e facilitou a

---

<sup>238</sup> Trata-se de um locutor radiofónico que, ainda em atividade, sofreu um AVC que o obrigou a abdicar do trabalho. Embora ainda novo, é utente do Centro onde recebe apoio na valência da Terceira Idade. A frustração e a vergonha pela sua condição minam a sua integração e participação ativa na vida do CCSSA.

concentração dos participantes, tendo em vista um objetivo mais concreto e aliciante. Da mesma forma que a possibilidade de criar e ler notícias diante de uma verdadeira câmara (Atividade C7) representa uma motivação suficiente para “(...) esquecer a idade que tenho e voltar a ter 20 anos, quando sonhava com a televisão...” (Frederico, CdD) e para tornar a interação e comunicação entre os grupos geracionais mais equilibrada e bidirecional. Para os participantes mais novos, o meio de comunicação mais desejado para as atividades é certamente o computador. A sua utilização, proposta em mais do que uma ocasião pelas crianças, faz com que a interação seja transferida para um contexto familiar para um dos dois grupos envolvidos. Nesta situação, como teremos possibilidade de aprofundar no ponto seguinte, são duas as possíveis consequências na interação e comunicação. A primeira, mais comum e fácil para os envolvidos, apresenta-se quando um grupo geracional (as crianças neste caso específico) fecha-se no próprio conhecimento, não conseguindo envolver o outro (idosos) que, por sua vez, entrega as tarefas e o sucesso da atividade, por vezes de forma indireta, através do silêncio. Experimenta-se, portanto, uma **situação de não comunicação**, que destaca e **agrava o fosso intergeracional**.

Patrício: *“Eu até gostei... Estivemos a ver o facebook, o Youtube...”*

Facilitador: *“E o Senhor Braga e a Dona Eva. O que partilharam com eles?”*

José: *“Pois... Não muito. Estavam bastante calados.”*

Patrício: *“Eu perguntei à Dona Eva de que musica gostava, mas não encontrei no Youtube... Depois a Leonor (cuidadora), disse-me para lhe mostrar o Skype e eu mostrei.”*

F.: *“Mas chegaram a preencher a folha...”*

José: *“Sim. Eles (idosos) disseram para sermos nós a preenchermos a folha, e pronto...”*

(Patrício, CALT-ACR e José, CATL - Grupo 1, Atividade B6)

A segunda consequência, que exige um esforço de todos os envolvidos, e que permite ultrapassar a primeira, consiste na criação de um espaço aberto e livre de constrangimento onde a **comunicação** possa fluir numa dinâmica **bidirecional**. A disponibilidade em dar e receber, ou seja, em transmitir e em aprender, é aqui fundamental para que a comunicação seja eficaz.

Telmo: *“No princípio não estava fácil... A Dona Nélia não estava a perceber e nós tentamos explicar mais do que uma vez...”*

Manuel: *“Sim, e depois ela ficou mais à vontade e contou um monte de histórias...”*

Telmo: *“Mas coisas incríveis, da vida dela...”*

Nélia: *“Esta cabeça brinca comigo às vezes... Mas eles são tão queridos e pacientes... estivemos muito bem...”*

(Telmo e Manuel, CATL-ACR e Nélia, CdD - Grupo 1, Atividade B4)

A disponibilidade em transmitir e aprender, toma outro significado quando o foco é dirigido aos *media* em geral, sejam eles analógicos ou digitais, e aos gostos e hábitos de consumo de ambas as gerações, e não de uma só.

Carlos: *“Na verdade foi fácil... porque estávamos no computador a partilhar gostos... foi natural.”*

Ana: *“Foi uma experiência muito enriquecedora. Estes jovens mostraram algumas coisas que ainda não entendo, mas ensinaram muitas outras. Há coisas que sabia que eram possíveis com o computador, só não sabia como...”*

Patrício: *“Eu mostrei-lhe o facebook e o Google Imagens... (...) e claro, já nos conhecemos melhor!”*

(Carlos, CATL, Patrício, CALT-ACR e Ana, CdD - Grupo 3, Atividade B6)

Consideramos que merece aqui destaque uma dinâmica emergente nas atividades realizadas com grupos intergeracionais. Trata-se da **relação entre boa comunicação e empatia e qualidade da produção**. Entende-se com isto a capacidade de obter melhores resultados pelos grupos mais “amalgamados” e com uma melhor comunicação interna. Com efeito, grupos com estas características demonstraram ser mais autónomos, conseguindo ainda produzir resultados com maior qualidade. Se as competências dos membros dos grupos têm a sua clara influência na qualidade do processo e do resultado final, o elemento crucial foi, sem dúvida, uma comunicação fluida, eficaz e desprovida de preconceitos.

Um papel fundamental nestes processos é necessariamente desempenhado pela existência de uma relação entre as partes, um conhecimento mútuo, construído ao longo do tempo, capaz de desbloquear e motivar partilhas. Também no que diz respeito à **relação intergeracional**, algumas perguntas serviram de guião para a observação e análise das interações entre os grupos (Anexo II):

*Como interage? Com quem? Onde se posiciona na relação? Que competências sociais demonstra? Que capacidades de mediação aparenta? Colabora com os outros? Se sim, como?*

Como já mencionado, embora a maioria dos utentes do Centro de Dia seja avó ou avô, nem todos mantêm relações próximas ou frequentes com os netos. Assim, se um grupo restrito de idosos demonstra ter uma grande capacidade de se relacionar com os mais novos, de avô para netos, os restantes precisam, por vezes, de “(...) redescobrir como nos podemos relacionar com os mais novos...” (Nélia, CdD). Esta redescoberta, que acaba por ser um processo gradual, mas “(...) rápido, pois eles são uns queridos, e cheios de vida!” (Eva, CdD), é facilitada ou menos pela capacidade das crianças de se relacionarem com os mais velhos e ainda por fatores externos que podem acelerar o processo. Foi possível experienciar em algumas ocasiões a influência de um **sentimento de pertença à mesma comunidade**, ou de um passado de alguma forma comum. É o caso do Alberto (CATL-ACR) que durante a atividade “Um jornalista em Santo Adrião” (A4), descobriu que do Adolfo (CdD), seu entrevistado, tinha trabalhado durante muitos anos no café frequentado por ele diariamente, estando situado à porta da sua antiga escola. Da mesma forma, a Carla (CdD) e o Patrício (CATL-ACR) descobriram serem vizinhos já há muitos anos, bem como a Ana e a Isabel (CATL-ACR), depois de uma conversa informal que antecedeu uma das atividades (A5), aperceberam-se de que o Alexandre e a Mara (CdD), pertencentes ao mesmo grupo, familiares de uma das educadoras do CATL. Estes pequenos detalhes, coincidências, tiveram um efeito positivo nos utentes de ambas as gerações, principalmente nos mais tímidos. Trata-se, de facto, da **descoberta de uma proximidade inesperada**, de uma pertença à mesma realidade, à mesma comunidade, capaz de criar uma importante ligação entre os utentes, e uma dinâmica de confiança mútua. É esta dinâmica que, incrementando o capital social, permite a criação de um espaço comum onde as duas gerações podem interagir positivamente e crescer na relação (Sánchez, Kaplan & Saéz, 2010).

*“O sr. Afonso não é muito falador, já tinha percebido. Mas já trabalhamos juntos noutra dia (Atividade A3) e depois, quando descobrimos que ia todos os dias ao café dele, ficamos os dois mais à vontade... foi muito fixe. Ele até te agradeceu, e apertou-te a mão, não foi.... Acho que hoje gostou mesmo.” (Alberto, CATL-ACR)*

Como destacado acima, ao longo das atividades, a timidez de alguns participantes foi desaparecendo, e a interação entre os grupos foi-se tornando mais natural, e pequenos gestos foram dando conta da positividade da relação em construção. Desde as primeiras atividades do primeiro

clico da Ação registaram-se situações de entreaajuda e aproximação com, por exemplo, as crianças a ajudarem os idosos a encontrar o próprio lugar na sala (por vezes marcado, dependendo da natureza da atividade), ou os idosos a quererem mostrar o facto de terem já memorizado os nomes das crianças, ainda no final da segunda atividade da Ação. Da mesma forma, todos os esforços feitos para afinar e adaptar o processo comunicativo aos códigos e às competências da outra geração, assim como descrito nas páginas anteriores, contribuíram para o reforço das relações entre os participantes e, por conseguinte, para a criação de um ambiente propício para a partilha e para a inclusão.

Interagir com uma geração pertencente a uma coorte etária tão distante, exige também um **esforço**, não só comunicativo, **para sair do próprio um espaço de conforto e encontrar um lugar, posicionar-se, numa relação aparentemente assimétrica**. Como foi possível observar, a forma de abordar a relação difere entre gerações. Em geral, a população idosa tende a ligar-se emocionalmente aos mais novos, de uma forma natural e súbita, e a criar espaço para o outro na relação. Com efeito, desde os primeiros contactos, e no final de cada encontro, registou-se a tendência natural e rotineira por parte dos idosos de se despedirem dos mais novos utilizando expressões idiomáticas como “toda sorte do mundo”, “tudo bom!”, “obrigado filho.”, com a ternura própria dos avós. Esta prática, embora possa ser interpretada também como um hábito de comunicação, não deixa de representar, pela sua naturalidade, um elemento importante em vista da construção de relações saudáveis e positivas entre gerações. Nos idosos, o esforço para sair do próprio espaço de conforto, quando dirigido à interação com as crianças, é um processo simples e breve, cuja gratificação é rapidamente reconhecida. É, porém, um processo cíclico e que precisa de ser repetido quando ainda não constitui um hábito, uma prática instituída<sup>239</sup>.

*“Ó filho, a doutora (responsável CdD) disse-nos que íamos gostar, porque não queríamos vir, estávamos cansadas... E gostámos, sim. Aqueles pequenos são uma maravilha. Já nem me lembrava...”*. (Eliane, Centro de Dia)

*“Sozinhos era impossível... Sem as crianças se calhar não vinha, não leve à mal...”*.  
(Carla, Centro de Dia)

---

<sup>239</sup> Nas primeiras atividades de cada ciclo, ou quando as atividades são muito espaçadas no tempo, os idosos precisam de alguma medição para voltar às atividades e de algum tempo para encontrar nova motivação.

Neste cenário, registou-se que o encontro de uma interação gratificante do ponto de vista emocional e eficaz do ponto de vista do trabalho, faz com que a relação se torne num novo espaço de conforto. Nas atividades percebidas pelos participantes como mais difíceis ou complexas, identificou-se uma grande expectativa em voltar a trabalhar com a mesma criança, ou o mesmo grupo, sendo tais atividades mais fáceis de enfrentar com um par familiar, e com o qual exista já uma certa cumplicidade. E o caso do Alexandre (CdD), que teve a oportunidade de colaborar em mais do que uma atividade com a Maria (CATL), a sua “pequena entrevistadora!”, ou da Ana (CdD) e da Clarinha (CATL-ACR), que pediram para trabalhar juntas em todas as atividades à volta do computador. Esta dinâmica, embora seja claramente positiva, feita de gestos e palavras que falam de uma relação que lentamente evolui e que favorece a inclusão, ao mesmo tempo evidencia a necessidade, na rotina do Centro de Dia, de novos e mais desafios, intra e intergeracionais, que estimulem os utentes e exijam pequenos esforços cognitivos.

Do lado das crianças, de uma forma geral, notou-se desde logo uma certa hesitação em ir além da interação nas atividades, além da colaboração em vista de um objetivo final. Com efeito, nas primeiras atividades, foi possível observar que a maioria das crianças tendia **a preferir os idosos considerados como mais capazes e competentes**. Analisando este aspeto em conversas a posteriori, entendeu-se a sua origem.

*“Como me relacionava com eles? No princípio? Mais ou menos, acho que estava a tentar perceber como fazer.... Era mais fácil com o José, por exemplo, que sabe muitas coisas, e não é tímido... Mas dependia das atividades. Com o tempo fica mais fácil...”*  
(Alberto, CATL-ACR).

Às dificuldades iniciais, em termos de integração e de resposta aos pedidos de cada atividade, a procura de um espaço de conforto passa, no caso das crianças, pela procura de um par ou de um grupo que agilize o processo e o torne mais fácil. Com a evolução dos relacionamentos, a descoberta do interesse e dos conhecimentos valiosos da outra geração, e a conseguinte queda de barreiras iniciais, a assimetria das relações foi-se atenuando e novos dados foram emergindo.

Foi neste contexto que, como já mencionando anteriormente, se identificaram algumas diferenças gerais entre as duas valências da Infância. As crianças do CATL-ACR, e tendencialmente as mais velhas, demonstraram desde cedo uma maior sensibilidade e capacidade de empatia com a população idosa. O grupo potencialmente mais problemático apresentou-se desde as primeiras atividades como o mais recetivo e motivado, demonstrando competências sociais desenvolvidas.

Estas características, combinadas com assiduidade e um acompanhamento positivo por parte das educadoras, permitiram assim a criação de relações complexas e saudáveis, e manifestaram-se na capacidade de aprender a relacionar-se com os utentes idosos mais problemáticos. Do outro lado, nos utentes do CATL, verificou-se o que já tinha sido detetado na fase de diagnóstico, ou seja, uma menor motivação em participar na Ação e uma conseguinte dificuldade em envolver-se da mesma forma que os outros intervenientes. Estes aspetos emergiram com força no seguimento de mudanças internas à valência, ocorridas no arranque do segundo ciclo de atividades, influenciando negativamente a participação das crianças nas novas atividades. A falta de uma predisposição geral para a constituição de regras claras, e a falta de uma mediação consistente por parte da equipa pedagógica, foram algumas das consequências que acabaram por afetar a participação ativa e produtiva do grupo do CATL. Registou-se assim, embora com algumas exceções, uma aproximação mais demorada entre as crianças e os idosos, e a criação de relações menos complexas.

Ao longo da Ação Intergeracional sobressaiu a **importância de interações frequentes, e saudáveis, entres as gerações, para ultrapassar obstáculos comunicacionais**. Registaram-se, de facto, muitas situações, principalmente a partir do final do primeiro ciclo de atividades e entre idosos e crianças do CATL-ACR, em que limites na comunicação verbal, ligados à utilização de linguagens e registos diferentes, foram contornados de forma positiva e com um trabalho conjunto. Em diferentes atividades, para além de um resultado tangível da colaboração entre os participantes, ou seja, produções finais de determinadas atividades<sup>240</sup>, observou-se em várias ocasiões a crescente capacidade de colaborar para um objetivo comum e, ao mesmo tempo, a consciência da positividade de tal colaboração. Neste sentido, é relevante referir a atividade mais significativa neste sentido, ou seja, “Temos artistas...” (B1, ANEXO I), atividade dedicada à criação de uma exposição fotográfica, a partir de fotografias realizadas por pares intergeracionais no ciclo anterior (Atividade A3), com sucessiva avaliação e votação. Foi assim possível constatar que a maioria das criações retrataram situações de convívio entre gerações, destacando a positividade da relação, como explicitado pelos comentários às próprias fotografias ou às dos colegas:

*“O que eu vejo nestas fotos é que o convívio entre idosos e jovens é muito bom...”*

(Patrício, CATL-ACR)

---

<sup>240</sup> Os resultados ou objetivos das atividades, como um conto coletivo, uma entrevista bem conseguida, uma fotografia para o concurso, e outras tarefas.

*“Retratamos a amizade entre crianças, adultos, idosos...”*. (Dário, CATL-ACR e Alexandre, CdD)

*“Transmitimos a alegria de estar com pessoas mais velhas”*. (Telmo, CATL-ACR e Nélia, CdD)

*“Fazem lembrar a entreatuda entre jovens e idosos”*. (Alberto, CATL-ACR)

Mais uma vez, os *media* apresentam-se como meio e lugar de expressão e, em alguns casos, de encontro. Neste sentido, a utilização do computador facilitou a interação, desafiou a comunicação, da forma que já discutimos, e tornou o processo relacional, e educativo, mais dinâmico e informal. Como anteriormente evidenciado, os idosos tendem a deixar-se conduzir pelas crianças no universo digital, e estas crianças, por sua vez, sentem-se valorizadas e aceitam com gosto o novo papel. Porém, como observado no decorrer da ação, nas situações em que se verifica a construção de uma relação mais profunda, esta dinâmica também se torna mais complexa. Desta forma, criam-se **espaços para descobertas imprevistas e espontâneas**, para situações em que ambas as gerações decidem privar-se de tempo de recreio ou descanso, para permanecer na sala de informática. É o caso da Clarinha (CATL-ACR) e da Ana (CdD), que a seguir a uma atividade decidiram ficar mais tempo para saber mais sobre *Google Maps* e sobre o Facebook. “A Clarinha mostrou-me o facebook, os amigos dela, algumas fotos... foi muito querida...”. Da mesma forma, e sempre depois de uma atividade, o Alberto (CATL-ACR) e o Alexandre (CdD), exploraram o Google street, numa conversa sobre países e cidades do mundo que acabou à porta de casa deles:

Alexandre: *“Ele (o Alberto) quis mostrar-me o mundo no computador... e estivemos a ver as cidades onde já estive na minha juventude... onde servi... onde viajei...”*

Alberto: *“Depois perguntei ao Sr. Alexandre onde morava e procuramos a casa dele... Ele ficou chocado, saltou da cadeira e lá chamou pela Dona Mara... Ahahah, foi altamente...”*

Alexandre: *“É verdade...”*

Alberto: *“E a mulher dele mostrou-nos o jardim dela, foi engraçado...”*

Os trabalhos à volta da rádio foram, sem dúvida, dos mais significativos do ponto de vista da relação e comunicação intergeracional. Estas atividades (C1, C3 e C6), realizadas no último ciclo da ação, num contexto de aprendizagem já mais desenvolvido, representaram momentos de

colaboração e comunicação dos mais fluidos e naturais. A **rádio** conseguiu abranger todas as gerações, enquanto **meio do passado e do presente**, canal de músicas sem tempo e sem idade. Foi ainda meio de expressão, através da partilha de gostos pessoais e conhecimentos artísticos, e da criação de emissões originais ao longo de três atividades. Representou ainda uma oportunidade de uma experiência não só conceptual ou virtual<sup>241</sup>, mas real, com a inclusão da deslocação ao estúdio de rádio de uma universidade para a gravação das emissões.

*“Não sei como conseguimos... Achava que não íamos conseguir falar, sequer... foi tão natural”.* (Alexandre, CdD)

*“No princípio foi difícil. Escolher as músicas, escrever os textos, ui. Se não fosse o Alberto (CATL-ACR) ...”.* (Nélia, CdD)

*“Preparámos tudo direitinho, mas mesmo assim improvisámos muito... E eles (idosos) até contaram histórias...”.* (Rui, CATL-ACR)

*“Foi a melhor de todas... Foram três atividades na verdade, se calhar é por isso também. Acho que ninguém se vai esquecer tão cedo...”.* (Manuel, CATL-ACR).

### 5.3.2 Aprendizagem informal e trocas simbólicas

Como foi possível constatar nas anteriores páginas do presente capítulo, a prerrogativa do estudo é a informalidade do contexto onde acontecem as interações entre os grupos envolvidos na Ação. Com efeito, o encontro intergeracional pretendido baseia-se na construção de um lugar livre de pressões e de condicionamentos onde os participantes possam ter a possibilidade de investir o próprio conhecimento, o próprio capital simbólico, social e cultural, numa dinâmica bidirecional de troca e de partilha. Contudo, o objetivo não é eliminar o fator institucional, ou construir um ambiente assético, neutro ou desprovido de regras. Trata-se antes de tentar criar um lugar positivo e descontraído que possa favorecer uma verdadeira aprendizagem intergeracional. Neste sentido, as conversas informais iniciadas desde cedo na fase de diagnóstico, o caráter lúdico das atividades preliminares, o foco na natureza exclusivamente voluntária da participação no projeto, bem como na ausência de qualquer tipo de avaliação, formal ou informal, criaram as bases para a formação do contexto desejado.

---

<sup>241</sup> A maioria das atividades da Ação, principalmente as que envolveram os meios de comunicação, tenderam a ser simulações, de entrevistas, de telejornal, de concursos, etc.

Como já evidenciado, ao longo dos ciclos de atividades as dinâmicas comunicativas e relacionais foram mudando, graças a um maior conhecimento entre os participantes e à capacidade de adaptação da linguagem e códigos não verbais. A aproximação entre as gerações e a complexificação das relações, foram assim alimentando o processo de aprendizagem, tornando-o mais fluido e proveitoso. Neste contexto, quiseram-se observar e analisar os materiais simbólicos trocados, bem como as dinâmicas e geometrias destas trocas, verificando a concretização de um processo de coeducação das gerações e a sua natureza (Dumazedier, 1992).

Foi possível confirmar quatro áreas de troca simbólica, assim como definidas no Modelo de Observação e Análise das Trocas Intergeracionais (Figura 7, p. 158). Desta forma, identificaram-se quatro situações de aprendizagem intergeracional:

- a) o conhecimento é apanágio da criança e partilhado unilateralmente com o idoso;
- b) a situação inverte-se, sendo o idoso a poder e querer partilhar conhecimento, informações e outros materiais;
- c) situação mais complexa, em que ambas as gerações têm noções e conhecimento para trocar, e é gerado conhecimento de forma colaborativa;
- d) situação em que se verifica ausência de conhecimento por parte da criança e do idoso, ou um impasse devido à ausência de vontade ou de instrumentos para a partilha.

Como apresentado na revisão da literatura, a maioria dos programas intergeracionais concentra a própria atenção nas duas primeiras situações de aprendizagem e troca. Nestas, as crianças contribuem para a aprendizagem de competências mediáticas dos idosos e estes, por sua vez, partilham com os mais novos conhecimentos relativos a tradições, à própria experiência de vida, ou a outras áreas pertinentes com o objetivo de cada projeto. No presente trabalho, pretendeu-se identificar ainda outras possíveis direções da troca de conhecimento, e compreender a sua natureza e os seus eventuais benefícios para os envolvidos.

#### **a) Da criança para o idoso**

Na primeira situação, em que a partilha de conhecimentos parte das crianças, foi possível identificar desde cedo que o **conteúdo** desta troca é, tendencialmente, tecnológico, ou seja **relativo**

**a competências mediáticas técnicas.** De facto, já nas primeiras atividades da Ação, e em todas as situações em que foi necessário utilizar dispositivos tecnológicos, observou-se por parte das crianças uma ligeira mudança de posição, na situação de aprendizagem, bem como uma mudança de postura, dentro da própria relação com os idosos. Trata-se da assunção do papel de especialista, traduzida numa forte vontade de “ensinar tudo que sei aos idosos” (Rui, CATL-ACR) e de partilhar os próprios conhecimentos acerca dos media. Neste contexto, no princípio da Ação notou-se que em atividades mais focadas na tecnologia os mais novos tendiam a alimentar uma assimetria já presente, por vezes, na própria idealização da atividade, acabando por liderar o inteiro processo de aprendizagem com o tácito avale da população idosa. Porém, ao longo da Ação, esta dinâmica foi-se tornando mais equilibrada e natural, com o aumento da participação ativa dos idosos e da capacidade das crianças em criar o espaço adequado para o outro e para uma aprendizagem colaborativa.

Neste cenário, sempre que pedido, as crianças aceitaram com gosto a responsabilidade de ter de explicar o funcionamento de dispositivos tecnológicos e, em atividades como “Concurso Fotográfico (A3) ou “Descobrimo o computador” (B6), em que o papel de “jovens professores” era explícito e declarado, puderam partilhar as próprias competências. Foi-lhes assim possível ensinar os mais velhos a utilizar o telemóvel para realizar fotografias, ou o computador para efetuar pesquisas no Google.

*“O Sr. Alexandre nunca tinha usado o telemóvel para tirar fotografias... E nunca lhe tinham ensinado... Achou imensa graça...”.* (Maria, CATL)

*“Acho que o que fizemos hoje é muito fixe. Se calhar eles (idosos) não se vão lembrar de tudo, mas pelo menos é um início... saber pesquisar no Google pode ser muito útil para eles, não?”.* (Patrício, CALT-ACR)

*“Na atividade (A2) expliquei à Dona Nélia o que é a Wii e expliquei-lhe como se usa um comando da PlayStation. Ela achou interessante, nunca pensaria.... Disse que ia aproveitar para mostrar ao neto, que também tem PlayStation...”.* (Manuel, CATL-ACR)

Quando os envolvidos conseguem adquirir a consciência do valor do conhecimento partilhado, a troca, independentemente da sua natureza, enche-se de um novo significado, aproximando as gerações e alimentando a inclusão, neste caso específico, digital. Estas partilhas, apesar do registo

de algum ceticismo inicial<sup>242</sup>, foram sempre bem recebidas pelos idosos, valorizando a sua utilidade prática e nunca poupando elogios às capacidades de ensino dos mais novos. Para além do ensinamento em si, da explicação ou da noção técnica recebida, em alguns casos a população idosa conseguiu, ainda, **direcionar** tais **conhecimentos** para os próprios interesses, entrevendo uma aplicação **para melhorar ou enriquecer o próprio dia a dia**. Como forma de sentir-se menos sozinha e estar mais perto da filha (Mara, CdD), de arranjar um meio alternativo para desenvolver atividade preferida, o desenho (Clara, CdD), ou para cultivar a paixão pela cozinha, um escape à pressão do dia a dia e à depressão, no caso da Ana (CdD).

*“Hoje aprendi com os jovens. Nunca tinha tirado fotografias com o telemóvel... Já lhe pedi (criança) para mandar as fotos que tirei para a minha filha... ela vai ficar chocada, se calhar vai-se rir... Mas agora, com ajuda, posso fazer isso mais vezes...”.* (Mara, Centro de Dia)

*“Estes moços são uns simpáticos e têm muito jeito... e muita paciência... Amanhã se calhar não me vou lembrar da metade das coisas que me disseram, mas pronto, para a próxima vai ser mais fácil...”.* (Carla, Centro de Dia)

*“Fizemos coisas que sozinha não teria conseguido fazer... Nunca me tinham explicado com tanta calma como procurar receitas no computador.... Foi muito interessante.... Vou praticar em casa.”.* (Ana, Centro de Dia)

Já no primeiro ciclo de atividades foi emergindo uma característica relevante da **troca** de conhecimento das crianças para os idosos, ou seja, o facto de ser realizada predominantemente de forma **indireta e espontânea**. Por ‘troca indireta’ entende-se uma troca não pedida de forma explícita pela atividade, mas útil para o desempenho de determinadas tarefas; por ‘troca espontânea’ entende-se o caráter voluntário e gratuito da troca, onde o seu conteúdo não está relacionado com a atividade em si, mas considera-se relevante para o outro. No primeiro caso, verificaram-se várias situações em que o conhecimento das crianças é partilhado em vista de um objetivo comum, numa dinâmica inesperada, ou seja, não pedida, de entreajuda. Trata-se maioritariamente de situações em que sobressai o esforço por parte das crianças de colmatar lacunas da população mais velha.

---

<sup>242</sup> Como vimos, este ceticismo está ligado a fatores transversais à população idosa do CCSSA como baixa autoestima, problemas cognitivos ou limitações em termos de motricidade finas.

Aqui, o capital investido na troca não tem a ver necessariamente com competências técnicas, mas sim com competências sociais e culturais.

Frederica: *“Esta atividade era mais difícil... Não conhecemos as revistas... Não estávamos a conseguir encontrar fotos para o nosso caso...”*

Patrício: *“Acho que era complicado para eles (idosos), muito abstrato.”*

Facilitador: *“Que fizeram então?”*

Manuel: *“Decidimos antes de mais pedir a cada um para contar onde viveu, onde trabalho, que faz no tempo livre...”*

P.: *Depois explicamos que tipo de revistas eram e com elas percebemos onde era melhor procurar...”*

Mara: *“Eles foram espetaculares. Ajudaram imenso, até a cortar as fotos, que com estas mãos não dá...”*

Manuel: *“Lá conseguimos, foi fixe”.*

(Manuel e Patrício, CATL-ACR, Mara e Frederica, CdD)

Da mesma forma, na atividade “Fotografias com Memória” (A6), pensada para favorecer a troca da população idosa para as crianças<sup>243</sup>, a formação de um grupo constituído casualmente por idosos que nunca tinham vivido em Braga, gerou a junção dos mais novos num esforço conjunto para reconhecer os locais mostrados nas fotografias. Além disso, a colaboração entre todos levou á improvisação de uma verdadeira visita guiada para os idosos, pesquisando, quando necessário, no google, através de dispositivos móveis.

Ao falar de troca espontânea, entende-se uma característica que está diretamente relacionada com as dinâmicas espontâneas descritas no ponto anterior, e que tem origem numa **dimensão da aprendizagem** que poderíamos descrever como **emotiva**. Com efeito, na maioria dos casos, a partilha nasce do reconhecimento da utilidade do conhecimento para o idoso, ou mais simplesmente da gratificação, a curto ou longo prazo, que lhes poderá proporcionar.

*“Mostrar o Google Earth ao Sr. Alexandre era mais por curiosidade, achei que lhe podia interessar. Depois de ver o espanto dele pensei, vou mostrar-lhe a casa dele, ele vai*

---

<sup>243</sup> A atividade utilizou imagens antigas da cidade de Braga para despertar memórias e suscitar conversas e partilhas à volta das mudanças ocorridas ao longo dos anos e da eventual influência destas na vida dos participantes.

*ficar maravilhado. E foi, fico tão surpreendido e contente... E eu também. Foi como mostrar-lhe um mundo novo". (Alberto, CATL-ACR)*

*"Eu sei que não vamos estar a usar o facebook nestas atividades, mas achei que ela (idosa) poderia gostar, pois trabalhou tantos anos numa escola e podia ver colegas, alunos... ficámos as duas quase comovidas...". (Clarinha, CATL-ACR)*

A maioria destas trocas acontecem de forma natural, durante e depois das atividades, estando maioritariamente relacionadas com o computador e a internet. Independentemente do meio, é neste contexto de troca gratuita que acontecem as maiores descobertas para a população idosa e que esta consegue ultrapassar os próprios limites, acabando tarefas que dantes pareciam irrealizáveis. Em muitos casos, a presença e a mediação dos mais novos representam um estímulo e um recurso simbólico capazes de transcender qualquer obstáculo, seja este cognitivo ou físico. Algumas defesas foram, de facto, caindo, como no caso da Mara (CdD), cujo "não sei ler nem escrever, que posso fazer...", o mote que a acompanhou durante todo o primeiro ciclo de atividades, caiu numa atividade na qual, incentivada pelos mais novos, conseguiu ler, embora com dificuldade, a entrevista realizada pelo par intergeracional, e ainda assiná-la digitando sozinha no teclado os próprios dados pessoais. Os casos da Nélia, da Eva, da Carla ou do Alexandre, dos mais assíduos utentes do Centro de Dia, pertencem a esta categoria.

*"Isto tem piada, quem diria, eu à frente deste coiso (computador) a tentar perceber como funciona, e até a conseguir usar... eu que tenho a quarta classe. Se não fossem eles, era impossível...". (Eva, Centro de Dia)*

*"A Dona Nélia era a mais difícil de convencer a entrar na sala e agora é a que fica mais tempo... Acha sempre que não consegue nada e depois é a que sabe mais... incrível...". (Telmo, CATL-ACR)*

## **b) Do idoso para a criança**

Na observação e análise da experiência de aprendizagem em que o conhecimento parte dos idosos, identificou-se o caráter maioritariamente simbólico das trocas. Trata-se, de uma forma geral, de **materiais simbólicos que têm origem no pessoal capital social e cultural** investido no encontro com a outra geração de uma forma livre e inédita. Com efeito, a evolução das dinâmicas comunicacionais e relacionais e o crescente e gradual envolvimento no projeto, habilitaram partilhas

inesperadas e surpreendentes para ambas as gerações. Aplicando neste contexto a categorização acima utilizada, pode-se afirmar que atividades pensadas para promover uma troca direta do idoso para a criança proporcionaram uma **experiência de aprendizagem capaz de desencadear trocas indiretas e bidirecionais**. *Á sério?, Não fazia a mínima ideia, Dava para escrever um livro*, foram as frases que acompanharam atividades como “Um Jornalista em Santo Adrião” (A4) ou “A minha avó na imprensa” (B4), nas quais os mais novos entrevistaram os mais velhos. Se na fase de diagnóstico, através de conversas informais e entrevistas, foi possível obter informações acerca da vida pessoal e do passado da população idosa, o diálogo gerado entre esta e as crianças revelou histórias, conhecimentos e ensinamentos inesperados e desconhecidos<sup>244</sup>. Registou-se que em alguns casos a **natureza das trocas** é, de certa forma, **autorreferencial**, no caso de memórias suscitadas de forma involuntária, por um acaso ou pela direção de conversas geradas no grupo, e não sempre pertinentes com a tarefa ou a atividade em questão. Memórias sobre jogos de futebol, curiosidades sobre jardinagem, ou até episódios de violência doméstica tiveram lugar num espaço aberto à partilha. O carácter autorreferencial das partilhas não significa, porém, que estas não sejam válidas ou proveitosas para os mais novos. Em muitos casos, de facto, permitiram descobertas relevantes para as crianças ou proporcionaram momentos inesperados de trocas entre todos os participantes. Porém, notou-se desde logo que para habilitar esta dinâmica de descoberta inesperada, é necessário que o comprometimento e abertura para ouvir e aprender e ouvir sejam totais e, entre as gerações, recíprocos. Assim, uma partilha espontânea da Carla (CdD) acerca do cultivo do milho captou o interesse do Rui (CALT-ACR), acostumado a passar tempo no campo com a avó, levando à descoberta de uma ligação comum ao campo e, de seguida, à partilha dos antigos métodos de cultivo e à sua comparação com os atuais. Exemplo significativo é apresentado aqui nas palavras do Telmo (CATL-ACR):

*“À certa altura a Dona Célia começou a falar do marido que lhe batia, já nem me lembro porque, e o senhor José começou logo a passar-se, a falar da importância do respeito para as mulheres, outro senhor também interveio e foi uma longa conversa... No meu ambiente não é propriamente assim que se fala das mulheres, não sei, com esse respeito...”*

---

<sup>244</sup> Como comentado pelas cuidadoras do CCSSA que acompanharam as atividades mencionadas, muitas das histórias de vida partilhadas pelos idosos eram também para elas desconhecidas, mesmo nos casos dos utentes mais antigos do Centro de Dia.

O conhecimento transmitido pela população idosa pode-se resumir a três categorias gerais, ou seja, vida profissional, infância e ética e moral, estando todas entre elas interligadas. A **surpresa** foi o **elemento central destas trocas**, entendendo-se com isso a admiração mostrada pelos mais novos para com a experiência de vida dos mais velhos, e destes, para com o espaço para a partilha e o crescente interesse demonstrado pelas crianças. Ao longo da Ação, observou-se que, de modo geral, a natureza das trocas da população idosa, por vezes de forma inconsciente, tem a ver não só com o lembrar o passado, mas também com a vontade de mostrar às crianças o que de bom e de mal o caracterizou, para aprender com ele. Assim, as **partilhas à volta do trabalho** e da vida profissional, não são focadas na profissão em si e nas tarefas desempenhadas, mas salientam a importância do sacrifício e de poder sustentar a família, principalmente em tempos de crise, valorizam o trabalho independentemente do cargo exercido, ou destacam a relevância de criar uma relação de respeito mútuo e colaboração com os colegas.

*“A Dona Ana contou-nos que trabalho mais de 30 anos no mesmo sítio, numa escola, e que quando teve um tumor foram os colegas que mais a apoiaram... até mais do que o próprio marido...”. (Maria, CATL)*

*“Já trabalhei como socorrista na guerra de Angola, já trabalhei nos caminhos de ferro... Tudo para sustentar a família, é o mais importante... não se esqueçam, nunca!”. (Braga, Centro de Dia)*

Da mesma forma, o advento da tecnologia para melhorar as condições de trabalho foi tema de conversas em várias atividades. De facto, todos os idosos, nos seus trabalhos, experienciaram momentos em que o progresso tecnológico teve um papel importante na melhoria dos processos e no desempenho das tarefas. Para os mais novos, ouvir falar da introdução das caixas registadoras, das calculadoras automáticas ou dos primeiros computadores, e através de episódio vividos na primeira pessoa, representou uma lição “surpreendentemente realista” (Rómulo, CATL).

*Adolfo: “Hoje faz-se tudo com o computador, e parece fácil, mas antigamente era tudo manual... Na restauração nem tínhamos máquinas automáticas... O que aprendi no trabalho, nas contas, usei depois na escola, na matemática e não só...”*

*Alberto: “Pois, hoje é mais fácil...”*

*A.: “Mas não pensem que não precisam de aprender porque a máquina faz tudo... Aprendam sem ela primeiro.”*

(Adolfo, Centro de Dia e Alberto, CATL-ACR)

As **partilhas à volta da infância** representam, sem dúvida, as mais significativas para os idosos, entrando numa esfera emotiva. A ênfase dada a estas trocas, através de entusiasmo ou de tristeza, teve o resultado de captar a atenção dos mais novos que, inevitavelmente, efetuaram comparações com a própria realidade e dos coetâneos. Neste sentido, as partilhas à volta de uma infância vivida pelas ruas de Braga, foram das que criaram mais interesse e discussão, envolvendo ambas as gerações. O que mais impressionou os mais novos foi o grau de liberdade de que alguns utentes gozavam em crianças, bem como a criatividade das brincadeiras mesmo em meios pobres. Neste sentido, uma conversa relevante teve lugar num grupo intergeracional com crianças de ambas as valências, do CATL e do CATL-ACR.

José: *“Tínhamos tantas brincadeiras... o jogo do fito, do botão, com caricas... Estávamos sempre na rua inventar coisas novas... Tínhamos uma pedra, uns ramos e alguma coisa saia... Lembras-te Bruno?”*

Bruno: *“Então não... Eu vivia num prédio fechado, brincava mais lá do que na rua... O esconde-esconde, as cartas.... Tínhamos a vossa idade, ou até éramos mais novos...”*

Daniel: *“E iam sozinhos pela cidade?”*

J.: *“Íamos. Até apanhava o elétrico, na rua dom pedo v, ainda vivo lá... subíamos, descíamos.... Íamos até ao estádio (1º de Maio) ver o futebol... E arranjavamos dinheiro para isso, alto lá!”*

Patrício: *“Eh pá eu também queria! Mas a minha mãe não deixa...”*

J.: *“Dantes era mais tranquilo do que hoje. Mas também éramos espertos, não nos metíamos em sarilhos. Tem de ser aos poucos, tendes de merecer a confiança dos vossos pais...”*

(José e Bruno, Centro de Dia; Patrício, CATL-ACR e Daniel, CATL)

O poder das trocas intergeracionais revela-se também em relatos mais dramáticos, capazes de mostrar uma realidade distante no tempo, em Portugal, mas muito atual. É o caso da Nélia, da Eva e da Carla, utentes do Centro de Dia cuja infância não representa uma recordação positiva, mas que, de qualquer forma, pode ser objeto de partilha para com as novas gerações. Enquanto a Carla foi introduzida desde criança nos trabalhos domésticos, não tendo conhecido outra realidade, a Eva

começou a trabalhar no campo desde pequena, ao lado da mãe e das outras mulheres da família. Ambas partilham a desistência forçada do sistema de ensino no quarto ano. Já a infância da Nélia ficou marcada por uma saída forçada da terra onde nasceu: “Sai de Moçambique, era uma criança... fugimos da guerra, sem quase nada... Nunca lá voltei...”. Estas partilhas, carregadas de significado, foram recebidas com surpresa pelas crianças, e suscitaram comentários, principalmente nas crianças em risco, que denotam uma interiorização e comparação saudável com a própria realidade.

*“Não tive uma infância fácil... Mas nem imagino o que é fugir de uma guerra...”.*

(Alberto, CATL-ACR)

*“Isso ainda acontece, mas não aqui... Realmente nem sabemos quanta sorte temos, não é?”.* (Ricardo, CATL-ACR)

*“Fogo! Nunca mais me vou queixar! Elas ainda sofrem as consequências dessa vida, mas quer dizer, se a Dona Carla conseguiu casar, ter 7 filhos e que, 10 netos? Nós também conseguimos!”.* (Telmo, CATL-ACR)

Como é possível constatar, a **natureza ética e moral das partilhas permeia todos os materiais simbólicos trocados**. A transmissão de valores, através da experiência de vida, é um elemento central desta experiência de aprendizagem, sendo uma preocupação para uma população idosa, que sente ter poucas oportunidades para o fazer. Ao longo das atividades, muitas foram as oportunidades para transmitir uma visão das relações humanas, geralmente partilhada, baseada no respeito mútuo, na solidariedade e na importância da família. Neste sentido, a criação de programas radiofónicos<sup>245</sup> representou uma forma inédita de expressão para os idosos que, juntamente com as crianças, puderam escolher e construir o tema das emissões. Com efeito, o trabalho no campo, a vida de antigamente, a importância da religião e o amor foram alguns dos temas escolhidos. Neste contexto, porém, foi possível verificar que temáticas abstratas e pessoais, como por exemplo a da religião, não conseguiram gerar diálogo ou interesse entre os mais novos. A receptividade dos conteúdos destas partilhas por parte das crianças é maior na presença de memórias e conhecimentos tangíveis. A exemplo disso, a partilha do Alexandre (CdD) sobre a vivência das relações amorosas na sua juventude, conseguiu despertar curiosidade, estimular perguntas específicas e ser ainda tema de debate entre pares.

---

<sup>245</sup> Atividades C1, C3 e C6 (ANEXO I).

Alexandre: *“Dantes andávamos meses par nos aproximar das moças, para tocar na mão delas... Tínhamos mais respeito... A mocidade agora é mais livre”*

Manuel: *“Nós não fazemos isso hoje, mas também tentamos ser assim!”*

Alberto: *“Como é possível que o vosso casamento dura até hoje? Qual é o segredo do vosso casamento?”*

Alexandre: *“É o respeito, e o amor claro.”*

Mara: *“É sim senhor. Sem o respeito eu mandava-o embora!”*

Alexandre: *“Até quando pedi em casamento a Mara fui falar com o pai dela para ver se ele concordava. Por respeito.”*

Mara: *“Nós passámos por muito, agora é tudo mais fácil... Mas sem respeito nada dura...”*

(Alexandre e Mara, CdD e Alberto e Manuel, CATL-ACR)

Por fim, os meios de comunicação também foram contexto de partilha por parte dos idosos. Com efeito, como já mencionado no ponto 2 deste capítulo, diante de dispositivos desconhecidos pela maioria das crianças, os utentes do Centro de Dia tiveram a oportunidade de explicar o funcionamento de objetos quais VHS, disquetes, gira-discos, máquinas de escrever e rádios. Em linha com quanto enunciado anteriormente, a partilha não se limitou a noções técnicas, mas foi rapidamente transferida para o plano das memórias, ou seja, a episódios ligados a momentos específicos do passado em que a utilização do meio se tornou significativa ou marcante.

*“Ouviram pelo rádio os relatos do 25 de abril, notícias da guerra em Moçambique, em Angola... Não sabiam o que se passava, sequer... É incrível a diferença de como nós usamos hoje a tecnologia...”* (Alberto, CATL-ACR)

### **c) Troca bidirecional**

Ao longo do projeto, verificaram-se várias situações em que o conhecimento é multifacetado, partilhado por ambas as gerações. Esta dinâmica bidirecional, que implica um processo participativo e colaborativo entre os envolvidos, permite a complexificação da experiência de aprendizagem e a geração de um novo conhecimento.

Em linha geral, todas as atividades do plano de ação pressupõem a colaboração dos participantes e a partilha de conhecimento por ambas as gerações para atingir um objetivo final.

Porém, algumas atividades, pelo seu formato, proporcionaram momentos de interação em que a **troca** é mais **linear e direta**. Trata-se de atividades cuja estrutura, fechada e com regras fixas, habilita trocas num contexto lúdico e informal controlado, como no caso das primeiras atividades do primeiro ciclo. Nestas situações, em que o objetivo final é alcançado exclusivamente com o recurso ao conhecimento das duas gerações, estas vivenciam não só uma experiência de colaboração, mas também de negociação de saberes. O jogo representa certamente uma ferramenta útil no desenvolvimento e aperfeiçoamento destas dinâmicas. Neste contexto<sup>246</sup>, verificou-se que a troca gerada, relativa a conhecimentos práticos e de cultura geral, foi positiva do ponto de vista relacional, estimulando o conhecimento mútuo e a dinâmica colaborativa, e enriquecedora do ponto de vista cultural, no acesso a novas informações e noções práticas e teóricas. Porém, é em atividades menos rígidas que a natureza das trocas permite a geração de um novo conhecimento, benéfico para ambas as gerações. É o caso, entre outros, das atividades “Magic Box” (A2 e B3, ANEXO I), onde foi possível experienciar mais do que uma dinâmica de aprendizagem.

Daniel: *“Na primeira parte nós (crianças) explicámos como funcionam os aparelhos mais modernos e eles (idoso) como funcionavam os mais antigos. Mas depois todos contámos episódios, e dissemos alguma coisa que depois era útil para o conto.... Foi diferente...”*

Facilitador: *“O que aprenderam?”*

Rafa: *“Olha, que não é impossível fazer coisas do zero com eles (idosos)... E que eles sabem muito...”*

Ricardo: *“E que também podem aprender, mesmo se já são velhos... A Dona Nélia até percebeu como funciona o comando da play...”*

(Daniel, CATL e Rafa e Ricardo, CATL-ACR)

Os *media* foram **objeto de trocas** e partilhas de experiências e conhecimento. Foi possível observar que o caráter bidirecional destas trocas se manifesta **em situações que não implicam** um **conhecimento** técnico do meio, mas sim **crítico** ou **autorreflexivo**. Reflexões inéditas sobre o lugar dos *media* na sociedade de ontem e de hoje, surgiram a partir da partilha de episódios acerca da pessoal utilização dos meios de comunicação de que dispõe ou dispunham. O excesso de

---

<sup>246</sup> A referência é às atividades A1 e C5 do Plano de Ação. Estas atividades implicaram uma série de desafios e perguntas pensadas para o universo social e cultural de cada geração.

dispositivos hoje à disposição das crianças, contra a escassez e parcimónia na utilização por parte dos idosos suscitaram surpresas e conversas inéditas.

Comentários como “As vezes penso nisso (no excesso de dispositivos e dos seu consumo), quando os meus pais se queixam... mas assim é diferente” do Rodrigo (CALT-ACR) ou “Realmente, conversando com o Sr. José, parece que nós só usamos a tecnologia para brincar... é assustador.” do Rui (CATL-ACR), são o resultado de reflexões insólitas para os envolvidos. Da mesma forma, observou-se que um convite a refletir sobre o dia a dia sem os *media* num contexto intergeracional, não se limitou a provocar uma análise dos próprios hábitos de consumo, principalmente nas crianças, mas habilitou partilhas e descobertas inesperadas. Com efeito, o resultado de um trabalho conjunto de verbalização desse cenário permitiu uma reflexão mais profunda sobre o tema, concretizou-se na criação de produções variadas e proporcionou uma série de situações de aprendizagem entre elas diferentes. As palavras dos participantes apresentam alguns resultados de forma eficaz:

*“Eu não consigo imaginar a vida sem o telemóvel, o computador, a play... Mas o Sr. Armando também diz que não consegue, sem o telemóvel para ligar à filha, ou a televisão para ver as notícias e os programas desportivos... Não estava à espera... É uma perspetiva diferente”.* (Alberto, CATL-ACR)

*“A vida sem tecnologia seria parada, não ia para frente... Não é possível... Nisso concordámos e tirámos uma fotografia a mostrar que estamos aborrecidos.”.* (Alexandre, Centro de Dia)

*“Com o sr. Ricardo estivemos à procura de alternativas, para fazer pesquisa, na biblioteca, para brincar, às cartas, e comunicar, no café... Achamos que é possível, mas é um desafio. Deu para pensar...”.* (Rómulo, CATL)

**Neste contexto, a radio, a televisão e a música em geral foram objeto e, literalmente, meio, desta dinâmica bidirecional de partilha e negociação de saberes.** A característica de intemporalidade da música proporciona um terreno comum onde quer as crianças quer os idosos podem contribuir com os próprios conhecimentos. Da mesma forma, a rádio e a televisão representaram um espaço comum de partilha, entre a geração que viu estes meios nascer e marcar momentos da própria vida e a geração que mais consome, em diferentes plataformas, conteúdos radiofónicos e televisivos. Em diferentes momentos ao longo da ação, de forma mais ou menos espontânea, observaram-se

trocas entre os participantes acerca de grandes músicas do passado, portuguesas e internacionais, bem como de tendências atuais. Géneros, artistas e movimentos muitas vezes desconhecidos para um dos intervenientes, foram não só o objeto da partilha, mas também o pretexto para novas descobertas. Desde o significado das músicas do Zeca Afonso nos anos 70 até à importância do rap e do hip hop para os jovens em zonas desfavorecidas. Estas trocas, aparentemente unidirecionais, levaram a uma compreensão da história do outro e, por vezes, da realidade da outra geração. Culminaram, ainda, na construção conjunta de emissões radiofónicas, onde estes conhecimentos foram fundidos e verbalizados. Usos e visões diferentes destes meios<sup>247</sup> encontram-se para gerar, inevitavelmente, uma nova e imprevisível experiência de aprendizagem.

*“Estávamos só a falar do rádio, quando nasceu, e acabamos a procurar notícias do Zeca Afonso no site da rádio comercial e as músicas no youtube... O sr. Mário não conhecia o youtube e devo dizer que eu também não tinha noção de quão importante era o Zeca Afonso... Ainda estivemos a pesquisar na wikipedia e acho que depois vamos trabalhar juntos para falar dele na nossa emissão...”. (Rui, CATL-ACR)*

*“Parece que adoramos os dois ver jogos do Benfica na televisão, e que o sr. Afonso também os vê no computador, acredita? Com o neto. Esteve a contar-me de quando via os jogos do Eusébio a preto e branco e estivemos à procura deles... até nos esquecermos que a atividade tinha acabado” E depois fizemos uma lista para eu depois procurar em casa, para ver, e depois falarmos disso da próxima vez...”. Patrício (CATL-ACR)*

**A troca também pode ser criativa e gerar produções inéditas e carregadas de significado.** Com efeito, o resultado de momentos de partilha de histórias e experiências foi muitas vezes visível nos materiais e produtos desenvolvidos nas atividades. As que promoveram a criação de narrativas coletivas, foram das que permitiram relevar esta capacidade de transferir para o texto o fruto destas trocas simbólicas. De facto, as criações em questão foram capazes de condensar toda a troca ocorrida ao longo das atividades, episódios mais ou menos felizes da vida de cada utentes, sonhos e paixões. As histórias criadas pelos grupos intergeracionais protagonizaram donas de casa sonhadoras que querem ser estilistas e cantoras de fado, homens preguiçosos e violentos, que

---

<sup>247</sup> Com descrito no ponto 5.1.1.1.

deixam a família em busca da felicidade, crianças pobres com trajetórias incríveis no mundo do futebol.

*“As histórias fluíram. Fomos contando muitas coisas, não só hoje, nos outros dias também. E estes pequenos foram buscá-las, nem sei como, e saíram coisas muito giras...”*. (Mara, Centro de dia)

Neste cenário, merece também destaque o resultado da atividade “CCSSA News” (C7, ANEXO I), consistindo na criação de conteúdos noticiosos por parte de grupos de trabalho intergeracionais. A proposta de um processo criativo totalmente livre e colaborativo, levou à criação de um telejornal dinâmico, caracterizado por humor e, principalmente, por um sentimento solidário e participativo. Com efeito, registou-se na maioria das notícias a referência à política portuguesa, à crise económica, e ao lugar do idoso na sociedade. Revelou-se, assim, um meio para dar voz a duas gerações que de voz, neste campo, têm muita pouca e que são cientes desta realidade. Foi ainda possível observar que, em atividades que implicam um processo criativo colaborativo entre pessoas que partilham o mesmo percurso de aprendizagem, os materiais produzidos, artefactos culturais, carregam as trocas simbólicas do inteiro percurso.

Neste sentido, foram selecionadas algumas das notícias que mostram esta experiência de aprendizagem, bem como um texto criado no âmbito da atividade B3.

- “Abriu em Braga um centro hospitalar que tem algo inédito. Os medico só atendem idosos e ouvem os seus problemas!”
- “José Sócrates ganhou o Euromilhões e doou parte do dinheiro para pagar parte da divida portuguesa...”
- “Violência Doméstica leva menores para instituição de acolhimento temporário. Homem agride a mulher por alegada traição. A mulher apresenta queixa e os filhos do casal são colocados em instituição até à resolução do caso.”
- “O preço dos medicamentos baixou de 40% o que permite maior acesso. O preço baixou porque os políticos vão dar o 10% do seu ordenado para esta causa”
- “Uma freguesia de Braga, Lomar, criou uma forma diferente de entretenimento para a população mais velha. Segundo a proposta do Dr. Alexandre, a Junta, em parceria com a Câmara, criou um pavilhão onde jogar jogos tradicionais!”

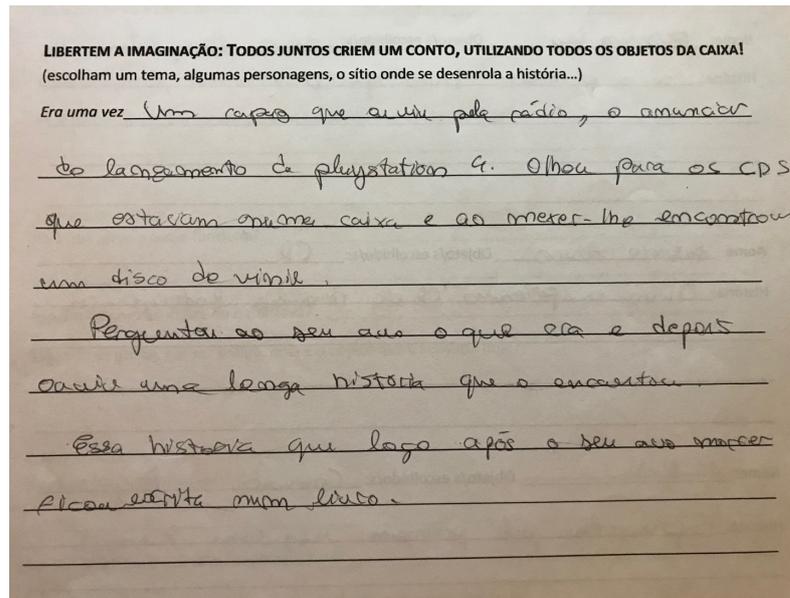


Figura 9: Excerto Atividade “Magic Box”

*“Era uma vez um rapaz que ouviu pela rádio o anúncio do lançamento da PlayStation 4. Olhou para os CD’s que estavam numa caixa e, ao mexer-lhe, encontrou um disco de vinil. Perguntou ao seu avô o que era e depois ouviu dele uma longa história que o encantou... Essa história que logo após o seu avô morrer ficou escrita num livro.”*

Este esboço (Figura 9, acima), que valoriza em poucas palavras histórias do passado, a importância da gravação de memórias, e a relação entre netos e avós, introduz uma última característica das trocas intergeracionais. Trata-se, num plano mais abstrato, de uma dinâmica que pode ser definida de **troca de bens relacionais**. Embora não se trate de conhecimento, considera-se pertinente para o estudo destacar uma troca, muitas vezes involuntária, capaz de aumentar o capital social e relacional da comunidade envolvida. São partilhas que permeiam todo o processo de aprendizagem intergeracional até aqui descrito, nas suas dinâmicas de trocas uni ou bidirecionais. Ao longo da Ação, foi possível verificar diferentes situações em que a aproximação entre as gerações, e a integração e participação de utentes mais problemáticos ou inicialmente reticentes, foi plena. São situações para as quais, como vimos ao longo deste capítulo, contribuíram a facilidade dos idosos se relacionarem com os mais novos, numa dinâmica de afeto e confiança típica da relação avós-netos, bem como a capacidade das crianças em criar espaço (simbólico) para o idoso, e um ambiente descontraído e informal favorável à troca. Aos casos dos utentes do Centro de Dia que ultrapassaram obstáculos e limites, físicos e cognitivos, e as próprias expectativas (como a Mara, a Eva e Nélia), juntaram-se também casos em que as crianças, de forma voluntária,

investiram o próprio tempo livre, e as próprias competências, para o empoderamento dos idosos (como nos casos do Alberto e da Clarinha). Trata-se, portanto, de uma partilha bidirecional de bens de diferente natureza, num plano relacional e emotivo, que se demonstra relevante para uma experiência de aprendizagem enriquecedora e inclusiva.

#### d) Ninguém sabe

O quarto cenário identificado, refere-se a uma situação em que a falta de competências ou conhecimento, ou outro tipo de obstáculo, por parte de ambas as gerações envolvidas, leva a um impasse no processo de aprendizagem. São várias as situações observadas que correspondem a estas características, sendo consideradas mais relevantes as que mostram tentativas de resolução e de superação do problema. De forma mais concreta, observaram-se situações em que o par ou grupo intergeracional não consegue perceber ou terminar uma determinada tarefa, não só por **falta de conhecimentos**, mas, muitas vezes, pela **impossibilidade de as utilizar** ou pela **dificuldade em as partilhar**. São, de facto, raras as situações em que os grupos geracionais não tenham competências ou conhecimentos necessários para investir no desempenho de uma tarefa. Esta situação foi observada em atividades que pedem competências mediáticas mais complexas ou conhecimentos muito específicos. É o caso, por exemplo, da atividade “Estórias com publicidade” (B2, ANEXO I), onde, em alguns grupos, verificou-se a dificuldade em compreender o objetivo da atividade por razões diferentes.

Telmo: *“Aqui pedem para fazer uma banda desenhada... Não sei bem como se faz, nunca li uma... E com revistas? Não estou a perceber...”*

Mara: *“Para nós isto é complicado, filho. Podemos recortar, com a tesoura, mas não conseguimos perceber o objetivo... a publicidade? Não percebemos nada disso...”*

Ana: *“Eu li muitas bandas desenhadas na minha vida. Mas aqui não percebo como devo aplicar...”*

Facilitador: *“Dona Ana, conseguem explicar às crianças a estrutura de uma banda desenhada?”*

A. *“Consigno sim.”*

F.: *“E tu Telmo, consegues explicar ao grupo o que é publicidade nestas revistas e quais vos interessam para a atividade?”*

T.: *“Acho que sim. Deixa ver...”*.

(Telmo, CATL-ACR e Carla e Ana, Centro de Dia)

Neste caso, a mediação do facilitador, procurada pelo grupo, permitiu desbloquear a situação encontrando vias e recursos alternativos. A criação de emissões radiofônicas também representou um momento de dificuldade devido à novidade da atividade e à necessidade de competências específicas, do ponto de vista criativo, sendo necessário seguir um formato radiofônico, e técnico, na criação do guião e da grelha das músicas da emissão.

*“Estamos a tentar... mas não sabemos por onde começar... Estou a tentar pôr este link na folha, e o Sr. Ricardo está a tentar lembrar-se como começa uma emissão...”*.

(Manuel, CATL-ACR)

Neste caso, o interesse para com a temática, ou seja, o fator **motivação**, permitiu ultrapassar rapidamente o obstáculo e preencher, com alguma mediação, o gap. Em outras situações foi possível verificar a **dificuldade em conseguir partilhar**, ou partilhar de forma eficaz, os conhecimentos necessários para o bom êxito da tarefa. Como já mencionado, nas crianças, principalmente nas primeiras atividades à volta de dispositivos tecnológicos, notou-se pouca destreza em transmitir conhecimentos técnicos aos idosos. Assim, os mais novos puderam experienciar a importância de uma das competências mais importantes neste contexto, ou seja, a capacidade de ensinar.

*“Realmente, saber mexer na máquina fotográfica ou no telemóvel não quer dizer saber explicar como funciona, não é?”*. (Carlos, CATL)

Com efeito, em algumas ocasiões, como na criação de vídeos intergeracionais, dando como adquirida a posse de competências técnicas por parte dos mais novos, verificou-se a dificuldade em partilhá-las de forma eficaz. Uma tarefa relativamente simples necessitou assim da mediação dos facilitadores em mais do que uma situação. Em alguns casos, principalmente relativos aos utentes do CATL, identificou-se ainda uma das causas no baixo grau de comprometimento com o projeto, e pela conseqüente baixa motivação em realizar os esforços necessários para uma aprendizagem enriquecedora.

Da mesma forma, verificou-se na população idosa a presença de conhecimentos que, por outras razões, não conseguiam contribuir para que o grupo completasse com êxito as atividades. Trata-se aqui da **impossibilidade de utilizar** noções e saberes devido a obstáculos físicos e cognitivos.

*“Estamos aqui parados porque ele não sabe, e eu não me lembro...”.* (José, Centro de Dia)

*“Eu até gostava de lhe mostrar, mas não sei ler nem escrever...”.* (Mara, Centro de Dia)

*“Eu sei o que quero fazer, mas estas mãos não me deixam... Não lhe consigo explicar...”.* (Célia, Centro de Dia)

Como já evidenciado, limitações na motricidade fina, iliteracia ou deterioramento das funções cognitivas, representam entraves para uma participação ativa em trabalhos colaborativos. Esta dificuldade, expressa pelos utentes do Centro de Dia desde o início da Ação, foi, porém, ultrapassada em várias ocasiões com a mediação dos facilitadores ou com a ajuda das crianças, demonstrando ser, por vezes, um bloqueio psicológico e não físico ou cognitivo. Em alguns casos, observou-se uma dificuldade em tomar consciência do próprio saber, da capacidade real de ultrapassar as próprias limitações ou até do facto de as ter já ultrapassado.

*“Elas (idosas) dizem sempre que não sabem e que não podem ajudar. Até te perguntaram se tinhas notado progressos, não é? E sabem tantas coisas... E quando começam a contar histórias, ninguém a pára!”.*

(Alberto, CATL-ACR acerca da Mara, da Nélia e da Carla e da Eva do Centro de Dia)

Finalmente, observaram-se situações em que a **falta de conhecimentos é ultrapassada de forma colaborativa pelo grupo ou par**. São situações em que ambas as gerações experienciam uma aparente ausência de competências ou noções necessárias para responder aos pedidos da atividade. São situações recorrentes e temporárias, uma vez que se prendem de forma geral com timidez, cansaço, falta de atenção ou envolvimento e outros fatores que por vezes influenciam o princípio das atividades, principalmente das mais complexas, assim como reconhecido pelos mesmos utentes em conversas informais.

Rafa: *“Hoje não estávamos a conseguir avançar, ninguém sabia ao certo como fazer... os idosos estavam cansados, e nós, sinceramente, estávamos sem pica... mas depois lá chegamos, com algum esforço...”*

Carla: *“As vezes o cansaço é tanto, especialmente depois da hora do almoço, que demoramos a aquecer... não é por mal...”*

Facilitador: *“Na passada atividade também aconteceu no teu grupo, Patrício, certo?”*

Patrício: *“Mmh.. foi, sim... Mas aí é porque estavam distraídos... Eh eh...”*

F.: *“Por causa do jogo do dia anterior?”*

P.: *“É sim, estávamos a comentar com os meninos do CATL... Mas depois lá nos concentramos...”*

(Rafa e Patrício, CATL-ACR e Carla, Centro de Dia)

Em linha geral, é através de uma dinâmica colaborativa, através de um esforço coletivo, que o impasse é superado. Assim, para alguns utentes, atividades já citadas pelos resultados positivos como “CCSSA News”, “Era uma vez” ou “Locutores de Rádio”, foram caracterizadas por ceticismo e dúvidas iniciais, respetivamente pela falta de conteúdos noticiosos no próprio dia a dia, pelo esforço criativo necessário para a sua realização e pela utilização de ferramentas desconhecidas. Porém, sem necessitar de mediação externa, os mesmos grupos foram capazes de solucionar os problemas recorrendo a recursos internos, culturais e relacionais.

*“O Alberto (CALT-ACR) começou a espicaçar-nos, a dizer que tínhamos tido o mesmo problema na outra atividade e tínhamos conseguido na mesma... O Anibal (CdD) foi-se lembrando de umas coisas, eu acrescentei outras e pronto, lá estava a Ana já a tomar notas... ah ah ah. Tudo se consegue, não é?”. (Joana, Centro de Dia)*

## Síntese

O presente capítulo teve com objetivo apresentar os resultados de um percurso intergeracional empreendido num específico contexto sociodemográfico, qual o do CCSSA. Conhecemos de perto as realidades envolvidas, ou seja, Terceira Idade, CATL e CATL-ACR. Assim, o grupo de idosos apresenta características mais problemáticas, como a presença no seu interior de situações de doença crónica e degenerativa, depressão e iliteracia. As crianças em risco constituem um grupo em que é evidente uma forte ligação entre os membros, um espírito crítico desenvolvido e situações problemáticas do ponto de vista socioeconómico e familiar. Já as crianças do CATL, constituem um grupo mais homogéneo, apresentando traços característicos como uma média etária mais baixa e uma acentuada componente lúdica das suas atividades. Neste cenário, pudemos identificar e destacar alguns possíveis obstáculos ao desenvolvimento da Ação intergeracional, todos ultrapassáveis, sendo estes de ordem logísticas e motivacional.

No Ponto 2.1, tivemos a oportunidade de conhecer os usos e as práticas mediáticas das duas gerações, de desconstruirmos as motivações e as perceções por trás dos usos, e encontrarmos os obstáculos à sua utilização, a nível físico, cognitivo e contextual. Verificámos assim que o consumo televisivo por parte da população idosa é uma necessidade ligada à sua função de companhia mais do que de informação e entretenimento, enquanto nas crianças esta é hoje substituída pelo computador, que permite um consumo livre e personalizado. Assim, confirmámos que as atividades de lazer dos mais novos são dominadas pelos meios digitais e analisámos as diferentes modalidades e finalidades de fruição dos mesmos a nível intra e intergeracional.

De seguida, no ponto 2.2, analisámos a natureza das competências mediáticas dos participantes. De uma forma geral, identificámos algumas lacunas relativamente às competências técnicas dos mais novos, bem como de consciência dos riscos associados ao uso dos *media* digitais, principalmente em menores de idade. Encontrámos diferenças entre as valências da infância, observando como o acompanhamento e a orientação das educadoras se relaciona com a capacidade analítica e crítica dos conteúdos mediáticos por parte das crianças em risco. Verificámos, ainda, uma realidade de exclusão digital no grupo de idosos, onde o declínio das funções cognitivas, o baixo grau de literacia e a falta de motivação, são fatores que influenciam o acesso e o desenvolvimento de novas competências.

Com o objetivo de melhor compreender as dinâmicas relacionais e comunicacionais do grupo, encontrámos desde cedo uma questão transversal a todos os participantes, sendo esta a

representação negativa da velhice. Se no caso das crianças, contactos esporádicos com a realidade do Centro de Dia e escassas referências familiares podem alimentar uma opinião estereotipada da população idosa, nesta, a fraca autoestima, o afastamento da família e o pessimismo relativamente ao processo de envelhecimento levam à construção de representações negativas e obstáculos psicológicos.

O arranque do projeto, e a construção de canais de comunicação entre os participantes, permitiram a descoberta, por parte das crianças, de que a geração mais velha tem conhecimento valioso que precisa de ser partilhado. Da mesma forma, a população idosa foi-se apercebendo da importância de tomar consciência deste conhecimento, para poder melhorar a própria autoestima e permitir a sua partilha. Todos experienciaram que uma boa comunicação, adaptada à linguagem e à cultura do outro e num contexto de aprendizagem bidirecional que permitiu descobertas inesperadas e o alcance de objetivos comuns.

A nível relacional, observou-se o esforço comum entre crianças e idosos para sair do próprio espaço de conforto e encontrar um lugar numa relação inicialmente assimétrica. Identificaram-se ainda dinâmicas diferentes para abordar a relação, mais natural e emotiva nos idosos, tímida e racional nas crianças. A aproximação entre as gerações e a complexificação das relações, foi equilibrando o posicionamento e o espaço de cada um dentro da relação, alimentando o processo de aprendizagem e tornando-o mais fluido e proveitoso.

No ponto 3.2 confirmámos e analisámos quatro situações de aprendizagem, identificadas no capítulo metodológico, onde ocorre uma troca simbólica, imaterial, entre as gerações envolvidas. Na primeira, o conhecimento é partilhado da criança para o idoso, sendo o conteúdo desta troca tendencialmente relativo a competências mediáticas técnicas. Verificámos que em muitos casos a população idosa conseguiu direcionar o conhecimento recebido para os próprios interesses e necessidades, compreendendo o potencial para melhorar o próprio dia a dia. Identificámos ainda uma dinâmica de troca indireta, considerada relevante para atingir os objetivos da atividade, mesmo que esta não a peça, e espontânea, ou seja, gratuita e considerada útil não para a atividade, mas para o dia a dia do outro.

Na situação em que o conhecimento é transmitido do idoso para a criança, os materiais trocados têm origem no pessoal capital social e cultural. As partilhas, sejam elas estimuladas pelas atividades ou espontâneas, concentram-se à volta de temáticas como a vida profissional, a infância e ética e valores. Proporcionam momentos inesperados de trocas entre todos os participantes,

alimentando nas crianças um crescente interesse e a disponibilização de maior espaço para a partilha. De uma forma geral, verificámos que a transmissão de valores, através das experiências de vida concretas, é um elemento central desta dinâmica de aprendizagem.

No caso em que ambas as gerações têm conhecimento para trocar, observámos que é o carácter bidirecional da partilha manifesta-se em situações que não implicam um conhecimento técnico dos media, mas sim crítico ou autorreflexivo. Observou-se que a troca pode ser criativa e gerar produções inéditas e carregadas de significado, em que as duas gerações condensam toda a troca ocorrida ao longo do projeto. Identificámos, ainda, a troca de materiais simbólicos, definidos como bens relacionais, que é transversal à inteira experiência de aprendizagem. São bens gerados num plano relacional, através de gestos solidários, da crescente empatia ou da criação de um ambiente familiar, que resultam numa aproximação entre as gerações e no aumento do capital social dos envolvidos.

Finalmente registaram-se situações em que ambas as partes não conseguem partilhar conhecimento por impossibilidade ou dificuldade em fazê-lo. Nestes casos, dependentes de fatores internos e externos aos grupos, a motivação desempenha um papel importante, permitindo, embora com o recurso a alguma mediação externa, a superação do obstáculo ou da falta de conhecimentos. Em linha geral, é através de uma dinâmica colaborativa, que o impasse é superado.

Foi assim possível constatar que ambas as gerações, para além de receber ensinamentos, ensinam e apreendem ensinando, valorizando a outra geração e os seus conhecimentos. Numa dinâmica colaborativa, e através de um esforço coletivo, trabalham para a criação de um espaço familiar onde saberes, experiências e valores são trocados livremente, e onde é possível aprender, juntos, a gerar e a gerir novo conhecimento.

## CAPÍTULO 6

---

Discussão e síntese crítica dos resultados

No presente capítulo pretendemos destacar e debater as questões significativas que decorreram da análise e apresentação dos resultados enunciados no capítulo anterior. A discussão será feita à luz do enquadramento teórico realizado na Parte I do presente trabalho, e tendo sempre em mente os objetivos que motivaram e conduziram esta investigação bem como a questão de partida, ou seja, *se o encontro intergeracional à volta dos media pode contribuir para a inclusão e a literacia mediática dos atores envolvidos, e se sim, de que forma.*

### **6.1 Desafios, motivações e obstáculos da geração mais velha**

Um primeiro aspeto a ressaltar é relativo à complexidade e problematicidade da população idosa institucionalizada. Como vimos, foram vários os elementos que caracterizam o grupo e que são reconduzíveis a um contexto desfavorecido e de risco de exclusão. Situações de doença crónica e degenerativa, depressão e iliteracia (30% dos idosos), são certamente fatores que dificultam o processo de aprendizagem bem como a aquisição de competências mediáticas. Dentro do grupo de idosos, registámos muitos casos em que o passado, principalmente a infância, é marcado por escolhas impostas pelos pais e por questões sociodemográficas. A mais comum é relativa à desistência do ensino para poder contribuir para o sustento da família, com trabalho no campo no caso das mulheres, e com trabalho em fábricas, no caso dos homens (cerca de 60% dos utentes em ambos os casos). Ainda, se para a maioria dos utentes ingressar no Centro de Dia é a única forma de evitar o isolamento, para outros, a institucionalização representa o afastamento forçado da família e/ou do cônjuge, tendo muitas vezes uma influência negativa em termos motivacionais, na experiência feita na Instituição e na integração na sua comunidade. Trata-se, de uma forma geral, de situações em que as consequências do processo de envelhecimento se cruzam com questões sociais, económicas e educativas, resultando em vulnerabilidade a nível psicológico, físico e cultural (Walker, 2005).

Neste contexto, confirmaram-se algumas das razões que podem levar à exclusão do idoso do universo mediático, assim como identificadas na revisão da literatura. Baixa escolaridade, isolamento ou diminuição de capacidades visuais, motoras e cognitivas (Levet, 1998, Taborda, Cardoso & Espanha, 2010), confirmaram-se como os principais fatores de um processo gradual de perda de motivação para o uso e o consumo dos media. Outro obstáculo que emergiu nas atividades realizadas com o auxílio de computadores é a falta de acessibilidade (Sales, 2002; Pasqualotti et al., 2007), devido às características físicas e técnicas dos próprios dispositivos que dificultam a aproximação de utilizadores com necessidades específicas. Todos estes fatores, quando não contornados com a ajuda de cuidadores ou de familiares, nomeadamente filhos e netos, acabam

assim por condicionar negativamente o uso dos *media* e impedir uma possível aquisição de competências mediáticas. Em conjunto, permitem que o idoso alimente uma sensação de impotência diante dos novos *media* e uma conseqüente redução da autoestima, sendo estas as principais razões de afastamento da tecnologia. Assim, se vários estudos nacionais têm apontado como as mais frequentes causas da baixa utilização dos *media* na população idosa, a falta de interesse ou a fraca percepção da utilidade dos novos *media* (Taborda, Cardoso & Espanha, 2010, Obercom, 2014), ao longo do projeto observámos que estas acabam por ser não razões mas conseqüências de outros fatores, que é necessário identificar e compreender, sendo diferentes para cada individuo e nunca generalizáveis. A partir da identificação das verdadeiras razões foi possível trabalhar, através das ferramentas da Educação para os *Media* e com a colaboração das crianças, no sentido de aproximar os idosos aos *media*, colmatando algumas lacunas e ultrapassando obstáculos físicos e psicológicos. Tratou-se de um processo demorado e não linear que por vezes não encontrou a abertura desejada por parte do idoso, ou não de imediato, obrigando a mudanças de estratégia. Levou-nos a encontrar limites na universalidade (e transversalidade) de uma abordagem que deve ser, de alguma forma, adaptada às características e necessidades de cada participante, podendo mesmo assim não ser suficiente.

Ao analisarmos a utilização dos *media* pela população idosa, conseguimos identificar mais fatores que podem influenciar a qualidade do consumo e as motivações para o uso. Se de um modo geral os idosos se caracterizam como “grandes consumidores de televisão” (Hobbs, 2010, p. 21), este consumo apresenta-se principalmente como passivo, assumindo a televisão um papel de companhia mais do que de informação ou até de entretenimento (Rosa, 2015), ou seja, uma forma de combater a solidão. Relativamente aos conteúdos noticiosos, o consumo aparece como esporádico, devido à complexidade da linguagem utilizada e à predileção de notícias negativas e dramáticas na agenda dos noticiários. Porém, alguns conteúdos noticiosos conseguem captar o interesse da maioria, isto quando relacionados com assuntos de grande interesse como pensões, lares, desemprego e saúde. Assim, a relevância dos conteúdos para a própria realidade parece ter uma influência positiva (no consumo) e a linguagem complexa utilizada nas produções mediáticas uma influência negativa. Estes fatores, identificados inicialmente acerca do consumo de notícias, demonstraram-se transversais ao consumo de mais conteúdos e dispositivos, correspondendo a uma postura adotada diante dos *media* em geral.

Emerge, portanto, um quadro do consumo mediático pobre e limitado, quantitativa e qualitativamente, onde a motivação é o ‘motor’ do consumo e onde as mensagens mediáticas não

são sempre compreendidas. Identificámos, contudo, uma variável externa ao contexto institucional, que podemos definir “familiar”, que permite uma aproximação indireta dos idosos aos meios de comunicação e aos seus conteúdos. Trata-se do papel desempenhado pelas gerações mais novas, nomeadamente filhos e netos, no sentido de ajudar o idoso a lidar com a tecnologia e de fazer a ponte para o acesso a conteúdos e funcionalidades relevantes para o mesmo. Consideramos esta dinâmica privada, enquanto familiar, muito importante para a diminuição do risco de exclusão do idoso. De facto, embora não se trate de um processo de capacitação que promova a autonomia dos mais velhos e o uso dos media, permite que o idoso faça experiência, embora superficial, dos *media*, e tire proveito das potencialidades de dispositivos e softwares modernos.

Neste mesmo contexto, detetámos ainda uma outra tendência, intrínseca à relação intergeracional à volta dos media, que Pier Cesare Rivoltella define como “delegação familiar da tecnologia” (2003, p. 31). É esta uma tendência comum nas gerações mais velhas em legitimar, e ao mesmo tempo sobrestimar, as competências digitais dos mais novos, entregando-lhes simbolicamente o conhecimento dos media. Assim, nas primeiras fases do projeto, conseguimos identificar ambas as dinâmicas ligadas àquela que definimos de variável familiar. Assim, experienciámos quer o recurso à ajuda dos mais novos para ultrapassar obstáculos no acesso e na utilização dos media, quer a entrega absoluta, sempre por parte do idoso, das rédeas da atividade, diante do pedido de utilização de dispositivos digitais ou da análise e compreensão de conteúdos considerados complexos.

Como combater este desequilíbrio? Através de um trabalho gradual de mediação com as duas gerações, foi possível alcançar um equilíbrio e uma partilha construtiva das responsabilidades entre as partes. Tratou-se de consciencializar os **idosos** da própria capacidade em aprender, bem como do papel das crianças nesse processo, e de explicar às **crianças** a importância de criar o espaço adequado para o outro, numa dinâmica de aprendizagem colaborativa. É este um ponto que consideramos fundamental para o arranque e o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que seja colaborativo e bidirecional.

## 6.2 Competências e necessidades educativas do grupo das crianças

No que diz respeito à utilização dos *media* por parte das crianças, não há dados surpreendentes a destacar ou em desacordo com a maioria dos estudos na área. Neste sentido, registou-se a posse de telemóveis por todas as crianças envolvidas, o uso de consolas de jogos, principalmente em contexto institucional, de computador para ver séries e filmes, de videojogos e

de atividades nas redes sociais. Relativamente a este último dado, em linha com recentes investigações (Lopes et al., 2015; Pereira, Pinto e Moura, 2015), registámos que 90% dos envolvidos utiliza com regularidade o próprio perfil nas redes sociais, mesmo não tendo idade legal para o fazer, sendo o Facebook a rede de eleição (cuja idade mínima para a utilização é de 13 anos). Notou-se, portanto, que os meios digitais ocupam um espaço relevante nas atividades de lazer dos mais novos, observando dinâmicas típicas de utilização multitasking bem como de consumo convergente (Marinelli, 2009; Jenkins et al. 2010).

Se os dados recolhidos acerca da dotação tecnológica por parte dos mais novos, bem como da frequência de utilização ou das práticas mais difusas, não se distanciam da maioria dos estudos nacionais na área, a dimensão que pode surpreender e acrescentar informação relevante para o projeto tem a ver com a diferença entre os dois grupos de crianças, em termos de acesso, de quantidade e qualidade do consumo e de leitura crítica dos *media*. De um lado (CATL) encontramos crianças com um acesso privilegiado a meios e dispositivos como consolas de vídeo e televisão, e com uma elevada utilização, em termos horários, dentro e fora da instituição. Do outro lado, o grupo de crianças em risco (CATL-ACR), apresenta um acesso mais limitado e, ao mesmo tempo, regulamentado, focado no uso do computador, principalmente em substituição da televisão, bem como uma maior adesão às atividades extracurriculares dinamizadas pelo Centro. Neste caso específico (CATL-ACR), vimos que o contexto institucional acaba por influenciar positivamente a construção de competências críticas por parte dos jovens, através de um acompanhamento constante realizado pelas educadoras. Já as crianças do CATL referem que o papel de mediação e acompanhamento sobre os *media* e os seus conteúdos é apanágio dos pais e não da instituição. Em situações de ausência desta mediação intergeracional, a rede de amizade, dentro e fora da instituição, é o terreno de interpretação e discussão dos conteúdos mediáticos, verificando-se principalmente nas crianças institucionalizadas do CATL-ACR.

De uma forma geral, os dados confirmam uma presença significativa dos *media* e dos dispositivos digitais no dia a dia das crianças, em tarefas escolares, atividades extracurriculares e de tempos livres, sendo que os consumos e as práticas mediáticas acontecem em contextos e redes relacionais diversas. Todos estes fatores, internos e externos à ação das crianças, corroboram a ideia de que o processo de aquisição e o desenvolvimento de competências mediáticas seja hoje mais fácil e acessível, comparativamente com o passado e com as gerações anteriores (Kotilainen, 2009; Ferri & Marinelli, 2010). O que os dados também confirmam, é que a aquisição de competências mediáticas não pode ser considerada natural ou inata, como alertado por vários investigadores nas últimas décadas (Buckingham & Willet, 2006; Hobbes, 2010). De facto, foram

muitas as lacunas encontradas na Literacia Mediática dos mais novos, em termos de competências técnicas, de capacidade de interpretação crítica das mensagens ou de perceção dos riscos ligados à internet, entre outros. Se observámos que sites e plataformas digitais como Facebook, Google ou Wikipedia, que registam as mais elevadas taxas de tráfego na web, são conhecidas e utilizadas com frequência pelas crianças, notámos também uma baixa perceção dos potenciais riscos associados à Internet. Registámos, ainda, a ausência de interesse em aprofundar conteúdos noticiosos, principalmente em relação a edições em papel, ou um conhecimento limitado do universo das narrativas gráficas, ou ainda a dificuldade em lidar com softwares básicos de edição de texto. Demos assim conta da necessidade de mediação e formação do grupo das crianças, no sentido de desenvolver competências analíticas e funcionais. Neste contexto, as próprias crianças destacam em diferentes momentos a influência, por vezes indireta, das gerações mais velhas no conhecimento dos *media* e na gestão do seu consumo. Nas conversas dos utentes do CATL emergiu a importância do contexto familiar, e neste a influência dos pais nas escolhas e nas práticas mediáticas. De uma forma geral, os pais parecem adotar um modelo de gestão focado na limitação dos tempos de consumo, em linha como a tendência nacional (Ponte & Jorge, 2012), modelo que, porém, se torna menos rígido no contexto institucional. Já as crianças em risco referem o papel de mediação assumido pelas educadoras da sala (CATL-ACR), e descrevem a adoção de um modelo focado mais na troca e discussão crítica da tipologia e qualidade do consumo do que na sua limitação.

Sem pretensão de querer forçar uma ligação de causa e efeito, não podemos ignorar que as características dos contextos que acabámos de descrever, familiar e institucional, e os modelos adotados por pais e educadores, têm influência na construção da Literacia Mediática das crianças. Neste cenário, os dois grupos aparentam diferenças significativas. Assim, as crianças do CATL apresentam uma maior facilidade de acesso, um elevado consumo mediático, principalmente destinado ao lazer, e um nível baixo de conhecimento crítico dos *media*, enquanto as crianças em risco, que apresentam menores possibilidades de acesso e um consumo mais regulamentado, revelaram ao longo do projeto um maior desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva acerca dos conteúdos mediáticos e uma maior vontade de aprender acerca dos *media* e não só. Desta breve reflexão sobressaem dois aspetos: o facto de a condição de risco não ser necessariamente um entrave para uma utilização responsável e crítica dos *media*, quando inserida em dinâmicas de apoio, mediação e regulamentação por parte das gerações mais velhas e, ao mesmo tempo, que estas dinâmicas são fundamentais para a formação de qualquer criança, independentemente do contexto social ou económico em que está inserida.

### 6.3 Aprendizagens, descobertas e benefícios de um encontro entre gerações.

Um projeto de aprendizagem intergeracional em torno dos *media* que exige o recurso, por cada participante, às próprias competências, sociais, culturais e mediáticas, e que estimula a saída do próprio espaço de conforto para aprender, ensinar e colaborar, expõe as dimensões descritas e muitas outras, mais difíceis de identificar de outra forma, ligadas à Literacia Mediática e à inclusão social dos envolvidos. Permite, sobretudo, recolher dados suficientes para refutar a contraposição clássica entre uma geração passiva e incapaz de investir em novas aprendizagens e uma geração competente, produtiva e capaz de se “auto-formar” (Talcott, 1998; Prensky, 2001). Esta conclusão, porém, não foi imediata e foi o resultado de um trabalho conjunto e constante. De facto, se a população idosa manifestou desde a fase de diagnóstico o interesse e a abertura em descobrir as potencialidades dos novos media, ao mesmo tempo, estes elementos se demonstraram insuficientes para um real compromisso e esforço no sentido de tentar aprender a usar o meio, ou simplesmente tentar entender a sua natureza e o seu escopo. Como vimos no capítulo anterior, a presença de assuntos de elevado interesse e a identificação de vantagens a nível pessoal foram fatores de desbloqueio que deixaram emergir a efetiva capacidade de aprendizagem do idoso, confirmando que **limitações físicas e cognitivas não inviabilizam necessariamente o processo formativo** (Dias, 2012). A utilização dos *media* no projeto proporcionou então o terreno fértil para a identificação e promoção de uma dimensão central no processo de aprendizagem, ou seja, a motivação. Foi este um elemento capaz de contornar os obstáculos e colmatar fossos na utilização dos media.

Apercebemo-nos, todavia, da complexidade da dimensão motivacional, nomeadamente no seu cruzamento com a interpretação e a perceção que o indivíduo tem não só dos *media* mas, principalmente, das próprias capacidades e das do outro. Insere-se aqui a perceção negativa da velhice, dimensão confirmada entre a maioria dos participantes, embora com maior impacto na terceira idade. Neste caso específico, trata-se de visões e representações pessimistas do envelhecimento alimentadas pelos mesmos idosos, que se focam nos aspetos negativos e nos obstáculos, físicos e cognitivos, para a aprendizagem (Echt, Morrell & Park, 1998; Cybis & Sales, 2003). No caso das crianças, de uma forma geral, sobressai uma imagem pouco positiva da terceira idade, construída socialmente e culturalmente, através de desinformação, da influência de conversas familiares e da falta de interações frequentes com idosos, quer em contexto institucional quer em contexto familiar. No entanto, esta dimensão, considerada por muitos autores como o principal agente do fosso intergeracional (Rivoltella, 2003; Cuddy, Norton & Fiske, 2005; Chase,

2011) e capaz de influenciar negativamente a motivação dos grupos em interagir e colaborar, foi no presente projeto desconstruída de forma natural e gradual pelos participantes. Verificámos que **quando enfrentados em conjunto, e ultrapassados com a prática, estes estereótipos deixam espaço para a relativização das próprias limitações (no idoso) e para descobertas inesperadas (nas crianças)**, sendo estas das principais conquistas dos projetos intergeracionais (Kerka, 2003).

**As tarefas realizadas na interação à volta dos *media*, sendo pouco focadas nos dispositivos e mais no processo de aprendizagem e na educação para a comunicação (Pinto, 2003a), permitiram ultrapassar gradualmente obstáculos culturais e comunicativos.** As duas gerações que, nas palavras de De Kerckhove (1993), não partilham o mesmo perfil cognitivo ou o mesmo conceito de alfabetização, encontraram-se primariamente à volta de dimensões sociais e culturais para, só numa segunda fase, focar-se em dimensões mais técnicas e expressivas das competências mediáticas. Desta forma, **à medida que a comunicação se adaptava e se tornava mais fluida, as relações ganhavam dimensão e favoreciam a abertura de canais para trocas bidirecionais e novas e mais complexas aprendizagens.** Experienciámos, assim, aquela superação da diferença entre idosos e crianças promovida por Gamliel, Reichental e Ayal (2007), através da promoção de relações de troca recíproca, embora assimétrica, onde cada geração contribui com materiais simbólicos diferentes e complementares. Esta dinâmica permitiu que cada indivíduo tomasse consciência não só do próprio valor, mas sobretudo do valor da outra geração, com um contributo direto para o capital social do grupo e indireto para toda a comunidade envolvida (MacCallum et al., 2006; Lopes, 2008).

Neste processo de aproximação gradual entre as gerações, foram emergindo alguns benefícios da interação que na fase de revisão da literatura foram considerados como possíveis ou desejados (Kuehne 1999; Kaplan & Pinazo, 2007). Destacamos aqui a já referida **perceção mais positiva da terceira idade**, verificada na maioria das crianças, **maior vitalidade e boa disposição na população idosa**, ou **desenvolvimento de capacidade de trabalho em equipa e de resolução de problemas**, ou seja, a reação e a superação das situações de impasse referidas no capítulo anterior, diante de tarefas complexas ou da falta de competências e conhecimento por ambas as gerações. **São benefícios ligados principalmente àquelas competências que consideramos como as mais trabalhadas e desenvolvidas ao longo do projeto, ou seja, as relacionais (Costa, 2003).** Entendemos assim as competências ligadas à capacidade de se relacionar com o outro e de colaborar e trabalhar com ele, encontrando resposta concreta na proximidade que se foi criando entre os grupos, e na positividade de uma interação capaz de habilitar trocas e partilhas de conhecimentos. De facto, as dinâmicas geradas na interação intergeracional evidenciaram os recursos investidos e trocados,

caracterizados por uma natureza simbólica, sendo maioritariamente sociais e culturais. São materiais, intrínsecos à comunicação e à interação intergeracional, que têm o potencial para se transformar em benefício para os indivíduos envolvidos na relação e, por conseguinte, para a comunidade toda, ou seja, para se transformar em capital social (Williams e Nussbaum, 2013).

Neste contexto, outro dado relevante para a presente discussão prende-se com a identificação, ao longo do processo de aprendizagem, da troca de materiais simbólicos que definimos como bens relacionais. São estes o resultado de uma relação social instaurada entre os grupos, assim como entendida pela sociologia relacional, ou seja, uma realidade que está entre os sujeitos agentes que faz a sociedade, constituindo os factos sociais (Donati, 1999; Donati & Solci, 2011). São as relações capazes de gerar bens relacionais, entidades imateriais e simbólicas produzidas e fruídas só entre os participantes na relação, e cujo pressuposto são a reciprocidade e a gratuidade, elementos fundamentais do processo de aprendizagem instaurado na Ação. Estes bens são alimentados pelo capital social e relacional da comunidade envolvida e, ao mesmo tempo, alimentam-no. O capital social apresenta-se assim como uma tipologia de bem relacional, constituído por relações contruídas nas interações entre os indivíduos. Desta forma, os bens relacionais podem ser entendidos como instrumentos concretos para intervir no social, em situações em que a construção do capital social é fundamental para a coesão e inclusão de grupos desfavorecidos (Grasselli, 2011). O modelo de aprendizagem intergeracional implementado, considerado por Sally Newman e Alan Hatton-Yeo (2008) como uma forma de capital social, acaba assim por favorecer a geração de bens relacionais, sendo ainda por eles alimentado.

A transmissão de valores, tradições e hábitos pessoais e coletivos ligados ao passado faz parte de um dos benefícios decorrentes do encontro intergeracional, destacando-se no presente estudo como a modalidade mais recorrente da partilha de conhecimento da população idosa para as crianças. É esta uma dinâmica que, para Lopes (2008), implica o contacto com visões acerca do mundo, modos de pensar e de agir e sentir diferentes das da própria realidade e geração, contribuindo para uma nova consciência comunitária. O conhecimento partilhado pelos idosos no projeto, de carácter maioritariamente simbólico (Boström, 2003), tem efetivamente origem no capital social e cultural de cada indivíduo, num reservatório de memórias e de saberes que despertam a curiosidade e o interesse dos mais novos, abrindo as portas para uma realidade desconhecida e para uma dimensão emotiva e moral da construção de conhecimento (William & Nussbaum, 2013). Como já destacado, foi possível resumir o conhecimento transmitido pela população idosa em três categorias gerais, sendo estas a vida profissional, a infância e a ética e a moral. Em todas, a principal

preocupação dos idosos prendeu-se com a vontade de passar valores e mostrar às crianças os aspetos positivos e negativos do próprio passado, de forma a aprenderem com ele.

O espírito de sacrifício e de colaboração, bem como o respeito e a união familiar tiveram um lugar de destaque em cada conversa ou partilha acerca do trabalho ou das relações entre pares, sejam elas em contexto familiar ou profissional. Esta característica distintiva da troca do idoso para a criança acentua o potencial benéfico da interação intergeracional. Observámos assim que **à medida que a troca destes materiais simbólicos suscitava admiração e surpresa nas crianças, confrontadas com uma realidade e uma visão da sociedade desconhecida, aproximava as gerações e alimentava a criação de um espaço favorável à partilha.** Neste sentido, relatos acerca da sociedade portuguesa de meados do século XX, da introdução de dispositivos digitais no mundo trabalho nos anos 70 e 80, ou da simplicidade do quotidiano na infância, foram objetos e meios de um exercício de reflexão inédito para os mais novos. Levaram, de facto, a uma apropriação deste passado, a uma dinâmica, pedagógica, de comparação com o presente (Kuehne, 1999) e de compreensão mais profunda da própria história e da história do outro. Consideramos estes materiais trocados como enriquecedores para o mundo das crianças. De facto, **o que foi experienciado através de atividades lúdicas foi uma negociação de significados, e uma re-significação não só de si mesmo, como também da outra geração e das relações intra e intergeracionais.** Tratou-se então de promover um contexto informal e práticas colaborativas enquanto espaços propícios para uma gradual **subversão daquela dinâmica, socialmente instituída, que caracteriza o processo de socialização e interpretação do mundo na infância, ou seja, de ação vertical da geração adulta para a crianças, e ação horizontal das crianças para os pares** (Corsaro & Eder, 1990). Acreditamos que seja este o ambiente ideal para a produção e negociação de significados sobre o mundo desejada para as crianças (Cerisara, 2002; Sarmiento, 2004).

Ao introduzir a tecnologia na relação, desde as primeiras atividades da Ação, experienciou-se um potencial intrínseco aos *media* de determinar a natureza da comunicação intergeracional e “uma compreensão significativa entre gerações” (Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015, p. 95-96). Como vimos, os *media* permitiram inicialmente o emergir de limitações ao nível das competências e da comunicação, ao mesmo tempo que tiveram um impacto positivo na motivação dos participantes e nas dinâmicas relacionais geradas. Estabeleceram-se, de facto, como um lugar simbólico de expressão e de encontro informal, sendo verdadeiros canais de transmissão e partilha de memórias, conhecimentos e opiniões. Contribuíram ainda para o desenvolvimento cognitivo e social dos envolvidos, fundamental para uma compreensão crítica dos *media* e da sociedade (Buckingham,

2005). Com efeito, diante da tecnologia, ambas as gerações foram obrigadas a um esforço em termos cognitivos e comunicativos, demonstrando a capacidade de ativar determinados conhecimentos em situações específicas. Em outras palavras, em linha com a noção de competência de Perrenoud (2007), de utilizar os recursos necessários para responder a um determinado problema ou situação cotidiana. No caso da população idosa, tratou-se principalmente de competências sociais e críticas que se completam com as competências mais técnicas e culturais das crianças, dando espaço para a criação de novos significados e novos conhecimentos. Foi neste cenário que relevamos que o caráter bidirecional das trocas emerge de forma natural em situações nas quais é mais prioritário o recurso a conhecimentos críticos e reflexivos do que técnicos, ativando competências sociais e culturais dos participantes e contribuindo para o aumento dos níveis de consciencialização e pensamento crítico desejado por José Manuel Pérez Tornero e Paolo Celot (2009).

Ademais, os meios que mais se destacaram, enquanto objetos e canais de dinâmicas bidirecionais de partilha e negociação de saberes, foram a televisão, a rádio, a internet e a música. Foi à volta destes meios, e do cruzamento de diferentes usos e visões acerca deles, que foram geradas experiências de aprendizagem novas e imprevistas. Porém, foram as atividades sobre a rádio, que definimos como o meio do passado e do presente, que se revelaram as mais significativas do ponto de vista da colaboração e da comunicação intergeracional, confirmando o seu potencial inclusivo em contexto desfavorecido já destacado por vários investigadores (Brites, Jorge & Correia dos Santos, 2014; 2015). À diferença dos outros meios, a rádio proporciona de forma simples e intuitiva um espaço para se expressar, para se contar, mas com uma menor exposição, sendo esta na nossa opinião a sua dimensão mais significativa, principalmente num projeto com grupos mais vulneráveis.

Neste contexto intergeracional de aprendizagem, as capacidades de exploração, expressão e troca apresentadas por Edith Harel Caperton (2002) acerca das competências necessárias na era digital, não parecem tão distantes e inalcançáveis, e a inclusão já não se afigura como uma utopia. Com efeito, **em ambas as gerações registámos, ao longo do projeto, mais do que a aquisição de competências, o aumento da consciencialização das próprias aptidões, relativamente a ensinar e a aprender.** Como vimos, no caso da população idosa, esta dimensão traduziu-se na capacidade de direcionar e ativar os conhecimentos para melhorar o próprio dia a dia ou enriquecer o próprio capital cultural, contribuindo para o aumento da autoestima e para a diminuição do isolamento (Kaplan & Pinazo, 2007). Veja-se o caso de utentes como a Nélia e a Mara, do Centro de Dia, que

ao longo do projeto superaram limitações físicas e psicológicas, bem como as próprias expectativas relativamente ao uso dos media. No caso das crianças, aprender a ensinar foi um dos aspetos mais relevantes, cujo benefício direto foi contribuir, de forma gradual e crescente, para uma maior sensibilidade e respeito não só para com a outra geração, mas também para com os pares. Parece-nos um resultado relevante do projeto, uma mudança positiva que implica um trabalho constante e progressivo, para o qual foi determinante a periodicidade e continuidade das atividades ao longo de 14 meses.

Outro dado importante, registado ao longo do estudo e devidamente destacado no capítulo anterior, é que a troca entre as duas gerações pode ser criativa, e pode dar vida a produções originais e carregadas de significado. Ao longo do projeto, os *media* foram utilizados em vários momentos de forma livre e criativa, para expressar ideias ou para comunicar opiniões (Bachmair & Balzagette, 2007). É o caso da atividade “Magic Box” (B3, ANEXO I) ou da atividade “CCSSA News” (C7, ANEXO I), entre outras. Assim, retomando as considerações de especialistas como Cesare Scurati (2002) e Pier Cesare Rivoltella (2003), a distância existente entre crianças e idosos, a nível cognitivo e a nível de tradição de aprendizagem, não só não aparece como irreversível, como se apresenta de uma forma nova, permitindo, num contexto informal e colaborativo, produções inéditas e de qualidade (Fricke et al., 2013).

Pudemos ainda constatar que, neste mesmo contexto, onde diferentes gerações partilham o mesmo percurso de aprendizagem, os produtos criados, sejam estes contos, entrevistas, notícias ou emissões radiofónicas, carregam as trocas simbólicas ocorridas ao longo do percurso inteiro e não só relativas à atividade específica. Ainda, os envolvidos ao apropriarem-se dos materiais trocados, partilhados e negociados num espaço aberto e comum, utilizam-nos não só nas suas produções, mas também para mudar posturas, diante da outra geração, bem como visões e perceções acerca do mundo e dos *media* (Lopes, 2008; Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015). Trata-se de uma mudança gradual, e diferente para cada interveniente, que reflete não só a **capacidade empática entre gerações**, derivante de uma relação cada vez mais forte, mas sobretudo o seu **poder de abater barreiras e abrir caminhos para novas aprendizagens**.

No final do projeto, confrontamo-nos com muitos dos benefícios intrínsecos à relação e aprendizagem intergeracional, assim como identificados ainda numa fase inicial do estudo, nomeadamente de revisão da literatura (Kolodinsky, Cranwell & Rowe, 2002; Cumming-Potvin & MacCallum, 2010; Gonçalves & Patrício, 2010; Kaplan, Sánchez & Bradley, 2015). **A progressiva redução do fosso intergeracional, o reforço de competências sociais, a evolução nas competências**

mediáticas, e a conseguinte promoção de um processo gradual de inclusão social e digital são, de facto, benefícios tangíveis e visíveis para a o grupo envolvido, mesmo se em medidas diferentes para cada participante no projeto. Estes benefícios, gerados num contexto colaborativo entre diferentes grupos geracionais, não se esgotam no indivíduo ou num curto prazo, mas permanecem, e são usufruto de toda a comunidade<sup>248</sup>. Tal com comprovado pelos estudos na área dos PI, nas palavras de Kaplan e Pinazo (2007), ao contribuir para o abatimento de estereótipos, para o mantimento de memórias e para o aumento do sentimento de pertença a uma única comunidade, contribuímos para melhorias a nível da instituição (de acolhimento, ou seja, o CCSSA) bem como para a sociedade civil onde esta está inserida.

Neste processo de aprendizagem e capacitação, sustentado pelos quatro pilares da educação, aprender a ser, a viver juntos, a conhecer e a fazer (Delors et al., 1996), a Educação para os *Media* representou a amálgama de todo o percurso intergeracional. **Tratou-se de insistir e destacar as dimensões e experiências da EpM ligadas ao desenvolvimento de competências críticas, sociais e relacionais** (Livingstone, 2004). **Tratou-se ainda**, na abordagem de Divina Frau-Meigs (2008) entre outros especialistas da área, **de direcionar estas dimensões para a inclusão e o empoderamento dos grupos desfavorecidos e em risco de exclusão**. Esta abordagem consentiu, de facto, comprovar que se a exclusão digital coincide muitas vezes com outros tipos de riscos e exclusões, ao nível económico e social, como evidenciado por Kirsti Ala-Mutka (2011), ocorre ampliar o conceito de literacia e de competência mediática, para que este possa ser integrado no processo educativo, fundando, antes de mais, na inclusão social e no empoderamento de cada indivíduo.

**Acreditamos que a junção da tradição dos programas intergeracionais e da Educação para os *Media* num projeto de investigação-ação permitiram um trabalho empírico original e inovador**, num contexto de ausência de investigações de carácter académico que adotem tal abordagem e pressupostos. **A coexistência de vertentes e tradições diferentes**, mas todas focadas num processo responsável de formação cívica e capacitação de cidadãos autónomos e ativos (Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2005), **favoreceu a adoção de uma metodologia interventiva que se revelou não só adequada como fundamental**. A pertinência é evidenciada pelas características da população envolvida, constituída maioritariamente por grupos considerados em risco de exclusão social e digital. Acreditamos, de facto, que projetos que impliquem crianças e idosos, e o estudo e

---

<sup>248</sup> Os sucessivos contactos com a instituição, confirmaram a positividade do estudo principalmente na abertura dos utentes e da mesma instituição em participar e acolher mais atividades e projetos ligados aos *media* e à inclusão digital.

compreensão das suas interações e visões acerca do mundo, da sociedade e dos *media*, não só pedem a utilização de metodologias qualitativas, como podem beneficiar da integração do investigador na comunidade estudada. Um investigador que, na visão de Barbier (1996), observa e analisa ao mesmo tempo que questiona e participa nos fenómenos estudados, construindo o conhecimento com os participantes no estudo. Ainda, o processo cíclico de alternância entre mudança e reflexão, típico da IA, com as suas fases de diagnóstico, planeamento, ação, avaliação (Kemmis & McTaggart, 1988), apresenta-se aos nossos olhos como uma mais-valia num projeto de Educação para os *Media* assente numa dinâmica de aprendizagem colaborativa.

A partir dos resultados inerentes ao trabalho desenvolvido no seio do Centro Cultural e Social de Santo Adrião, podemos, contudo, destacar algumas dificuldades encontradas ao longo do projeto. Para além dos obstáculos apresentados na primeira parte do capítulo anterior, em termos comunicacionais entre as gerações, ou organizacionais, inerentes à programação e organização de atividades na Instituição, surgiram questões práticas ligadas à construção das atividades da Ação ou à gestão dos grupos. A proposta ambiciosa de juntar duas gerações e três diferentes valências num projeto à volta dos *media*, confrontou-se desde cedo com a dificuldade em envolver os intervenientes na sua construção e, principalmente, em construir atividades que fossem ao mesmo tempo acessíveis e envolventes para todos. A novidade dos instrumentos e da metodologia utilizados, onde os próprios participantes são os protagonistas do processo e a responsabilidade do seu sucesso é partilhada entre todos (e não apanágio de um formador, animador ou educador), pediram uma adaptação gradual e um novo compromisso, mais consciente, por parte das crianças. De facto, não obstante a aceitação inicial do projeto, e o compromisso para com ele, considerámos que a verdadeira escolha, consciente, concretizou-se nas primeiras atividades, quando as crianças foram confrontadas com a real responsabilidade no estudo e com o papel a desempenhar ao longo da Ação.

Consideramos ainda que um projeto desta natureza, que se assume como parte de um processo de inclusão, formação e Educação para os *Media*, pede mais investigação e uma dinâmica de continuidade que só a sua integração no projeto educativo da própria instituição pode dar.

Muitas foram as questões e os dados gerados ao longo da Ação. Acreditamos que os aspetos destacados neste capítulo, considerados como os mais pertinentes para os objetivos do estudo, se traduzam em reflexões e conclusões relevantes para (desejadas) investigações futuras.

CONCLUSÃO

## Considerações finais

A presente investigação pretendeu explorar as interações e relações entre as crianças e os idosos, com foco nos *media* enquanto lugar de encontro e aprendizagem colaborativa. Partimos de uma visão da criança como protagonista da era digital, capaz de modificar os próprios consumos e as próprias práticas comunicativas e mediáticas, mais do que no passado (Kotilainen, 2009), mas que nunca como hoje precisou de aprender a utilizar os *media* de forma responsável e consciente para uma participação ativa e informada na sociedade (Livingstone, 2009; Ponte, 2011). Partimos ainda de uma visão do idoso enquanto sujeito no qual podem coexistir fatores capazes de o predispor para a exclusão digital e social, e outras características que lhe permitem ser um recurso no processo educativo dos mais novos (Sánchez, 2006; Dias 2012). Por fim, fizemos nossa a visão dos *media* enquanto recurso de aproximação intergeracional “(...) para demarcar a autêntica comunicação intergeracional e uma compreensão significativa entre gerações” (Sánchez, Kaplan & Bradley, 2015, p. 95-96).

No atual contexto sociocultural, tecnológico e económico, atravessado por profundas desigualdades no acesso à tecnologia e às competências mediáticas, e pelo agravamento dos índices de risco de pobreza e exclusão de crianças e idosos, salientou-se a necessidade de mais e melhores estratégias para os grupos desfavorecidos, construídas à volta da Literacia Mediática como ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia pessoal e do compromisso social e cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012).

O presente estudo propôs-se, assim, como um possível contributo, e incentivo, para a promoção de projetos inclusivos para crianças e idosos, baseados na Educação para os *Media*.

O contexto escolhido para a concretização do trabalho foi o do Centro Cultural e Social de Santo Adrião, instituição bracarense profundamente empenhada no social, com iniciativas significativas junto de grupos desfavorecidos. No entanto, a falta de projetos intergeracionais e até de interações significativas entre diferentes gerações residentes na instituição, por questões logísticas, motivacionais e pedagógicas, realçou desde o princípio a dificuldade em concretizar atividades capazes de juntar e envolver grupos geracionais diferentes.

A escolha metodológica mais indicada e pertinente com o estudo e com a realidade do CCSSA recaiu na investigação-ação, uma abordagem que ao processo de exploração e compreensão da realidade junta a intenção de mudar (Kemmis & McTaggart, 1988). Esta metodologia permite uma

imersão do investigador na comunidade estudada e, ao mesmo tempo, uma responsabilização dos seus membros, com o objetivo de estimular uma reflexão sobre as próprias práticas e as possíveis melhorias.

A análise da comunicação e da relação intergeracionais ao longo do projeto deu conta de uma evolução e adaptação gradual dos canais e códigos comunicativos, com benefícios diretos na relação e, principalmente, na troca de conhecimentos. Para isso, considerou-se fundamental a adoção de uma visão da Educação para os *Media* mais focada no processo educativo e de aprendizagem mais do que nos dispositivos. Assim, a aproximação entre as gerações, e a conseguinte complexificação das relações, foram equilibrando o posicionamento de cada indivíduo dentro da própria relação, alimentando o processo de aprendizagem e tornando as trocas mais fluídas e proveitosas. O resultado, foi a superação da diferença entre idosos e crianças e a criação de partilhas inesperadas e de novos conhecimentos. Concordamos com Williams e Nussbaum (2013) acerca do potencial destes materiais simbólicos para se transformar em benefício, não só para os indivíduos envolvidos na relação, como também para a comunidade toda, enquanto capital social. É este o terreno fértil para a geração de bens relacionais, elementos valiosos em vista da coesão e inclusão de grupos desfavorecidos (Grasselli, 2011).

Assim, no contexto de aprendizagem gerado neste encontro, um espaço aberto, lúdico e sem pressões derivadas de avaliações e julgamentos, os participantes apresentaram um aumento exponencial do nível de consciencialização das próprias aptidões e capacidades em aprender e também em ensinar. Se nos idosos foi mais visível na capacidade de ativar e direcionar os conhecimentos adquiridos para melhorar o próprio quotidiano, confirmando ainda que eventuais limitações físicas e/ou cognitivas não representam necessariamente um entrave para o próprio processo formativo, nas crianças, traduziu-se principalmente numa maior sensibilidade e respeito para com a população idosa e a sua história e, ainda, para com os pares. Neste sentido, o abatimento de barreiras sociais e estereótipos foi um dos primeiros e mais importantes resultados do projeto. Resultados tangíveis, entre outros, foram ainda a) a crescente autonomia dos grupos no desempenho de tarefas e na capacidade de resolução de problemas; b) o desenvolvimento de competências mediáticas, principalmente críticas e reflexivas; c) a diminuição do isolamento e aumento da autoestima em ambas as gerações, e a conseqüente diminuição de risco de exclusão.

Sem dúvida, a escolha da investigação-ação como opção metodológica foi fundamental para o êxito do trabalho de campo, principalmente na sua característica cíclica, nomeadamente na

possibilidade de se poder parar e refletir criticamente de forma a corrigir e melhorar o processo em vista do ciclo seguinte de atividades (ver ANEXO III, Avaliação dos Ciclos). Da mesma forma, acreditamos que a estruturação das atividades com periodicidade fixa e regular ao longo de cerca de 14 meses, permitiu uma maior eficácia da Ação.

Embora não nos seja possível uma generalização dos resultados para a realidade portuguesa, tendo em conta a natureza do estudo (principalmente pela dimensão da amostra e pela duração da Ação), acreditamos que este projeto, com o seu olhar inovador para a comunicação e interação entre gerações em contextos informais, represente uma possível resposta à imperiosa necessidade de práticas educativas e inclusivas centradas nos *media*, na relação intergeracional e nos grupos desfavorecidos.

Podemos assim afirmar que o desenvolvimento de projetos intergeracionais como o que acabámos de apresentar, em contextos informais de aprendizagem, contribui para uma progressiva redução do fosso intergeracional, para o reforço de competências sociais, para o reforço de competências mediáticas, e para a consequente promoção de um processo de inclusão social e digital.

### **Limitações do estudo**

Ao longo de todo o percurso da investigação, fomos refletindo sobre escolhas tomadas, os possíveis caminhos ou os instrumentos alternativos para atingir o objetivo final. Apesar da certeza dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam o trabalho, este não está, e não esteve, isento de limitações e constrangimentos, tendo estes surgido durante todo o percurso. Numa ótica de melhoria e aperfeiçoamento, apresentamos aqui algumas destas limitações, com a expectativa de que possam ser úteis para projetos presentes e futuros:

- a) a conjugação de diferentes áreas de estudo e tradições, como a Educação para os *Media*, os Programas Intergeracionais, a terceira idade e a infância, representaram uma tarefa exigente para a construção de um enquadramento teórico sólido e coerente;
- b) a escrita e a estruturação de ideias e conceitos numa língua não materna exigiram um esforço redobrado que, apesar do resultado, deixa pelo caminho pequenas frustrações e insatisfações acerca do texto entregue;

- c) a organização interna da Instituição que acolheu o estudo foi um dos primeiros obstáculos a ultrapassar, pela dificuldade em juntar os grupos durante a semana (não convergência da programação) e pela falta de interação entre as valências. A frequência dos encontros sofreu assim alterações imprevistas ao longo do trabalho;
- d) a construção de atividades capazes de envolver, e surpreender, crianças e idosos. Ao mesmo tempo, atividades cuja complexidade permitissem a participação ativa (inclusão) de todos os envolvidos. A falta de estudos desta natureza representou uma das maiores dificuldades na construção da Ação;
- e) a gestão de grandes grupos geracionais, por vezes sem assistência de outros profissionais, é um elemento a ter em conta no desenvolvimento de trabalhos desta natureza;
- f) neste tipo de projetos, e principalmente com a inclusão de grupos desfavorecidos, é importante perceber que apesar do planeamento e da implementação de estratégias e teorias e apesar do esforço e do planeamento, existem situações em que condicionamentos externos e problemáticas pessoais dos utentes não permitem, mesmo ao longo do tempo, uma evolução do processo ou das estratégias comunicativas;
- g) sempre no âmbito do trabalho de campo, acreditamos que a realização de estudos comparativos noutras instituições poderia ter oferecido dados relevantes do ponto de vista empírico e teórico. Porém, mais importante seria que a instituição desse continuidade ao trabalho com recursos internos;
- h) do ponto de vista metodológico, apesar da vantagem da imersão do investigador no contexto estudado, esta abordagem pode dificultar a interpretação e apresentação dos resultados. De facto, exigiu um esforço autorreflexivo e crítico constante, para encontrar a medida certa entre o interesse em apresentar as muitas vivências que derivaram dos vários momentos do percurso e a necessidade de mostrar dados relevantes e científicos.

- i) a apresentação e discussão dos resultados foi desafiante, pela qualidade e riqueza dos materiais. Exigiu um sólido conhecimento teórico e um grande trabalho analítico e seletivo de forma a apresentar os conteúdos mais relevantes para os objetivos do estudo.

### **Pistas para a ação**

Julgamos que os resultados apresentados têm a relevância necessária para suscitar interesse, não só académico, mas sobretudo público, e para motivar mais estudos e iniciativas que deem continuidade, e ampliem, o trabalho realizado. Nesta perspetiva, apresentamos de seguida algumas sugestões para ações futuras:

- replicar o projeto em mais instituições, envolvendo cuidadores e educadores de forma mais ativa e com o objetivo de uma maior continuidade das atividades e maior autonomia das equipas pedagógicas;
- replicar o projeto em contextos familiares, estendendo o estudo à relação e mediação entre três diferentes grupos geracionais e à influência na gestão da tecnologia e das competências no espaço familiar;
- promover o projeto em contexto escolar, no âmbito dos projetos extracurriculares desenvolvido em base anual em parceria com instituições, ou adaptado e integrado em disciplinas curriculares como a Educação para a Cidadania;
- criar um manual que junte, a nível teórico, as tradições da Educação para os *Media* e dos Programas Intergeracionais, e que apresente atividades práticas a desenvolver com crianças e idosos em diferentes contextos institucionais e sociais;
- dotar cuidadores e animadores de IPSS das competências necessárias para explorar o potencial intrínseco aos *media* para aproximar e formar diferentes gerações;
- desenvolver mais investigações interventivas que visem a conjugação entre Literacia Mediática e comunicação intergeracional, num processo educativo que ultrapasse a dimensão mais basilar e comum da troca intergeracional, ou seja, a troca de conhecimentos informáticos por parte das crianças e de memórias por parte dos idosos.

Acreditamos que este trabalho “Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas à volta dos Media”, pode representar um contributo valioso, do ponto de vista científico e empírico, para a discussão pública e para a investigação e intervenção, acerca de temáticas como a Educação para os *Media*, intergeracionalidade e inclusão de crianças e idosos.

## Referências bibliográficas

- AEEASG (2013). *Ano Europeu do envelhecimento ativo e da solidariedade entre as gerações, Relatório de Atividades*. Portugal: Governo de Portugal.
- Afonso, R. M., Branco, M. L., Esgalhado, M. G., Simões, M. F. & Pereira, H. (2010). Considerações sobre os programas intergeracionais em Portugal. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 4, 751-756.
- Agamben, G. (1979). *Infância e Stória. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Giulio Einaudi.
- AGE. (2008). *Media literacy, digital exclusion and older people*. Retirado de <http://www.age-platform.eu/en/age-policy-work/accessibility/age-positionstatements/538-medialiteracy-digital-exclusion-and-older-people>.
- Aguaded, J. I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 25-34.
- Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y. & Cabrera, M. (2008). *Active ageing and the potential of ICT for learning*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC45209.pdf>
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retirado de [file:///Users/simonpet/Downloads/JRC67075\\_TN%20\(2\).pdf](file:///Users/simonpet/Downloads/JRC67075_TN%20(2).pdf)
- Alanen, L. (2001). Explorations in gerational analysis. In Alanen, L. & Mayall, B. (Org.). *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-22). London: Routledge.
- Almeida, J-C. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, problemas e práticas*, 37, 175-176. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a09.pdf>
- Altricher, H., Posch & Somekh, (1993/1996). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London e New York: Routledge.
- Alves, J. E., Cheta, R. & Martins, A. (2008). Programa Rede Social em Portugal. Projectos e dinâmicas locais nas áreas do emprego e da formação. *Atas do VI Congresso Português de Sociologia da Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*. Retirado de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/329.pdf>.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2014) Investigação-ação e as suas modalidades. in J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 189-200). Coimbra; Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, G., Pires, A. & Machado, V. (2009). Process improvement measures in social area organizations. A study in institutions for elderly: survey results, *The TQM Journal*, 21(4), 334-352.
- Ariés, P. (1973). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Aroldi, P. (2011). Generational belonging between media audiences and ICT users. In Colombo, F. & Fortunati, L. (Eds.). *Broadband society and generational changes* (pp. 51-67). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A Report of the national leadership conference on media literacy*. Retirado de

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

- Ávila, P. (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. In Costa A. F., Machado F. L. & Ávila, P. (Orgs.) *Portugal no contexto Europeu* (pp. 21-44). Vol. II: Sociedade e Conhecimento, Oeiras: Celta.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Oeiras: Celta.
- Bachmair, B. & Balzagate, C. (2007). The European charter for media literacy: Meaning and potential, *Research in comparative and international education*, 2(1), 80-87. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/250152397\\_The\\_European\\_Charter\\_for\\_Media\\_Literacy\\_Meaning\\_and\\_Potential](https://www.researchgate.net/publication/250152397_The_European_Charter_for_Media_Literacy_Meaning_and_Potential)
- Bailey, A. & Ngwenyama, O. (2010). Bridging the generation gap in ICT Use: Interrogating identity, technology and interactions in community telecenters, *Information Technology for Development*, 16(1), pp. 62–82.
- Balatti, J., & Falk, I. (2002). Socioeconomic contributions of adult learning to community: A social capital perspective, *Adult Education Quarterly*, 52(4), 281–298.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspective on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (Eds), *Successful aging. Perspective from behavioral sciences* (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M. & Lindenberger, U. (1999). Life-span developmental psychology, *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Anthropos, coll. ethno-sociologie.
- Baskerville, R. (1999). Investigating information systems with action research, *Communications of AIS*, 2(19), 2-13.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2010). The Triple Challenge. In Davis, M. & Tester, K. (Eds.), *Bauman's challenge: sociological issues for the twenty-first century* (pp. 200-205). Palgrave: MacMillan.
- Bauman, Z. (2011). *Fronteiras do pensamento*. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>
- Bauman, Z. (2011a). *Vite Liquide*. Retirado de <http://www.segnavie.it/atti/2011/Bauman.pdf>
- Bauman, Z. (2011b). *Intervista a Zygmunt Bauman*. Retirado de <http://www.minimaetmoralia.it/wp/intervista-a-zygmunt-bauman>
- Bauman, Z. (2012). The time of interregnum, *Ethics & Global Politics*, 5(1), 49-56.
- Bazo, M. T. (2006). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*, Madrid: Edición Libro.
- Bertolini, P. (Ed.) (1999). *Navigando nel cyberspazio. Ricerca sui rapporti tra infanzia e Internet*, Milano: Rizzoli.
- Beth Johnson Foundation (2011). *A Guide to Intergenerational Practice*. Retirado de <http://www.emil-network.eu/wp/wp-content/uploads/Publication-A-Guide-to-Intergenerational-Practice-Beth-Johnson-Foundation.pdf>

- Bevort, E. (2009). Media literacy and production by young people: an old response to increasingly up-to-date question. In *EuroMeduc - Media literacy in Europe controversies, challenges and perspectives* (pp. 151-156). Retirado de [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Bolter, D. J. & Grusin, R. (2003). *Remediation. Competizione e integrazione tra vecchi e nuovi media*. Milano: Guerini.
- Bond, J., Coleman, P. & Peace, S. (1993). Ageing in the twentieth century. In Bond, J., Coleman, P. & Peace, S. (Eds.) *Ageing in society: an introduction to social gerontology 2nd edition* (pp. 1–18). London: Sage.
- Boström, A. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital: From theory to practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3021/3/PROJETO%20TITI%20-%20Anto%CC%81nia%20Santos.pdf>
- Bostrum, A., Hatton-Yeo, A., Ohsako, T. & Sawanono, Y. (2000). A general assessment of IP initiatives in the countries involved. In Hatton-Yeo, A. & Ohsako, T. (Eds.), *Intergenerational programmes: public policy and research implications. an international perspective* (pp. 3-8). Hamburg: UNESCO, Institute for Education.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In Richardson J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bréda, I. (2009). The new school media: digital skills and critical skills. In *EuroMeduc - Media literacy in Europe Controversies, challenges and perspectives* (pp. 55-60). Retirado de [https://euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](https://euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Brites, M., Jorge, A. & Correia dos Santos, S. (2014). RadioActive Europe: jovens, o digital e as suas comunidades. In Gomes da Silva, S. & Pereira, S. (Coord.), *Atas do 2º Congresso Literacia, Media e Cidadania* (pp. 46-55). Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social. Retirado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14512/1/Brites%20et%20al%202014%20congresso%20Literacia.pdf>
- Brown, S. & D. McIntyre (1981). An action-research approach to innovation in centralized educational systems. *European Journal of Science Education* 3(3), 243–258.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of citizens: Young people, news and politics*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the literature*. <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>
- Buckingham, D. (2007). *Media education: A global strategy for development. Policy paper for UNESCO Sector of Communication and information*. Retirado de <http://j.mp/hGTqyi>
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. In Buckingham, D. (Ed.), *Youth, Identity and Digital Media*, Cambridge (pp. 1-22). Cambridge: The MIT Press.
- Buckingham, D. & Burn, D. (2007a). Game Literacy in theory and practice, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349.

- Buckingham, D. & Willett, R. (2006). *Digital Generations: children, young people, and the new media*, Mahwah: Erlbaum.
- Butts, D. (2007). Intergenerational programmes and social inclusion of the elderly. In Sanchez, M. et al. (Eds.), *Intergenerational programmes towards a society for all ages*. (pp. 92-108). Retirado de [http://www.intergenerational.clahs.vt.edu/papers/jarrott\\_weintraub\\_07\\_intergeneration\\_shared\\_sities.pdf](http://www.intergenerational.clahs.vt.edu/papers/jarrott_weintraub_07_intergeneration_shared_sities.pdf)
- Cardano, M. (1997) La ricerca etnografica. In Ricolfi L. (Ed.), *La ricerca qualitativa* (pp. 45-92). Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Cardoso, D., Espanha, R. & Gonçalves, A. (2007). *A internet em Portugal (2003-2007)*, CIES-ISCTE/Obercom/Fundação Portugal Telecom. Retirado de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Sociedade%20em%20Rede.pdf>
- Cardoso, G., Espanha, R., Lapa T. & Araujo, V. (2009). *E-Generation 2008: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Cardoso, D. & Ponte, C. (2008). Generational gaps in internet use in Portugal at home and at school: implications for media literacy. In *Media Education and Research Section, XXVI Conference of IAMCR*. <http://www2.fcs.unl.pt/eukidsonline/docs/IAMCRCPDC.pdf>,
- CARITAS Europa (2014). The European crisis and its human cost. A call for fair alternative and solutions. *Report 2014*. Retirado de [https://www.caritas.eu/publications\\_and\\_resources/](https://www.caritas.eu/publications_and_resources/)
- Carlsson, U. (2009). Young people in the European digital media landscape. Challenges and opportunities. In *EuroMeduc - Media literacy in Europe controversies, challenges and perspectives* (pp. 125-132). Retirado de [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Caronia, L. & Caron, A. (2002). Investigando sobre los medios: una reflexión sobre la metodología, *Comunicar*, 18: 15-19.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Castells, M. (2002). *Galassia Internet*. Milano: Feltrinelli.
- Castells, M. (2003). *O fim do milénio*. Lisboa: FCK.
- Castells, M. (2008) [2000]. *La nascita della società in rete*. Milano: UBE.
- CEDRU & BCG (2008). *Estudo de avaliação das necessidades dos seniores em Portugal. Relatório final*. Retirado de [http://www.3sector.net/uploads/files/20090203\\_014009\\_estudo\\_seniores.pdf](http://www.3sector.net/uploads/files/20090203_014009_estudo_seniores.pdf)
- Celot, P. & Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on assessment criteria for Media Literacy*. Retirado de [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf)
- Cerisara, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In Kishimoto T. M. (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- Chase, C. (2011). An intergenerational e-mail pal project on attitudes of college students toward older adults,

*Educational Gerontology*, 37, 27–37.

- Chaves, M. & Dutschke, G. (2005). *Kids' Power*, Lisboa, Plátano Editora.
- Cigoli, V. (1994). *Tossicomania. Passaggi generazionali e intervento di rete*. Milano: Franco Angeli.
- Clark, A. (1997). *Being there: putting brain, body, and world together again*, Cambridge: MIT Press.
- Cody, M. J., Dunn, D., Hoppin, S., & Wendt, P. (1999). Silver surfers: training and evaluating Internet use among older adult learners. *Communication Education*, 48(4), 269-286.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, S. (1988). Social capital and the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Comissão Europeia (2003). *Better elearning for Europe*. Retirado de <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/en/research/projects/tolp/betterelearningforeurope.pdf>
- Comissão Europeia (2007). *Envelhecer bem na sociedade da Informação - Uma Iniciativa i2010 - Plano de Acção no domínio 'Tecnologias da Informação e das Comunicações e Envelhecimento'*. Retirado de [http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200710/com2007\\_0332pt01.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200710/com2007_0332pt01.pdf)
- Comissão Europeia (2007). *Iniciativa Europeia i2010 sobre a Info-Inclusão 'Participar na Sociedade da Informação'*. [http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200710/comm\\_native\\_com\\_2007\\_0694\\_f\\_pt\\_ac te.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200710/comm_native_com_2007_0694_f_pt_ac te.pdf)
- Comissao Europeia (2009). *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>
- Comissão Europeia (2011). *Active ageing and solidarity between generations 2012 edition. A statistical portrait of the European Union 2012*. Retirado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-EP-11-001/EN/KS-EP-11-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-11-001/EN/KS-EP-11-001-EN.PDF).
- Comissão Europeia (2012). *ICT for Seniors' and Intergenerational Learning. Projects funded through the Lifelong Learning Programme from 2008 to 2011. Brussels: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency*. Retirado de [https://www.detales.net/wp/wp-content/uploads/2012/06/ict\\_intergenerational\\_learning.pdf](https://www.detales.net/wp/wp-content/uploads/2012/06/ict_intergenerational_learning.pdf)
- Comissão Europeia (2013). *EU Employment and Social Situation: Quarterly Review June 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado de [file:///Users/simonpet/Downloads/ESSQR\\_June-2013\\_main%20doc\\_final2\\_en.pdf](file:///Users/simonpet/Downloads/ESSQR_June-2013_main%20doc_final2_en.pdf)
- Conselho Nacional da Educação (CNE) (2011). Recomendação n.º 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática. In *Diário da República, 2.ª série, n.º 250, 30 de Dezembro de 2011*. Retirado de <http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf>
- Consumer Reports (2011). That Facebook friend might be 10 years old, and other troubling news. *Consumer reports magazine*. Retirado de <http://www.consumerreports.org/cro/magazine-archive/2011/june/electronics-computers/state-of-the-net/facebook-concerns/index.htm>

- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Presse.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures, *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Costa, A. F. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. In Almeida, J. F. (Eds.), *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis* (179-194). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coupland, N. & Nussbaum, J. F. (Eds.), *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas, *Psicologia, Educação e Cultura*, 12( 2), 355-379.
- Cruz, T. (2012). *Impacto do projeto e-escolinha*, Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Cuddy, A. J., Norton, M. I. & Fiske, S. T. (2005). This old stereotype: The pervasiveness and persistence of the elderly stereotype, *Journal of Social Issues*, 61: 267-285.
- Cumming-Potvin W. M. & MacCallum J. (2010). Intergenerational practice: mentoring and social capital for twenty-first century communities of practice, *McGill Journal of Education. Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 305-323.
- Cybis, W. D. & Sales, M. B. (2003). Desenvolvimento de um checklist para a avaliação da acessibilidade da web para usuários idosos, *Congresso Latino Americano de Interação Humano-Computador*, 125-134. Retirado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=944533&dl=ACM&coll=DL&CFID=83766186&CFTOKEN=54206208.pdf>
- De Kerckhove, D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercado*. Bologna: Baskerville.
- De Landsheer, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dennis, E. (2004). Out of sight and out of mind: The Media Literacy needs of grown-ups, *American Behavioral Scientist*, 48(2), 202-211. Retirado de <http://abs.sagepub.com/content/48/2/202>.
- De Smedt, T., Bevort, E., Cardy H. & Garcin-Marrou, I. (1999). *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effects sur les enseignants et leurs eleves*. Paris: CLEMI.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dias, I. (2011). Active ageing and uses of the media by different social groups of seniors in Portugal, *Aging Clinical and Experimental Research*, 23 (Suppl. 1), 249-310.
- Dias, I. (2012). O uso das tecnologias digitais entre os seniores, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 51-77.
- Donati, P. (1999). La società è relazionale. In Donati, P. (Ed.), *Lezioni di sociologia (cap. 1)*, Padova: Cedam.
- Donati, P. (2002). *L'equità social fra le generazioni. Famiglie e scambi sociali nelle reti primarie*. Milano: Franco Angeli.
- Donati, P. (1998/2009). *Manuale di sociologia della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.

- Donati, P. & Solci, R. (2011). *I beni relazionali*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Drexler, W. (2004). Personal learning environments in K-12. In Kennedy, K. & Ferdig, R. (Eds.), *Handbook of research on K-12 and blending learning* (pp. 151-162). Pittsburgh: ETC Press.
- Dumazedier, J. (1992). Création et transmission des savoirs, *Gerontologie et société*, 61 (Juillet), 7-17.
- EACEA (2008) *Compendium 2008. Grundtvig adult education and other educational pathways*. Retirado de [http://eacea.ec.europa.eu/lip/grundtvig/documents/Grundtvig\\_en\\_2008.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/lip/grundtvig/documents/Grundtvig_en_2008.pdf)
- EAPN (2017). *Pobreza e exclusão social em Portugal. 2016-2017*. Retirado de <https://on.eapn.pt/wp-content/uploads/Pobreza-e-Exclus%C3%A3o-Social-em-Portugal-2016-2017.pdf>
- Echt, K. V., Morrell, R. W. & Park, D. C. (1998). Effects of age and training formats on basic computer skill acquisition in older adults, *Educational Gerontology*, 24 (1): 3-25.
- Eco, U. (1971). *Le forme del contenuto*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (1964/2008). *Apocalittici e integrati*. Milano: Tascabili Bompiani.
- Elder, G. (1974). *Children of the great depression. Social change in life experience*. Chicago: Chicago University Press.
- Elliot, J. (1978). What is action-research in schools?, *Journal of Curriculum Studies*, (10)4, 355-357.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1997). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2010). Building educational theory through action research. In Noffke, S. & Somekh B., *Handbook of educational action research* (pp. 28-38). London: SAGE.
- Elliott, J., Giordan, A. & Scurati C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino: Bollati Boringhieri.
- ENIL (2012). *European Network for Intergenerational Learning. Report on intergenerational learning and volunteering*. Brussels: European Commission. Retirado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enil-ilv-01.pdf>
- ENIL (2012a). *Report on Intergenerational Learning and Active Ageing*, Brussels: European Commission. Retirado de [http://www.enilnet.eu/Intergenerational\\_Learning\\_and\\_Active\\_Ageing-European\\_Report.pdf](http://www.enilnet.eu/Intergenerational_Learning_and_Active_Ageing-European_Report.pdf)
- ERC (2015). *Públicos e consumos de média. O consumo de notícias e as plataformas digitais em Portugal e em mais de dez países*. Retirado de <http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6ImZpY2hlaXJvJltzOjM4OiJtZWRpYS9lc3R1ZG9zL29iamVj dG9fb2ZmbGluZS82OS4xLnBkZil7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6MzU6ImVzdHVkby1wdWJsaWNvcy1ILWN vbnN1bW9zLWRILW1IZGhJt9/estudo-publicos-e-consumos-de-media>
- Escuder-Mollón, P. & Cabedo, S. (Coord.) (2014). *Evaluation toolkit for educational institutions. Increasing impact on senior learners' quality life*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume. Retirado de [https://pdfs.semanticscholar.org/637b/8c9bfed74958da51ce9dc06aeecba37755e.pdf?\\_ga=2.40353378.1946646913.1576449184-477470101.1571912931](https://pdfs.semanticscholar.org/637b/8c9bfed74958da51ce9dc06aeecba37755e.pdf?_ga=2.40353378.1946646913.1576449184-477470101.1571912931)

- Esteves, B. & Meirinhos, M. (2015). Alteração de práticas educativas com recurso ao computador Magalhães, Instituto Politécnico de Bragança. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 131-134. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12154/1/Inclus%C3%A3o%20Digital%20com%20AI.pdf>
- European Map of Intergenerational Learning (EMIL) (2014). *EMIL awards programme report: a european perspective on examples of intergenerational learning & practice*. Retirado de <http://www.emil-network.eu/wp/wp-content/uploads/EMIL-Publication-EMIL-Awards-Programme-Report.pdf>
- Eurostat (2011). *Active ageing and solidarity between generations. A statistical portrait of the European Union 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabris, G. (2006) *Il nuovo consumatore: verso il postmoderno*, Milano: Franco Angeli.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. In Reason O. & Bradbury, H., *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 27-37). London: Sage.
- Fals Borda, O. (2005). Experiências teórico-práticas. In *Investigación-Acción Participativa; Qué* (pp. 29-47). Recife: Bagaço.
- Ferland, F. (2006). *Os avós nos dias de hoje*. Lisboa: Climepsi.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, *Comunicar*, 38, 75-82.
- Ferrés, J., Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J.I., Fernández Cavia, J., Figueras, M. et al. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Barcelona: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Ferri, P. & Marinelli, A. (2010). New media literacy e processi di apprendimento. In Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali* (pp. 7-53). Milano: Guerini.
- Fidler, R. (2000) *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media*. Milano: Guerini.
- Fischer, J. C. (2001), Action Research rational and planning: developing a framework for teacher. In Burnaford, G: Fischer J., & Hobson, D. (Eds.) *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp. 29-48). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fleury, A. & Fleury, M. T. (2001). Construindo o conceito de competência, *RAC Edição Especial*, 183-196. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspe10.pdf>
- Foucault, M. (2011) [1969]. *L'Archeologia del Sapere: una metodologia per la storia della cultura*. Milano: BUR.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Frau-Meigs, D. (2008). Media Education crossing a mental Rubicon. In Carlsson, U., Jauinot-Delaunay, G. & Pérez Tornero, J. M. (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (169-180). Goteborg: International Clearinghouse on Children/Youth and Media/Nordicom.

- Frau-Meigs, D. (2009). Media Education policy: towards a global rationale. In Frau-Meigs, D. & Torrent, J. *Mapping media education policies in the world* (pp. 15-21). New York: Un-Alliance of Civilizations.
- Freire, P. (1977) *Ação Cultural para a libertação*. Lisboa: Moraes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fricke, A., Marley, M., Morton, A., & Thomé, J. (2013). *The Mix@ges experience: how to promote intergenerational bonding through creative digital media*. Publication of the European Grundtvig multilateral project number: 518625-LLP-1-2011-1-DE-GRUNDTVIG-GMP.
- Gamliel, T., Reichental, Y. & Ayal, N. (2007). Intergenerational educational encounters: Part 1: A Model of knowledge, *Educational Gerontology*, 33(1), 1-22.
- Gee, J. (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. (2004) *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Giannatelli, R. (2011). *Perché la Media Education e perché il MED*. (Entrevista). Retirado de [https://www.medmediaeducation.it/download/giannatelli\\_perche-la-media-education-e-perche-il-med](https://www.medmediaeducation.it/download/giannatelli_perche-la-media-education-e-perche-il-med)
- Giannatelli, R. (2006). La proposta della Media Education per la nuova scuola in Italia 2011, a MED: viaggio nella media education in Italia, *Orientamenti Pedagogici*, 1, 219-230.
- Gianotten V. & de Wit, T. (1984). Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In Brandão, C. (Eds), *Repensando a Pesquisa Participante* (pp. 168-188). São Paulo: Editora Brasilienses.
- Gil, H. (2011). A Formação dos Idosos em TIC: Uma «emergência» da sociedade da informação. In *Atas da 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (p. 28-38). Bragança: IPCB. Retirado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/813/1/Henrique%20Gil%2028-38.pdf>
- Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In Giles, H., Coupland, J. & Coupland, N. (Eds.), *Studies in emotion and social interaction. Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (p. 1–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillmor, D. (2008). *Principles on new media literacy, Media Re:public*. Retirado de [http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy\\_MR.pdf](http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy_MR.pdf)
- Gomes, M. C. (2003). Literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 63-92.
- Gonçalves, D., Martin, I., Guedes, J., Cabral-Pinto, F. & Fonseca, A. (2006). Promoção da qualidade de vida dos idosos portugueses através da continuidade de tarefas produtivas, *Psicologia, Saúde & Doença*, 7(1), 137-143.
- Gonçalves, V. & Patrício, R. (2010). TINA: um projecto para netos e avós, *I Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 287-292). Lisboa. Retirado de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4172/1/119.pdf>
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media. As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.

- Gonzales, E., Tan, J. & Morrow-Howell, N. (2010). Assessment of the Refined Aging Semantic Differential: Recommendations for Enhancing Validity, *Journal of Gerontological Social Work*, 53(4), 304-318.
- Gramsci, Antonio (1975). Quaderni del Carcere. V. Giarratana (ed.), 4 voll. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A (1949/1996). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/32389416/gli-intellettuali-e-l-organizzazione-della-cultura-antonio-gramsci>
- Granville, G. (2012). *A review of intergenerational practice in the UK*. Retirado de <https://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/intergenerational.pdf>
- Grasselli, P. (2011). Il dono tra interesse egoistico e altruismo puro. In Lombardi A., (Ed.) *I beni relazionali negli scambi sociali ed economici. Il dono tra interesse egoistico e altruismo puro* (pp 17-22). Milano: Franco Angeli.
- Griswold, W. (2005) *Sociologia della cultura*. Bologna: il Mulino.
- Guerra, I. (2007) [2000]. *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Cascais: Principia.
- Gutierrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in third space, *Reading Research Quarterly*, (43) 2, 148-164. Retirado de [http://ucla.academia.edu/KrisGutierrez/Papers/668338/Developing\\_a\\_Sociocritical\\_Literacy\\_In\\_the\\_Third\\_Space](http://ucla.academia.edu/KrisGutierrez/Papers/668338/Developing_a_Sociocritical_Literacy_In_the_Third_Space)
- Gutiérrez A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Media Education, Media Literacy and digital competence, *Comunicar*, 38, 31-39.
- Habermas, J. (2003), The public sphere. In Goodin, R. E. & Pettit, P. (Eds.), *Contemporary political philosophy: an anthology* (pp. 105-108). Oxford: Blackwell.
- Hanks, R. S. & Ponzetti, J. J. (2004). Family studies and intergenerational studies: Intersections and opportunities, *Journal of Intergenerational Relationships*, 2(3/4), 5-22.
- Harel Caperton, I. (2002). Learning new media literacy: a new necessity for the young clickerati generation, *Telemidium. The journal of Media Literacy*, 48(1), 17-26.
- Hartley, J. (2002). *Communication, Cultural and Media Studies: the key concepts*. London: Routledge.
- Hasebrink, U., Livingstone, S. & Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online. Retirado de <http://www.ifap.ru/library/book363.pdf>
- Helsper, E. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion, *Communication Theory*, 22(4), 403-426. Retirado de [http://eprints.lse.ac.uk/45013/1/\\_\\_\\_libfile\\_REPOSITORY\\_Content\\_Helsper%2C%20E\\_Corresponding%20fields%20model\\_Helsper\\_Corresponding\\_fields\\_model\\_2013.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/45013/1/___libfile_REPOSITORY_Content_Helsper%2C%20E_Corresponding%20fields%20model_Helsper_Corresponding_fields_model_2013.pdf)
- Hobbs, R. (2010) *Digital and media literacy. A plan of action*. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute. Retirado de [http://www.knightcomm.org/wpcontent/uploads/2010/12/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy\\_A\\_Plan\\_of\\_Action.pdf](http://www.knightcomm.org/wpcontent/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf)
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education, *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11. Retirado de

<http://jmle.org/index.php/JMLE/article/view/35>

- Hobbs, R. (2013). Media Literacy. In Lemish, D., *The Routledge international handbook of children, adolescents and media* (pp.417-424). London & New York: Routledge.
- Hoff, A. (2007). Intergenerational learning as an adaptation strategy in aging knowledge societies. In European Commission (Ed.), *Education, Employment, Europe* (pp. 126-129). Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union.
- International Federation of the Phonographic Industry (IFPI) (2014). *RIM - Recording industry in numbers 2014*. Retirado de <http://rin.ifpi.org/>
- International Federation of the Phonographic Industry (IFPI) (2018). *Global Music Report 2018*. Retirado de <https://www.ifpi.org/downloads/GMR2018.pdf>
- Internetês: a linguagem dos adolescentes (2009, 31 de dezembro). *Expresso online*. Retirado de [https://expresso.pt/life\\_style/comportamento/internetes-a-linguagem-dos-adolescentes=f554175](https://expresso.pt/life_style/comportamento/internetes-a-linguagem-dos-adolescentes=f554175)
- Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social (IGFSS) (2013). *Relatório de contas*. Retirado de <http://www.seg-social.pt/documents/10152/17013/Relat%C3%B3rio+e+contas+de+2013>
- Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2012). *Censos 2011. Resultados Definitivos*. Retirado de [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2).
- Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2015). Rendimento e condições de vida. Retirado de [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=250505009&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=250505009&DESTAQUESmodo=2)
- Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2019). Rendimento e condições de vida. Resultados provisórios. Retirado de <file:///Users/simonpet/Downloads/26ICOR2019.pdf>
- Instituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2005). *Cultura, socialità e tempo libero. Indagine annuale multiscopo sulle famiglie. 'Aspetti della vita quotidiana' anno 2003*. Retirado de <https://ebiblio.istat.it/SebinaOpac/resource/cultura-socialita-e-tempo-libero-indagine-multiscopo-sulle-famiglie-aspetti-della-vita-quotidiana-an/IST0030259>
- Jacob, L. (2012). *A importância das Universidades da Terceira Idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal*. Retirado de [http://media.wix.com/ugd/b9a269\\_b0cc134c70504667b5157b1f7b98aa6c.pdf](http://media.wix.com/ugd/b9a269_b0cc134c70504667b5157b1f7b98aa6c.pdf)
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H. (2005). Buy these problems because they're fun to solve! A conversation with Will Wright, *Telemidium: the journal of media literacy*, 52(1,2), 21-32.
- Jenkins, H. (2006). *Funs, bloggers and gamers. Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2007), *Cultura Convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. (2010). *Culture participative e competenze digitali*. Milano: Guerini.

- Jeong S-H., Cho, H. & Hwang Y. (2012). Media Literacy interventions: A meta-analytic review, *Journal of Communication*, 62(3): 453-472. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x/pdf>
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. Retirado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf>
- Kaplan, M. et al. (2002). *Linking lifetimes: A Global view of intergenerational exchange editors*. Lanham: University Press of America.
- Kaplan, M. & Pinazo, S. (2007). The benefits of intergenerational programmes. In Sanchez, M. et al., (Eds.) (2007) *Intergenerational programmes towards a society for all ages* (pp. 64-91). Retirado de [http://www.intergenerational.claahs.vt.edu/papers/jarrott\\_weintraub\\_07\\_intergeneration\\_shared\\_sites.pdf](http://www.intergenerational.claahs.vt.edu/papers/jarrott_weintraub_07_intergeneration_shared_sites.pdf)
- Kaplan, M., Sanchez, M., & Bradley, L. (2015). Conceptual frameworks and practical applications to connect generations in the technoscape, *Anthropology and Aging*, 36(2), 182-205.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567–605). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kernan, M. & Cortellesi, G. (2013). *Reweaving the tapestry of the generations: A guide to community-based intergenerational initiatives in Europe*. Leiden: The TOY Project.
- Kingsley, D. (1940). Extreme social isolation of a child, *American Journal of Sociology*, 45(4), 554-565.
- Kidwell, I. J. & Booth, A. (1977). Social distance and intergenerational relations, *Gerontologist*, 17, 412-420.
- Kolodinsky, J., Cranwell, M. & Rowe, E. (2002). Bridging the generation gap across the digital divide: Teens teaching internet skills to senior citizens, *Journal of Extension*, 40(3). Retirado de <https://joe.org/joe/2002june/rb2.php>
- Koshy, V. (2005). *Action Research for improving practice, A practical guide*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Kotilainen, S. (2009). Media Literacy: appropriation and empowerment. In *EuroMeduc - Media literacy in Europe controversies, challenges and perspectives* (pp. 143-150). Retirado de [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Kuehne, V. (Ed.) (1999). *Intergenerational programs. Understanding what we have created*. New York: The Haworth Press.
- Kuehne, V. & Melville J. (2014). The State of our art: A Review of theories used in intergenerational program research (2003–2014) and ways forward, *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 317-346.
- Le Douarin, L., & Caradec V. (2009). Les grands-parents, leurs petits-enfants et les 'nouvelles' technologies...de communication, *Dialogue*, 186, 25-35. Retirado de [www.cairn.info/revue-dialogue-2009-4-page-25.htm](http://www.cairn.info/revue-dialogue-2009-4-page-25.htm)
- Laufer, R. S., & Bengtson, V. L. (1974). Generations, aging, and social stratification and the development of generational units, *Journal of Social Issues*, 30, 181-205.
- Levet, M. (1998). *Viver depois dos 60 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Levy, P. (2006). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lewin, K., (1933). *Some socia-psychological differences between the United States and Germany*. In Lewin, K. (1997) *Resolving social conflicts – Fields Theory in Social Sciences*, Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K., (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues, Vol 2, 4*, 34-46. Retirado de <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0003/ActionResearchandMinorityProblems.pdf>
- Lewin, K. (1988). *La teoria del campo em la ciencia social*. Paidós: Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. (1997) *Resolving Social Conflicts – Fields Theory in Social Sciences*. Washington: American Psychological Association.
- Lima, L. (Org.) (1990). Projeto Viana. 1983-1988: um ensaio de investigação participativa. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy, *MEDIA@LSE Electronic Working Paper, 4*. Retirado de [http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The\\_changing\\_nature\\_and\\_uses\\_of\\_media\\_literacy.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf)
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies, *Communication Review, 7*, 3-14. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/1017/01/MEDIALITERACY.pdf>.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet: great expectations, challenging realities*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S. & Bober, M. (2005). *UK children go online, economic and social research council*. Retirado de [http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGO\\_Final\\_report.pdf](http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGO_Final_report.pdf)
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online: final report 2011*. London: EU Kids Online Network. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/45490/>
- Livingstone, S., Ólafsson, K. & Staksrud, E. (2013). Risky Social Networking Practices Among “Underage” Users: Lessons for Evidence-Based Policy, *Journal of Computer-Mediated Communication, 18(3)*, 303–320. Retirado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcc4.12012>
- Livingstone, S., Van Couvering, E. J., & Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K. & Vodeb, H. (2011). *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*. LSE, London: EU Kids Online.
- Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Locke, J. (1999) (1689). Ensaio sobre o entendimento humano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lohman, H., Griffiths, Y., Coppard, B. & Cota, L. (2003). The power of book discussion groups in intergenerational learning, *Educational Gerontology, 29(2)*, 103-115.

- Lopes, L.S.E. (2008). *Encontros intergeracionais e a representação social. O que as crianças pensam dos velhos e a velhice*. Holambra, São Paulo: Setembro Editora.
- Lopes, P. (2014). *Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa*. Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lopes, P., Reis, B., Quintas, C. & Amaral, I. (2015). Direitos digitais: Uma password para o futuro – Relatório do inquérito UAL/DECO 2014-2015. Retirado de <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/1865>
- Lopez Ocampo, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana, *Revista História de la Educación Latinoamericana*, 12, 13 – 41.
- MacCallum, J., Pamer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W. Northcote, J., Booker, M. & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Macedo, G. (2008). *An Overview of Media Literacy*, Brussels: Policy Department Structural and Cohesion Policies European Parliament.
- Magalhães, D. N. (2000). Intergeracionalidade e cidadania. In: Paz, S., *Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?* (pp.153-156). Rio de Janeiro: CBCISS-ANG/RJ.
- Magalhães, J.P. (1997). Um Contributo para a história da educação da infância em Portugal. In Pinto, M. & Sarmiento, M.J. (Orgs.), *As crianças. Contextos e identidades* (pp. 1 15-145). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Malanowski, N., Özcivelek, R. & Cabrera, M. (2008). *Active ageing and independent living services: The role of information and communication technology*. Retirado de <http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes2/JRC41496.pdf>
- Maltempi, M. A. (2006). Co-educação: uma proposta intergeracional. *Atas do II Encontro de iniciação científica e I encontro de extensão universitária*, 2(2). Retirado de <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/1321/1261>
- Manna, W.C., Belchiorb, P., Tomitac, M.R. & Kempd, B.J. (2005). Computer Use by Middle-aged and Older Adults with Disabilities, *Technology and Disability*, 17, 1-9.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In Kecskemeti, P. (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276-320). London: Routledge.
- Marinelli, A. (2009). Multitasking generation. Contrazione del tempo e dislocazione dell'attenzione, *Informazione*, 4, 13-17.
- Marques I. & Pereira M. (2009). Vovóteca. In Pereira, J. & Lopes, M., *Animação sociocultural na terceira idade* (pp. 360-365). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Marques, S. (2011). *Discriminação da Terceira Idade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel.
- Marques, A., Silva, B. D., & Marques, N. (2011). A Influência dos Videojogos no Rendimento Escolar dos Alunos: Uma Experiência no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(1), 17-27.
- Martinez Migueléz, M. (2000). La investigación-acción en el aula, *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mead, M. (1970). *O Conflito de gerações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Meirinho, D. (2013). *A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal*. Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- Moeller, S., Ammu, J., Lau, J. & Carbo, T. (2010). *Towards media and information literacy indicators*. Paris: UNESCO. Retirado de <https://www.ifla.org/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators>
- Morin, A. (1985). Critères de 'scientificité' de la recherche-action, *Revue des sciences de l'Éducation, XI (1)*: 31-48.
- Morin, E. (1921). *Cultura das massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense.
- Nações Unidas (2002) *Report of the second world assembly on ageing*. Retirado de [http://www.c-fam.org/docLib/20080625\\_Madrid\\_Ageing\\_Conference.pdf](http://www.c-fam.org/docLib/20080625_Madrid_Ageing_Conference.pdf)
- Nações Unidas (2007). *Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties Recommendations New*. Retirado de [http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/egm\\_unhq\\_oct07\\_recommendations.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/egm_unhq_oct07_recommendations.pdf)
- Neri, A. L. (2005). *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Alínea.
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People, *Ageing Horizons, 8*, 31-39.
- Newman, S. & Sánchez, M. (2007) Intergenerational programmes: concept, history and models. In Sánchez, M. et al. (eds.), *Intergenerational programmes towards a society for all ages* (pp. 34-63). Barcelona: "La Caixa" Foundation. Retirado de [https://generationsworkingtogether.org/downloads/53aabc130d1c6-IG%20programmes%20-%20towards%20a%20society%20for%20all%20ages%20vol23\\_en.pdf](https://generationsworkingtogether.org/downloads/53aabc130d1c6-IG%20programmes%20-%20towards%20a%20society%20for%20all%20ages%20vol23_en.pdf)
- Newman, S. & Smith, T. B. (1997). Developmental theories as the basis for intergenerational programs. In Newman, S, Ward, C. R., Smith, T. B., Wilson, J. O., McCrea, J. M. (Eds.) *Intergenerational Programs: Past, present, and future* (pp. 3-19). Washington DC: Taylor and Francis.
- New Media Consortium, (2005) *A global imperative: the report for the 21st Century literacy summit*. [[http://www.nmc.org/pdf/Global\\_Imperative.pdf](http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf), acedido em 03/08/2010].
- Novaes, M. (1997). *Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias*, Rio de Janeiro: NAU.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto, perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OFCOM (2004). *OFCOM's strategy and priorities for the promotion of media literacy: a statement*. London: Office of Communications.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the methodological approach of Action Research. In Richardson, R. (Ed.), *Theory and Practice of action research*. Retirado de <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>

- Obercom (2014). *A Internet em Portugal. Sociedade em Rede 2014*. Retirado de <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/A-Internet-em-Portugal-Sociedade-em-Rede-2014.pdf>
- Obercom (2014b). *Os Media e as dinâmicas geracionais na sociedade Portuguesa*. Retirado de <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/Os-Media-e-as-din%C3%A2micas-geracionais-na-sociedade-Portuguesa-2014.pdf>
- Obercom (2015). *A Internet e o consumo de notícias online*. Retirado de <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/A-Internet-e-o-consumo-de-not%C3%ADcias-online-em-Portugal-2015.pdf>
- O'Leary, Z. (2004). *The Essential guide to doing research*. London: Sage.
- ONU (2006). *World population prospect: The 2006 revision*, DESA. Retirado de [http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/wpp2006\\_ageing.pdf](http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/wpp2006_ageing.pdf)
- Organização Internacional do Trabalho (OIT-IPEC) (2013). *Medir o progresso na luta contra o trabalho infantil - Estimativas e tendências mundiais 2000-2012*. Genebra: OIT. Retirado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@ipecc/documents/publication/wcms\\_221799.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipecc/documents/publication/wcms_221799.pdf)
- Organização Mundial da Saúde (2002). *World health report 2002*. Retirado de [http://www.who.int/whr/2002/en/whr02\\_en.pdf](http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf)
- Palmeirão, C. (2008). A educação intergeracional no horizonte da Educação Social: compromisso do nosso tempo, *Cadernos de Pedagogia Social*, 81-100. Lisboa: UCP.
- Palmeirão, C., & Menezes, I. (2009). A Interação geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações, *I Congresso Internacional de Animação Sociocultural na Terceira Idade* (pp. 22-35), Chaves. Retirado de [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3961/1/FEP\\_Palmeir%C3%A3o\\_Cristina-dig3.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3961/1/FEP_Palmeir%C3%A3o_Cristina-dig3.pdf)
- Papert S. (1996). *The connected family: bridging the digital generation gap*. Atlanta: Longstreet Press.
- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 81-91). London: Sage publication.
- Parlamento Europeu (2008). *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Retirado de [http://www.esev.ipv.pt/docs/geaba/file/Programas%20Internacionais/PI/LexUriServ\\_do1.pdf](http://www.esev.ipv.pt/docs/geaba/file/Programas%20Internacionais/PI/LexUriServ_do1.pdf)
- Parlamento Europeu (2008). *Resolução do Parlamento Europeu de 16 de Dezembro de 2008 sobre literacia mediática no mundo digital*. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0598&from=PT>
- Parlamento Europeu (2008). *Directiva 2010/13/UE - Directiva «Serviços de Comunicação Social Audiovisual»*. Retirado de <http://www.gmcs.pt/pt/directiva-201013ue-directiva-servicos-de-comunicacao-social-audiovisual?directiva>
- Parola, A. & Ranieri, M. (2010). *Media Education in action*. Firenze: University Press.
- Pasqualotti, P. R., Pérez, C. C. C., Bez, M. R., & Klein, C. (2007). Inclusão digital para terceira idade: Oportunidades, possibilidades e propostas inovadoras. *Atas Evento CIEE*. Universidade Federal Rio Grande do Sul. Retirado de

<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CIIEE/2007/pdf/CP-310.pdf>

- Parsons, T. (1951/2005). *The social system*. London: Routledge.
- Paton, R. N., Sar, B. K., Barber, G., & Holland, B. E. (2001). Working with older persons: Student views and experiences, *Educational Gerontology*, 27, 169–183.
- Patrício, R. (2014) *Aprendizagem intergeracional com tecnologias de informação e comunicação*. Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Patrício, R. & Osório, A. (2012). How can intergenerational learning with ICT help to strengthen intergenerational solidarity?, In *The Third Conference of the ESREA Network on Education and Learning of Older Adults intergenerational solidarity and older adults' education in community* (p. 288-295). Ljubljana: Univerze v Ljubljani.
- Pereira, L. (2012). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese Doutoramento, Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Pereira, L. (2013). *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pereira, M. & Silva, D. (2009). A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: usos, valores, competências e o factor divisão digital. In *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009*, 6, Braga, Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10031/1/A%20Tecnologia%20sob%20o%20olhar%20de%20jovens%20e%20fam%C3%ADlias%20%20%20usos,%20valores,%20compet%C3%AAncias%20e%20o%20factor%20divis%C3%A3o%20digital.pdf>
- Pereira, S. (2000) A educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais, *Cadernos do Noroeste - Série de Comunicação*, 14(1-2), 669-674.
- Pereira, S. (2000a) Educação para os media e cidadania, *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 27-29. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4768>.
- Pereira, S. (2010). *Educação para os Media/Literacia dos Media*. Apresentação no âmbito da unidade curricular de Media, Públicos e Cidadania, licenciatura em Ciências da Comunicação, Universidade do Minho.
- Pereira, S. (2014). More technology, better childhoods? The case of the Portuguese 'One Laptop per Child' programme. In Aroldi, P. & Ponte, C. (2013). *Children's Cultures and Media Cultures*, 8 (29), pp. 171-197.
- Pereira, S. (2014a). *Navegando com o Magalhães. Que impacto?*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=RxePWQeTz8w>
- Pereira, S. & Melro, A. (2012). As políticas tecnológicas para a educação e a literacia digital: O caso do programa governamental e.escolinha, *Estudos em Comunicação*, 12, 293-324. Retirado de <http://www.ec.ubi.pt/ec/12/pdf/EC12-2012Dez-15.pdf>
- Pereira, S., Pereira, L. & Tomé, V. (Orgs.) (2011). *25 + UM: agenda de atividades de educação para os média*. Braga: CECS, 2011. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/29764>
- Pereira, S. & Pinto, M. (2011). Making sense of TV for children: the case of Portugal, *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, (3) 2, 101-112.

- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com Jovens do 12º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pérez Serrano, M. G. (1990). *Investigación Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Tornero, J. M. (Ed.) (2000). *Comunicação e educação na sociedade da Informação*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Tornero, J. M. (2004). *Promoting digital literacy – Final Report. Understanding digital literacy*. Retirado de [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig\\_lit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf)
- Pérez-Tornero, J. M. (Coord.) (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*, Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm)
- Pérez Tornero, J. (2008). Media Literacy: new conceptualisation, new approach. In Carlsson, U., Jacquinet-Delaunay, G. & Pérez Tornero, J. M. (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103-116), Göteborg: International Clearinghouse on Children/Youth and Media/Nordicom.
- Pérez Tornero, J. M. & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Retirado de <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2007). *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Petrella, S. (2011). *Family audiences. Come cambiano relazioni e consumi nell'era della convergenza*. Dissertação de Mestrado, Roma, Università di Roma "La Sapienza".
- Petrella, S. (2012). Repensar competências e habilidades para as novas gerações. Propostas para uma nova literacia mediática, *Revista Comunicando*, 1, 1, 205 - 222.
- Petrella, S. et. al (2013). Entre a escola e a família: um estudo em torno de práticas de educação para os media em Portugal, *Revista Comunicando* 2, 2, 189 - 202.
- Petrella, S. (2015). Media Education and intergenerational communication. Inclusive practice for children and the elderly. In Eleá, I., (Ed.), *Agents and voices. A panorama of media education in Brazil, Portugal and Spain* (pp. 185 – 198). Göteborg: Nordicom Sverige.
- Petrella, S. & Oliveira, M. (2017). A inclusão digital do idoso. Entre oportunidades e desafios, In Camponez, C. et al. (Eds.), *Comunicação e Transformações Sociais* (pp. 319-329). Vol. 1. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sopcom/1-ix-congresso.pdf>
- Petrella, S. & Pessôa, C. (2014). Iniciativas de educação para os media no espaço Luso-Brasileiro. Um Quadro comparativo, *Atas da CONFIBERCOM 2014 - II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americano*, Braga, 2014.
- Petrella, S., Pinto, M. & Pereira, S. (2015). Educação para os media numa instituição de solidariedade social: Diálogo entre gerações. In Brites, M. J., Jorge, A. & Correia dos Santos, S. (Eds.), *Metodologias Participativas: os Media e a Educação* (pp. 171 – 179). Lisboa: LabCom Books.

- Petrella, S., Sciabolazza, V. & Maranghi, E. (2014). As palavras de Gramsci nos discursos da sociologia política. Hermenêutica da produção do saber nas relações entre indivíduo e Estado. In Soares da Silva, A., Martins, J. C., Magalhães, L. & Gonçalves, M. (Eds.), *Comunicação Política e Económica. Dimensões Cognitivas e Discursivas* (pp. 315 – 327). Braga: ALETHEIA.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In Pinto, M. & Sarmiento, & M.J. (Orgs.), *As Crianças. Contextos e Identidades* (pp. 115-145). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Pinto, M. (1999). A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada, Comunicação apresentada na *Conferência Internacional Os cidadãos e a sociedade da informação* organizada por S. Ex.<sup>a</sup> o Presidente da República, Centro Cultural de Belém, 9 e 10 de Dezembro. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3067/1/mpinto\\_interven%C3%A7%C3%A3o\\_1999.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3067/1/mpinto_interven%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf)
- Pinto, M. (2000). *O papel dos media na promoção da democracia e dos indivíduos na sociedade da informação*. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/999/1/manuelpinto\\_egovernance%20SOPCOM\\_2003.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/999/1/manuelpinto_egovernance%20SOPCOM_2003.pdf)
- Pinto, M. (2003a). A Educação para os media: Uma aposta com futuro. Intervenção no *Congresso Iberoamericano de Comunicación y Educación 'Luces en el labirinto audiovisual'*. Huelva, Espanha.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: Retrospectiva e horizontes em tempos de mudança, *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 119-143.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, P. & Ferreira, T. (Eds.). (2011). *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: ERC.
- Pinto, T. et al. (2009). *Guia de ideias para planear e implementar projectos intergeracionais*. Retirado de [http://www.matesproject.eu/GUIDE\\_21\\_versions/Portugese.pdf](http://www.matesproject.eu/GUIDE_21_versions/Portugese.pdf)
- Poettinger, I. (2009). Everybody is a media artist? Creativity and production in media literacy. In *EuroMeduc - Media literacy in Europe controversies, challenges and perspectives* (pp. 105-114). Retirado de [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Pontalti, C. & Rossi, G. (1995). Legame intergenerazionale. In Scabini, E. & Donati P. (Eds.), *Nuovo lessico familiare* (pp. 69-81), Milano: Vita e Pensiero.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI na educação em Portugal: Minerva - Relatório do Projecto MINERVA*: Ministério da Educação.
- Ponte, C. (2011). A rede de espaços internet entre paradoxos e desafios da paisagem digital, *Media&Jornalismo*, 19(10), 39-58.
- Ponte, C. (2012). Digitally Empowered? Portuguese children and the national policies for internet inclusion, *Estudos em Comunicação*, 11, 49-66. <http://www.ec.ubi.pt/ec/11/pdf/EC11-2012Mai-03.pdf>
- Ponte C. & Jorge, A. (2012) *Portugal*. In Haddon, L., Livingstone S. & the EU Kids Online network, *EU Kids Online: national perspectives* (pp. 51-52). Retirado de

[http://eprints.lse.ac.uk/46878/1/\\_lse.ac.uk\\_storage\\_LIBRARY\\_Secondary\\_libfile\\_shared\\_repository\\_Content\\_EU%20Kids%20Online\\_EU%20Kids%20Online%20national%20perspectives\\_2014.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/46878/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online%20national%20perspectives_2014.pdf)

- Ponte, C. & Simões J. A. (2008). Crianças e jovens online: comparando os usos da Internet e dos novos media na Europa. Algumas pistas de reflexão a partir do projecto EU Kids Online. *Atas do Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa*. Retirado de <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/ComunicacaoCP-JAS.pdf>
- Potter, W. J. (1998). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the horizon, 9(5)*. Retirado de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House.
- Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) (2013). *Ending child labour in domestic work and protecting young workers from abusive working conditions*. Genebra: OIT. Retirado de <http://www.ilo.org/ipecinfor/product/download.do?type=document&id=21515>
- Queiroz, N., Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista, *Paidéia, 16(34), 169-179*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>
- Quivy, R. e Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva: Lisboa.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (Eds.), *Childhood matters: Social theory practice and politics* (pp. 1-23). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1990). A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. In James, A. & Prout, A. (Eds.), *Constructing and reconstruction childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. In Chisholm, L. et al. (eds.), *Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies* (p. 7-20). New York: Walter de Gruyter.
- Qvortrup, J. (2000). Generations: an important category in sociological research. *Atas do congresso internacional dos mundos sociais e culturais da infância*, Braga. Universidade do Minho, 2, 102-113.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural, *Educação e Pesquisa, 36(2)*, 631-643.
- Raffaghelli, J. et al. (2014). *Adults learning for intergenerational creative experiences* (Final report). Ca' Foscari Università di Venezia: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.
- Ramirez, O. (1991). Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de educación, 29(4)*, 197-220.
- Reason O. & Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reilly, E. B. & Robinson, A. (2008). Extending media literacy: how young people remix and transform media to serve their own interests. In *Youth media reporter - Special features*. Retirado de

- [<http://www.slideshare.net/ebreilly/extending-media-literacy-how-young-people-remix-and-transform-media-to-serve-their-own-interests>]
- Riva, M. G. (2012). *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, *Education Science & Society*, 3(1), 36-58.
- Rivoltella, P. C. (Ed.) (2001) *I rag@zzi del web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2003). *Media e comunicazione intergenerazionale*, *Dialoghi*, Marzo, 28.-37.
- Rivoltella, P. C. (2007). *Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. Italian media educational situation and challenges for the next future*, *Comunicar*, 28, 17-24.
- Rivoltella, P. C. (Ed). (2015). *Smart future. Teaching, digital media and inclusion*. Milano: Franco Angeli.
- Rogers, M. (2009). *Boomers and technology: An extended conversation*. AARP and Microsoft. Retirado de [http://assets.aarp.org/www.aarp.org\\_/articles/computers/2009\\_boomers\\_and\\_technology\\_final\\_report.pdf](http://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/computers/2009_boomers_and_technology_final_report.pdf).
- Rosa, M. J. V. & Chita, P. (2013). *Portugal e a Europa: os números*. Lisboa: FFMS/Relógio de Água.
- Rosa, M. J. V. (2015). *Os reformados e os tempos livres: resultados do inquérito à população reformada*. Lisboa: Bnomics.
- Rousseau, J. J. (1979). *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difel. Retirado de <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>
- Sales, M. B. (2002). *Desenvolvimento de um checklist para a avaliação de acessibilidade da Web para usuários idosos*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83089/185694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, M. (2006). *Challenges to intergenerational studies: Perspective from Western Europe*, *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 107–109.
- Sampaio, D. (2008). *A razão dos avós*. Lisboa: Caminho.
- Sanchez, M. et al. (Ed.) (2007). *Intergenerational programmes towards a society for all ages* (pp. 34-63). Barcelona: “La Caixa”.
- Sánchez, M., Kaplan, M., & Bradley, L. (2015). *Using technology to connect generations: Some considerations of form and function*, *Comunicar*, 45, 95-103.
- Sánchez, M., Kaplan, M. & Saez, J. (2010). *Intergenerational programs and practices: What, why, and how*. Madrid: Ministry of Labor and Social Affairs.
- Santibáñez, J., Renés, P. & Ramírez, A. (2012). *Ciudadanía y competencia audiovisual en La Rioja*, *Revista Icono14. Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, 10(3), 159-175.
- Sarmiento, M.J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In Sarmiento, M.J. & Cerisara, A. B. (Org.), *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34).. Porto: Asa.

- Sarmiento, M.J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância, *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno, *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581-602. Retirado de <https://proxy.furb.br/index.php/article/download>
- Sarmiento, M.J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil, *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- Sarmiento, M.J., & Marchi, R. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da infância crítica, *Configurações*, 4, 91-113. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36735>
- Scabini, E. & Donati P. (1992). *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scharlach, A., Damron-Rodriquez, J., Robinson, B., & Feldman, R. (2000). Educating social workers for an aging society: A vision for the 21st century, *Journal of Social Work Education*, 36(3), 521–534.
- Scheil-Adlung, X. (2015). *Global estimates of deficits in long-term care protection for older persons*. Geneva: International Labour Office (ILO). Retirado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed\\_protect/—soc\\_sec/documents/publication/wcms\\_407620.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_protect/—soc_sec/documents/publication/wcms_407620.pdf)
- Schlesinger, M. & Kronebush, K. (1994). Intergenerational tensions and conflict: Attitudes and perceptions about social justice and age-related needs. In Bengston, V. L. & Harootyan, R. A. (Eds.), *Intergenerational linkages: Hidden connections in American society* (pp. 152-184). New York: Springer Publishing Company.
- Schwalbach, E. M. (2003) *Value and validity in action research. A guidebook for reflective practitioners*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2011). Narratives, languages and media in the context of interactive digital technologies, *Matrizes*, (4)2, 127-136.
- Scurati, C. (2000). *Tecniche e Significati: linee per una nuova didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati, C. (2002). *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Severino, A. (1999). Prefácio. In Freire, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez.
- Shaw, D. (2003, 30 de novembro). Information inundation imperils our children. *Los Angeles Time*. Retirado de <http://articles.latimes.com/2003/nov/30/entertainment/ca-shaw30>
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Simões, J. A., Ponte, C., & Jorge, A. (2013). Online experiences of socially disadvantaged children and young people, *Communications. The European Journal of Communication Research*, 38(1), 85–106.

- Smith, R. & Curtin, P. (1998). Children, computers and life online: Education in a cyber-world. In Snyder I. (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (pp. 211-233), London: Routledge.
- Soares, I. (2013). Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In Lima, C. & Marques de Melo, J., (Orgs.), *Panorama de comunicação e das telecomunicações no Brasil* (pp. 169-202). Brasília, IPEA: Memória.
- Soares Fernandes, N., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12(13), 50-64.
- Soares Nunes, R. (2010). A Investigação-Ação como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência, *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins* *Pesquisar Publicações da Revista*, 2(2). Retirado de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_doc\\_id=21871](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=21871)
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Springate, I., Atkinson, M. & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: a Review of the literature*. Retirado de [http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/LIG01/LIG01\\_home.cfm?publicationID=71&title=Intergenerational%20practice:%20a%20review%20of%20the%20literature](http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/LIG01/LIG01_home.cfm?publicationID=71&title=Intergenerational%20practice:%20a%20review%20of%20the%20literature)
- Sultana, R. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: Complex and contested concepts, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- Taborda, M., Cardoso, D. & Espanha, R. (2010). *A utilização de internet em Portugal 2010*. UMIC/WIP/LINI. Retirado de [http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio\\_LINI\\_UMIC\\_InternetPT.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf)
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital. The rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.
- Thiollent, M., (1998/2006). *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Thompson, J. B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino.
- Tirado, R., Hernando, A., García, R., Santibáñez, J. & Marín, I. (2012). La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación, *Revista Icono14. Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, 10(3), 134-158.
- Trincherro, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- UNESCO (2008). *Teacher training curricula for media and information literacy. Report of the international expert group meeting*, Paris: International UNESCO. Retirado de [http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27508/12212271723TeacherTraining\\_Curriculum\\_for\\_MIL\\_final\\_report.doc/TeacherTraining%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27508/12212271723TeacherTraining_Curriculum_for_MIL_final_report.doc/TeacherTraining%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc).
- UNICEF (2015). *Levels & trends in child mortality. Report 2015*. Retirado de [http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/IGME\\_Report\\_Final2.pdf](http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/IGME_Report_Final2.pdf)
- Van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet skills. Vital assets in an information society*. Enschede: University of Twente. Retirado de

<https://research.utwente.nl/en/publications/internet-skills-vital-assets-in-an-information-society-2>

- Varis, T. (2008). European and global approaches to digital literacy, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(1), 53-60.
- Vega Garcia, J. & Ventosa Pérez, V. (1993). *Programar, acompañar, evaluar*. Madrid: Editorial CCS.
- Ventura-Merkel, K. & Lidoff, L. (1983). Community planning for intergenerational programs. In *Program innovation in aging, vol. viii*. Washington, DC: National Council on the Aging.
- Vetere, F., Davis, H., Gibbs, M. & Howard, S. (2008). The magic box and collage: Responding to the challenge of distributed intergenerational play, *Journal of Human-Computer Studies*, 67, 65–178.
- Walker, A. (2005). A European perspective on quality of life in old age, *European Journal Ageing*, 2, 2-12.
- Weber, S. & Mitchell, C. (2008). Imaging, keyboarding and posting identities: young people and new media technologies. In Buckingham, D. (Ed.), *Youth, Identity and Digital Media*, Cambridge (pp. 25-48). Cambridge: The MIT Press.
- Weller, W. (2010). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim, *Sociedade e Estado*, 25(2), 205-224. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace. The rise of personalized networking, *International Journal of Urban and Regional Research*, 25, 227-252.
- Williams, A. & Nussbaum, F. (2013) (2001). *Intergenerational communication across the life span*. London: Taylor & Francis.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

## ANEXOS

## ANEXO I: Atividades

### Atividades do primeiro ciclo

ATIVIDADE	DATA E HORÁRIO	DESCRIÇÃO	RECURSOS	OBJETIVOS GERAIS
JOGO DA GLÓRIA? (A1)	16/05/2013 11h	Realização de um jogo de tabuleiro focado em três temáticas: os <i>media</i> , o tempo livre e a relação intergeracional, onde cada 'casa' representa umas das 4 categorias que compõem o jogo: desafio, pergunta, mímica e desenho.	Dados, pinos, cartas, projetor, papel, lápis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento mútuo e interação;</li> <li>- Promover a partilha de experiências e conhecimentos;</li> <li>- Estimular trocas sobre representações e usos e consumos mediáticos.</li> </ul>
MAGIC BOX (A2)	23/05/2013 11h	A atividade consiste na entrega de uma 'caixa mágica' com objetos e dispositivos como disquetes, polaroid, cromos, rádios antigos, etc. Cada componente do grupo deverá partilhar um episódio ligado a um dos objetos. A seguir o grupo deverá criar um conto que inclua todos os objetos da caixa.	Caixas de cartão, objetos ou imagens de objetos de diferentes épocas, projetor, papel e lápis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender e trocar conhecimentos acerca da tecnologia e da sua evolução;</li> <li>- Estimular a capacidade comunicativa e criativa de crianças e idosos.</li> </ul>
CONCURSO DE FOTOGRAFIA (A3)	31/05/2013 11h	Realização de um concurso fotográfico sobre o CCSSA. As equipas intergeracionais são desafiadas a realizar uma fotografia que conte a experiência pessoal na Instituição e o seu valor no próprio dia a dia.	Projetor, fotografias exemplificativas, máquinas fotográficas compactas e telemóveis, papel e lápis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o significado do CCSSA na própria vida e transpô-lo para a fotografia;</li> <li>- Familiarizar com o poder da imagem;</li> <li>- Fortalecer competências técnicas (utilização de câmaras e telemóveis).</li> </ul>

<p>CONCURSO DE FOTOGRAFIA (PARTE 2) + UM JORNALISTA EM SANTO ADRIÃO (A4)</p>	<p>06/06/2013 10h30</p>	<p>Apresentação e discussão das fotos realizadas e sucessiva votação para escolher os vencedores.</p> <p>Com as mesmas equipas, realização de entrevistas intergeracionais.</p>	<p>Projetor, fotografias realizadas, computadores, guião para entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos que compõem as imagens fotográficas e os critérios da sua escolha;</li> <li>- Refletir sobre a experiência partilhada através das fotografias;</li> <li>- Desenvolver competências de escrita;</li> <li>- Aproximar as gerações através da troca de experiências pessoais.</li> </ul>
<p>ERA UMA VEZ (A5)</p>	<p>13/06/2013 11h</p>	<p>Criação de contos coletivos numa ótica de trabalho colaborativo.</p>	<p>Projetor, caneta, papel, imagens impressas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a importância da narrativa na nossa sociedade;</li> <li>- Desenvolver capacidades de escrita criativa em ambiente colaborativo;</li> <li>- Estimular a criatividade e a capacidade de produção de conteúdos culturais.</li> </ul>
<p>FOTOGRAFIAS COM MEMÓRIA... (A6)</p>	<p>20/06/2013 11h</p>	<p>Partilha de memórias e episódios a partir da identificação de lugares emblemáticos da cidade de Braga captados por fotografias antigas e modernas. Cada membro do grupo é questionado acerca da forma como vivia e/ou vive a própria cidade e acerca das influências de mudanças sociais, urbanísticas e culturais na qualidade de vida, hábitos e práticas pessoais e coletivas.</p>	<p>Fotografias impressas, papel (guião) e canetas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar memórias e suscitar conversas e trocas à volta das mudanças urbanísticas e socioculturais ocorridas ao longo dos anos e da sua influência na infância dos participantes;</li> <li>- Aproximar gerações através da troca de conhecimentos, antigos e modernos.</li> </ul>

## **Jogo da Glória?**

### Do papel para a prática

A atividade consistiu na realização de um jogo de tabuleiro, inspirado no 'jogo da glória', criado de raiz à volta de três dimensões-chave: a tecnologia e os *media*, a interação intergeracional e o uso dos tempos livres. Cada 'casa' do tabuleiro é ligada a categorias diferentes, quatro no total: desafio (por exemplo: têm um minuto para escrever 5 nomes de programas televisivos portugueses), pergunta (por exemplo: Qual é o mais antigo diário português? O dominó tem mais ou menos de 40 peças?), mímica (por exemplo: utilizar uma máquina de escrever, ou cozinhar rissóis, etc.) e desenho (por exemplo: um locutor de rádio, um relato de futebol, etc.). A equipa vencedora é a primeira a chegar até à última casa do tabuleiro, depois de ter superado todos os desafios.

Depois da apresentação de todos os participantes, avançou-se para a explicação das regras do jogo e a divisão em 3 equipas, que aconteceu naturalmente vista a disposição dos participantes à volta da mesa.

### Os seus objetivos específicos

- Permitir aos participantes conhecerem-se e darem-se a conhecer;
- Estimular e observar a interação entre as gerações através do jogo;
- Favorecer e estudar a partilhar de experiências e conhecimentos acerca dos *media* e da cultura portuguesa;
- Suscitar conversas sobre representações e usos e consumos dos *media*;
- Analisar dinâmicas relacionais e comunicacionais intra e intergeracionais;

### Principais competências trabalhadas

Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A atividade foi no seu complexo positiva. Permitiu uma primeira aproximação entre as gerações e uma oportunidade para partilhar conhecimentos ligados ou não aos *media*. A participação foi bastante boa tratando-se da primeira atividade da ação e tendo em conta que o conhecimento entre idosos e crianças era mínimo, ou inexistente, e que a atividade era, principalmente para os mais velhos, muito diferente das habituais, pedindo um maior esforço cognitivo. A presença das educadoras do CATL-ACR e do Centro de Dia (CdD) e do monitor do CATL, permitiu dinamizar o jogo e mediar situações mais delicadas relativas à timidez dos mais novos ou a problemáticas dos idosos que, por depressão ou analfabetismo declaravam-se "não aptos para este tipo de atividade e desafios". Ultrapassando estes obstáculos, já previstos por nós e pela equipa do CCSSA, todos conseguiram envolver-se no jogo contribuindo cada um de forma diferentes para a finalização de cada prova. A atividade permitiu-nos observar as dinâmicas relacionais geradas no encontro lúdico não só entre pares, mas sobretudo entre gerações, dando-nos a conhecer hábitos de consumo mediático, conhecimentos acerca da evolução tecnológica, dos *media* e dos seus conteúdos ou da cultura portuguesa. Contribuiu ainda para a construção de uma visão geral dos obstáculos e dos limites a ultrapassar nas atividades seguintes. Como realçado por alguns utentes do Centro de Dia, emergiu ainda a necessidade de equilibrar os grupos, não deixando a divisão ao acaso, mas realizando uma reflexão previa. Confirmou-se ainda a dificuldade em criar uma atividade capaz de cativar e envolver todos os participantes da mesma forma, sendo o grupo muito grande e diversificado em idade, habilidades e competências (capitais culturais, sociais e relacionais).

## **Magic Box**

### Do papel para a prática

Para esta atividade, procedemos à criação de três grupos intergeracionais, dispostos à volta de uma mesa. Na mesa colocámos uma caixa fechada com um papel identificativo com a escrita 'Caixa Mágica', e em cada cadeira o nome do membro do grupo. Depois do murmúrio inicial, devido à curiosidade suscitada, mostrámos algumas fotografias da sessão anterior, fazendo um balanço geral. A seguir, depois de uma breve explicação da atividade, foi dada luz verde para a abertura das caixas. Nestas os participantes encontraram objetos 'de ontem e de hoje', como brinquedos, telemóveis, livros, vinis, fotos de rádio antiga, máquinas de escrever, Polaroid, cromos, joypad, VHS e cassetes áudio. Cada componente do grupo foi desafiado a partilhar uma história ou um episódio pessoal ligado a um dos objetos presentes na caixa. Seguiram-se explicações espontâneas do funcionamento dos vários objetos, sendo alguns desconhecidos para uma ou outra geração. Numa segunda fase, cada grupo foi convidado a construir um conto coletivo, onde estivessem presentes todos os objetos da caixa, num trabalho criativo e colaborativo entre as duas gerações. Por cada grupo, foi escolhido um secretário, cujo papel consistiu em registar as histórias partilhadas e o conto realizado.

### Os seus objetivos específicos

- Estimular a capacidade comunicativa e a criatividade dos participantes;
- Reviver histórias e memórias do passado;
- Analisar a coincidência entre presente e passado e o eventual papel dos *media* nas histórias partilhadas;
- Favorecer a troca de conhecimento acerca das tecnologias e dos dispositivos digitais e analógicos.

### Principais competências trabalhadas

Reflexividade (análise) - Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes (análise)

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

No decorrer da atividade, pudemos constatar como a maioria dos participantes demonstrava estar mais à vontade com a outra geração, e ao mesmo tempo mais empolgada com a nova e misteriosa atividade, muito focada na descoberta e na troca. A escolha prévia dos membros de cada grupo e de um secretário, responsável pela redação das fichas, demonstrou-se acertada, criando um clima mais sereno e estimulando o sentido de responsabilidade de alguns utentes. A conversa sobre os objetos e sobre as histórias do tempo passado surgiram espontaneamente, pois se a maioria das crianças nunca tinha utilizado alguns dos objetos mais antigos presentes na caixa (como disquetes ou máquinas de escrever), os idosos desconheciam o funcionamento de consolas e outros dispositivos digitais. Em conjunto, foi possível descrever todos os objetos da caixa, antigos e modernos, recorrendo algumas vezes à ajuda do facilitador e da educadora presente. Não todos os grupos tiveram o mesmo desempenho, confirmando algumas diferenças, já observadas entre os utentes, em termos de capacidades cognitivas e de aprendizagem. Em geral, todos os participantes, sem exceções, mostraram-se envolvidos.

## **Concurso de Fotografia**

### Do papel para a prática

Realização de um concurso fotográfico à volta do Centro Social e Cultural de Santo Adrião. O mote do concurso foi: "Transferir para a fotografia aquilo que o CCSSA representa para ti!". Apresentou-se brevemente a evolução

dos dispositivos fotográficos ao longo dos anos, e algumas fotografias que explicassem o poder da imagem. A seguir, foram formadas as equipas intergeracionais, constituídas por uma criança e um idoso e foi apresentada a atividade. A cada par foi entregue uma folha onde registar todas as ideias segundo uma estrutura preestabelecida. Depois da escolha do sujeito da foto, o par foi desafiado a desenhar a imagem final que seria de seguida fotografada, para depois passar à ação. A foto deveria representar a pessoal experiência no CCSSA (um lugar, uma pessoa, uma situação típica, etc.), sem limites à imaginação e criatividade. Depois de ter realizado as fotos, os pares puderam responder a uma série de perguntas presentes na folha sobre a experiência vivida.

#### Os seus objetivos específicos

- Refletir sobre a própria experiência no Centro de Santo Adrião;
- 'Verbalizar' esta experiência através da imagem fotográfica;
- Desenvolver as competências de utilização de câmaras fotográficas e telemóveis;
- Compreender através da prática o "poder" da imagem fotográfica e a sua linguagem;

#### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico – Reflexividade (análise) – Interação e criação de redes (análise) – Participação (expressão)

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Se na primeira sessão a maioria das crianças mostrou o seu lado mais tímido, nesta atividade a interação com os idosos foi mais natural e baseada na colaboração. Os idosos continuam a participar com interesse, verbalizando uma certa dificuldade em realizar o que é pedido nas atividades, mas ao mesmo tempo demonstrando progressos em cada atividade. Apesar da necessidade de uma mediação inicial em cada grupo, todos os participantes conseguiram finalizar a tarefa, realizando as fotografias e preenchendo as folhas. O pedido foi assim bem interpretado e as fotografias realizadas foram todas diferentes, apesar de os utentes partilharem as mesmas rotinas e hábitos no dia a dia do Centro.

Durante a atividade, relevámos que as crianças disponibilizaram livremente os seus próprios telemóveis e que a maioria dos idosos escolheu tirar uma das fotografias com o próprio par intergeracional. Ainda, tendo seguido o conselho de uma das animadoras do Centro de Dia acerca da separação dos dois casais de idosos que participam na ação, notou-se uma atitude mais proactiva dos mesmos, acrescida na interação com as crianças. O resultado final da atividade ultrapassou as expectativas deixando, porém, emergir um limite em termos de interpretação do pedido, nomeadamente relativamente à modalidade de realização das fotografias. Com efeito, contrariamente a quanto pedido, em três situações não foram os idosos a realizar as fotografias, pois para poderem aparecer nelas pediram aos voluntários<sup>249</sup> para as tirar. Confirmou-se ainda a destreza das crianças em manusear o telemóvel, possuído por todas, e a importância da constituição prévia dos grupos.

### **Concurso de Fotografia (Parte 2)**

#### Do papel para a prática

No seguimento da anterior atividade, as equipas tiveram a oportunidade de apresentar as fotografias realizadas. Desta forma, cada participante pôde argumentar a escolha do sujeito da fotografia e a mensagem que esta

---

<sup>249</sup> Trata-se de jovens voluntários que auxiliam o CATL-ACR.

pretendia transmitir. A seguir, houve um momento de partilha no qual cada utente pode dar a própria opinião acerca do resultado final das produções dos colegas e escolher a equipa vencedora.

#### Os seus objetivos específicos

- Analisar os elementos que compõem as fotografias;
- Refletir sobre a experiência partilhada através das fotografias;
- Entender critérios de avaliação da imagem fotográficas.

#### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico – Reflexividade (análise) – Interação e criação de redes (análise) – Participação (expressão)

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Esta breve atividade permitiu que todos os participantes tomassem consciência do poder da imagem e da própria capacidade de expressão através dela. Se as crianças conseguiram explicar, embora com poucas palavras, o sentido da escolha da estrutura e do sujeito da foto, só alguns dos idosos tiveram a capacidade de argumentar a escolha. Por outro lado, foram estes os mais decididos no momento da votação, sendo que esta baseou-se mais na mensagem transmitida do que em questões técnicas ou estéticas. No geral, a atividade revelou-se eficaz, envolvendo todos os participantes mais os voluntários e as educadoras que foram convidados a exprimir uma preferência.

### **Um Jornalista em Santo Adrião**

#### Do papel para a prática

No seguimento do Concurso Fotográfico, cujo tema era o próprio CCSSA, os pares criados na semana anterior juntaram-se novamente para realizar 'entrevistas a especialistas'. As crianças puderam transformar-se em pequenos jornalistas, cuja tarefa foi entrevistar os idosos na qualidade de especialistas de diferentes áreas (donas de casa, avós, trabalhadores, adeptos, etc.). A cada criança foi entregue um crachá de jornalista e um guião para a entrevista. A criação do guião teve por base as entrevistas dos idosos e os dados recolhidos antes e durante a ação, sendo assim personalizado por cada idoso.

#### Os seus objetivos específicos

- Analisar os elementos que compõem as fotografias;
- Refletir sobre a experiência partilhada através das fotografias;
- Desenvolver escrita jornalística;
- Aproximar gerações através da troca de experiências.

#### Principais competências trabalhadas

Pensamento crítico - Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes (expressão) – Participação (análise)

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A falta de alguns idosos e a presença de todas as crianças dificultou pela primeira vez o princípio da atividade, mas não impediu o seu correto desenvolvimento. Seguindo o conselho das educadoras, iniciámos por mostrar

algumas fotografias da sessão anterior assim como as fotografias vencedoras do concurso. Confirmou-se assim o interesse de idosos e crianças em ver-se e reconhecer-se na tela, uma das razões que nos levou desde o princípio a mostrar as fotografias da atividade anterior<sup>250</sup>. Sempre no princípio da atividade entregámos às crianças um crachá de jornalistas, que teve o efeito desejado de despertar curiosidade e dar avio a uma série de perguntas sobre a atividade e as tarefas a desenvolver. Muito rica foi a partilha gerada pelas entrevistas, focadas na experiência de trabalho e de vida dos idosos. As crianças mostraram-se interessadas e envolveram-se nos discursos dos idosos, e estes estiveram pela primeira vez visivelmente à vontade, conversando sobre a própria vida e as próprias experiências de trabalhadores e avós. A maioria dos idosos afirmou estar “deliciado/a” pela conversa com os entrevistadores. Em geral, foram alcançados os objetivos prefixados, tendo-se gerado uma partilha enriquecedora entre as duas gerações, e tendo relevado os primeiros sinais de uma crescente relação de cumplicidade entre os utentes, favorecida pela organização das atividades. Neste sentido, se as primeiras implicavam trabalho de grupo, estas últimas implicaram uma dinâmica relacional e trabalho diferente, sendo realizadas por pares.

## **Era uma Vez**

### Do papel para a prática

Para esta atividade, os participantes foram divididos em três grupos, com o objetivo de dar vida a um conto, a uma estória, colaborando ativamente para a sua construção e desenvolvimento. A cada grupo foi entregue uma caixa com: um guião a explicar o jogo e os passos a seguir; uma folha de registo, para o redator (a criança responsável) registar tudo e escrever o conto; várias imagens impressas relativas a três categorias, personagens, objetos e lugares. Cada componente do grupo foi chamado a escolher uma personagem, três objetos e um lugar, ficando responsável por contribuir com estes elementos para o desenrolar-se da narração.

### Os seus objetivos específicos

- Estimular a criatividade dos participantes através de um trabalho colaborativo;
- Refletir sobre o papel dos contos e das narrativas na sociedade;
- Analisar as representações e as imagens que constituem o imaginário dos participantes;
- Refletir sobre os elementos repetidos nos contos modernos e os seus objetivos.

### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico - Experimentação e resolução de problemas (expressão) – Participação e Cidadania (análise)

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Tratou-se da atividade mais complexa realizada no primeiro ciclo. Foram muitos os detalhes pensados, sendo importante a escolha das imagens, a clareza do guião e a formação de grupos equilibrados. Ainda, sendo a imaginação o calcanhar de Aquiles dos utentes idosos e sendo as crianças pouco habituadas a gerir um grupo ou um trabalho de grupo do princípio ao fim, a atividade necessitou de muita mediação por parte do facilitador e em alguns casos das educadoras. A surpresa maior foi relativa ao trabalho da Mara e da Nélia, que por analfabetismo e depressão crónica acabam por se envolver menos em atividades de grupo. Porém, ambas conseguiram escolher personagens, objetos e lugares, descrever as imagens que os representavam e, com a

---

<sup>250</sup> A outra razão tem a ver com a necessidade de lembrar a atividade anterior, especialmente para os utentes mais velhos, e de contribuir para a construção de uma visão geral da ação.

ajuda das crianças, desenvolver o conto. No final demonstraram-se satisfeitas e menos ‘desconfiadas’ para com a ação. O Alexandre, doente de Alzheimer, quando separado da mulher (Mara) e quando ‘provocado’ e questionado, demonstra ter muito conhecimento para partilhar e uma grande capacidade de se relacionar com os mais novos, como um avô para os netos. O Senhor Bruno, embora continue com dificuldade em se envolver em trabalho de grupo, devido ao seu carácter conflituoso e à sua “ligação incondicional com as cartas” (P., Animadora), conseguiu participar na primeira fase do trabalho, conversando sobre o significado das imagens com os outros componentes do grupo, quando questionado pelo facilitador, envolvendo-se na partilha de memórias sobre alguns objetos antigos com os outros utentes. De qualquer forma, depois de cerca de 40 minutos de trabalho, de conversas e partilhas, os grupos conseguiram terminar os contos. A maior dificuldade encontrada foi, pela segunda vez, relativa aos grupos, uma vez que faltaram vários utentes do centro de dia e algumas crianças, sendo ainda que duas destas chegaram a atividade iniciada. Os cinco grupos pensados inicialmente tornaram-se três, e o equilíbrio interno aos grupos foi mais difícil de alcançar. O resultado final foi na mesma satisfatório, quer do ponto de vista da comunicação intergeracional quer do ponto de vista da qualidade do trabalho. Apercebemo-nos que, a menos que exista uma equipa de facilitadores, o ideal para este tipo de atividade é trabalhar com um único grupo, de forma a permitir a mediação permanente do facilitador.

### **Fotografias com Memória**

#### Do papel para a prática

Continuando o ciclo sobre a imagem, esta atividade consistiu em utilizar imagens antigas da cidade de Braga para despertar memórias e suscitar conversas e partilhas acerca das mudanças ocorridas ao longo dos anos e da influência destas na infância dos participantes. Para o efeito, constituíram-se quatro grupos aos quais foi entregue um conjunto de fotografias a preto e branco e uma folha onde anotar: o nome dos sítios reconhecidos; as mudanças ocorridas no lugar; eventuais episódios a estes ligados. Numa segunda fase foram entregues fotografias atuais dos mesmos sítios, de forma a comparar com as anteriores e relembrar outras mudanças, principalmente pelos participantes idosos. Numa última fase, os participantes foram questionados sobre a forma como viveram (idosos) e vivem (crianças e idosos) a cidade de Braga, refletindo sobre o papel das mudanças sociais, urbanísticas e culturais nas próprias rotinas, hábitos e qualidade de vida.

#### Os seus objetivos específicos

- Aproximar as gerações através da troca de conhecimento antigos e modernos que se complementam construindo um novo e mais complexo conhecimento;
- Despertar memórias e provocar conversas e trocas à volta das mudanças ocorridas na cidade de Braga ao longo dos anos e da influência destas na infância e na qualidade de vida dos participantes;
- Refletir sobre a importância do espaço urbano no processo de construção identitária.

#### Principais competências trabalhadas

Reflexividade - Participação e Cidadania

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Protagonistas desta atividade foram os idosos, que puderam deixar fluir memórias ligadas à cidade de Braga e à própria infância. Num caso, o da Nélia (CdD) que nunca viveu em Braga, que os mais novos se encarregaram do reconhecimento dos lugares das fotos e da explicação das mudanças. Noutra mesa, o José (CdD) teve a oportunidade de mostrar os próprios conhecimentos reconhecendo, com a ajuda das crianças, todos os sítios, e relembrando tempos antigos e episódios que envolviam também alguns utentes do Centro.

Noutra mesa, se o Adolfo (CdD) pareceu liderar os colegas, pela primeira vez, a Raquel (CATL-ACR) também pela primeira vez ficou responsável pelo grupo, tendo de conduzir os idosos na atividade registando todas as trocas na ficha para o efeito. Entrando em período de férias de verão, o principal problema foi a falta de muitos participantes, principalmente idosos. Este facto, assim como a concomitante ausência das educadoras, afetou o envolvimento de alguns participantes, requerendo um maior esforço de mediação a apoio ao trabalho dos grupos<sup>251</sup>. Confirmou-se ainda uma maior dificuldade dos utentes do CATL em se envolverem nas atividades à diferença dos colegas do CATL-ACR, circunstância confirmada em conversa informal com as educadoras e animadoras do Centro de Dia e a do CATL-ACR. Os jovens em risco foram mais assíduos e demonstram um maior interesse e um sentido de responsabilidade mais apurado, conseguindo desenvolver ao longo das atividades uma certa sensibilidade e capacidade de se relacionarem com a outra geração.

---

<sup>251</sup> Foi esta uma das razões que levou à inicial programação do final do primeiro ciclo no do dia 20 de junho.

## Atividades do segundo ciclo

ATIVIDADE	DATA E HORÁRIO	DESCRIÇÃO	RECURSOS	OBJETIVOS
TEMOS ARTISTAS... (B1)	11/10/2013 14h	Construção de uma exposição a partir das fotografias realizadas no âmbito do concurso fotográfico.	Projetor, fotografias impressas, fios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir aos participantes conhecerem-se e darem-se a conhecer;</li> <li>- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime gerações;</li> <li>- Refletir sobre o poder da imagem.</li> </ul>
ESTÓRIAS COM PUBLICIDADE (B2)	25/10/2013 14h	Criação de histórias com recortes publicitários de jornais e revistas.	Revistas, jornais, guião da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a imaginação e o espírito criativo;</li> <li>- Analisar estereótipos e representações explorados pela publicidade.</li> </ul>
MAGIC BOX (B3)	8/11/2013 14h	Depois da entrega de uma 'caixa mágica' com objetos e dispositivos como disquetes, polaroid, cromos, rádios antigos. Cada componente do grupo deverá partilhar um episódio ligado a um dos objetos. A seguir o grupo deverá criar um conto que inclua todos os objetos da caixa.	Caixas de cartão, objetos (e imagens de objetos) de diferentes épocas, projetor, papel e lápis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender e trocar conhecimentos e acerca da tecnologia e da sua evolução;</li> <li>- Estimular a capacidade comunicativa e criativa de crianças e idosos.</li> </ul>

<p>A MINHA AVÓ NA IMPRENSA (B4)</p>	<p>22/11/2013 14h</p>	<p>Nível avançado da atividade “Um jornalista em Santo Adrião”. A entrevista é realizada a partir de um guião digital e no final os pequenos jornalistas são desafiados a redigir um resumo, acompanhado por foto do entrevistador e do entrevistado, simulando um artigo para edição online do jornal.</p>	<p>Computador, guião digital, telemóveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitar partilhas de memórias e conhecimentos dos mais velhos para os mais novos;</li> <li>- Estimular a criatividade dos mais novos;</li> <li>- Fortalecer competências de escrita.</li> </ul>
<p>CHRISTMAS IS COMING: THE MOVIE! (B5)</p>	<p>6/12/2013 14h</p>	<p>A Atividade consistiu na realização de um breve vídeo natalício com o objetivo de desejar boas festas a utentes e funcionários da Instituição.</p>	<p>Câmara.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a criação e a divulgação de conteúdos mediáticos ‘positivos’;</li> <li>- Estimular a criatividade de miúdos e graúdos;</li> <li>- Fortalecer competências técnicas (utilização de câmaras);</li> <li>- Promover dinâmicas de colaboração intergeracional.</li> </ul>
<p>DESCOBRINDO O COMPUTADOR (B6)</p>	<p>13/12/2013 14h</p>	<p>Atividade focada nas potencialidades da Internet e na sua utilidade no nosso dia a dia, principalmente para os mais velhos.</p>	<p>Computador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de pura aprendizagem informal entre gerações;</li> <li>- Estimular a reflexão sobre as potencialidades da Internet e da sua utilidade para todas as gerações.</li> </ul>

## **Temos Artistas...**

### Do papel para a prática

Esta atividade consistiu na construção de uma exposição fotográfica utilizando as fotografias realizadas no primeiro ciclo da ação. Aos participantes foram entregues as ferramentas necessárias para a concretização de uma verdadeira exposição fotográfica, sendo estas tesouras, cola, fios e cartolinas e, obviamente, as fotografias impressas. No final do trabalho prático, foi pedido aos participantes que escrevessem num cartaz, pendurado ao lado das fotografias, impressões e comentários sobre as fotografias de que mais gostaram, explicando o que para eles transmitiram.

### Os seus objetivos específicos

- Permitir aos participantes conhecerem-se e dar-se a conhecer;
- Apresentar a ação aos novos participantes;
- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime gerações;
- Refletir sobre o poder da imagem;

### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico – Interação e criação de redes

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A resposta dos utentes à primeira atividade do segundo ciclo foi positiva. Registou-se satisfação por parte dos utentes idosos em poder ver o próprio trabalho exposto e poder voltar a trabalhar com os mais novos. Através de um trabalho prático, pudemos ainda observar a sensibilidade demonstrada pelas crianças na interação com os mais velhos, tendo muitos deles reduzidas capacidades motoras e/ou cognitivas. A dinâmica colaborativa gerou-se naturalmente e o papel do facilitador limitou-se a ajudas em termos logísticos e práticos. Apesar dos muitos aspetos positivos, encontrámos dificuldades, algumas delas já previstas, como a presença de novos utentes em ambas as valências, a falta de alguns utentes do Centro de Dia por falta de aviso prévio por parte das funcionárias, o cansaço de um número reduzido de idosos ligado ao horário escolhido<sup>252</sup> e o baixo grau de interesse das novas crianças do CATL, aliado a uma ainda difícil gestão do grupo feita pelos monitores<sup>253</sup>.

## **Estórias com Publicidade**

### Do papel para a prática

Esta atividade consistiu na criação de estórias com recortes de publicidades publicadas em revistas. Para o efeito, foram criados pares intergeracionais (e em dois casos grupos de três) aos quais foram entregues revistas várias (visão, dinheiro&finança, caras, donna moderna, deco proteste, etc.) mais alguns jornais universitários (Universidade do Minho e Universidade Católica). Os participantes foram convidados a conversar sobre os próprios hábitos de leitura e sobre as atividades que costumam desempenhar no tempo livre. A seguir, foram convidados a construir estórias relacionadas com tais atividades, procurando nas

---

<sup>252</sup> O princípio da tarde pode ser, para alguns idosos, uma altura de menor lucidez e/ou maior cansaço psicofísico devido principalmente à proximidade com a hora do almoço.

<sup>253</sup> Mudanças internas levaram à contratação de monitores nos seus primeiros dias de trabalho aquando do início do ciclo de atividades

revistas imagens publicitárias que as representassem, até metaforicamente. Depois de recortar as imagens puderam colá-las criando verdadeiras narrativas visuais.

#### Os seus objetivos específicos

- Refletir sobre os próprios hábitos de consumo e sobre a ocupação dos tempos livres;
- Conhecer como a publicidade molda os estereótipos sociais e as representações que as crianças e os idosos têm no seu quotidiano;
- Estimular a imaginação e o espírito criativo;
- Desenvolver competências de storytelling (visual).

#### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico - Reflexividade - Participação e Cidadania (análise)

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Ao longo da atividade, os utentes idosos demonstraram alguma dificuldade em escolher as imagens e reconhecer a ligação com os próprios hábitos, trabalhos e atividades do tempo livre. A ajuda das crianças foi nisto fundamental. Estas, à diferença da atividade anterior, conseguiram envolver-se completamente, principalmente no momento em que tomaram consciência da dificuldade da atividade que se apresentou no princípio como prática e que se revelou mais abstrata, nomeadamente na sua componente de estímulo da imaginação. A dificuldade em encontrar imagens que retratassem, até em sentido lato, o dia a dia de cada criança e idoso, assim como as profissões dos mais velhos, foi explicada pelos utentes com a artificialidade do discurso da publicidade no comunicar e reproduzir o nosso dia a dia. Se tínhamos previsto alguma dificuldade por parte dos idosos em finalizar a atividade com sucesso, relevámos ainda algumas carências das crianças em distinguir formas diferentes de narrativa visual.

### **Magic Box**

#### Do papel para a prática

Para esta atividade, procedemos à criação de três grupos intergeracionais, dispostos à volta de uma mesa. Na mesa colocámos uma caixa fechada com um papel identificativo com a escrita 'Caixa Mágica', e em cada cadeira o nome do membro do grupo. Depois do murmúrio inicial, devido à curiosidade suscitada, mostrámos algumas fotografias da sessão anterior, fazendo um balanço geral. A seguir, depois de uma breve explicação da atividade, foi dada luz verde para a abertura das caixas. Nestas os participantes encontraram objetos 'de ontem e de hoje', como brinquedos, telemóveis, livros, vinis, fotos de rádio antiga, máquinas de escrever, Polaroid, cromos, joypad, VHS e cassetes áudio. Cada componente do grupo foi desafiado a partilhar uma história ou um episódio pessoal ligado a um dos objetos presentes na caixa. Numa segunda fase, cada grupo foi convidado a construir um conto coletivo, onde estivessem presentes todos os objetos da caixa, num trabalho criativo e colaborativo entre as duas gerações. Por cada grupo, foi escolhido um secretário, cujo papel consistiu em registar as histórias partilhadas e o conto realizado.

#### Os seus objetivos específicos

- Estimular a capacidade comunicativa dos participantes e a criatividade;
- Reviver histórias e memórias do passado;
- Analisar a coincidência entre presente e passado e o eventual papel dos *media* nas histórias partilhadas;
- Favorecer a troca de conhecimento acerca das tecnologias e dos dispositivos digitais e analógicos.

### Principais competências trabalhadas

Reflexividade (análise) - Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes (análise)

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

É esta uma atividade que estimula a curiosidade de ambas as gerações e favorece o emergir de memórias por parte dos idosos. Os mais novos não esconderam a própria surpresa e o interesse em conhecer melhor os objetos e o seu funcionamento, e tiveram um papel fundamental no envolvimento dos idosos. Estes, em pouco tempo, deixaram fluir memórias sobre a primeira compra de um Rádio (Mara, CdD), a coleção de quase mil vinis e às técnicas de dactilografia (Alexandre, CdD), os tempos em que na escola se selavam as cartas com lacre (Ana, CdD) ou sobre a primeira e principal utilização do VHS, gravar vídeos de casamentos (Carla e Alexandre, CdD). A Eva (CdD) por outro lado reconheceu os objetos mais modernos, como disquetes e comandos de Playstation e Wii, mas os considerou apanágio de netos e sobrinhos, principais utilizadores em casa. As crianças anotaram com cuidado tudo o que foi partilhado no grupo e foram os protagonistas do último desafio, a construção de um conto com os objetos na caixa.

Foi interessante voltar à dinâmica dos secretários, para ver eventuais evoluções e responsabilizar novos utentes. Neste sentido, foram escolhidas três crianças, o Alberto (CATL-ACR), que continua a destacar-se pela capacidade comunicativa e de gestão do grupo, o Telmo (CATL-ACR), que progrediu muito desde as primeiras atividades, principalmente em termos de sentido da responsabilidade, mas que continua com dificuldades em envolver o grupo e a Lara (CATL-ACR), à sua terceira atividade. A escolha desta utente teve em consideração os dados recolhidos ao longo do período de observação da sala do CALT-ACR. Com efeito, durante a observação, registámos a tendência em isolar-se do resto do grupo, assim como da sua necessidade de apoio nos trabalhos de casa. Decidiu-se assim, juntamente com as educadoras, experimentar dar-lhe um papel de responsabilidade e destaque. Porém, no final da atividade, a Lara pediu-nos para não repetir a experiência como responsável do grupo, por não se sentir à vontade como o processo de escrita.

## **A minha Avó na Imprensa**

### Do papel para a prática

Para esta atividade os jovens participantes voltaram a usar crachás dos mais importantes diários nacionais. O objetivo consistiu em realizar uma reportagem sobre o próprio par idoso, interpelando os mais velhos com perguntas sobre trabalho e experiência profissional, família, valores e progresso tecnológico. Desta vez, foi pedido aos participantes para redigir, no final da entrevista, um breve texto que resumisse a entrevista, acompanhado por uma foto do entrevistador e do entrevistado, de forma a simular a construção de uma verdadeira reportagem.

### Os seus objetivos específicos

- Fortalecer laços intergeracionais;
- Habilitar partilhas de memórias, conhecimentos e ensinamentos dos mais velhos para os mais novos;
- Fortalecer capacidade de escrita;
- Estimular a curiosidade e a criatividade dos mais novos;

### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico - Experimentação e resolução de problemas – Reflexividade

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Decidimos realizar esta atividade, pela primeira vez, na sala de informática, com o objetivo de observar a utilização do computador pelas duas gerações e a interação à volta do mesmo. Ainda, tivemos como objetivo contribuir para o processo de familiarização dos utentes mais velhos para com os computadores, um processo começado cerca de um mês antes da presente atividade, por iniciativa do CCSSA, e com o nosso apoio, sob forma de aulas básicas de informática. A utilização desta ferramenta pelas crianças foi inesperada. O Alberto e o Patrício (CATL-ACR) aproveitaram para mostrar à Eva (CdD), no *Google Street*, a escola onde ela trabalhou durante muitos anos, enquanto a Clara (CATL-ACR), depois de ter terminado a entrevista e o artigo, decidiu ficar mais tempo para ensinar à Ana (CdD) o funcionamento e a utilidade do *Google Maps*. Num segundo momento, decidiu mostrar o próprio perfil no facebook, explicando o funcionamento da rede social. A participante mais ativa foi sem dúvida a Nélia (CdD), a utente “mais difícil de convencer” (P., Animadora CdD), a entrar na sala e a ficar, e ao mesmo tempo a que tem mais necessidade de ser ouvida e com muitas histórias de vida para contar. Observamos mais uma vez a capacidade das crianças em risco em criar um ambiente descontraído, favorável para a partilha livre e a aprendizagem informal. Estas dinâmicas motivadoras de interação informal, permitiram, entre outras, o fluxo interminável de histórias da Nélia ou a tentativa de escrever o próprio nome com o teclado pela Eva, iliterata, bem como o interesse e a motivação geral por novas descobertas e aprendizagens. A utilização do computador facilitou e tornou o processo mais prático e dinâmico e permitiu dinâmicas relacionais e educativas imprevistas. Ao mesmo tempo permitiu analisar, embora de forma superficial, as competências técnicas das crianças mais novas. Entre os aspetos menos positivos da atividade evidenciamos o espaço físico limitado (sendo a sala de informática pequena para as atividades) e a presença de 2/3 dos idosos previstos, o que limitou o envolvimento de algumas crianças que foram obrigadas a ‘partilhar’ o entrevistado e o computador.

### **Christmas is Coming: The Movie!**

#### Do papel para a prática

A Atividade consistiu na realização de um vídeo original natalício com o objetivo de desejar boas festas a utentes e funcionários do Centro Cultural e Social de Santo Adrião. Para o efeito, foram criados pequenos grupos intergeracionais, que foram convidados a ‘desenhar’ as próprias cenas na sala, para depois filmarem autonomamente nas diferentes *locations* escolhidas. Aos grupos foi dada máxima liberdade criativa, deixando somente algumas sugestões para orientar o processo criativo (como pensar nas atividades que mais gostam de desenvolver no Centro, ou no sítio preferido, etc.).

#### Os seus objetivos específicos

- Promover a criação e a divulgação de conteúdos mediáticos positivos;
- Estimular a criatividade de miúdos e graúdos;
- Fortalecer competências técnicas (utilização de câmaras);
- Promover dinâmicas de colaboração intergeracional.

#### Principais competências trabalhadas

Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A possibilidade de desejar boas festas diante de uma câmara permitiu o natural envolvimento da população idosa do Centro que, no final de cada encontro intergeracional, em tom de despedida, tem a tendência para

desejar aos mais novos ‘tudo de bom’, ‘toda a sorte do mundo’, com a ternura própria de um/a avô/ó. A escolha do sítio e da situação onde realizar o vídeo foi também natural, e a maioria dos participantes escolheu um espaço aberto, sinal do desejo, muitas vezes expresso, de sair e não viver o dia a dia “nas paredes do Centro”. Não intimidados pela câmara, os idosos demonstraram perceber a sua ‘linguagem’, na resposta instintiva aos movimentos, percebendo o momento para falar e para parar, uma espécie de ‘sentido da cena’. A atividade permitiu trocar e perceber opiniões sobre o Centro e as suas atividades, permitiu a cada um perceber as atividades diárias da outra geração e o estilo de vida.

A falta ou o atraso de alguns utentes, assim como o desejo de ficarem no mesmo grupo, levou à formação de dois grupos em vez dos três programados, o que acabou por não facilitar o bom êxito da atividade. Um dado importante é relativo à relação entre boa comunicação/empatia entre as partes e qualidade da produção, sendo que o grupo aparentemente mais coeso foi o que comunicou melhor, conseguindo realizar vídeos de ótima qualidade, em termos de realização e originalidade, e o que demonstrou ser mais autónomo em todos o processo. De facto, se um dos dois grupos conseguiu trabalhar bem em conjunto sem necessitar de mediação externa, o outro necessitou de um trabalho de mediação para finalizar o trabalho. O desequilíbrio foi o resultado de vários fatores, por um lado o cansaço e a falta de vontade das crianças do CATL (e de regras, problema já discutido várias vezes com os educadores da sala e do Centro) por outro lado, a falta da criança designada para a ‘liderar’ o grupo, e o facto de ser o primeiro encontro com três das quatro utentes idosas (o facto de não se conhecerem). O produto final foi na mesma satisfatório e as crianças, embora de formas e a níveis diferentes, sentiram-se envolvidas e desejosas para ver o resultado final.

## **Descobrimo o Computador**

### Do papel para a prática

Esta atividade foi realizada na Sala de Informática, ambiente familiar e utilizado frequentemente por todos os utentes. O trabalho consistiu primariamente na habitual criação de pares intergeracionais, que foram de seguida convidados a partilhar os próprios gostos e as próprias preferências relativamente ao pessoal consumo mediático: rádio, televisão, informação, livros, computador/internet, etc. Numa segunda fase, a atividade foi focada no computador e na sua utilização prática. Neste sentido, as crianças tiveram a possibilidade, e a tarefa, de mostrar aos idosos as potencialidades de um computador, principalmente no que se refere à possibilidade de agregar vários *media*, habilitando um consumo mediático convergente.

### Os seus objetivos específicos

- Proporcionar um momento de pura aprendizagem informal entre gerações;
- Estimular a reflexão sobre as potencialidades da Internet e da sua utilidade para todas as gerações.

### Principais competências trabalhadas

- Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A possibilidade de partilhar gostos ligados aos *media* favoreceu a criação de um clima relaxado, permitiu descobertas interessantes sobre hábitos de idosos e crianças e facilitou o conhecimento mútuo. Foram-se assim desencadeando dinâmicas naturais e não programadas. Se os idosos se mostraram recetivos e abertos à descoberta das potencialidades do computador, os jovens professores, motivados pelo novo

papel, tiveram a oportunidade não só de explicar o funcionamento dos pc's como de falar dos programas (*softwares*) mais interessantes para a população idosa e para eles.

Fatores negativos foram a falta de educadores e estagiários na Sala, assim como de três crianças do CATL (deixando alguns idosos sem par), fatores que dificultaram a observação obrigando a um maior trabalho de mediação e assistência. Contudo, no seu geral a atividade desenrolou-se de forma tranquila e natural, e contou com o regresso do José (CdD), utente carismático e ativo que por razões externas à ação não pude participar nesta segunda fase da atividade.

## Atividades do terceiro ciclo

Nome	Data e horário	Resumo	Recursos	Objetivos
LOCUTORES DE RÁDIO! (C1)	14/02/2014 14h30	Realização de verdadeiras emissões radiofônicas intergeracionais com temas e músicas à escolha dos participantes.	Papeis, canetas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a história da rádio;</li> <li>- Partilhar hábitos de consumo mediático;</li> <li>- Desenvolver competências de produção de conteúdos mediáticos;</li> <li>- Aproximar gerações através de um trabalho colaborativo á volta dos <i>media</i>;</li> <li>- Refletir sobre o valor da música nas nossas vidas;</li> <li>- Partilhar memórias e conhecimentos sobre música e universo radiofónico.</li> </ul>
PAPARAZZI EM SANTO ADRIÃO (C2)	28/02/2014 14h30	Realização de um concurso fotográfico sobre o tema: "A tecnologia na minha vida. Hábitos, usos e práticas quotidianas."	Telemóveis e máquinas fotográficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a o papel dos <i>media</i> no próprio dia a dia, dentro e fora do Centro;</li> <li>- 'Verbalizar' esta experiência através da fotografia;</li> <li>- Desenvolver a utilização de câmaras e telemóveis para realizar fotografias;</li> <li>- Perceber o 'poder' da imagem fotográfica e conhecer a sua linguagem.</li> </ul>
LOCUTORES DE RÁDIO2 (C3)	14/03/2014 14h30	Realização de verdadeiras emissões radiofônicas intergeracionais com temas e músicas à escolha dos participantes.	Computador.	Ver C1

DIA NACIONAL DA JUVENTUDE (C4)	28/03/2014 14h30	Em ocasião do Dia Nacional da Juventude concretizou-se um momento de convívio e reflexão informal sobre intergeracionalidade.	Cartolinas e marcadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime as gerações;</li> <li>- Refletir sobre a intergeracionalidade e a forma como é vivida pelos participantes.</li> </ul>
JOGO DA GLÓRIA? (C5)	04/04/2014 14h30	Realização de um jogo de tabuleiro focado em três temáticas: os <i>media</i> , o tempo livre e a relação intergeracional, onde cada 'casa' representa umas das 4 categorias que compõem o jogo: desafio, pergunta, mímica e desenho.	Dados, pinos, cartas, projetor, papel, lápis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento mútuo e interação;</li> <li>- Promover a partilha de experiências e conhecimentos;</li> <li>- Estimular trocas sobre representações e usos e consumos mediáticos.</li> </ul>
UMA RÁDIO INTERGERACIONAL... (C6)	09/05/2014 14h30	Encenar um telejornal com entrevistas e reportagem realizadas pelos participantes.	Jornais, computador, papel e canetas.	Ver C1
TELECCSSA (C7)	16/05/2014 14h30	Encenar um telejornal com entrevistas e reportagem realizadas pelos participantes.	Câmara.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a criação e a divulgação de conteúdos jornalísticos éticos.</li> <li>- Analisar os elementos que compõem o jornalismo televisivo;</li> <li>- Estimular a troca de memórias e conhecimentos sobre jornalismo televisivo e sobre o papel da informação televisiva.</li> </ul>

O Encontro Intergeracional (C8)	30/05/2014	Fecho das atividades com exposição fotográfica das várias atividades e entrega de diplomas participação		<ul style="list-style-type: none"><li>- Validar a ação;</li><li>- Verificar competências desenvolvidas ou aprofundadas dos participantes;</li><li>- Recolher comentários.</li></ul>
---------------------------------	------------	---	--	---

## **Locutores de Rádio!**

### Do papel para a prática

Para celebrar o dia internacional da rádio, para esta atividade decidimos trabalhar na criação de um programa radiofónico intergeracional. Criámos pares intergeracionais e os desafiámos a criar breves emissões radiofónicas, escolhendo assuntos e temáticas que gostariam de enfrentar e desenvolver, assim como 10 músicas ‘preferidas’.

### Os seus objetivos específicos

- Conhecer a história da rádio;
- Trocar conhecimento acerca da rádio e das suas evoluções;
- Partilhar hábitos de consumo mediático;
- Desenvolver competências de produção de conteúdos mediáticos;
- Aproximar gerações através de um trabalho colaborativo á volta dos *media*;
- Refletir sobre o valor da música nas nossas vidas;
- Partilhar memórias e conhecimentos sobre música e universo radiofónico;

### Principais competências trabalhadas

Reflexividade - Participação e Cidadania

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Não obstante a ausência de muitas crianças, com a ajuda das estagiárias<sup>254</sup> conseguimos concluir com sucesso a atividade. O envolvimento de idosos e crianças foi mais natural e a mediação direta do facilitador e das estagiárias (por falta de miúdos) permitiu uma maior abertura por parte dos idosos. A perspetiva de uma gravação num estúdio de rádio ajudou a troca e facilitou a concentração dos participantes, tendo em vista um objetivo mais concreto e aliciante (uma experiência nova).

## **Paparazzi em Santo Adrião**

### Do papel para a prática

Como seria o nosso dia a dia sem os *media*? Sem computador, net, telemóveis e outros dispositivos móveis? Como comunicaríamos com os nossos amigos e familiares? Estas e outras perguntas animaram esta atividade e dinamizaram um concurso fotográfico intergeracional. Os participantes foram desafiados a refletir sobre estas questões e a verbalizar as respostas através da imagem fotográfica, desfrutando do seu ‘poder’.

### Os seus objetivos específicos

- Refletir sobre a o papel dos *media* no próprio dia a dia, dentro e fora do Centro;
- ‘Verbalizar’ esta experiência através da fotografia;
- Desenvolver a utilização de câmaras e telemóveis para realizar fotografias (enquadramento, luz, etc);
- Perceber o ‘poder’ da imagem fotográfica e conhecer a sua linguagem;

### Principais competências trabalhadas

---

<sup>254</sup> Trata-se de duas estagiárias do curso de Ciências da Educação da Universidade do Minho que se encontravam a desenvolver no CCSSA um estágio curricular e que nos deram apoio em algumas atividades.

Pensamento Crítico – Reflexividade (análise) – Interação e criação de redes (análise) – Participação (expressão)

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A partilha gerada entre gerações foi rica e divertida e as produções foram caracterizadas por uma pitada de humor. Os idosos demonstraram uma consciência do potencial e das possibilidades proporcionadas pelos (novos) *media* e pelo progresso tecnológico. Partilharam a própria experiência na era pré-digital e relacionaram-se com facilidade com as crianças. As crianças do CATL, que participam no 50% das atividades, demoraram mais tempo a envolver-se, acabando por ficarem surpreendidas com o interesse, e por vezes a diversão, das partilhas.

À diferença do anterior concurso fotográfico, este exigia competências mais avançadas e uma boa capacidade de concentração e de resolução de problemas. As crianças com maior dificuldade neste sentido foram as que demoraram mais tempo a envolver-se na atividade. Foi evidente a falta de reflexão sobre os hábitos mediáticos e sobre o papel dos *media* e das tecnologias no próprio dia a dia.

#### **Locutores de Rádio 2!**

##### Do papel para a prática

A atividade consistiu na finalização da emissão radiofónica começada no dia 14 de fevereiro. Os mesmos pares intergeracionais foram construindo o guião da emissão no computador (documento *word*) e pesquisando na internet as músicas escolhidas. Ficou marcada para o dia 4 de abril a gravação na RádioFF da Faculdade de Filosofia da UCP de Braga.

##### Os seus objetivos específicos

- Conhecer a história da rádio;
- Trocar conhecimento acerca da rádio e das suas evoluções;
- Partilhar hábitos de consumo mediático;
- Desenvolver competências de produção de conteúdos mediáticos;
- Aproximar gerações através de um trabalho colaborativo á volta dos *media*;
- Refletir sobre o valor da música nas nossas vidas;
- Partilhar memórias e conhecimentos sobre música e universo radiofónico;

##### Principais competências trabalhadas

Experimentação e resolução de problemas - Reflexividade - Participação e Cidadania

##### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Depois de uma primeira dificuldade no arranque do trabalho, devido ao facto de algumas crianças terem faltado à primeira atividade, e depois de ter quebrado o gelo com os idosos, a comunicação e interação entre as duas gerações cresceu até encontrar equilíbrio no momento em que ambas se envolveram totalmente na atividade.

A principal diferença das atividades desta terceira fase da ação consiste na continuidade entre elas, na produção mediática e em trabalhar para um objetivo concreto a longo prazo. A dificuldade principal encontrada está de um lado na gestão das faltas das crianças, e do outro na gestão das falhas na memória dos idosos. O trabalho por pares torna o processo de produção mais ágil, mas multiplica os grupos e aumenta os pedidos de ajuda, tornando mais complexa a gestão geral da atividade, atrasando o seu arranque e criando vários 'momentos mortos'.

A presença de uma estagiária e de uma educadora facilitou o papel de facilitador e a percepção de espaços para melhorias. De facto, fomos nos apercebendo da necessidade de uma explicação inicial da atividade mais clara e aprofundada, dimensão a implementar já na atividade seguinte.

## **Dia Nacional da Juventude!**

### Do papel para a prática

Para o dia nacional da juventude decidimos juntar os esforços com as estagiárias em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (IEC) que acompanham o nosso projeto. Realizámos assim uma atividade centrada na reflexão sobre o 'ser idoso', 'ser jovem' e sobre o conceito de 'intergeracionalidade'. Demos asas à criatividade e realizamos colagens, fotos e vídeos.

### Os seus objetivos específicos

- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime gerações;
- Refletir sobre a intergeracionalidade e a forma como é vivida pelos participantes:

### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico - Participação e Cidadania

### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Ao interpelar os participantes com perguntas como "o que é a intergeracionalidade", ou "que quer dizer ser idoso?" obtivemos muitas respostas, algumas sofridas, que nos deram a entender como a ideia que as crianças têm dos idosos foi mudando ao longo das atividades, que para a maioria continua ser a única possibilidade de relação/interação com a outra geração. Numa segunda fase passámos a verbalizar estas reflexões. Os participantes divididos em grupos foram convidados a escrever em três cartazes algumas frases sobre envelhecimento, juventude e intergeracionalidade, escolher e colar imagens relativas a estas temáticas e, no final, a produzir um pequeno vídeo que resumisse o trabalho feito.

No seu geral a atividade consistiu num bom exercício de reflexão e expressão, embora de pouca interação entre as gerações. A presença e participação do CATL revelou-se cada vez mais problemática, uma vez que as crianças são por vezes obrigadas a participar, limitando a motivação, e nos são entregues para o período da atividade.

## **Jogo da Glória?**

### Do papel para a prática

Para esta atividade voltamos a propor o nosso jogo de tabuleiro intergeracional (p.1).

### Os seus objetivos específicos

- Conhecimento mútuo e interação;
- Promover a partilha de experiências e conhecimentos;
- Estimular trocas sobre representações e usos e consumos mediáticos.

### Principais competências trabalhadas

Experimentação e resolução de problemas – Interação e criação de redes

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A atividade foi proposta novamente com o objetivo de comparar, quando possível, o desempenho dos participantes e dos resultados. A partir da análise dos resultados da primeira atividade intergeracional modificámos o jogo e os seus desafios de forma a tornar a atividade mais dinâmica e envolvente, obtendo assim um trabalho mais colaborativo nos grupos e um jogo mais equilibrado.

Por uma série de coincidências (início das férias da Páscoa para as crianças e falta de comunicação no Centro de Dia) a atividade foi realizada com algumas crianças e alguns idosos que nunca tinham participado na nossa atividade. Porém, sendo uma atividade pensada para ser a primeira do ciclo, a experiência foi interessante e o resultado, no geral, positivo.

#### **Uma Rádio Intergeracional...**

##### Do papel para a prática

A atividade consistiu em gravar um programa de rádio intergeracional, baseado no trabalho realizado em duas atividades anteriores. A gravação foi realizada no estúdio de rádio da Faculdade de Filosofia da UCP de Braga, nas instalações da RádioFF, rádio do curso de Ciências da Comunicação.

##### Os seus objetivos específicos

- Promover a criação e a divulgação de conteúdos jornalísticos éticos;
- Analisar os elementos que compõem o jornalismo televisivo;
- Estimular a troca de memórias e conhecimentos sobre jornalismo televisivo e sobre o papel da informação televisiva.

##### Principais competências trabalhadas

Experimentação e resolução de problemas - Reflexividade - Interação e Criação de redes

##### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Uma série de fatores contribuíram para o bom êxito da atividade. A saída das paredes do Centro, o espaço universitário e jovem, as instalações da Rádio, novidade para todos. A boa disposição e a motivação dos utentes fizeram com que se conseguisse gravar sem contratempos ou interrupções um programa rico e enriquecedor. Não foi preciso explicar de forma aprofundada a estrutura do programa, pois todos estavam preparados e conheciam o próprio papel. As conversas foram previamente preparadas, mas houve espaço para muito diálogo e improvisações. Religião, amor, videojogos, trabalho, música rock e vida no campo foram algumas das temáticas enfrentadas, acompanhadas por músicas modernas e do passado.

Foi esta uma das melhores atividades da ação pela colaboração e sintonia entre os utentes e pela componente prática, de produção, que despertou curiosidade e motivou os utentes.

#### **TeleCCSSA**

##### Do papel para a prática

A penúltima atividade da ação teve como tema principal o jornalismo, nas suas diferentes formas e expressões. Três grupos intergeracionais tiveram de realizar três distintas tarefas, discutindo o papel das notícias na própria vida e os hábitos de consumo mediático ligados ao jornalismo, analisando capas de jornais (imagem, título, discurso) e, finalmente, criando o telejornal ideal, no papel e *on stage*.

#### Os seus objetivos específicos

- Promover a criação e a divulgação de conteúdos jornalísticos éticos.
- Analisar os elementos que compõem o jornalismo televisivo;
- Estimular a troca de memórias e conhecimentos sobre jornalismo televisivo e sobre o papel da informação televisiva.

#### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico - Interação e Criação de Redes - Reflexividade

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

A atividade foi caracterizada por ceticismo inicial, devido à temática, pouco apelativa para os jovens, e pela ausência de um terço dos utentes. Contudo, a componente prática, ou seja, a proposta de criação de um telejornal real diante de verdadeiras câmaras de vídeo, entusiasmou ambas as gerações, confirmando o interesse para tarefas práticas e criativas. O resultado foram conteúdos noticiosos originais e um telejornal dinâmico e divertido.

### **O Encontro Intergeracional**

#### Do papel para a prática

A atividade final consistiu na construção de uma exposição fotográfica com as fotografias realizadas durante todas as atividades do ciclo. Aos participantes foi entregue o material necessário para a construção da exposição (fotografias, fios, tesouras, cola, etc.) juntamente com uma folha onde poder votar a fotografia preferida argumentando a escolha. No final, todos tiveram direito a um prémio, sendo este uma fotografia emblemática de uma das atividades do projeto (com o par intergeracional) e um diploma de participação nas atividades.

#### Os seus objetivos específicos

- Proporcionar um momento de interação e diversão que aproxime gerações;
- Refletir sobre o poder da imagem;
- Refletir sobre o projeto no seu geral.

#### Principais competências trabalhadas

Pensamento Crítico – Interação e criação de redes

#### Avaliação geral e aspetos a melhorar

Esta atividade de fecho da ação intergeracional quis juntar as duas gerações de forma a colaborarem, uma última vez, na construção de uma exposição que pudesse suscitar memória e motivar uma reflexão sobre o projeto no seu geral. Foi útil para recolher testemunhos e perceber o impacto, principalmente a nível emotivo, das atividades nos participantes.

## ANEXO II: Grelha de observação

Notas gerais (reflexões sobre a ação dos sujeitos e do observador e ideias para a leitura do/s problema/s)

Data e hora:

Local:

### Crianças

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
<p><b>Posição</b></p> <p>Descrição detalhada do espaço físico da ação dentro do qual acontece a ação e do posicionamento do ator.</p>								
<p><b>Ação</b></p> <p>Onde se posiciona no grupo? Que faz? Que elementos influenciam a sua ação? Qual a reação à minha presença?</p>								
<p><b>Comunicação</b></p> <p>Como utiliza a voz? Que gestualidade? Que linguagem utiliza? Que meio e canais utiliza? A linguagem muda na relação com os outros participantes? Se sim, como? E na utilização dos <i>media</i>?</p>								
<p><b>Relação</b></p> <p>Observação de dinâmicas relacionais intra e intergeracionais: Como interage? Com quem? Onde se posiciona na relação? Que competências sociais demonstra? Que capacidades de mediação aparenta? Colabora com os outros? Se sim, como?</p>								
<p><b>Competências</b></p> <p>Técnicas e críticas: Como se relaciona com os meios de comunicação? Que nível de autonomia alcança e em que situações? Que conhecimento dos meios possui? De quais em particular? A que nível? Que capacidade de aprendizagem aparenta? Que competências técnicas partilha?</p>								

<b>Participação</b> Qual o grau de participação nas atividades (do Centro ou da Ação)?								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

**Notas gerais** (reflexões sobre a ação dos sujeitos e do observador, ideias para a leitura do/s problema/s)

**Data e hora:**

**Local:**

**Idosos do Centro de Dia**

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
<b>Posição</b> Descrição detalhada do espaço físico da ação dentro do qual acontece a ação e do posicionamento do ator.								
<b>Ação</b> Onde se posiciona no grupo? Que faz? Que elementos influenciam a sua ação? Qual a reação à minha presença?								
<b>Comunicação</b> Como utiliza a voz? Que gestualidade? Que linguagem utiliza? Que meio e canais utiliza? A linguagem muda na relação com os outros participantes? Se sim, como? E na utilização dos <i>media</i> ?								
<b>Relação</b> Observação de dinâmicas relacionais intra e intergeracionais: Como interage? Com quem? Onde se posiciona na relação? Que competências sociais demonstra? Que capacidades de mediação aparenta? Colabora com os outros? Se sim, como?								
<b>Competências</b> Técnicas e críticas: Como se relaciona com os meios de comunicação? Que nível de autonomia alcança e em que situações? Que conhecimento dos meios possui? De quais em particular? A								

que nível? Que capacidade de aprendizagem aparenta? Que competências técnicas partilha?								
<b>Participação</b> Qual o grau de participação nas atividades (do Centro ou da Ação)?								

### ANEXO III: Avaliação Intermédia dos Ciclos

#### a) Análise do primeiro ciclo e preparação do novo

Se ao longo do primeiro ciclo fomos nos apercebendo de alguns limites e de alguns pontos fortes do plano, de forma a efetuar alterações de uma atividade para outra, antes de passarmos ao segundo ciclo tivemos a oportunidade de conversarmos informalmente com alguns participantes. Estas conversas, juntamente com os comentários recolhidos no final de cada atividade, serviram para melhorar e enriquecer o novo ciclo de atividades, representando ao mesmo tempo uma forma de revalidação do interesse e compromisso para com o estudo. Contrariamente ao esperado, numa primeira instância os feedbacks dos participantes foram inteiramente positivos, realçando a importância do projeto e das suas atividades na melhoria do dia a dia de cada geração. Conscientes das dificuldades pessoais de cada utente e dos limites presentes na ação implementada, decidimos utilizar exemplos concretos para obter um feedback mais crítico e construtivo. Confrontando as crianças e os idosos com alguns dos momentos mais difíceis ou de menor envolvimento ou de insucesso ao longo do ciclo, foi possível obter comentários mais realistas, chegando a elaborarmos em conjunto algumas simples propostas de melhorias. Decidiu-se assim modificar o contexto de realização das atividades, mudando a sala de convívio do Centro de Dia, onde as dimensões e falta de luz natural criam um ambiente desconfortável para um grupo numeroso de utentes, pelo o Auditório, um espaço mais amplo, luminoso e melhor equipado, que “obriga ainda os idosos a algum exercício físico para lá chegar” (S., Responsável Terceira Idade), sendo situado no piso inferior. Em linha com o novo plano de atividades, os utentes manifestaram ainda interesse em aprofundar a utilização de computadores e explorar o funcionamento de rádio e televisão. Este desejo foi de encontro a quanto previsto na fase de planeamento da ação, uma vez que o segundo ciclo já previa atividades relativas a estes dois meios de comunicação. No entanto, antes do começo do novo ciclo foi necessário reformular os grupos de participantes, fazendo frente a algumas mudanças nas valências envolvidas. Na Terceira Idade registaram-se menores mudanças, com a saída de alguns utentes da instituição e a entrada de novos. As valências da infância foram as mais afetadas: o CATL-ACR por via do regresso de alguns utentes para as famílias de origem, no seguimento de ordem do tribunal; o CATL, com o arranque do novo ano escolar, pela reformulação dos horários e pela concomitância com outras atividades escolares. Foi então necessário um novo período de diagnóstico, para analisar o novo cenário e conhecer os novos utentes. Ao longo do mês de setembro, seguiram-se momentos de conversas informais com as educadoras, estagiárias e animadoras, momentos de observação participante e de interação durante atividades da instituição. No final do mês de setembro, depois de um breve briefing com as responsáveis das três valências, definiram-se os novos grupos e os novos dias e horários para as atividades, fixando a primeira destas para o dia 11 de outubro às 14h. No entanto, no princípio do mês de outubro realizámos uma série de encontros informais com os novos participantes seguidos por entrevistas coletivas com os três grupos de participantes, com o objetivo de apresentar o novo

ciclo e dar a conhecer as mudanças ocorridas. Como anteriormente mencionado, decidiu-se ainda criar um 'grande grupo' (grupo A) e um 'pequeno grupo' (grupo B), para responder à necessidade de realizar com um grupo mais restrito algumas atividades com maior grau de dificuldade e complexidade. A decisão respeitou ainda a vontade dos utentes do CATL de realizar atividades mais espaçadas. Desta forma, de acordo com participantes e educadoras, para o segundo ciclo definiu-se uma frequência mensal para as atividades do 'grande grupo' e uma frequência bissemanal para as atividades do 'pequeno grupo'.

b) Breve análise do segundo ciclo e preparação do novo

No final do segundo ciclo tivemos a oportunidade de realizar conversas informais com os utentes das diferentes valências bem como com os seus responsáveis. O objetivo foi avaliar as atividades desenvolvidas e a necessidade de eventuais mudanças nos conteúdos. Em conversas com as crianças do CATL-ACR, algumas delas afirmaram estar satisfeitas e "surpreendidas pela positiva" (Patrício), reconhecendo o valor do projeto pela possibilidade de se relacionarem com os idosos (pois muitas crianças não têm contactos com os avós ou nunca tiveram a possibilidade de se relacionarem com eles), pela influência positiva que as atividades poderão ter nestes, e pelo prazer em poder "ensinar alguma coisa". Não obstante a relutância e os limites cognitivos de alguns idosos, as crianças definiram como 'simples' e 'natural' a interação com os mais velhos. Embora nenhuma das crianças tivesse explicitado a vontade de modificar o plano, ao longo das atividades fomos nos apercebendo da necessidade de realizar trabalhos mais práticos e mais estimulantes para ambas as gerações. A necessidade inicial de simplificação das atividades cruzou-se assim com a necessidade de atividades mais desafiantes e complexas, de alguma forma mais exigentes. As educadoras deram parecer positivo, confirmando ainda a pertinência das atividades realizadas com o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano nas salas. Decidimos assim fazer algumas modificações ao plano do terceiro ciclo, apostando na criação de conteúdos mediáticos e ao mesmo tempo envolvendo recursos técnicos mais avançados (como o estúdio de rádio da Universidade Católica e estúdio de televisão da Universidade do Minho).

## ANEXO IV: Apresentação e aprovação do Plano

**Assunto:** Apresentação e aprovação da proposta do Plano Ação a utentes e responsáveis de CATL, CATL-ACR e Centro de Dia

O presente projeto de investigação: “Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no ‘Encontro’ entre Gerações Distantes”, em curso no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (...), pretende compreender o contributo e os benefícios que a comunicação e a interação intergeracional em torno dos media podem dar, em termos de inclusão e literacia mediática, às crianças e aos idosos envolvidos. as gerações e a toda a comunidade envolvida.

### *Objetivos específicos do estudo*

- Promover a utilização dos media como recurso educativo e relacional na aproximação intergeracional;
- Identificar os capitais envolvidos no encontro intergeracional e observar a natureza das trocas e partilhas;
- Relevar o nível de competências de literacia mediática das gerações envolvidas e compreender os fatores que influenciam a aprendizagem;
- Fortalecer e integrar as competências mediáticas (conhecimentos básicos das TIC, desenvolvimento de pensamento crítico) de crianças e idosos através da partilha e da aprendizagem colaborativa em torno dos media;
- Estimular uma comunicação e relação intergeracional que contribuam para uma plena literacia mediática e concorram para o combate à exclusão digital e social.

Tendo em conta a disponibilidade da Instituição em acolher o estudo, apresentamos para vossa apreciação um plano de ação, constituído por uma série de atividades intergeracionais que contamos desenvolver ao longo de um ano, a partir de junho de 2013 até maio de 2014, com cadência semanal em maio e junho de 2013 e bissemanal a partir de Outubro de 2013.

De qualquer modo, o conteúdo e as modalidades de realização de cada sessão serão discutidos com as educadoras do centro e com os participantes efetivos na ação e reelaborados ao longo do projeto. Cada valência compromete-se a acompanhar as atividades e todo o processo de recolha os dados.

As atividades serão dedicadas às seguintes temáticas:

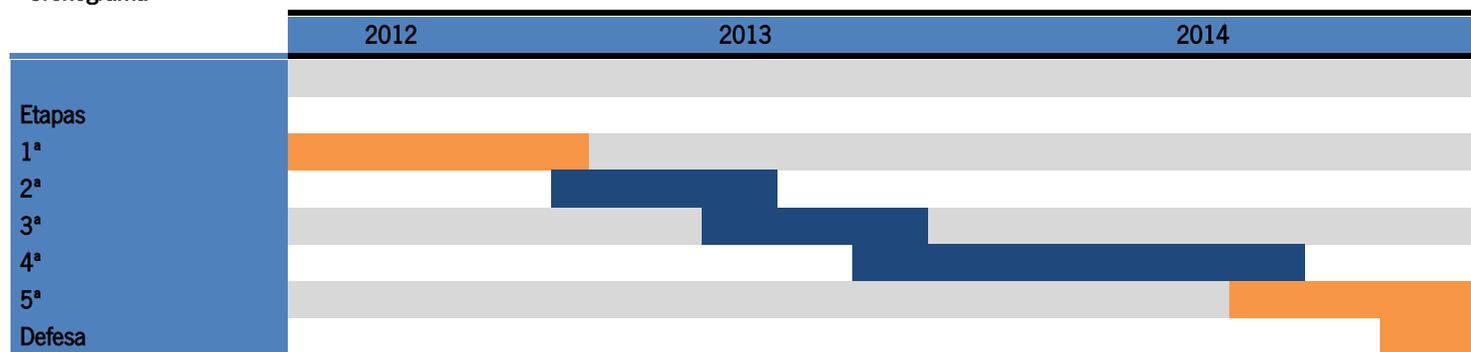
- O jogo e a aprendizagem colaborativa (com e sem utilização de tecnologias);
- Introdução aos conhecimentos básicos de utilização de tecnologias (computadores e telemóveis), com a ajuda mais ativa das crianças;
- Comunicação intergeracional e memórias ‘eletrónicas’: construção de um diário eletrónico das sessões em formato blogue onde recolher impressões, fotos e vídeos das sessões e eventuais conteúdos/memórias partilhados pelos participantes;

- Os media e o pensamento crítico (discussão e partilha de experiências à volta dos media, velhos e novos e dos conteúdos veiculados: jornais, redes sociais, fotografia, música, televisão (ver, refletir e discutir);
- Partilha e criação colaborativa.

#### Etapas do projeto

PRÉ-DIAGNÓSTICO	DIAGNÓSTICO	PRIORIDADES DA INTERVENÇÃO E SEU PLANEAMENTO	AÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os principais atores (utentes, intervenientes, contextos);</li> <li>- Determinar informações a recolher, métodos e fontes;</li> <li>- Construir compromissos entre os parceiros envolvidos, para todas as fases, incluindo o uso e a circulação da informação, o planeamento e a intervenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de dados;</li> <li>- Análise das necessidades;</li> <li>- Confirmação das possibilidades e obstáculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha das prioridades e dos problemas e discussão com os participantes;</li> <li>- Planeamento da ação e sua discussão com os participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção;</li> <li>- Continua avaliação e reformulação das ações.</li> </ul>

#### Cronograma



\* Em azul as fases realizadas no CCSSA, desde o primeiro contato com a instituição até à conclusão das atividades intergeracionais.

## Plano das Sessões

- Frequência semanal de 16 de maio até 20 de junho (às quintas-feiras: 11h-12h)
- Durante as férias as sessões serão combinadas conforme a disponibilidade das valências;
- A partir de Outubro de 2013 o grupo será redefinido e a cadência passará a ser bissemanal;
- Participantes confirmados (adesão livre e voluntária):

CATL-ACR – Rafa, Raquel, Alberto, Ricardo, Ana, Telmo, Paula

CATL - Roberto, Isabel, Maria, Daniel e Pedro

CENTRO DE DIA – Mário, José, Nélia, Carla, Alexandre, Mara, Ana, Adolfo, Bruno, Anibal, Joana, Braga

- Local: Auditório;
- A ação será precedida por breves entrevistas exploratórias aos participantes;
- Material utilizado: computador, quadro, projetor, papel, lápis, etc. (para além da sala o único recurso pedido à Instituição é o projetor)
- Todas as sessões serão documentadas (através fotografias, vídeo ou gravações áudio) para análise dos dados e para alimentar um blogue criado para acompanhar o projeto em cada fase, representando uma janela aberta sobre as atividades para educadoras, utentes do Centro, pais e académicos.
- No final da ação (e antes da redefinição do grupo das crianças em setembro/outubro) serão realizadas entrevistas com os participantes para validar a ação, verificar eventuais progressos dos participantes e recolher comentários;
- Divulgação dos resultados no texto da tese de doutoramento.

*O plano encontra-se em contínua remodelação, dependendo dos feedbacks dos participantes e das educadoras, das necessidades percebidas e das competências relevadas.*

NOME	DATA E HORÁRIO	RESUMO	RECURSOS NECESSÁRIOS	OBJETIVOS
JOGO DE TABULEIRO	16/05/2013 11h	Será criado um jogo de tabuleiro (estilo monopólio) sobre os media, o tempo livre e a relação intergeracional. Cada casa	Dados, pinos, cartas, papel, lápis.	- Permitir aos participantes conhecer-se e darem-se a conhecer; - Estimular a interação entre as gerações através do jogo;

		será ligada a categorias diferentes: desafio, pergunta, mímica e desenho.		- Partilhar eventuais experiências e conhecimentos mediáticos;
<b>MAGIC BOX</b>	<b>23/05/2013</b> <b>11h</b>	Criação de pequenos grupos aos quais será entregue uma 'caixa mágica', contendo vários objetos 'de ontem e de hoje. Cada componente do grupo deverá partilhar uma história ou episódios ligados a um dos objetos presentes na caixa. Numa segunda fase cada grupo deverá criar/inventar uma história que envolva todos os objetos acompanhar a história com um desenho.	Caixas de cartão, objetos/imagens de várias 'épocas', projetor, papel e lápis.	- Reviver histórias e memórias do passado (mais ou menos recente); - Analisar a coincidência entre presente e passado e o eventual papel dos media nas histórias partilhadas;
<b>CONCURSO DE FOTOJORNALISMO</b>	<b>31/05/2013</b> <b>11h</b>	Realização de um concurso Fotográfico cujo tema será o CCSA. Depois de ter mostrado exemplos significativos e ter formado grupos, cada grupo ou par escolhe o sujeito e a estrutura da própria foto e desenha a imagem final. A foto deverá representar a pessoal experiência no CCSA. (a simpatia de uma educadora, uma carrinha, a cantina, uma sala, a mesa da sueca...).	Projetor, fotografias significativas, máquinas fotográficas/telemóveis, papel e lápis.	- Refletir sobre a experiência pessoal no Centro; - 'Verbalizar' esta experiência através da fotografia; - Desenvolver a utilização de câmaras e telemóveis;
<b>UM JORNALISTA EM SANTO ADRIÃO</b>	<b>06/06/2013</b> <b>11h</b>	Cada grupo apresentará as fotos realizadas e estas serão analisadas e votadas segundo determinados critérios. Cada criança realizará breves entrevistas aos idosos do próprio grupo.	Projetor, fotografias realizadas, computadores, guião entrevista	Analisar os elementos que compõem as fotografias e as mensagens transmitidas; - Refletir sobre a experiência partilhada através das fotografias; - Desenvolver escrita jornalística;
<b>ERA UMA VEZ</b>	<b>13/06/2013</b> <b>11h</b>	Criação de contos com fim a publicação num <i>ebook</i> . Escolha coletiva de um tema, de personagens, objetos e lugares, todos em imagens. O conto será criado com a colaboração de todos os componentes do grupo.	Projetor, lápis, papel, imagens	- Refletir sobre o papel dos contos e das narrações na sociedade; - Estimular a criatividade dos participantes através de um trabalho colaborativo; - Analisar as representações e as imagens que constituem o imaginário dos participantes;
<b>O PODER DA IMAGEM!</b>	<b>20/06/2013</b> <b>11h</b>	Aos grupos é entregue um conjunto de fotografias em preto e branco e uma folha onde anotar o nome dos sítios reconhecidos, as mudanças ocorridas a tais sítio e eventuais episódios a estes ligados. Numa segunda fase são entregues fotografias atuais dos mesmos sítios de forma a comparar e relembrar outras mudanças. Numa última fase os	Fotografias, Papel (guião) e canetas	- Despertar e memórias e suscitar conversas e trocas à volta das mudanças ocorridas à cidade ao longo dos anos e da influência destas na infância dos participantes;

		participantes são questionados sobre a forma como viveram e vivem a cidade de Braga e de como as mudanças sociais, urbanísticas e culturais influenciaram mudanças e rotinas.		- Refletir sobre a importância do espaço urbano no processo de construção identitária;
<b>CONHECER A PUBLICIDADE</b>		Como evolve e comunica a publicidade. Utilizar publicidades antigas e de hoje para conversar sobre as diferenças e as evoluções visíveis. Desconstruir as publicidades procurando perceber os objetivos de cada elemento. Ex.: tirar o som e/ou ouvir a publicidade fechando os olhos, procurando descrever os sentimentos e as emoções que som e imagem provocam em nós, público.	Projektor, arquivo de publicidades, colunas.	- Refletir sobre a influência/falta de influência da publicidade nos nossos consumos e na construção dos nossos desejos; - Analisar a mudança da publicidade nas suas componentes (imagens, sons, slogans); - Desenvolver olhar crítico sobre os conteúdos mediáticos.
<b>LEILÃO DE PRODUTOS MEDIÁTICOS</b>		Leilão de: programas televisivos e radiofónicos do presente e do passado (jornalismo, desporto, entretenimento, desenhos animados), jornais, sites. Cada par ou grupo deverá argumentar a escolha da 'compra' contando uma história, uma anedota ou uma curiosidade sobre o produto e eventuais aspetos positivos e negativos intrínsecos nele.	Projektor, papel que simule dinheiro, imagens dos produtos.	- Estimular a comunicação entre as gerações através do jogo; - Refletir sobre o papel dos media na nossa vida; - Analisar a mudança e as razões da mudança dos produtos mediáticos ao longo do tempo;
<b>OS MEDIA NA NOSSA VIDA</b>		Através da projeção de imagens com impacto suscitar a partilha de histórias, anedotas e experiências sobre a introdução dos media nas próprias casa, a primeira utilização dos mesmos e sobre o papel de velhos e novos media nas próprias vidas.	Imagens e dispositivos tecnológicos	- Desenvolver olhar crítico e reflexivo sobre o papel dos media na sociedade e nas nossas vidas; - Analisar modalidades diferentes do consumo mediático;
<b>JOGO DE TABULEIRO</b>		Será criado um jogo de tabuleiro (estilo monopólio) sobre os media, o tempo livre e a relação intergeracional. Cada casa será ligada a categorias diferentes: desafio, pergunta, mímica e desenho.	Jornais, dados, peões, cartas com desafios e perguntas	- Permitir aos participantes conhecerem-se e darem-se a conhecer; - Partilhar eventuais experiências e conhecimentos mediáticos;
<b>TELEVISÃO VS. REALIDADE</b>		Visão e análise de breves trechos de telenovelas, programas televisivos, séries e filmes portugueses, recentes e mais antigos, que abordem temáticas específicas (os idosos na sociedade, as relações intergeracionais, a crise).	Projektor, trechos de programas ou filme.	- Refletir sobre o papel da televisão na sociedade portuguesa; - Estimular uma visão crítica dos conteúdos televisivos.
<b>ANÁLISE E CRIAÇÃO DE NOTÍCIAS1</b>		Comparação de notícias (título, corpo, identidade do jornal, autor, imagens) em jornais diferentes e construção objetiva de	Projektor, notícias relevantes para os participantes, computadores	- Desenvolver conhecimentos e olhar crítico sobre os conteúdos jornalísticos;

		uma nova notícia sobre o mesmo assunto com publicação no blogue.		- Estimular uma troca de saberes e valores através do código ético do jornalismo;
<b>ANÁLISE E CRIAÇÃO DE NOTÍCIAS2</b>		Edição da notícia e sua inserção no blogue da Ação.	Computadores	- Desenvolver competências de escrita jornalística; - Promover a criação e a divulgação de conteúdos jornalísticos éticos.
<b>A CULTURA DO FUTEBOL</b>		Debate sobre o universo do futebol, alimentado através do recurso a imagens, objetos e vídeos que apresentem pontos de vistas e aspetos diferentes sobre o tema.	Projetor, jornais, cromos, imagens, gravações de relatos	- Refletir sobre o papel do futebol na sociedade; - Favorecer a troca de anedotas, memórias e representações sobre o universo do futebol;
<b>INTERNET. REDE DE RISCOS E OPORTUNIDADES</b>		Conversa sobre os riscos e as potencialidades intrínsecos à Internet.	Projetor/computador	- Relevar os conhecimentos possuídos pelos participantes relativamente à Internet; - Desenvolver um olhar crítico sobre os riscos da Internet;
<b>SPOT – DIVULGANDO SANTO ADRÃO1</b>		Concurso sobre Publicidade. Criação de uma publicidade que divulgue o CCSA, focando a atenção nas valências envolvidas na ação.	Projetor, publicidades de referência, papel e lápis.	- Refletir sobre o papel da Instituição na cidade de Braga, no específico das valências envolvidas na ação; - Desenvolver competências de criação de conteúdos multimédia;
<b>SPOT – DIVULGANDO SANTO ADRÃO2</b>		Realização do <i>spot</i> que será publicado no blogue.	Câmara/telemóvel...	- Desenvolver competências técnicas de filmagem e realização.
<b>CREATIVE STORYTELLING3</b>		Continuação da história nos grupos.	Projetor, quadro, papel e lápis.	
<b>A MÚSICA NA MINHA VIDA</b>		<i>Em construção...Colaboração com a RUM?</i>  Músicas escolhidas por cada participante analisadas e discutidas.	Projetor, ficheiros áudio	- Refletir sobre o valor da música nas nossas vidas; - Analisar a evolução da música através dos trechos escolhidos; - Expressar os sentimentos suscitados pelas músicas escolhidas;
<b>CREATIVE STORYTELLING4</b>		Junção dos contributos e definição da história.	Projetor, quadro.	

Comprometo-me a concretizar o trabalho no total respeito dos direitos dos participantes e no respeito da liberdade de escolha em participar no projeto ou em deixar de o fazer em qualquer momento. Garanto a confidencialidade dos dados recolhidos e o total anonimato dos mesmos participantes na apresentação dos resultados do estudo.

---

Simone Petrella  
petrella.simone@gmail.com

## ANEXO V: Consentimento Crianças



Universidade do Minho  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Comunicação  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Braga, Maio 2013

**Assunto:** Pedido de autorização para participação no estudo

O meu nome é o Simone Petrella, investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e doutorando em Educação para os *Media* no mesmo Centro. Irei desenvolver no CCSSA o projeto “Intergerações Mediáticas”, que pretende promover a relação intergeracional e a literacia mediática ao envolver crianças e idosos da instituição para realizar atividades periódicas, lúdicas e informais, à volta dos *media*. O projeto insere-se no Doutoramento em Ciências da Comunicação realizado na universidade do Minho e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com o título “Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no ‘encontro’ entre gerações distantes”.

O trabalho funda-se no respeito dos direitos dos participantes e da liberdade de escolha em participar no projeto ou em deixar de o fazer em qualquer momento. Na apresentação dos resultados do estudo será garantida a privacidade e o anonimato dos participantes.

Assine aqui se aceita participar, de forma voluntaria, no projeto:

O Interessado em participar

---

O seu encarregado de educação

---

O Investigador

---

Investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UM)  
Assistente Convidado na Universidade Católica Portuguesa  
Bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Media Education)  
[petrella.simone@gmail.com](mailto:petrella.simone@gmail.com)

## ANEXO VI: Consentimento Idosos



Universidade do Minho  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Comunicação  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Braga, Maio 2013

**Assunto:** Pedido de autorização para participação no estudo

O meu nome é Simone Petrella, investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e doutorando em Educação para os *Media* no mesmo Centro. Irei desenvolver no CCSSA o projeto “Intergerações Mediáticas”, que pretende promover a relação intergeracional e a literacia mediática ao envolver crianças e idosos da instituição para realizar atividades periódicas, lúdicas e informais, à volta dos *media*. O projeto insere-se no Doutoramento em Ciências da Comunicação realizado na universidade do Minho e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com o título “Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no ‘encontro’ entre gerações distantes”.

O trabalho funda-se no respeito dos direitos dos participantes e da liberdade de escolha em participar no projeto ou em deixar de o fazer em qualquer momento. Na apresentação dos resultados do estudo será garantida a privacidade e o anonimato dos participantes.

Assine aqui se aceita participar, de forma voluntaria, no projeto:

O Interessado em participar

---

O Investigador

---

Investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UM)  
Assistente Convidado na Universidade Católica Portuguesa  
Bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Media Education)  
[petrella.simone@gmail.com](mailto:petrella.simone@gmail.com)

## ANEXO VII: Pedido Publicação Fotografias Crianças



Universidade do Minho  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Comunicação  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Braga, 03 – 05 - 2013

Ao Encarregado da Educação do utente:

---

**Objeto:** Autorização para publicação de fotografias

Eu Simone Petrella, investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e doutorando em Educação para os Media no mesmo Centro, venho por este meio solicitar a vossa autorização para publicação de fotografias das atividades intergeracionais que irei desenvolver no Centro Cultural e Social Santo Adrião e nas quais poderá aparecer \_\_\_\_\_, uma vez que irá participar, de forma voluntária, nas referidas atividades.

Tal publicação terá lugar no blogue *intergeracoesmediaticas.blogspot.pt*, plataforma digital realizada unicamente para acompanhar o projeto de doutoramento (Comunicação Intergeracional e Literacia Mediática) em cada fase, e que quer representar uma janela aberta sobre as atividades. O Blogue será alimentado pelos próprios participantes e as fotografias serão publicadas com o logotipo da atividade em 'marca d'água', de forma a não serem utilizadas para outros fins que não os do projeto em questão.

Assinatura do Encarregado da Educação: \_\_\_\_\_

- Autorizo  
 Não Autorizo

Cordialmente,  
Simone Petrella

Investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UM)  
Assistente Convidado na Universidade Católica Portuguesa  
Bolsheiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Media Education)  
[petrella.simone@gmail.com](mailto:petrella.simone@gmail.com)

## ANEXO VIII: Pedido Publicação Fotografias Idosos



Universidade do Minho  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Comunicação  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



Braga, 07 – 05 - 2013

Ao utente do Centro de Dia:

---

**Objeto:** Autorização para publicação de fotografias

Eu Simone Petrella, investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, e doutorando em Educação para os Media, venho por este meio solicitar a vossa autorização para publicação de fotografias das atividades intergeracionais que iremos desenvolver no Centro Cultural e Social Santo Adrião.

Tal publicação terá lugar no blogue *intergeracoesmediaticas.blogspot.pt*, plataforma digital realizada unicamente para acompanhar o projeto (Comunicação Intergeracional e Literacia Mediática) em cada fase e para representar uma janela aberta sobre as atividades. O Blogue será alimentado pelos próprios participantes e as fotografias serão publicadas com o logotipo da atividade em 'marca d'água' de forma a não serem utilizadas para outros fins que não os do projeto em questão.

Assinatura do utente: \_\_\_\_\_

- Autorizo  
 Não Autorizo

Cordialmente,

Simone Petrella

Investigador no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (UM)  
Bolseiro de Investigação pela FCT – Educação para os Media  
[petrella.simone@gmail.com](mailto:petrella.simone@gmail.com)

## ANEXO IX: Guião para entrevista crianças

/

Olá!

Esta conversa destina-se a conhecer-te melhor, e a saber mais sobre os teus hábitos de consumo mediático e de lazer e a relação com os idosos.

Garante-se a confidencialidade dos dados, o anonimato do entrevistado e a utilização exclusiva para fins académicos relacionados com este trabalho.

Nome: \_\_\_\_\_ Data Entrevista: \_\_\_\_\_ Hora do início: \_\_\_\_\_ Hora do fim: \_\_\_\_\_

### Dimensão 1: Caracterização sociodemográfica

1. Idade;
2. Ano de escolaridade;
  - 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Classe)
  - 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
  - 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
  - Ensino Secundário (12º ano)
3. Onde moras?  
Meio rural Meio urbano Freguesia e concelho
4. Vives com a tua família?
  - 4.1 Se sim, com quem?
5. Até quando andaram os teus pais na escola?
6. Qual é a profissão da tua mãe?
  - 6.1 Podes explicar-me o que faz no trabalho?
7. Qual é a profissão do teu pai?
  - 7.1 E Podes explicar-me que faz no trabalho?
8. Estas no CCSA há quanto tempo?

### Dimensão 2. Relação intergeracional

#### No CCSA:

9. Alguma vez participaste em atividades/jogos com os utentes do Centro de dia?

#### Se sim:

10. Quando foi a última vez?
11. Que tipo de atividades costumavas desenvolver com eles? Com que frequência?
12. Como defines essas atividades? (se gosta, se gosta muito, se gosta pouco, se não gosta, se gosta só de uma parte e porquê)
13. Lembras-te de uma em particular?
14. Sabes-me dizer o nome de alguns utentes do Centro de Dia?

#### Se não:

15. Gostavas de participar em atividades/jogos com eles? Porquê?
16. Tiveste outro tipo de contato com os utentes do Centro de Dia?
  - 16.1 Se sim podes contar-me como foi?
17. Como defines os utentes do Centro de Dia? Escolha de adjetivos

Exemplo de *Aging Semantic Differential* (Polizzi, 2003)

#### Em família:

18. Tens avós? (Número e idade de avós)

#### Se não, perguntar se chegou a conhecer os avós e eventualmente pôr as perguntas no passado:

19. Com que frequência te encontras com o/os teu/s avó/s?
20. A que distância vives do/s teu/s avó/s?
21. O que gostas mais de fazer com o/os teu/s avó/s? Indica três atividades por ordem de preferência (por cada atividade especificar a frequência e o que a torna positiva):

22. Costumas ajudar o/os teu/s avó/s em algumas tarefas?
- 22.1 Se sim, em quais?
- 22.2 Se não, em qual gostaria de ajudar?
23. Costumas receber ajuda pelo/os teu/s avó/s em algumas tarefas?
- 23.1 Se sim, em quais?
- 23.2 Se não, em qual gostaria de receber ajuda?
24. Como definirias os teus avós? Escolha de adjetivos
25. Como definirias a relação com o/os teu/s avo/s? (por cada avó, explicando a resposta)

**Dimensão 3. Consumo/uso (quantitativo e qualitativo) e conhecimento dos media.**

26. Em me media quanto tempo por dia dedicas às seguintes atividades (por cada atividade desenvolvida especificar onde e com quem)?
- Ler jornais e revistas (se sim quais? Quem compra?);
  - Ler livros (se sim quais? Quem compra?);
  - Estudar;
  - Conversar com amigos online;
  - Conversar com amigos offline;
  - Navegar nas redes sociais;
  - Ver televisão;
  - Utilizar uma câmara vídeo/fotográfica;
  - Jogar a videojogos;
  - Brincar na rua;
  - Brincar em casa de amigos;
  - Utilizar computador ou *tablets*;
  - Utilizar telemóvel;
27. A quais dos seguintes aparelhos tens acesso? [por cada meio especificar onde tem acesso (casa, escola, CCSA), se é pessoal, se tem mais do que um e, em casa, onde é posicionado e se o acesso é limitado]
- Telemóvel;
  - Televisão (por cabo?);
  - Computador (fixo e/ou portátil);
  - Câmara (vídeo/fotográfica);
  - *Tablet*;
  - IPod;
  - Console;
28. O que costumavas fazer com o computador? (por cada atividade especificar a frequência e aprofundar a natureza)
- Falar com amigos ou família na Internet (através de quais programas?);
  - Descarregar música e filmes;
  - Ver filmes me *streaming* (que género?);
  - Criar vídeos;
  - Fazer trabalhos de casa (sozinho?);
  - Comprar produtos (onde?);
  - Pesquisar informações na net (em que site?);
  - Ler notícias na net (em que sites?);
  - Navegar nas redes sociais (quais?);
  - Jogar (que jogos? Com quem?);
  - Ver televisão;
  - Ouvir música (que género?);
  - Partilhar fotos e vídeos;
  - Editar imagens (com que software?);
  - Desenhar;
  - Enviar emails (de qual servidor?);
  - Outro...
29. Como definirias o teu conhecimento da Internet? (Muito bom=1, Muito baixo=5)
30. Que costumavas fazer com o telemóvel?
- Telefonar/receber telefonemas da família;

- Telefonar/receber telefonemas de amigos;
- Enviar e receber sms;
- Navegar na net;
- Jogar a jogos;
- Ouvir música;
- Tirar fotos;
- Gravar vídeos;
- Outro...

31. Quais são os teus três programas televisivos preferidos? (aprofundar a natureza da escolha)

31.1 Se pudesses propor um novo programa para a tua geração, que proporias?

32. A televisão:

Diverte-te?	Faz-te sonhar?	Informa-te?	Faz-te refletir?
Muito	Muito	Muito	Muito
Bastante	Bastante	Bastante	Bastante
Pouco	Pouco	Pouco	Pouco
Nada	Nada	Nada	Nada

33. E o cinema?

34. E a rádio?

**Dimensão 4. Nível de inclusão social** (dados que deverão ser integrados com os das três dimensões anteriores).

*Indicadores: Redes sociais, tempo livre, lazer, consciência cívica e participação social*

35. Quantas horas por dia passas no ATL?
  36. Costumas participar nas atividades propostas?
  37. Qual foi a última em que participaste de que gostaste? Porquê?
  38. Qual foi a última em que participaste de que não gostaste? Porquê?
  39. Em média, quantas horas por dia passas com a tua família? Que fazem juntos? (especificar com quem)
  40. Em média, quantas horas por dia passas com os teus amigos? Que fazem juntos?
  41. Indica três atividades que costumavas fazer no tempo livre:
  42. Indica três atividades que gostavas de fazer no tempo livre, mas que, por várias razões, não podes fazer:
  43. Tocas algum instrumento musical?
  44. Costumas ir ao cinema?
  45. Lembras-te do último filme que foste ver?
  46. Alguma vez foste ao teatro?
  - 46.1 Se sim, lembras-te do último espetáculo que foste ver?
  47. Alguma vez assististe a um concerto?
  - 47.1 Se sim, lembras-te do último filme que foste ver?
  48. Costumas utilizar transportes públicos para te deslocar?
  49. Costumas discutir notícias da atualidade em família?
  - 49.1 Se sim, lembras-te da última vez que aconteceu?
  50. Costumas discutir notícias da atualidade na escola e no ATL?
  - 50.1 Se sim, lembras-te da última vez que aconteceu?
  51. Costumas discutir notícias da atualidade com amigos?
  - 51.1 Se sim, lembras-te da última vez que aconteceu?
  52. Consideras as outras crianças do ATL como seus amigos?
  53. Costumas passar tempo com eles fora do CCSA?
  - 53.1 Se sim, com quem?
  54. Participas ou alguma fizeste parte de alguma associação... (sozinho ou com familiares e amigos?)
- Escolar; - Religiosa; - Política; - Desportiva; - Cultural (música, dança etc.); - Outra...

55. Alguma vez participaste numa manifestação pública?

1. Alguma vez estiveste envolvido em alguma ação de voluntariado?

## ANEXO X: Guião entrevista coletiva crianças

Nome: \_\_\_\_\_

Data Entrevista: \_\_\_\_\_ Hora do início: \_\_\_\_\_ Hora do fim: \_\_\_\_\_

Já fizeram atividades ou jogos com os utentes do Centro de dia?

Se sim:

1. Que tipo de atividades costumam desenvolver com eles? Com que frequência?
2. Lembram-se quando foi a última vez?
3. Gostaram? De tudo? Só de uma parte?
4. Sabem-me dizer o nome de alguns utentes do Centro de Dia?

Se não:

5. Gostavam de participar em atividades/jogos com eles? Porquê?
  6. Tiveram outro tipo de contato com os utentes do Centro de Dia?
- 19.1 Se sim podem contar-me como foi?

**Em família:**

7. Quem é que tem avós? (Número e idade de avós)

Se não perguntar se chegou a conhecer os avós e eventualmente pôr as perguntas no passado:

8. Com que frequência se encontram com o/os teu/s avó/s?
9. A que distância vivem do/s avó/s?
10. O que gostam mais de fazer com o/os avó/s?

Digam-me três atividades por ordem de preferência (por cada atividade especificar a frequência e o que a torna positiva):

11. Costumam ajudar o/os vossos avó/s em algumas tarefas? Por exemplo computador...
12. Costumam receber ajuda pelo/os teu/s avó/s em algumas tarefas?
13. Como definiriam a relação com o/os vossos avo/s? (por cada avó, explicando a resposta)

Agora vamos falar de MEIOS DE COMUNICAÇÃO

14. A quais dos seguintes aparelhos tens acesso? [por cada meio especificar onde tem acesso (casa, escola, CCSA), se é pessoal, se tem mais do que um e, em casa, onde é posicionado e se o acesso é limitado]

- Telemóvel;
- Televisão (por cabo?);
- Computador (fixo e/ou portátil);
- Câmara (vídeo/fotográfica);
- Tablet;
- iPod;
- Consoles;

15. Em média quanto tempo por dia dedicas às seguintes atividades (por cada atividade desenvolvida especificar onde e com quem)?

- Ler jornais e revistas (se sim quais? Quem compra?);
- Ler livros (se sim quais? Quem compra?);
- Estudar;
- Conversar com amigos online;
- Ver televisão;
- Jogar a videojogos;
- Brincar na rua;
- Brincar em casa de amigos;
- Utilizar computador ou *tablets*;

16. O que costumam fazer com o computador? (por cada atividade especificar a frequência e aprofundar a natureza)

*Pergunta aberta*

- Falar com amigos ou família na Internet (através de quais programas?);
- Descarregar música e filmes;

- Ver filmes em *streaming* (que género?);
- Criar vídeos;
- Fazer trabalhos de casa (sozinho?);
- Comprar produtos (onde?);
- Pesquisar informações na net (em que site?);
- Ler notícias na net (em que sites?);
- Navegar nas redes sociais (quais?);
- Jogar (que jogos? Com quem?);
- Ver televisão;
- Ouvir música (que género?);
- Partilhar fotos e vídeos;
- Editar imagens (com que software?);
- Desenhar;
- Enviar emails (de qual servidor?);
- Utilizar telemóvel; O que costumam fazer com o telemóvel?
- Telefonar/receber telefonemas da família;
- Telefonar/receber telefonemas de amigos;
- Enviar e receber sms;
- Navegar na net;
- Videojogos;
- Ouvir música;
- Tirar fotos;
- Gravar vídeos;
- Outro...

17. Como definem o vosso conhecimento da Internet? (Muito bom=1, Muito baixo=5)

17.1 Quais são os sites que mais utilizam?

### **No Centro**

Costumas participar nas atividades propostas no ATL?

18. Costumas passar tempo com alguns colegas do CCSA fora do Centro?

18.1 Se sim, com quem?

19. Em média, quantas horas por dia passas com a tua família? Que fazem juntos? (especificar com quem)

20. Costumam falar de notícias da atualidade em família?

20.1 Se sim, lembram-se da última vez que aconteceu?

21. E no ATL?

### **No Tempo Livre fora do Centro**

22. Alguma vez foram ao teatro?

23. Se sim, lembras-te do último espetáculo que foste ver?

E ao cinema? Costumam ir quantas vezes por mês?

Lembram-se do último filme que viste?

24. Participam ou alguma vez participaram em alguma associação:

- Escolar;
- Religiosa;
- Política;
- Desportiva;
- Cultural (música, dança etc.);
- Outra...

25. Alguma vez fizeram voluntariado?

## ANEXO XI: Guião entrevista Idosos

Olá!

Esta conversa destina-se a conhecê-lo melhor, e a saber mais sobre os seus hábitos de consumo dos media, de utilização dos tempos livres e da relação com as crianças.

Garante-se a confidencialidade dos dados, o anonimato do entrevistado e a utilização exclusiva para fins académicos relacionados com este trabalho.

Nome: \_\_\_\_\_ Data Entrevista: \_\_\_\_\_ Hora do início: \_\_\_\_\_ Hora do fim: \_\_\_\_\_

### Dimensão 1: Caracterização sociodemográfica

1. Idade e Estado Civil;
2. Estudos;  
1º, 2º, 3º ciclo, secundário, universidade, nunca estudei.
3. Onde mora? Com quem?
4. Meio rural Meio urbano  
Freguesia e concelho
5. Tem filhos? Se sim, vivem perto ou longe?
6. Qual foi a sua/as suas profissão/profissões?
7. Está no CCSSA há quanto tempo?

### Dimensão 2. Relação (quantitativa e qualitativa) com outra geração e percepção da outra geração

#### No CCSA:

8. Já esteve envolvido em atividades/jogos com as crianças do CCSA?

#### Se sim:

9. Quando foi a última vez?
10. Que tipo de atividades costuma desenvolver com eles? Com que frequência?
- 10.1 Como define essas atividades? (se gosta, se gosta muito, se gosta pouco, se não gosta, se gosta só de uma parte e porquê)
- 10.2 Lembra-se de uma em particular?
11. Gostava de ter mais contatos com as crianças do Centro? Porquê?
- 11.1 Conhece o nome de algumas delas?

#### Se não:

11.2 Gostava de participar em atividades/jogos com eles? Porquê?

Teve outro tipo de contato com as crianças do ATL?

11.3 Se sim pode contar-me como foi?

12. Como define as crianças do CCSSA?

Exemplo de *Aging Semantic Differential* (Polizzi, 2003)

#### Em família:

13. Tem netos? (Número e idade dos netos) Falar também de sobrinhos?

13.1 A que distância vive deles?

#### Se não tiver netos perguntar pelos sobrinhos e pelos filhos

13.2. Com que frequência se encontra com o/os seu/s neto/s?

14. O que gostas mais de fazer com o/os seu/s netos/s? Indique três atividades por ordem de preferência (por cada atividade especificar a frequência e o que a torna positiva):

15. Costuma ajudar o/os seu/s neto/s em alguma tarefa?

15.1 Se sim, em qual?

15.2 Se não, em qual gostaria de ajudar?

16. Costuma receber a ajuda do/s seu/s neto/s em alguma tarefa?

16.1 Se sim, em qual?

16.1 Se não, em qual gostaria de receber ajuda?

17. Como definirias o/s seu/s neto/s?

18. Como definirias a relação com o/os seu/s neto/s? (por cada neto, explicando a resposta)

**Dimensão 3. Consumo/uso (quantitativo e qualitativo) e conhecimento dos *media*.**

19. Em média quanto tempo por dia dedica às seguintes atividades (por cada atividade desenvolvida especificar onde é desenvolvida e com quem)?

- Ler jornais e revistas (se sim quais?);
- Ler livros (se sim quais?);
- Conversar com amigos online;
- Conversar com amigos offline
- Navegar nas redes sociais;
- Utilizar a máquina fotográfica;
- Ver televisão;
- Ouvir rádio;
- Jogar a videojogos;
- Utilizar computador ou *tablets*;
- Utilizar telemóvel para telefonar a familiares ou receber telefonemas deles;
- Utilizar telemóvel para telefonar a amigos ou receber telefonemas deles;

20. A quais dos seguintes aparelhos tem acesso? [por cada meio especificar onde tem acesso (casa, café, CCSSA), se é pessoal, se tem mais do que um e, em casa, onde é posicionado e se o acesso é limitado]

- Telemóvel;
- Televisão (por cabo?);
- Computador (fixo e/ou portátil);
- Câmara (vídeo/fotográfica);
- Tablet;
- IPod;
- Console;

Se tiver respondido positivamente às duas perguntas precedentes responder à pergunta 21, caso contrário perguntar se gostaria de utilizar o computador e/ou aprender mais acerca do seu funcionamento, o porquê do sim ou do não:

21. O que costuma fazer com o computador? (por cada atividade especificar a frequência e aprofundar a natureza)

- Falar com amigos ou família na Internet (através de quais programas?);
- Descarregar música e filmes;
- Ver filmes me *streaming* (que género?);
- Criar vídeos;
- Fazer trabalhos de casa (sozinho?);
- Comprar produtos (onde?);
- Pesquisar informações na net (em que site?);
- Ler notícias na net (em que sites?);
- Navegar nas redes sociais (quais?);
- Jogar (que jogos? Com quem?);
- Ver televisão;
- Ouvir música (que género?);
- Partilhar fotos e vídeos;
- Editar imagens (com que software?);
- Desenhar;
- Enviar emails (de qual servidor?);
- Outro...

22. Como definiria a Internet? (Muito útil=1, Nada útil=5) Argumentar a escola

23. Que costumava fazer com o telemóvel?

- Telefonar/receber telefonemas da família;

- Telefonar/receber telefonemas de amigos;
- Enviar e receber sms;
- Navegar na net;
- Jogar a jogos;
- Ouvir música;
- Tirar fotos;
- Gravar vídeos;
- Outro...

24. Quais são os seus três programas televisivos preferidos de 'hoje' ou de 'ontem'? (aprofundar a natureza da escolha)

25. Se pudesse propor um novo programa para a sua geração, que proporiais?

A televisão:

Diverte-te?	Faz-te sonhar?	Informa-te?	Faz-te refletir?	Faz-te companhia?
Muito	Muito	Muito	Muito	Muito
Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante
Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco
Nada	Nada	Nada	Nada	Nada

26. E o cinema?

27. A rádio?

28. O jornal?

**Dimensão 4. Nível de inclusão social (dados que deverão ser integrados com os das três dimensões anteriores).**

*Indicadores: Autonomia, redes sociais, dia a dia, lazer, consciência cívica e participação social*

29. Cuida sozinho da própria saúde? (marcar consulta, comprar medicamentos)

30. Em casa, quem cozinha? Quem faz compras? Quem trata da roupa?

31. Usa os transportes públicos?

31.1 Se sim quantas vezes por dia? Para quais destinos?

32. Tem carta de condução?

32.1 Se sim, conduz?

32.1 Se não conduz e não usa transportes públicos, como se desloca?

33. Quantas horas por dia passa no Centro de Dia?

34. Costuma participar nas atividades propostas?

34.1 Se sim, de que gosta mais?

34.1 De que gosta menos?

35. Em média, quantas horas por dia passa com a sua família? Que fazem juntos? (especificar com quem, se possível)

36. Em média, quantas horas por dia passa com os seus amigos? Que fazem juntos?

36.1 Quer indicar três atividades recreativas que costuma fazer no seu dia a dia:

36.2 Quer indicar três atividades que gostava de desenvolver no seu dia a dia mas que, por várias razões, não pode concretizar:

37. Durante a sua vida aprendeu a tocar algum instrumento musical?

37.1 Se sim, continua a tocar?

37.2 Se não, gostava de ter aprendido? Ainda pensa que pode aprender?

38. Costuma ou costumava ir ao cinema? Com que frequência?

38.1 Lembra-se do último filme que foi ver ao cinema?

39. Costuma ir ao teatro?

39.1 Se sim, com que frequência?

39.2 Lembra-se do último espetáculo que foi ver? Como foi?

39.3 Se não, gostava de ir?

40. Costuma assistir a concertos?

41. Se sim, de que tipo?

41.1 Com que frequência?

42. Costuma discutir notícias da atualidade com os seus familiares?  
42.1 Se sim, lembra-se da última vez que aconteceu?  
42.2 Com quem?
43. Costuma discutir notícias da atualidade no Centro de Dia?  
43.1 Se sim, lembra-se da última vez que aconteceu?
44. Costumas discutir notícias da atualidade com outros amigos?  
44.1 Se sim, lembra-se da última vez que aconteceu?
45. Considera os utentes do Centro de Dia seus amigos?
46. Costuma encontrar-se com alguns deles fora do CCSA?  
46.1 Se sim, com quem?
47. Participa ou alguma vez participou em alguma associação... (sozinho ou com familiares e amigos?)  
- Escolar; - Religiosa; - Política; - Desportiva; - Cultural (música, dança etc.); - Outra...
48. Alguma vez esteve envolvido em alguma ação de voluntariado?
49. Pode dizer-nos se alguma vez participou numa manifestação pública?  
49.1 Se sim, quando?
50. Pode dizer-nos se costuma exercer o seu direito de voto?
51. Alguma vez efetuou pagamentos e/ou transferências *online*?  
51.1 Se sim, sozinho ou com a ajuda de alguém?  
51.2 Se não, conhece as potencialidades?
52. Alguma vez utilizou as funcionalidades online dos seguintes serviços/instituições:  
- Correios;  
- Banco;  
- Registo civil;  
- Finanças;  
- Hospital Privado;  
- Segurança Social;  
- Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva;  
- Edp, Agere...  
- Outro...  
52.1 Se sim, com quem?  
52.2 Se não, conheces as potencialidades?

## ANEXO XII: Feedback dos participantes



Braga, 03 – 11 - 2013

Para:

---

**Objeto:** Pedido de comentário e reflexão sobre atividades intergeracionais

Olá! Peço que responda/as com a maior sinceridade possível às perguntas que se seguem. São perguntas relativas às atividades que desenvolvemos em \_\_\_\_\_ com os utentes do CATL e CATL-ACR/Centro de Dia, e as suas/tuas respostas são importantes para avaliar e para poder melhorar as atividades. Comprometo-me a garantir a confidencialidade desta informação e o teu anonimato na apresentação dos resultados.

(No nosso blogue [intergeracoesmediaticas.blogspot.pt](http://intergeracoesmediaticas.blogspot.pt) encontras os resumos e as fotos de todas as atividades).

1. Acha/as importante desenvolver este tipo de atividades? Porquê?
2. De qual atividade gostou/gostaste mais?  
Quer/es explicar o porquê?
3. Lembra-se/Lembras-te de algum episódio específico?
4. Lembra-se/Lembras-te do nome de algumas das crianças/alguns dos idosos?
5. Que aprendeu/aprendeste ao brincar e trabalhar com os mais novos/pessoas mais velhas?
6. O que ensinou/ensinaste?
7. Teve/Tiveste algum problema em se relacionar/relacionar-te com as crianças/os idosos?  
Se sim, pode/es explicar de que tipo?  
Se não, qual foi a razão, na sua/tua opinião?
8. Houve alguma atividade ou situação de que não tenha/as gostado?  
Se sim, pode/es explicar de que tipo?
9. Que mudava/as?

Obrigado e boa sorte para tudo!

Abraço,  
Simone Petrella

## ANEXO XIII: Autorização CCSSA



**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

**Assunto:** Autorização para realização de estudo e Identificação da instituição em tese de doutoramento

Eu Simone Petrella, investigador e doutorando em Ciências da Comunicação no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, solicito autorização para realização de um estudo empírico (Ação Intergeracional) na vossa instituição, **Centro Cultural e Social de Santo Adrião**, no âmbito do projeto de doutoramento do título “Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no ‘Encontro’ entre Gerações Distantes”. Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (SFRH/BD/88503/2012)

Solicito ainda a vossa autorização para a identificação da instituição na tese de doutoramento.

---

Simone Petrella

---

A direção do CCSSA