

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estela Kohlrausch

**PESSOAS IDOSAS E SUAS PARTICIPAÇÕES EM PROCESSOS EDUCATIVOS  
DE INCLUSÃO DIGITAL**

Porto Alegre

2026

Estela Kohlrausch

**PESSOAS IDOSAS E SUAS PARTICIPAÇÕES EM PROCESSOS EDUCATIVOS  
DE INCLUSÃO DIGITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Education Doctorate Program da Goethe Universität, sob a orientação do Prof. Dr. Johannes Doll e do Prof. Dr. Frank Oswald, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll  
Coorientador: Prof. Dr. Frank Oswald

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2026

#### CIP - Catalogação na Publicação

Kohlrausch, Estela  
PESSOAS IDOSAS E SUAS PARTICIPAÇÕES EM PROCESSOS  
EDUCATIVOS DE INCLUSÃO DIGITAL / Estela Kohlrausch. --  
2026.  
379 f.  
Orientador: Johannes Doll.  
  
Coorientador: Frank Oswald.  
  
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2026.  
  
1. Participação. 2. Pessoas Idosas. 3. Inclusão  
Digital. I. Doll, Johannes, orient. II. Oswald,  
Frank, coorient. III. Título.

Estela Kohlrausch

**PESSOAS IDOSAS E SUAS PARTICIPAÇÕES EM PROCESSOS EDUCATIVOS  
DE INCLUSÃO DIGITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Education Doctorate Program da Goethe Universität, sob a orientação do Prof. Dr. Johannes Doll e do Prof. Dr. Frank Oswald, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll  
Coorientador: Prof. Dr. Frank Oswald

Porto Alegre, 18 de março de 2026.

**Banca examinadora**

---

Prof. Dr. Johannes Doll - Orientador

---

Prof. Dr. Frank Oswald - Goethe Universität Frankfurt am Main - Coorientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer - UFRGS

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira - UFFS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Julia Elven - Goethe Universität Frankfurt am Main - Suplente

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e com apoio do Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de realizar minha formação em uma instituição pública comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão: um espaço que, mesmo em meio às suas condições e desafios, nos permite ampliar horizontes e sustentar sonhos. Da mesma forma, agradeço à Goethe Universität, ao Interdisziplinäre Alternswissenschaft (IAW) e ao Frankfurter Forum für interdisziplinäre Alternsforschung (FFIA), por me acolherem durante a cotutela e por me possibilitarem conhecer outras formas de pesquisar, dialogar e produzir conhecimento; experiências que guardo com grande estima.

Agradeço à Capes, ao DAAD e ao CDEA pelo apoio institucional, pelas bolsas e pelos auxílios que garantiram minha permanência na pós-graduação e tornaram viável esta trajetória.

Essa caminhada só foi possível porque, desde que nasci, tenho o privilégio do amor e do apoio incondicionais da minha família. Mãe, obrigada por todas as renúncias, preces e gestos de apoio e por nunca deixar de acreditar nos meus sonhos. Pai, obrigada por todo o esforço para que tivéssemos acesso a uma educação sólida e formadora. Fernanda, minha melhor irmã do mundo, obrigada pelo amor que me sustenta e pela inspiração constante; estendo esse carinho ao Laerson e à Laura, que acompanham de perto essa jornada e sempre me fortalecem.

Cassiano, obrigada por permanecer, por me apoiar com delicadeza e respeito, por preparar cafés que aquecem os dias e por trazer serenidade aos momentos difíceis. Obrigada por ser meu porto seguro, por me lembrar do essencial e por tornar a vida mais bonita, mesmo quando o caminho parecia incerto.

Ao querido professor Johannes, agradeço por acreditar em mim, por indicar caminhos possíveis e por tornar o percurso acadêmico mais humano e inspirador. Ao professor Frank Oswald, agradeço pelo acolhimento na Goethe Universität e por tornar a experiência de cotutela profundamente significativa.

Às/aos colegas do grupo de pesquisa Educação e Envelhecimento, minha gratidão pela honra de aprender com vocês não apenas sobre as temáticas investigadas, mas também sobre como construir um ambiente acadêmico permeado por afeto, respeito e compromisso ético. Agradeço também ao corpo docente e às/aos servidoras/es do PPGEdu, que foram apoio e inspiração constantes. Em especial, às

professoras Dóris Fiss e Alexandra Lorandi, pelo acolhimento no estágio de docência, transformando uma exigência curricular em uma experiência de aprendizagem compartilhada. Agradeço ao Saulo Neves pelas trocas escritas e pelo apoio atento ao longo do processo.

Ao coletivo da Representação Discente, pela experiência de participação e construção coletiva; em nome de Tainah Mota do Nascimento, Luiz Quirino e Paulina Gonçalves, agradeço a todas as pessoas que fizeram desse espaço um exercício concreto de democracia e colaboração. Meu agradecimento carinhoso às/aos colegas do seminário “Novos começos: seminário de finalização de teses”, que foram amparo nesta etapa final.

A música também sustentou este percurso. Sou grata ao Grupo Instrumental Ferrabraz, à Orchestervereinigung Aschaffenburg (especialmente ao naipe de violas que me acolheu com tanto carinho) e ao coro da Evangelische Kirchengemeinde Frankfurt am Main-Nordwest, bem como ao maestro Bernd Göhrig, porque, afinal, quem canta seus males espanta.

No IAW, agradeço especialmente a Carmen Liowas e Natalie Merkel pelo apoio nas tantas burocracias enfrentadas, e às colegas Roua Shaban, Smilla Henning, Christina Dülfer e Charlotte Naujoks por tornarem meu tempo na Alemanha um espaço de amizade e afeto.

Aos professores de idiomas que ampliaram minhas possibilidades de diálogo: Nilson Reiter e Micheli Stein, no alemão; Tachi Pacheco, Eduardo Cirio e Juliana Meanda, no inglês; bem como aos colegas Andressa Bittencourt e Brandon, agradeço pelas aulas que também foram espaços de apoio e alegria.

Às amigadas que me acompanham desde o então Instituto de Educação Ivoti, obrigada por permanecerem presentes ao longo dos anos. Somam-se a vocês amigadas fundamentais: Alexandre Azevedo, Aline Luz, Ana Lascano, Ana Guerra, Cauê Amaral, Carol Argenta, Cristine Vasconcellos, Cynthia Barcelos, Francisco Fajardo, Mariana Nascimento, Mauricio Scalco, Rosângela dos Santos, Thiago Kreutz, Pauline Troia.

Agradeço à Arlete Kautzmann, que me ensinou a não lutar contra minha ansiedade, mas a aprender a viver com ela; e ao coletivo Fluir+, que reúne mulheres pesquisadoras de todo o Brasil e me ajudou a reconhecer minha competência e potência como pesquisadora.

Um agradecimento muito especial a Lauro Pecktor, que transformou ideias em música e presenteou os grupos investigados com uma composição sensível; a Anibaldo Hoffmeister e Clarisse Hörlle, pelas apresentações realizadas durante a pesquisa.

Agradeço à Assistência Social e aos grupos que tornaram esta pesquisa possível, bem como às/aos especialistas que dialogaram comigo e contribuíram para que esta tese se tornasse mais humana. Também registro minha profunda gratidão às bancas de qualificação e defesa da tese, bem como às pessoas que leram e discutiram partes deste texto com generosidade e rigor: Luciana Hoppe, Luciana Arruda, Mariane Rapôso, Adriana Pinto, Carlos Alessandro da Silveira, Patrícia Bierhals, Diana Daros, Mateus Schneider, Fernanda Kohlrausch, Dani Saft, Juan Martiren e Ana Laura.

Sinto-me honrada por ter vocês comigo nesta caminhada. Ao longo desta pesquisa, os encontros, os debates em seminários, as discussões no grupo de pesquisa e as orientações compartilhadas reafirmaram que o conhecimento se constrói coletivamente: em diálogo, em pluralidade e em compromisso com o mundo que desejamos transformar.

Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados.

## RESUMO

Nas últimas décadas, a tecnologia digital e a internet têm sido incorporadas como ferramentas de apoio à produção, circulação e compartilhamento de conhecimentos, saberes e práticas, configurando novos modos de interação social e educativa. Contudo, esse movimento não ocorre de maneira homogênea, uma vez que persistem desigualdades no acesso e no uso das tecnologias digitais, que são perpassadas por condições sociais, econômicas e educacionais que limitam o aproveitamento efetivo dessas ferramentas, em especial pelo público idoso. Pensar a inclusão digital implica reconhecê-la como espaço de participação social, no qual os sujeitos aprendem, ensinam e reinventam suas formas de estar no mundo. Nesse cenário, a participação é compreendida como um processo educativo que articula sujeitos em torno de interesses coletivos, fortalece vínculos democráticos e amplia possibilidades de inserção crítica nos espaços, também aqueles mediados pelas tecnologias. Esta tese teve como objetivo analisar as participações de pessoas idosas nas configurações metodológicas de pesquisas em inclusão digital, a partir de um projeto de inclusão digital desenvolvido no Brasil, fundamentado em uma perspectiva freireana. Fundamenta-se teoricamente na perspectiva de educação crítica, especialmente nos conceitos de participação. Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que combina revisão bibliográfica, entrevista com especialistas e pesquisa participativa. Foram realizadas duas revisões bibliográficas, uma com teses e dissertações brasileiras e outra com artigos internacionais. Foram realizadas, no campo empírico, entrevistas com quatro especialistas sobre as condições contextuais que orientam e estruturam as práticas de pesquisa e de atuação freireanas, bem como observações e encontros sobre tecnologias digitais com pessoas idosas participantes de dois grupos de fortalecimento de vínculos da política de assistência social de um município da região metropolitana de Porto Alegre. Os dados foram produzidos por meio de um instrumento de autoavaliação da participação, analisado por meio de estatística descritiva, e da participação nos encontros, que, juntamente com as transcrições das entrevistas, foram interpretados por meio de análise temática reflexiva. Os resultados evidenciam que as participações das pessoas idosas nos processos educativos e nas metodologias de pesquisa não se dão de forma homogênea, sendo atravessadas por diferentes experiências de vida, níveis de familiaridade com as

tecnologias digitais e sentidos atribuídos ao uso dessas tecnologias. A pesquisa aponta a centralidade da participação como princípio ético, político e metodológico, destacando a necessidade de metodologias de pesquisa que promovam a escuta, o diálogo e o reconhecimento das pessoas idosas como sujeitos ativos dos processos educativos. Como contribuição, a tese amplia o debate sobre formas e processos de participação de pessoas idosas em pesquisas nos campos da Educação e do envelhecimento, especialmente no que se refere à investigação de processos educativos não formais de inclusão digital.

**Palavras-chave:** participação; pessoas idosas; inclusão digital.

## **ABSTRACT**

In recent decades, digital technology and the internet have been incorporated as tools to support the production, circulation, and sharing of knowledge, expertise, and practices, shaping new modes of social and educational interaction. However, this movement does not occur in a homogeneous manner, as inequalities persist in access to and use of digital technologies, which are influenced by social, economic and educational conditions that limit the effective use of these tools, especially among older adults. Thinking about digital inclusion means recognizing it as a space for social participation, in which individuals learn, teach, and reinvent their ways of being in the world. In this scenario, participation is understood as an educational process that brings individuals together around collective interests, strengthens democratic ties and expands possibilities for critical insertion in spaces, including those mediated by technologies. The objective of this thesis was to analyse the participation of older people in the methodological configurations of research on digital inclusion, based on a digital inclusion project developed in Brazil, grounded in a Freirean perspective. It is theoretically grounded in the perspective of critical education, particularly the concept of participation. Methodologically, it is a qualitative study that combines a literature review, expert interviews, and participatory research. Two literature reviews were conducted: one on Brazilian theses and dissertations and the other on international articles. In the empirical field, interviews were conducted with four experts on the contextual conditions that guide and structure Freirean research and practice, as well as observations and meetings on digital technologies with older people participating in two social assistance policy bonding groups in a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre. The data were produced using a self-assessment instrument for participation, analysed using descriptive statistics, and participation in the meetings, which, together with the interview transcripts, were interpreted using reflective thematic analysis. The results show that older people's participation in educational processes and research methodologies is not homogeneous, influenced by different life experiences, levels of familiarity with digital technologies, and the meanings attributed to their use. The research points to the centrality of participation as an ethical, political, and methodological principle, highlighting the need for research methodologies that promote listening, dialogue, and the recognition of older adults as active subjects in educational processes. As a

contribution, the thesis broadens the debate on forms and processes of participation by older people in research in the fields of education and ageing, especially regarding the investigation of non-formal educational processes of digital inclusion.

**Keywords:** participation; older individuals; digital inclusion

## ZUSAMMENFASSUNG

In den letzten Jahrzehnten wurden digitale Technologien und das Internet als Hilfsmittel zur Unterstützung der Produktion, Verbreitung und Weitergabe von Wissen, Kenntnissen und Praktiken integriert und haben neue Formen der sozialen und pädagogischen Interaktion geschaffen. Diese Entwicklung verläuft jedoch nicht einheitlich, da weiterhin Ungleichheiten beim Zugang zu und der Nutzung von digitalen Technologien bestehen, die durch soziale, wirtschaftliche und bildungsbezogene Bedingungen bedingt sind, welche die effektive Nutzung dieser Instrumente insbesondere durch ältere Menschen einschränken. Über digitale Inklusion nachzudenken bedeutet, sie als Raum der sozialen Teilhabe anzuerkennen, in dem Menschen lernen, lehren und ihre Art, in der Welt zu sein, neu erfinden. In diesem Szenario wird Teilhabe als ein Bildungsprozess verstanden, der Menschen um gemeinsame Interessen herum zusammenbringt, demokratische Bindungen stärkt und Möglichkeiten für eine kritische Einbindung in Räume erweitert, auch solche, die durch Technologien vermittelt werden. Das Ziel dieser Arbeit war es, die Beteiligung älterer Menschen an den methodologischen Konfigurationen von Forschungen zur digitalen Inklusion zu analysieren, ausgehend von einem in Brasilien entwickelten Projekt zur digitalen Inklusion, das auf einer freireanischen Perspektive basiert. Theoretisch stützt es sich auf die Perspektive der kritischen Bildung, insbesondere auf die Konzepte der Partizipation. Methodisch handelt es sich um eine qualitative Untersuchung, die Literaturrecherche, Experteninterviews und partizipative Forschung kombiniert. Es wurden zwei Literaturrecherchen durchgeführt, eine mit brasilianischen Dissertationen und Abschlussarbeiten und eine mit internationalen Artikeln. Im empirischen Bereich wurden Interviews mit vier Experten über die kontextuellen Bedingungen geführt, die die Forschungs- und Handlungspraktiken von Freire leiten und strukturieren, sowie Beobachtungen und Treffen zum Thema digitale Technologien mit älteren Menschen, die an zwei Gruppen zur Stärkung der Bindungen im Rahmen der Sozialpolitik einer Gemeinde im Großraum Porto Alegre teilnahmen. Die Daten wurden mittels eines Instruments zur Selbstbewertung der Teilnahme erhoben, das mittels deskriptiver Statistik analysiert wurde, sowie durch die Teilnahme an den Treffen, die zusammen mit den Transkripten der Interviews mittels reflexiver thematischer Analyse interpretiert wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beteiligung älterer Menschen an

Bildungsprozessen und Forschungsmethoden nicht einheitlich ist, sondern von unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Vertrautheit mit digitalen Technologien und der Bedeutung, die der Nutzung dieser Technologien beigemessen wird, geprägt ist. Die Untersuchung zeigt die zentrale Bedeutung der Partizipation als ethisches, politisches und methodisches Prinzip auf und betont die Notwendigkeit von Forschungsmethoden, die das Zuhören, den Dialog und die Anerkennung älterer Menschen als aktive Subjekte in Bildungsprozessen fördern. Als Beitrag erweitert die Dissertation die Debatte über Formen und Prozesse der Beteiligung älterer Menschen an Forschungen in den Bereichen Bildung und Altern, insbesondere im Hinblick auf die Untersuchung nicht formaler Bildungsprozesse der digitalen Inklusion.

**Schlüsselwörter:** Partizipation; ältere Menschen; digitale Inklusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Epistemologia, ontologia e metodologia da pesquisa participante.....	58
Figura 1 - O Processo da Divisão Digital.....	64
Fluxograma 1 - Seleção dos trabalhos analisados.....	86
Gráfico 1 - Distribuição dos estudos por ano de publicação.....	88
Gráfico 2 - Distribuição por gênero.....	89
Gráfico 3 - Distribuição geográfica dos trabalhos analisados.....	90
Gráfico 4 - Quantidade de trabalhos por Programa de Pós-Graduação.....	91
Gráfico 5 - Distribuição das abordagens metodológicas.....	92
Quadro 2 - Abordagens metodológicas e estratégias.....	93
Gráfico 6 - Quantidade de pessoas idosas nas pesquisas.....	94
Quadro 3 - Escala de participação (IAP2) - objetivos.....	96
Figura 2 - PCC.....	101
Quadro 4 - Estratégia de pesquisa.....	102
Fluxograma 2 - Identificação dos estudos.....	104
Gráfico 7 - Distribuição dos artigos por ano de publicação.....	106
Gráfico 8 - Distribuição por região continental.....	108
Tabela 1 - Distribuição das pesquisas por região continental e país.....	109
Gráfico 9 - Distribuição dos artigos por abordagens metodológicas.....	122
Figura 3 - Etapas da pesquisa.....	131
Quadro 5 - Dados das/os especialistas.....	137
Imagem 1 - Sede do Grupo Alegria.....	146
Imagem 2 - Atividade com o Grupo Sonho na sua sede.....	146
Quadro 6 - Atividades realizadas no âmbito da pesquisa.....	148
Imagem 3 - Festa Junina com todos os grupos.....	149
Imagem 4 - Agradecimento pela participação na pesquisa.....	160
Imagem 5 - Carta que ganhei de presente (Participante S6 Engajamento).....	161
Imagem 6 - Carta que ganhei de presente (Participante S1 Democracia).....	162
Imagem 7- Apresentação na abertura da Conferência Municipal da Pessoa Idosa	163
Quadro 7 - Encontros sobre tecnologias digitais com o Grupo Alegria.....	165
Imagem 8 - Charge “Evolução humana”.....	166
Imagem 9 - Resultados do mesmo prompt criado pelo Grupo Alegria em diferentes IAs (Gemini, Meta IA e ChatGPT).....	168
Imagem 10 - Atividade “Caminhada das memórias”.....	170
Quadro 8 - Encontros sobre tecnologias digitais com o Grupo Sonho.....	171
Quadro 9 - Medidas e sentidos analíticos na interpretação da participação.....	175
Figura 4 - Fases da ATR.....	181
Gráfico 10 - Média ao longo dos encontros, Grupo Alegria.....	190
Tabela 2 - Média das afirmações do Grupo Alegria, por encontro.....	191
Gráfico 11 - Média do Grupo Sonho por afirmação, ao longo dos encontros.....	193

Tabela 3 - Média das afirmações do Grupo Sonho, por encontro.....	195
Tabela 4 - Métricas por pergunta, grupo e encontro.....	196
Figura 5 - Variação de afirmativas por encontro.....	198
Gráfico 12 - Comparação das médias por afirmação entre os grupos.....	203
Tabela 5 - Média por grupos, por afirmação.....	205
Gráfico 13 - Média geral, por afirmação.....	207
Tabela 6 - Métricas dos grupos Alegria e Sonho (geral), por afirmação.....	208

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abiacom - Associação Brasileira de Inteligência Artificial e Ecommerce  
AT - Análise Temática  
ATR - Análise Temática Reflexiva  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CDEA - Centro de Estudos Alemães e Europeus  
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa  
CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
CPF - Cadastro de Pessoa Física  
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social  
CTDC - Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES  
DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ERIC - Education Resources Information Center  
FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos  
FFIA - Frankfurter Forum für interdisziplinäre Altersforschung  
FUST - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações  
IA - Inteligência Artificial  
IAP2 - International Association for Public Participation  
IAW - Interdisziplinäre Alterswissenschaft  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IPTU - Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana  
IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores  
JBI - Joanna Briggs Institute  
MEEM - mini exame do estado mental  
MoCA - Montreal Cognitive Assessment  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OAI-PMH - Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting  
OASE - Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas  
ONU - Organização das Nações Unidas

OP - Orçamento Participativo

OSF - Open Science Framework

PCC - População, Conceito, Contexto

PFI - Instituto Paulo Freire

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PP - Pesquisa Participativa

QR Code - Quick Response code

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo

SESI - Serviço Social da Indústria

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TAM - Technology Acceptance Model [Modelo de Aceitação de Tecnologia]

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

WHOQOL - World Health Organization Quality of Life

WHO - World Health Organization [Organização Mundial de Saúde (OMS)]

WOS - Web of Science

XAI - Explainable Artificial Intelligence

## SUMÁRIO

<b>1 CARTA-INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	31
2.1 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: DE SUA ORIGEM AOS DIAS DE HOJE.....	34
2.2 SOBRE O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO.....	46
<b>2.2.1 Participação e Paulo Freire</b> .....	55
<b>2.2.2 Participação e pesquisa</b> .....	59
2.3 INCLUSÃO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE PARA A PARTICIPAÇÃO.....	66
<b>3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	86
3.1 PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL (2018-2023).....	86
3.2 AS PARTICIPAÇÕES DE PESSOAS IDOSAS EM PESQUISAS DE INCLUSÃO DIGITAL (2003-2024).....	103
3.3 CONTRIBUIÇÕES DAS REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS REALIZADAS.....	128
<b>4 MÉTODO: A TRAJETÓRIA DESSA PESQUISA</b> .....	133
4.1 ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS.....	138
4.2 PESQUISA PARTICIPATIVA.....	141
<b>4.2.1 Do contexto e instrumentos de produção dos dados</b> .....	146
4.2.1.1 Roteiro de observação.....	153
4.2.1.2 Diário de campo e documentação do processo.....	154
4.2.1.3 Instrumento de autoavaliação da participação.....	156
4.2.1.4 canção “Amor que Brilha”.....	157
<b>4.2.2 Os encontros sobre tecnologias digitais</b> .....	158
4.2.2.1 Grupo Alegria.....	167
4.2.2.2 Grupo Sonho.....	173
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	176
<b>4.3.1 Análise estatística</b> .....	177
<b>4.3.2 Análise temática reflexiva</b> .....	180
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	192
5.1 PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES.....	192
<b>5.1.1 Análise estatística do Grupo Alegria</b> .....	193
<b>5.1.2 Análise estatística do Grupo Sonho</b> .....	196
<b>5.1.3 Análise dos dados por afirmação</b> .....	199
<b>5.1.4 Panorama geral dos dois grupos</b> .....	205
<b>5.1.5 Algumas reflexões</b> .....	212
5.2 CONHECIMENTOS.....	214
<b>5.2.1 Processos educativos como processos de humanização ao longo da vida</b> .....	215
<b>5.2.2 Envelhecimento como processo biopsicossocial e experiencial</b> .....	219

<b>5.2.3</b>	<b>Pertencimento, grupo e a alegria de estar junto.....</b>	<b>222</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Aprendizagem significativa e exemplos geracionais.....</b>	<b>224</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Digitalização, dificuldades com termos e exclusões.....</b>	<b>228</b>
<b>5.2.6</b>	<b>Dia a dia (des)conectado.....</b>	<b>232</b>
<b>5.2.7</b>	<b>Conhecimentos mobilizados e produzidos.....</b>	<b>235</b>
<b>5.3</b>	<b>CONSCIENTIZAÇÃO.....</b>	<b>236</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Processos de conscientização e formação crítica.....</b>	<b>237</b>
<b>5.3.2</b>	<b>O cotidiano conectado: práticas, usos e significados.....</b>	<b>242</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Perigos, golpes e riscos no ambiente digital.....</b>	<b>250</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Transformações.....</b>	<b>257</b>
<b>5.3.5</b>	<b>Do entusiasmo inicial à conscientização.....</b>	<b>268</b>
<b>5.4</b>	<b>PARTICIPAÇÃO.....</b>	<b>269</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Processos de participação.....</b>	<b>270</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Questões políticas envolvidas.....</b>	<b>277</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Perguntas, curiosidades e produção de sentido.....</b>	<b>282</b>
<b>5.4.4</b>	<b>Interesses, engajamento e vínculos no cotidiano participativo.....</b>	<b>291</b>
<b>5.4.5</b>	<b>O inédito viável (possibilidades, esperança, transformação).....</b>	<b>295</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>306</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>316</b>
	<b>APÊNDICE A - Ensaio sobre educação e atravessamentos com as tecnologias digitais.....</b>	<b>345</b>
	<b>APÊNDICE B - Caracterização das teses e dissertações analisadas.....</b>	<b>355</b>
	<b>APÊNDICE C - Síntese de aspectos metodológicos.....</b>	<b>358</b>
	<b>APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com especialistas.....</b>	<b>362</b>
	<b>APÊNDICE E - Roteiro de consentimento oral para entrevistas com especialistas (Europa).....</b>	<b>363</b>
	<b>APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para entrevistas com especialistas (Brasil).....</b>	<b>364</b>
	<b>APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....</b>	<b>366</b>
	<b>APÊNDICE H - Roteiro de observação.....</b>	<b>368</b>
	<b>APÊNDICE I - Autoavaliação da participação.....</b>	<b>369</b>
	<b>APÊNDICE J - Canção “Amor que Brilha”.....</b>	<b>370</b>
	<b>APÊNDICE K - Planejamento dos encontros.....</b>	<b>371</b>
	<b>EPÍLOGO.....</b>	<b>379</b>

## 1 CARTA-INTRODUÇÃO

Minhas queridas avós Alvina Paulina e Irma Irena,

Hoje, lendo o livro “Cartas para minha avó”, de Djamila Ribeiro (2021), percebi que precisava escrever para vocês; precisava contar sobre o que pesquisei no doutorado. Contando para vocês, mulheres que conheci já idosas, consigo entender melhor que o começo desse processo foi muito antes da escrita de uma tese. Começa quando vocês criaram suas filhas e seus filhos; começa onde vocês trabalhavam na roça, fazendo pão, tirando leite.

Escrevo pensando em vocês: mulheres que eu conheci muito pouco, assim como Djamila escreveu: “Quantas histórias eu teria aprendido, quantos colos eu perdi. Sobretudo, o quanto não conheci você e Dona Erani como mulheres, para além do papel de avó e mãe” (Ribeiro, 2021, p. 18). Aprendi muitas coisas que vocês ensinaram por intermédio da minha mãe, do meu pai, dos tios e tias. Mas, como cursei doutorado, essas aprendizagens que recebi de vocês se somam ao que, nos últimos anos, tenho estudado formalmente: a relação da educação com uma fase específica da vida, a velhice. Em diversos momentos do curso, a relação entre avós/ôs e netas/os foi trazida nas discussões e pesquisas, e eu ficava pensando no quanto nossa relação, minhas queridas avós, foi marcada por um afastamento temporal e geográfico.

Vocês viveram num outro contexto social, político e histórico, em que as tecnologias digitais não estavam tão presentes como agora estão, mas imagino que lindos e floridos jacarandás, como os que fotografei hoje com meu smartphone pelas ruas de Porto Alegre, tenham sido apreciados por vocês em outro momento. Olhando para suas belas flores, pensei que isso significa que as azaléias e ipês já floriram, que as sibipirunas serão as próximas e que, assim, percebemos o tempo passar, sem precisar olhar para o calendário. Nem todas as pessoas que passam por essas árvores floridas as enxergam da mesma maneira, pois suas relações com aquilo que se aprende com as árvores são diferentes daquilo que me foi ensinado. É nesse modo de pensar que une o que vivemos para além da escola ao que nos motiva a estudar formalmente, a que tenho me dedicado ativamente.

Por isso, quero contar para vocês um pouco de como as coisas se sucederam até chegar a essa escrita, afinal, é a primeira vez que alguém da nossa família

conclui um doutorado. Vocês viveram num período em que a Educação no Brasil não era garantida legalmente para todas as pessoas, o que o é há quase quarenta anos: desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Na década de 1920, quando vocês eram crianças, a educação no Brasil ainda não era obrigatória. A Constituição de 1934 (Brasil, 1934, art. 149) reconheceu a educação como um direito de todos, e apenas em 1988 a Constituição Federal assegurou a oferta gratuita do ensino fundamental a todas as pessoas.

Apesar do seu pai ser professor e ter ensinado muita gente, querida vó Irma, você não aprendeu muito mais do que ler algumas palavras e assinar o seu nome. Você, querida vó Alvina, teve a oportunidade de ir à escola para aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações básicas. Vocês aprenderam em alemão, pois era a língua materna e ainda não havia proibições ao uso do idioma. Como parte da política de nacionalização, o governo determinou que as aulas fossem ministradas apenas em português — foi proibido o ensino de línguas estrangeiras para menores de 14 anos — e que as escolas que descumprissem as regras estabelecidas pelo Decreto-Lei federal nº 1.545/1939 (Brasil, 1939) fossem fechadas.

Suas filhas e filhos frequentaram a escola - algumas e alguns foram alfabetizadas/os em alemão, outras/os em português, e algumas/alguns chegaram a cursar o ensino secundário. Minha irmã e eu não aprendemos a falar alemão em casa, como muitas pessoas da nossa região e geração, ainda em consequência da política de nacionalização, que causou medo, silenciamentos e mudanças no cotidiano (Gälzer; Magalhães, 2024).

A pesquisa que realizei está situada em outro momento histórico, em outra cidade, numa época em que posso votar, onde eu tenho acesso à luz elétrica, à educação, mas que vem dessa luta de vocês para que a gente pudesse viver: para que a gente pudesse ser. Ao olhar para a invisibilizada e diária luta para que suas filhas e filhos tivessem o que comer e vestir, para que pudessem ter acesso a coisas que não lhes foram permitidas, é reconhecer seus esforços, pois “São sempre elas que precisam abrir mão do pouco que têm para alimentar a aldeia” (Ribeiro, 2021, p. 65).

Somando isso aos meus estudos, experiências, inquietações e sonhos, tive a oportunidade de cursar um doutorado. Assim como Djamila Ribeiro reconhece a importância dos coletivos em sua caminhada acadêmica — ao buscar grupos de pessoas negras para discutir gênero, raça e sexualidade —, percebi que minha

própria trajetória também se fortaleceu ao encontrar um grupo com o qual pudesse pensar os envelhecimentos. Como afirma Djamilia, “Estar com pessoas com os mesmos propósitos foi fundamental” (Ribeiro, 2021, p. 157).

O doutorado foi desenvolvido na linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Dr. Johannes Doll e também na Universidade Goethe de Frankfurt, sob orientação do Professor Dr. Frank Oswald. Conteí com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) [Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico]. Outro apoio institucional muito importante para mim foi o do Centro de Estudos Europeus e Alemães (CDEA), que me concedeu bolsas de estudo de língua alemã e também um prêmio que me permitiu viajar à Alemanha para compartilhar minha pesquisa de mestrado.

A gente não faz uma tese sozinha. Eu tive a grata alegria de fazer parte do grupo de pesquisa “Educação e Envelhecimento”, cujas pesquisas têm como objetivo contribuir para o bem-estar das pessoas que estão envelhecendo e para uma sociedade mais justa, considerando as condições de vida em todas as idades por meio da educação. A minha pesquisa insere-se nesse contexto, pois investiguei, na interface entre educação e envelhecimento, a participação de pessoas idosas em processos educativos de inclusão digital.

Talvez a primeira pergunta que vocês poderiam me fazer seja: Por que pesquisar participação? Por que este tema? A resposta a esta pergunta está intimamente ligada à minha jornada pessoal, profissional e acadêmica. Desde a infância, tenho participado de grupos, principalmente nos ambientes da igreja e da escola. Durante a adolescência, enquanto frequentava o Instituto Ivoti, onde vivia e estudava, participei ativamente do Grêmio Estudantil Gustavo Adolfo e de outros grupos escolares. Ao longo dos meus estudos de graduação em música na Universidade Federal de Santa Maria, atuei como representante estudantil e participei de diversos comitês para tratar das demandas do curso. Percebo que, ao estar em determinado lugar ou instituição, começo a identificar certas questões que, se pensadas coletivamente, seriam resolvidas de forma mais coerente com as possibilidades e anseios dos grupos e da sociedade.

Mas, como nem tudo são flores nessa vida, observei que, em algumas instâncias e grupos, não havia espaço para a construção coletiva de alternativas, e isso me incomodava. Quando comecei a estudar o envelhecimento, percebi que algumas pessoas idosas não são mais incluídas, ou seja, passam a ter menos oportunidades e acesso a direitos — e isso me incomodou. Observei que as pessoas idosas frequentemente têm seus papéis sociais alterados e, às vezes, são deixadas de lado em determinadas atividades — o que é ainda mais evidente no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Durante a pandemia de COVID-19, houve uma forte ênfase em canais de autoatendimento por parte das instituições bancárias, direcionando o atendimento para aplicativos de smartphone. Nesse contexto, o processo de bancarização no Brasil foi acelerado e as *fintechs* (abreviação de *financial technology*, ou tecnologia financeira) desempenharam um papel importante. Para entender melhor: o processo de bancarização amplia o acesso a serviços financeiros, como contas e crédito; as *fintechs* permitem realizar essas operações pelo celular, sem precisar de agências. Essas plataformas contribuem para a inclusão social e econômica, embora ainda enfrentem desafios de segurança e uso da tecnologia (Silvestre; Marchetti; Neto, 2025).

Esse direcionamento, porém, exclui pessoas que não podem pagar por smartphones ou que não têm familiaridade com o uso desses dispositivos. Também a rápida digitalização dos serviços públicos pode aumentar o risco de exclusão social entre pessoas idosas, que ainda são o grupo com menor acesso e menor habilidade digital na América Latina. Na pesquisa realizada por Marília Duque e Alfonso Otaegui (2023), as/os participantes quiseram participar de oficinas de uso de smartphones para evitar a dependência digital das/os filhas/os, criando caminhos próprios para lidar com suas limitações, manter a autoestima e conquistar mais autonomia no mundo digitalizado.

No âmbito dos Movimentos Sociais, diversas ações coletivas voltadas ao uso de tecnologias vêm sendo desenvolvidas. A tecnologia e a internet vêm sendo utilizadas como ferramentas de apoio para promover e compartilhar conhecimentos, saberes e práticas sobre seu uso, contribuindo, assim, para a inclusão digital (Cardoso; Darwich, 2023).

Há uma ideia de que "todas/os têm" e "todas/os sabem como usar" as tecnologias digitais, porém essa ilusão da universalização tecnológica ignora os

contextos sociais e educacionais que limitam o uso efetivo das ferramentas digitais. Essa expectativa de que as tecnologias estejam igualmente disponíveis e dominadas pode ser bastante desafiadora para as pessoas idosas, pois sua interação com elas ocorreu mais tarde na vida. Muitas pessoas idosas passaram a usar smartphones movidas pelo desejo de manter contato com familiares e amigos por meio de aplicativos de mensagens, porém, o ritmo rápido dos avanços tecnológicos exige tempo e esforço consideráveis para acompanhar, algo que nem sempre é viável.

É quase palpável, no cotidiano, essa desigualdade no acesso e no uso das tecnologias digitais. E, quando penso nas desigualdades, logo me vem à mente o livro “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, em que o educador brasileiro Paulo Freire conta da fome que passou na sua infância e de que desde esse tempo “[...] pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar” (Freire, 2003, p. 37). Também percebo que há algumas coisas nesse mundo que não devem continuar porque estão erradas. Não só a fome, mas também a concentração de renda, o acesso desigual à educação, à saúde e à cultura, a falta de moradia digna, a precariedade de transporte público e a exclusão de grupos sociais são algo que precisa ser mudado.

Conforme o relatório da Oxfam sobre Desigualdade (Oxfam, 2024, p. 4), seriam necessários 230 anos para acabar com a pobreza, pois “Uma imensa concentração do poder das grandes empresas e monopólios em nível global está exacerbando a desigualdade em toda a economia”. No contexto do Sul Global, a extrema desigualdade tem raízes profundas na história colonial de exploração e concentração de riquezas (Oxfam, 2025). O colonialismo — tanto em suas formas históricas quanto nas atuais — continua influenciando a vida das pessoas, afetando sua expectativa de vida, as oportunidades de educação, as condições de trabalho e o acesso a recursos.

Como é possível fazer parte — participar — de uma sociedade tão desigual? Como ser uma pessoa humana<sup>1</sup> sem ter acesso aos direitos? E ainda: como acessar esses direitos? Por essas e outras indagações, comecei a pensar sobre a

---

<sup>1</sup> A escolha por usar "pessoa humana" (termo usado na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Estatuto da Pessoa Idosa e na Declaração Universal dos Direitos Humanos) deve-se ao fato de reforçar os valores democráticos e anti-totalitários.

participação como algo central em uma pesquisa com pessoas idosas. A participação está associada à vocação ontológica de intervenção no mundo (Freire, 1996). Como você, vó Irma Irena, que agiu ativamente para transformar a comunidade em que viveu, coordenando as cozinhas nos eventos da sociedade e também presidindo o trabalho coral vinculado à Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE)<sup>2</sup>.

A participação que pesquisei no doutorado é esta que aprendi também com teu exemplo. A participação que é entendida como um processo educativo que conecta as pessoas com interesses coletivos e promove a democracia. Conectar é um verbo que significa unir, mas que, em uma sociedade cada vez mais digitalizada, parece perder esse significado simples e se tornar uma mera ligação entre dispositivos por meio de tecnologias digitais, na maioria das vezes por meio da internet. Paradoxalmente, a conexão digital parece afastar a dimensão humana das relações, ainda que seja hoje essencial para a comunicação e a participação social.

Volto à ideia de Freire de que há coisas erradas que precisam ser mudadas. Mais do que uma imposição da digitalização, o que precisamos construir é uma sociedade digitalmente inclusiva, que promova a participação social.

É nessa busca por alternativas de participação das pessoas idosas que acabei participando de uma série de palestras chamada "*Nichts über uns ohne uns!*" *Zur Rolle Partizipativer Forschung in der Gerontologie statt* ['Nada Sobre Nós Sem Nós!' Sobre o Papel da Pesquisa Participativa em Gerontologia], realizada na Universidade Goethe em Frankfurt, Alemanha. Durante essa série de palestras, entrei em contato com a pesquisa realizada no *Interdisziplinäre Alternswissenschaft* (IAW) [Setor de Ciência Interdisciplinar do Envelhecimento] e no *Frankfurter Forum für interdisziplinäre Altersforschung* (FFIA) [Fórum de Frankfurt para Pesquisa Interdisciplinar sobre Envelhecimento] e fiquei impressionada com a forma como o envolvimento de pessoas idosas no desenvolvimento da pesquisa era conduzido e valorizado. Especificamente, em um dos estudos apresentados, as pessoas idosas participaram de todas as etapas da pesquisa (revisão teórica, formulação da pergunta, hipótese, objetivo, produção de dados, análise e divulgação de

---

<sup>2</sup> Grupo de mulheres da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A IECLB é uma denominação protestante de base teológica luterana, a qual faz parte da Federação Luterana Mundial.

resultados). Isso me levou a querer investigar como as pessoas idosas brasileiras participam de pesquisas sobre inclusão digital e suas possibilidades de participação.

Para refletir sobre essas possibilidades, comecei analisando a situação atual das pessoas idosas no Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2022, a população idosa (60 anos ou mais) atingiu 15,6%, um aumento de 56,0% em comparação a 2010, quando era de 10,8% (IBGE, [s. d.]). O índice de envelhecimento, considerando a população com 60 anos ou mais, atingiu 80,0 em 2022, o que corresponde a 80 pessoas idosas para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. No Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, o número de pessoas idosas ultrapassa o de crianças de 0 a 14 anos.

Essa realidade é muito diferente daquela em que vocês nasceram, queridas avós. No início do século XX, quase não havia pessoas idosas no Brasil: eram cerca de 4% da população em 1920, segundo Miranda, Mendes e Silva (2016). De lá para cá, muita coisa mudou. A presença das pessoas idosas cresceu, e com ela vieram transformações importantes: o país passou de um tempo em que quase não havia proteção específica para a criação de um sistema previdenciário em 1923 (Silva; Costa, 2016), a garantia de direitos na Constituição de 1988 e, mais tarde, o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), que passou a organizar esses direitos e definir prioridades.

Sobre esse movimento, resultado da transição demográfica e da ampliação dos fundos de pensão e aposentadorias, no livro “Uma história da velhice no Brasil”, Mary Del Priore escreve que a partir desse período (República Velha) “a velhice deixava de ser uma mera fatalidade para ser um momento da vida que merecia organização. [...] Antes apoiado na família, na parentela ou nas redes de ofícios, o velho agora tinha que prever outras parcerias” (Priore, 2025, p. 199).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgados em julho de 2025 (IBGE, 2025), 93,6% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet. A proporção de indivíduos conectados no grupo de 60 anos ou mais é de 69,8%, sendo o grupo em que mais aumentou: de 44,8% em 2019 para 69,8% em 2024. Outro dado importante para entender o contexto tecnológico brasileiro é que 98,8% das pessoas utilizam celulares para acessar a internet. Os usos mais frequentes da internet foram para chamadas de voz ou vídeo (95%) e para o envio e recebimento de mensagens de texto, áudio ou imagem em aplicativos diferentes do e-mail (90,2%). Entre 2022 e 2024,

destacaram-se os maiores aumentos nas seguintes atividades: acesso a bancos e serviços financeiros (de 60,1% para 71,2%), compras ou encomendas de produtos e serviços (de 42,0% para 48,1%) e utilização de serviços públicos online (de 33,4% para 38,8%).

Ao observar esses dados, talvez não seja possível perceber toda a diversidade que existe entre as pessoas idosas no Brasil, o que tornou relevante conduzir uma pesquisa que explorasse a participação dessas pessoas em trabalhos sobre inclusão digital, considerando as ideias de Paulo Freire. O termo inclusão digital refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas possam acessar, compreender e usar as tecnologias digitais de forma significativa, tanto para a comunicação quanto para o aprendizado, o trabalho e a participação social. No entanto, o conceito tem limites: muitas vezes, é reduzido à oferta de equipamentos e conexão, sem considerar as desigualdades sociais, educacionais e culturais que influenciam o modo como cada pessoa se apropria da tecnologia. Assim, falar em inclusão digital não é apenas oferecer acesso, mas também promover condições para o uso crítico e autônomo das tecnologias.

O intuito da pesquisa foi contribuir para a promoção da participação nos processos de envelhecimento e de inclusão digital, a partir da perspectiva do contexto cultural brasileiro. Refletir sobre a inclusão digital nos leva a ver a intervenção no mundo como a produção de cultura, o direito dos indivíduos de ter suas vozes respeitadas e ouvidas, mas também a possibilidade de não permanecer em silêncio, de se envolver na promoção do desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva.

Desse modo, o foco da análise foi as configurações metodológicas das pesquisas sobre inclusão digital com pessoas idosas. Elas dizem respeito ao conjunto de escolhas que envolvem o caminho que o/a pesquisador/a decide seguir para responder à pergunta de pesquisa, considerando o tipo de abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista), as técnicas de coleta ou de produção de dados (como entrevistas, questionários ou observações) e os procedimentos de análise. Em outras palavras, me interessou investigar como o/a pesquisador/a organiza e conduz o trabalho para alcançar os objetivos propostos. Elas refletem as decisões teóricas e práticas que dão forma à pesquisa e mostram como o/a pesquisador/a se posiciona diante do tema, das/os participantes e do contexto estudado.

Com base nessas reflexões, conceitos e dados sobre o contexto de envelhecimento e tecnológico da população brasileira, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: Quais são as participações de pessoas idosas nas configurações metodológicas em pesquisas de inclusão digital em uma perspectiva freireana?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as participações de pessoas idosas nas configurações metodológicas de pesquisas de inclusão digital, a partir de um projeto de inclusão digital no Brasil, em uma perspectiva freireana.

Os objetivos específicos foram: categorizar as principais configurações metodológicas de participação de pessoas idosas em pesquisas de inclusão digital; relacionar a perspectiva freireana às configurações metodológicas de participação de pessoas idosas em pesquisas de inclusão digital; descrever as inter-relações entre as configurações metodológicas e as participações de pessoas idosas em pesquisas brasileiras de inclusão digital; e, elaborar orientações ao desenvolvimento de projetos de inclusão digital com pessoas idosas.

Ao concluir esta carta, em que contei sobre o que pesquisei no doutorado, mas que também aproxima nossas caminhadas, sinto que o doutorado e a tese não são um fim, mas um trecho significativo de um percurso que seguirá aberto, cheio de descobertas e aprendizados. Hoje, o meu pai - teu filho, vó Irma - e minha mãe - tua filha, vó Alvina - enfrentam, com coragem e curiosidade, os desafios que a inclusão digital traz para as pessoas idosas. E, ainda que os tempos mudem e novos saberes se imponham, há conhecimentos que permanecem conosco como herança viva: o rocambole para as festas, a limonada morna contra os resfriados e os hinos que nos lembram da alegria simples... Ou, como escreveu Mário Quintana (2008, p. 185) na poesia “Uma alegria para sempre”:

As coisas que não conseguem ser olvidadas  
continuum acontecendo.  
Sentimo-las como da primeira vez,  
sentimo-las fora do tempo,  
nesse mundo do sempre  
onde as datas não datam.  
Só no mundo do nunca existem lápides... [...]  
Há bens inalienáveis, há certos momentos que,  
ao contrário do que pensas,  
fazem parte de tua vida presente  
e não do teu passado.  
E abrem-se no teu sorriso mesmo quando, deslembrado deles,  
estiveres sorrindo a outras coisas.

Convido vocês a seguirem comigo na leitura do que foi construído amorosamente ao longo desta pesquisa. O texto está organizado em seis partes que dialogam entre si e buscam revelar o caminho percorrido até aqui. Após esta carta, apresento o referencial teórico que sustentou as reflexões e orientou as escolhas do estudo. Na sequência, compartilho o capítulo dedicado à revisão bibliográfica e, depois, o percurso metodológico que deu forma à investigação.

Em seguida, apresento a análise dos dados e a discussão dos resultados, seguidas das considerações finais — momento em que retomo os aprendizados, os limites e os horizontes que se abriram com o estudo. As referências, os apêndices e o epílogo encontram-se ao final do trabalho, compondo este conjunto que nasce do desejo de compreender, dialogar e partilhar saberes.

Com carinho,

Estela

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade contemporânea é marcada pelos avanços tecnológicos e pela aceleração dos processos de transformação e mudança, com fortes desigualdades sociais e econômicas que excluem muitas pessoas do acesso a bens culturais. Na análise de Ulrich Beck (2021, p. 23), “a produção social de *riqueza* é acompanhada sistematicamente pela produção social de *riscos*”, mas isso ocorre de maneira desigual, afetando principalmente grupos com menor acesso a recursos econômicos, culturais e institucionais.

O sucesso ou fracasso na lógica neoliberal são entendidos a partir da responsabilização individual, marcada pela autoexploração e pela performance que levam ao cansaço descrito por Byung-Chul Han (2015, local. 38): “[...] um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”. Este cansaço pode ser compreendido como um efeito da dinâmica da produção desigual de riquezas e riscos (Beck, 2021), na qual é produzido um esgotamento vivido de modo solitário e individualizado. Dito de outra maneira, os riscos e fracassos gerados estruturalmente pela sociedade do desempenho são internalizados pelos sujeitos, aprofundando processos de isolamento e responsabilização individual.

Junto com essa responsabilização individual, existe um sentimento coletivo de desânimo, desalento e descrença na transformação social, produzido historicamente pela repressão, pelo autoritarismo, pelas derrotas políticas e pela naturalização das desigualdades. Esse “cansaço histórico” não é individual, mas historicamente construído, e pode gerar uma aversão à posicionamentos políticos, pois “[...] não compactuamos com práticas ilícitas, nos sentimos enganados(as) e, sobretudo, cansados(as) de uma luta que parece sempre perdida” (Pereira, 2018, p. 33). Neste contexto de desesperança, Paulo Freire (2016) propõe que o enfrentamento ao cansaço implica recusar o fatalismo e as narrativas que naturalizam a desigualdade e proclamam a impossibilidade da mudança social, significa colocar em prática a esperança, tornando-a concretude histórica.

A partir desse entendimento, como discute Margaret Morganroth Gullette (2004), a oposição culturalmente construída entre juventude/progresso e envelhecimento/declínio nos ensina, desde cedo, que envelhecer é declinar. Porém, quando estudamos o envelhecimento, percebemos que ele não se restringe a

declínios, questões cronológicas ou (in)capacidade de aprender (especialmente em tecnologias digitais): o processo é diverso e heterogêneo.

O envelhecimento organiza experiências, identidades e lugares sociais, operando como uma categoria simbólica e relacional, que estrutura expectativas, valores, formas de reconhecimento e hierarquias sociais (Gullette, 2004; Hutchison, 2019). Assim como o envelhecimento, a classe social também se manifesta de forma material: nos corpos, nas condições de vida, no acesso a recursos, cuidados e oportunidades. É nesse sentido que fazemos um paralelo entre a materialidade do envelhecimento e a das classes sociais, trazemos esse trecho de bell hooks (1994):

[...] fui para Stanford pensando que a questão da classe dizia respeito principalmente à materialidade. Levei pouco tempo para perceber que a classe social não era mera questão de dinheiro, que ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido” (hooks, 2017, p. 236)

O corpo idoso não passa despercebido, parafraseando hooks. O envelhecimento molda atitudes, relacionamentos sociais e está imerso em um ambiente idadista que não acredita na capacidade de aprendizado dos indivíduos mais velhos. O “*Global report on ageism*” [Relatório mundial sobre idadismo] (WHO, 2021) apresenta três tipos de idadismo: institucional, interpessoal e autodirecionado.

Quanto ao idadismo institucional, o relatório destaca que pessoas mais velhas adotam o estereótipo de que não conseguem dominar novas tecnologias, muitas vezes nem tentando adotá-las. Outro tipo de idadismo que interfere na inclusão digital das pessoas idosas é o idadismo autodirecionado: indivíduos mais velhos têm medo de confirmar estereótipos negativos sobre pessoas idosas e temem realizar tarefas de forma inadequada (WHO, 2021). Esse tipo de sentimento está muito presente em relatos sobre o uso de tecnologias digitais.

De acordo com Taiuani Raymundo *et al.* (2019), os modelos de aceitação de tecnologia ajudam a explicar como certos fatores influenciam o interesse e o uso de tecnologias. O Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM), desenvolvido por Fred Davis, Richard Bagozzi e Paul Warshaw (1989), é bem conhecido e difundido na literatura e explica a aceitação e o uso por meio da utilidade percebida (U) e da facilidade de uso percebida (E). O primeiro refere-se ao grau em que uma pessoa acredita que o uso de uma tecnologia específica aumentaria seu desempenho no trabalho, e o segundo diz respeito à crença de que, ao usar uma tecnologia, a

pessoa reduz esforços (torna mais fácil realizar o trabalho). O entendimento de que U e E influenciam diretamente a atitude em relação ao uso pode ser entendido a partir do seguinte exemplo: no caso de uma pessoa que trabalha informalmente com costura, o uso do Pix tende a ser incorporado quando é percebido como um meio ágil e seguro para receber pagamentos, especialmente quando o processo de uso é considerado simples e acessível.

Embora os modelos de aceitação de tecnologia contribuam para identificar variáveis, como a utilidade percebida ou a facilidade de uso, frequentemente desconsideram relações de poder, desigualdades sociais e experiências de exclusão que moldam o engajamento tecnológico ao longo da vida. Nesse cenário, o não uso tende a ser interpretado como resistência, incapacidade ou falha individual, o que obscurece fatores estruturais, relacionais e históricos que atravessam as trajetórias de envelhecimento. O desenvolvimento das teorias de aceitação de tecnologias evoluiu para modelos ampliados e unificados que reconhecem o caráter subjetivo dessas percepções e incorporam fatores individuais e contextuais, como idade, gênero, experiência, voluntariedade de uso, influência social e condições facilitadoras, oferecendo um arcabouço mais abrangente para compreender por que e em que condições pessoas idosas se dispõem a enfrentar e adotar novas tecnologias (Castro; Doll; Castro, 2024).

Diante disso, ao estudarmos as pesquisas sobre inclusão digital com pessoas idosas, convém deslocar o foco da mera adoção para a participação, em uma perspectiva freireana, na qual a valorização dos saberes e das experiências das pessoas idosas permite compreender o uso e o não uso como práticas significativas. Tal abordagem reconhece as pessoas idosas como sujeitos históricos e políticos, capazes de problematizar as tecnologias e de construir alternativas que ampliem as formas plurais de participação no mundo digital.

Na pesquisa de Carla Greubel *et al.* (2025) sobre o uso e o não uso de tecnologias e o envelhecimento, o foco desloca-se de uma leitura deficitária do “não uso” para uma compreensão relacional e situada. No estudo, constatou-se que frequentemente as classificações de pessoas idosas como “não usuárias” são produzidas por outras pessoas (pesquisadores/as, profissionais de saúde, desenvolvedores/as ou instituições), mas podem entrar em conflito com a forma como essas próprias pessoas se definem e vivenciam seu engajamento tecnológico. Ao reconhecer o não uso como uma resposta ativa a determinados modos de

organizar o cuidado, a saúde e a vida cotidiana, abre-se espaço para cultivar uma responsabilidade compartilhada entre atores humanos e não humanos, permitindo a coexistência de múltiplas formas de bom envelhecimento. Assim, o não uso deixa de ser visto como um problema individual e passa a indicar caminhos coletivos para repensar e aprimorar práticas, serviços e arranjos sociomateriais que sustentam o envelhecer.

Para investigar a participação de pessoas idosas em processos educativos de inclusão digital, este capítulo apresenta, a seguir, os principais aportes teóricos que fundamentam a análise, situando o pensamento de Paulo Freire e dialogando com o conceito de participação, suas implicações na pesquisa e suas articulações com o campo da inclusão digital.

## 2.1 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: DE SUA ORIGEM AOS DIAS DE HOJE

Para situar o pensamento de Paulo Freire em seu contexto histórico e social, apresentaremos, ainda que brevemente, a trajetória histórica do Brasil. O território brasileiro é habitado há milênios, com sítios arqueológicos que datam de aproximadamente 25.000 a 27.000 anos antes de Cristo<sup>3</sup>, sendo povoado por diversos povos originários. Estes povos habitavam a floresta com formas próprias e autônomas de organização social, política e cosmológica, as quais passaram a ser progressivamente violentadas por processos históricos de exploração e extermínio. Optamos por trazer a voz de Davi Kopenawa — escritor, ator, xamã e uma das mais importantes lideranças políticas yanomami — para fundamentar essa reflexão:

Somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos. Antigamente, éramos realmente muitos e nossas casas eram muito grandes. Depois, muitos dos nossos morreram quando chegaram esses forasteiros com suas fumaças de epidemia e suas espingardas. (Kopenawa, 2021, p. 78)

---

<sup>3</sup> Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado no estado do Piauí (Brasil), reconhecido em 1991 pela UNESCO como Patrimônio Mundial em razão da relevância de seus sítios arqueológicos. Até 2018, foram registrados mais de mil sítios com pinturas e gravuras rupestres pré-históricas, configurando uma das maiores concentrações de sítios pré-históricos do mundo por quilômetro quadrado, com registros que indicam ocupações humanas datadas entre aproximadamente 50.000 e 30.000 anos antes do presente.

A partir de 1500, inicia-se o processo de colonização portuguesa, marcado por mais de três séculos de exploração econômica baseada na escravidão, que estruturou profundamente as desigualdades sociais, raciais e educacionais do país. O Brasil foi o último país das Américas a abolir oficialmente a escravidão, em 1888, deixando como herança uma sociedade profundamente desigual, na qual populações negras e seus descendentes, hoje mais da metade da população brasileira (Belandi; Gomes, 2023), enfrentam desigualdades estruturais persistentes.

Ao longo dos séculos XIX e XX, o país passou por diferentes regimes políticos, incluindo o Império, a República Oligárquica, períodos de industrialização e urbanização aceleradas, uma ditadura militar e, posteriormente, a redemocratização. Nesse contexto histórico, marcado pela exclusão social e pelo acesso desigual à educação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel central: em 1940, menos da metade da população brasileira acima de 10 anos era alfabetizada (IBGE, 1948), e o analfabetismo, além de estigmatizado, funcionava como mecanismo de exclusão política, uma vez que pessoas analfabetas não tinham direito ao voto<sup>4</sup>. É nesse cenário de profundas injustiças sociais que emerge a pedagogia freireana, que compreende o analfabetismo não como uma deficiência individual, mas como expressão concreta de uma realidade social desigual, atribuindo à educação um papel político, emancipatório e transformador.

A trajetória de Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 1921–1997)<sup>5</sup> pode ser compreendida a partir de três momentos fundamentais que articulam sua vida pessoal, sua atuação intelectual e seu compromisso político-pedagógico: a formação e os primeiros trabalhos no Brasil, o período de exílio e o retorno ao país. Com 41 títulos de *Doctor Honoris Causa* concedidos por universidades da América e da Europa e vencedor do Prêmio da Educação para a Paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1986, Freire dedicou-se centralmente à educação de pessoas adultas.

Formado em Direito pela Universidade do Recife, iniciou sua atuação no campo educacional em 1947, ao ingressar no Serviço Social da Indústria (SESI), onde desenvolveu programas de alfabetização voltados às camadas populares.

---

<sup>4</sup> Essa privação de direito excluía parcelas significativas da população, em especial os grupos mais pobres e racializados, da participação política. Apenas com a Constituição de 1988 o voto passou a ser reconhecido como direito universal, estendido também às pessoas analfabetas, consolidando-se como um princípio fundamental da cidadania democrática no país.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.paulofreire.org/biografia>

Essa experiência culminou no emblemático projeto de Angicos (1962–1963), no interior do Rio Grande do Norte, no qual sua proposta pedagógica, baseada nos círculos de cultura e na leitura crítica da realidade, ganhou projeção nacional. Moacir Gadotti (2019) relata que o experimento de Angicos constituiu uma experiência inovadora de alfabetização de adultos/as, comprometida com a participação, a consciência crítica e a transformação social, de modo que os/as educandos/as se reconhecessem como sujeitos de sua própria história.

Com o golpe militar de 1964, Freire foi preso e, posteriormente, forçado ao exílio, período em que viveu e trabalhou na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça, atuando como consultor internacional e publicando, em 1968, “Pedagogia do Oprimido”, sendo este o sexto livro mundialmente mais citado no campo da educação<sup>6</sup>. Entre 1970 e 1980, vinculado ao Conselho Mundial de Igrejas, supervisionou projetos de alfabetização em países da África e da Oceania, reafirmando seu compromisso com o enfrentamento da pobreza e das desigualdades.

Com o retorno ao Brasil, em 1980, Freire retomou a docência universitária, atuou como secretário municipal de Educação de São Paulo (1989–1991) e, ao deixar a secretaria, dedicou-se intensamente à escrita, consolidando um legado intelectual e político que permanece central nos debates contemporâneos sobre educação, democracia e emancipação social.

Entre as principais obras de Paulo Freire, destacamos “Pedagogia do Oprimido” (2005), na qual o autor sistematiza os fundamentos centrais de sua perspectiva pedagógica, ancorada na compreensão da vocação humana de “ser mais”, associada à curiosidade, ao inacabamento e à capacidade de produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo. Para Freire, a desumanização não constitui uma condição natural, mas resulta de processos históricos de injustiça, exploração, opressão e violência, que impedem o pleno desenvolvimento humano e produzem a relação dialética entre opressores e oprimidos. Essa relação é mantida, sobretudo, por meio da prescrição e de práticas educativas que reproduzem a alienação, uma vez que o opressor tende a ser internalizado pelo oprimido, o que torna os processos de libertação complexos e marcados pelo medo da mudança. Nesse sentido, Freire critica o modelo de educação bancária, no qual o conhecimento é concebido como algo a ser depositado em estudantes entendidos como “tábuas rasas”, resultando na

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://analytics.opensyllabus.org/record/works?field\\_name=Education&field\\_ids=25](https://analytics.opensyllabus.org/record/works?field_name=Education&field_ids=25)

reprodução da cultura dominante e na manutenção do *status quo*. Em contraposição, propõe uma educação para a liberdade, orientada ao desenvolvimento da consciência crítica e à humanização, na qual os sujeitos assumem ativamente o processo de libertação.

Ao criticar o sistema educacional atual e propor um novo modelo, Anamika Gupta *et al.* (2019) consideram que a crítica de Freire ao modelo bancário de educação é pertinente, pois este inibe a curiosidade das/os estudantes e as/os distancia de sua realidade vivida, reduzindo-as/os a sujeitos voltados à eficiência produtiva. Isto é: “*The functioning of just being literate can no longer be seen as a sufficient condition of our educational institutions. It can be argued that education must be seen to produce the humane human with critical thinking skills*”<sup>7</sup> (Gupta; Singh; Duraiappah, 2019, local. 429).

Em obras como “Pedagogia da Esperança” (2016), Freire aprofunda o papel da relação dialógica educando/a-educador/a, sem desconsiderar as diferenças, mas recusando relações de dominação. Seu pensamento se constitui a partir de uma leitura crítica da realidade social e das relações de opressão que a atravessam, articulada à compreensão das condições concretas de vida dos sujeitos em seus contextos históricos e sociais. Sustenta-se ainda em uma concepção utópica, histórica e situada da liberdade (noção de inédito viável) e na centralidade do diálogo como princípio ético, político e pedagógico orientador dos processos educativos e emancipatórios. A centralidade do diálogo como eixo estruturante de uma pedagogia crítica e libertadora pode ser sintetizada na seguinte afirmação de Afonso Scocuglia<sup>8</sup>:

[...] Freire defends *dialogue* as the main pedagogical vehicle of a conscientious education that seeks freedom as an alternative for the person's construction, against massification and alienation and against the introjection of the oppressive shadow. The educational process at its various levels should contribute to such changes by building a *national critical consciousness* based on democracy, dialogue, freedom, and especially on

<sup>7</sup> Tradução nossa: “O simples fato de ser alfabetizado já não pode ser considerado uma condição suficiente para as nossas instituições educativas. Pode-se argumentar que a educação deve ser vista como um meio de formar seres humanos com habilidades de pensamento crítico”.

<sup>8</sup> Tradução nossa: “Freire defende o *diálogo* como principal veículo pedagógico de uma educação consciente que busca a liberdade como alternativa para a construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressora. O processo educativo, nos seus vários níveis, deve contribuir para essas mudanças, construindo uma *consciência crítica nacional* baseada na democracia, no diálogo, na liberdade e, especialmente, nos valores progressistas de uma sociedade que caminhava para a modernidade”.

the progressive values of a society that was moving to modernity. (Scocuglia, 2019, local. 452)

Freire propõe uma educação problematizadora, centrada na/o estudante e ancorada em palavras, experiências e questões do cotidiano, possibilitando a compreensão crítica das forças sociais, políticas e econômicas que produzem a opressão. Ou, como escreveu Luiz Augusto Passos (2019, p. 285), “A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania”. Nesse processo, os sujeitos reconhecem sua localização social e analisam as causas estruturais e culturais da exclusão, ao mesmo tempo em que se percebem como capazes de produzir conhecimento. A práxis, “[...] a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2019, p. 380), torna-se central, pois é por meio do engajamento com a realidade e da reinvenção contínua do conhecimento que os sujeitos podem transformar a si mesmos/as e o mundo.

É nessa compreensão do diálogo como prática viva, enraizada na realidade concreta e orientada para a transformação social que se insere o projeto comunitário “Letras Prá Vida”, desenvolvido desde 2015 em Portugal (Soeiro *et al.*, 2022). Nele, a perspectiva freireana é trabalhada de forma explícita e coerente com seus fundamentos ético-políticos e pedagógicos, valorizando as experiências vividas, as narrativas e as vozes dos sujeitos, compreendidos não como objetos de intervenção, mas como protagonistas na produção de sentidos sobre suas realidades. Conforme Dina Soeiro *et al.* (2022), o projeto recusa abordagens prescritivas ou bancárias, ao privilegiar processos educativos situados, sensíveis aos contextos sociais, culturais e históricos, nos quais o conhecimento é construído de forma relacional. Dessa maneira, a perspectiva freireana sustenta práticas educativas comprometidas com a humanização, a justiça social e a construção compartilhada de alternativas possíveis (o inédito viável).

Reconhecer a potência e a relevância histórica do pensamento de Paulo Freire implica, igualmente, assumir a necessidade de uma leitura crítica que considere seus limites, suas tensões internas e os debates que sua obra suscita. Para Kathleen Weiler (1996), as principais críticas e mitos em torno de Paulo Freire concentram-se em leituras simplificadoras e distorcidas tanto de sua pessoa quanto

de sua obra. Weiler (1996) reconhece, portanto, a necessidade de uma leitura crítica e atenta, considerando os possíveis limites e pontos cegos de seu pensamento. Uma crítica recorrente, citada pela autora, refere-se à escrita abstrata e generalista, marcada por conceitos de alta densidade teórica e por formulações ontológicas e epistemológicas amplas, que, por vezes, deixam em segundo plano as especificidades históricas, culturais e institucionais dos contextos concretos de aplicação. No entanto, Weiler ressalta que essas críticas são relevantes não para a rejeição da obra de Freire, mas para a necessidade de leituras mais situadas, cuidadosas e historicamente informadas, capazes de evitar tanto a idealização quanto a banalização de seu legado.

Por sua vez, bell hooks (2017) estabelece uma relação dialógica, crítica e, ao mesmo tempo, afetuosa com a obra de Paulo Freire, reconhecendo a influência que teve em sua formação intelectual e política, ao mesmo tempo em que explicita limites e críticas. A autora destaca Freire como um pensador central da educação libertadora, sobretudo por oferecer uma linguagem política capaz de afirmar sujeitos historicamente oprimidos como sujeitos da história. A crítica mais consistente de bell hooks a Freire diz respeito ao sexismo, argumentando que Freire usa uma linguagem masculinizada e parte de um paradigma falocêntrico de libertação, universalizando as experiências masculinas. Um ponto destacado pela autora é recusar tanto a idealização quanto o descarte da obra freireana, inspirado, inclusive, na abertura de Freire ao diálogo e à autocrítica. Para bell hooks, Freire é um autor indispensável para a educação como prática da liberdade, mas precisa ser lido criticamente.

Sondra Hale (2019) considera que a limitada atenção conferida por Paulo Freire às questões de gênero e sexualidade contribuiu para a invisibilização de mulheres e de sujeitos dissidentes da norma heterossexual como protagonistas dos processos de emancipação, e isso reduziu o alcance de sua obra junto aos estudos feministas, especialmente diante de concepções contemporâneas de gênero entendidas como históricas e não fixas. A autora afirma que, apesar desse distanciamento crítico, as feministas têm recorrido às contribuições freireanas, mas nem sempre explicitam ou reconhecem essas apropriações teóricas.

Ao realizar uma codificação fundamentada do “Dicionário Paulo Freire”, Lauren Ila Misiaszek (2019) identificou um relativo equilíbrio no uso de referências binárias de gênero (como “mulheres e homens” ou “homens e mulheres”), mas

também importantes lacunas reflexivas sobre a linguagem, especialmente no que diz respeito à identidade e à expressão de gênero. A ausência de conceitos como “heteronormatividade” e “cisnormatividade” revela silêncios que, segundo a autora, abrem possibilidades férteis para que os estudos freireanos possam dialogar de modo mais profundo com os estudos de gênero, considerando as implicações concretas dessas categorias na vida das pessoas. Misiaszek (2019) destaca que o próprio Freire, em sua escrita, já tensiona o binarismo heteronormativo ao deslocar a noção de “amor entre homens e mulheres” para uma formulação mais inclusiva de “amor entre seres humanos”. A autora sustenta, assim, a atualidade de ler Freire e gênero em diálogo, uma vez que ambos compartilham o compromisso com a humanização e a libertação, entendendo a linguagem como ferramenta de ação e reflexão.

Para Raymond Allen Morrow (2019), embora os pressupostos centrais de Paulo Freire permaneçam relativamente estáveis por operarem em um alto nível de generalidade ontológica e epistemológica, eles demandam constante reinscrição histórica para manter sua validade: dependem da articulação renovada entre conceitos geradores, diagnósticos das realidades históricas emergentes e a experimentação de novas práticas transformadoras. Para o autor, torna-se, assim, necessário repensar a teoria do poder subjacente à obra de Freire, uma vez que o modelo opressor–oprimido, ancorado na metáfora senhor–escravo, mostra-se limitado para compreender as formas contemporâneas, impessoais e institucionalizadas de poder, marcadas pela mercantilização da vida, pela mediação dos mercados e dos Estados burocráticos e pelo predomínio da violência simbólica sobre a coerção direta. Embora esse modelo permaneça relevante para analisar as origens históricas do racismo, do patriarcado, do colonialismo e da exploração de classes, sua aplicação em contextos de igualdade jurídica formal e de ampla participação democrática exige abordagens mais nuançadas, diferenciadas e historicamente situadas, capazes de dar conta das redes complexas de dominação e resistência que caracterizam o capitalismo globalizado atual (Morrow, 2019).

Thomas Eppenstein (2024) discute o que permanece relevante e o que se transformou na obra de Paulo Freire, enfatizando a necessidade de uma leitura situada em seu contexto político e histórico. O autor chama atenção para conceitos como autonomia e mudança, que, no cenário contemporâneo, passaram a ser apropriados por discursos neoliberais. Enquanto em Freire a ideia de mudança se

ancora em uma positividade orientada pela emancipação, Eppenstein (2024) observa que a mudança pode produzir novos riscos e crises, exigindo uma leitura mais cautelosa. Nesse cenário, Eppenstein (2024) argumenta que noções como autonomia e libertação encontram-se em crise, acompanhadas por uma erosão da solidariedade. Ele aponta, ainda, limites na obra de Freire no que diz respeito à problematização de formas específicas de opressão, como o antissemitismo e problematiza as transformações decorrentes da digitalização, sugerindo que elas tensionam a ideia freireana da curiosidade como fundamento do processo educativo. Apesar dessas tensões, Eppenstein (2024) sustenta que a crítica freireana à educação bancária permanece relevante, especialmente em um cenário em que o acesso à informação é ampliado por dispositivos digitais; e reafirma a atualidade da esperança freireana na possibilidade de construção histórica sem determinismo.

Diante dos limites e das críticas apontadas à obra de Paulo Freire (a linguagem marcada por traços machistas, o caráter por vezes abstrato e generalizante de sua escrita, os limites do modelo oprimido-opressor, a apropriação de seus conceitos por lógicas neoliberais e as tensões relacionadas à sua base cristã), observamos um movimento analítico com caráter de denúncia, nos termos freireanos, ao evidenciar contradições, silenciamentos e limites históricos de seu pensamento. É a partir dessa denúncia, contudo, que se torna possível o anúncio de suas potencialidades, abrindo caminho para discutir a atualidade de Freire a partir de leituras críticas, contextualizadas e comprometidas com a reinvenção de sua obra frente às demandas sociais e educacionais do presente. Esse processo favorece um entendimento dialético da realidade; para John D. Holst (2019, local. 218) a ação dialógica freireana “[...] *is necessary for us to understand the world we live in, while we act in it and on it inspired by a growing commitment to social justice.*”<sup>9</sup>

Conforme Thiago Ingrassia Pereira (2018, p. 23), a atualidade de Freire pode ser compreendida “[...] a partir de sua capacidade de levantar perguntas e indicar respostas adequadas aos desafios do presente”. É nesse processo reflexivo, fundamentado na problematização da realidade por meio da formulação de perguntas e da construção coletiva de respostas, que os sujeitos se constituem como agentes capazes de realizar escolhas conscientes e historicamente situadas, ampliando progressivamente seus graus de autonomia, liberdade e responsabilidade

---

<sup>9</sup> Tradução nossa: “[...] é necessária para compreendermos o mundo em que vivemos, enquanto agimos nele e sobre ele, inspirados por um compromisso crescente com a justiça social”.

ética diante do mundo que habitam e transformam. O autor destaca três perspectivas que evidenciam a relevância do pensamento de Paulo Freire para a docência e para a pesquisa, no âmbito de sua dimensão teórica: a antropológica (o inacabamento dos seres humanos e sua sempre possível educabilidade), a metodológica (o diálogo como estratégia), e política (engajamento em processos de transformação) (Pereira, 2018).

Duas dimensões centrais na recepção e na difusão da obra de Freire são destacadas por Pereira (2018): a política e a epistemológica. Com frequência, a pedagogia freireana é reduzida exclusivamente à sua dimensão política, o que obscurece a relevância de sua dimensão epistemológica, marcada pela valorização da prática como ponto de partida para a compreensão crítica da realidade. O autor observa que “Nenhuma teoria se basta em si mesma; todas são produtos históricos que respondem a contextos específicos” (2018, p. 24). A obra de Paulo Freire, portanto, critica as estruturas sociais excludentes, articulando uma pedagogia comprometida com a conscientização, a participação política e a transformação das condições históricas que produzem e reproduzem essas estruturas desiguais. Assim, o autor enfatiza que “Para que a obra de Freire fosse superada, as estruturas sociais sobre as quais ele produziu suas reflexões e estratégias deveriam igualmente estar superadas” (Pereira, 2018, p. 25).

Freire não oferece respostas prontas ou soluções universais para os dilemas educacionais contemporâneos; contudo, em um contexto educacional, social e político marcado pelo aprofundamento das desigualdades, pela precarização do trabalho docente, pela disseminação de desinformação e pelo esvaziamento do sentido público da educação, seu pensamento permanece vivo como referência crítica e ética para a problematização da realidade: “*for those who want to know and experience a pro-justice pedagogy of humanist inspiration his work is indispensable*”<sup>10</sup> (Gadotti, 2019, local. 85).

A inspiração humanista de Freire, comprometida com o processo de humanização, se aproxima do campo da educação ao longo da vida (*lifelong learning*)<sup>11</sup> (UNESCO, 2010) na medida em que ambos concebem a aprendizagem

---

<sup>10</sup> Tradução nossa: “Para aqueles que desejam conhecer e experimentar uma pedagogia pró-justiça de inspiração humanista, o seu trabalho é indispensável.”

<sup>11</sup> O Relatório Delors (UNESCO, 2010) apresenta a educação ao longo da vida como um princípio estruturante da educação contemporânea, compreendendo-a como um processo contínuo que se estende da infância à velhice e articula diferentes tempos, espaços e modalidades de aprendizagem.

como um processo contínuo, que se estende ao longo da vida e se enraíza nas experiências concretas dos sujeitos. Para Peter Mayo (2019) há convergência especialmente na valorização da aprendizagem para além da escolarização formal, na centralidade da reflexão sobre a prática (práxis) e na compreensão da educação como um processo de formação humana permanente, ligado à participação social e à capacidade de ler criticamente o mundo. Por outro lado, o autor também evidencia distanciamentos importantes, enquanto a educação ao longo da vida, sobretudo em sua formulação hegemônica nas políticas educacionais contemporâneas, é frequentemente capturada por racionalidades neoliberais que privilegiam a adaptabilidade, a empregabilidade e a responsabilização individual.

Christel Adick (2024) mobiliza Paulo Freire de maneira particularmente atual ao articular os princípios da alfabetização freireana com a ideia de *sustainability literacy*, tomando os ícones da Agenda 2030 como objetos de leitura crítica. Para Adick (2024), esses ícones não são meros elementos informativos ou ilustrativos, mas podem assumir um papel estrutural no processo educativo, ao representarem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como um “universo temático” em escala mundial. A partir desse universo, torna-se possível desencadear discussões que conduzem à identificação de temas geradores, os quais podem ser codificados em situações concretas e existenciais das pessoas que analisam o material. Inspirada na obra de Freire, a autora argumenta que a decodificação crítica desses ícones amplia, aprofunda e contextualiza as discussões sobre desafios ecológicos, econômicos e sociais, deslocando-as de uma abordagem prescritiva para um processo dialógico, situado e politicamente consciente.

O argumento desenvolvido a partir da análise de Sophia Schorr e Daniel Lieb (2024) — que identifica uma mudança na obra de Paulo Freire, do antropocentrismo inicial para uma compreensão mais relacional e ética da natureza em suas últimas obras — dialoga diretamente com as propostas apresentadas no campo da ecopedagogia, tal como sistematizadas por Greg William Misiaszek e Carlos Alberto Torres (2019). À medida que Freire passa a vincular a proteção da natureza à prática pedagógica emancipatória, emerge o conceito de solidariedade como eixo estruturante: a solidariedade é entendida como condição da vida. A ecopedagogia retoma e aprofunda esse deslocamento ao propor uma educação ambiental crítica,

---

Essa concepção organiza-se em torno dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

que rompe com visões utilitaristas da natureza e defende processos educativos voltados à conscientização ecológica, à ação coletiva e à construção de novas formas solidárias de coexistência entre humanos e não humanos.

Ao afirmar que a dimensão holística da realidade, a dimensão ecológica, a diversidade de gênero, sexualidade e afetividade, a subjetividade e a articulação entre o micro e o macro constituem novos paradigmas da educação popular, Frei Betto<sup>12</sup> (2018) desloca o foco da educação para além de uma conscientização restrita, reconhecendo que os desafios atuais envolvem também a desterritorialização do tempo, a centralidade da televisão e da internet e os novos modos de produzir sentido no mundo. Nesse horizonte, implica assumir uma perspectiva “aberta a utopias libertárias e horizontes democráticos<sup>13</sup>” (Mette, 2024, p. 25, tradução nossa), capaz de responder às condições concretas do presente.

Nesse contexto, a inclusão digital não pode ser compreendida apenas como acesso a tecnologias, mas como um problema histórico, social, político e pedagógico que reflete e reproduz desigualdades estruturais, afetando tanto as relações humanas quanto as relações com a natureza e os demais seres. Assim, a educação popular assume o papel de mediação crítica entre sujeitos, tecnologias e mundo, pois, como destaca Frei Betto (2018, p. 93), “o papel da educação é conectar educandos e educadores com a realidade”, fortalecendo vínculos solidários, consciência ecológica e participação crítica em uma sociedade marcada por profundas assimetrias.

Paulo Freire traz elementos para pensarmos a inclusão digital contemporânea, compreendendo este fenômeno não como uma questão meramente técnica ou instrumental, mas como um problema histórico, social, político e pedagógico. Para Freire, “[...] uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo” (Freire; Guimarães, 2013, local. 21).

Sob essa perspectiva, Freire recusa qualquer leitura ingênua ou tecnicista dos meios de comunicação e das tecnologias. Os meios — ontem a televisão, o rádio e o computador, hoje as plataformas digitais, algoritmos e inteligências artificiais — “[...] não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o

---

<sup>12</sup> Teólogo, educador popular e intelectual orgânico da Teologia da Libertação, com trajetória histórica de diálogo e atuação junto a Paulo Freire.

<sup>13</sup> No original: “*offen für libertäre Utopien und demokratische Horizonte*”.

resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano” (Freire; Guimarães, 2013, local. 22). Assim, a questão se torna política: a serviço de quem e de quê essas tecnologias operam?

O pensamento freireano oferece fundamentos para uma concepção de inclusão digital<sup>14</sup> articulada à educação crítica para as mídias e para a cultura digital. Freire antecipa a necessidade de uma alfabetização que vá além da palavra escrita, incorporando o domínio progressivo das linguagens audiovisuais (hoje ampliadas para linguagens digitais, multimodais e algorítmicas) sem substituir, mas conciliando diferentes formas de leitura do mundo. Para Alan Ricardo Costa *et al.* (2020), a *práxis* tecnológica freireana envolve quatro princípios: (1) o uso intencional e político da tecnologia; (2) a necessidade de compreendê-la, controlá-la e dominá-la; (3) a recusa da invasão cultural ou imposição não dialógica e não democrática; e (4) a adoção de uma atitude crítica, indagadora, curiosa e vigilante diante da tecnologia.

Michael Apple (2019) critica a apropriação superficial do pensamento de Paulo Freire no meio acadêmico, alertando que seu nome e sua linguagem têm sido frequentemente utilizados como recurso simbólico para prestígio e mobilidade institucional, sem compromisso com práticas transformadoras. O autor também destaca que a hegemonia de projetos neoliberais e neoconservadores produz a ideia de que não há alternativas possíveis, dificultando a continuidade e a legitimidade de propostas educativas emancipadoras, como a freireana: “*Here I must admit that I am suspicious of those individuals who have appropriated Freire's language and name but who themselves have not been sufficiently engaged in putting such work into concrete practice*”<sup>15</sup> (Apple, 2019, local. 473). As preocupações levantadas por Michael Apple acerca da apropriação instrumental do pensamento freireano ajudam a compreender a distinção entre o uso retórico do nome de Freire e o compromisso efetivo com seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, como afirma Pereira (2018, p. 19), “Ser freireano(a) não é criar a ‘igrejinha’ ou o ‘clubinho’ do Freire, mas é assumir pressupostos políticos, epistemológicos e metodológicos”.

Ao articular reflexão crítica e compromisso com a transformação social, Freire convoca à *práxis* como movimento indissociável entre ação e reflexão,

---

<sup>14</sup> Sem comprometer o fluxo da argumentação principal, apresento no **Apêndice A** um ensaio dedicado à relação entre o pensamento de Paulo Freire e as tecnologias contemporâneas.

<sup>15</sup> Tradução nossa: “Devo admitir que desconfio daqueles indivíduos que se apropriaram da linguagem e do nome de Freire, mas que não se empenharam suficientemente em colocar esse trabalho em prática”.

interpelando-nos a não naturalizar a injustiça nem nos conformarmos com a desigualdade. Essa perspectiva sustenta a crença de que, mesmo diante de contextos profundamente adversos, há sempre possibilidades históricas de intervenção e de mudança. Para mim, enquanto professora, essa compreensão é decisiva, pois impede a paralisia diante da complexidade dos problemas sociais e mantém vivo o engajamento pedagógico e, portanto, político.

Diante das contribuições, limitações, críticas e atualizações discutidas ao longo desta seção, a obra de Paulo Freire se afirma menos como um corpo teórico fechado e mais como um campo de problematização permanente. As críticas dirigidas a seus conceitos e pressupostos não anulam sua relevância; ao contrário, indicam a vitalidade de um pensamento que continua a provocar releituras, deslocamentos e tensionamentos à luz de novos contextos históricos, sociais e políticos. Nesse sentido, como provoca Apple (2019, local. 489):

The fact that Paulo Freire was —and continues to be— part of a larger assemblage of people who document through their lives what it means to both understand and interrupt dominance should give us strength to continue the struggle for an education worthy of its name. Can we do less<sup>16</sup>?

## 2.2 SOBRE O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO

Participação é uma palavra originária do latim *participatĭo, -onis*<sup>17</sup>, que significa tomar parte na ação. Em seu livro "O que é participação", o educador e comunicador paraguaio Juan E. Diaz Bordenave nos ajuda a compreender o conceito, central em sociedades democráticas e necessário para construir uma sociedade solidária. A participação acompanha a vida social e tem duas bases que devem ser complementares: uma afetiva e outra instrumental (Bordenave, 1994, p. 16). No primeiro caso, as pessoas participam porque sentem prazer; no segundo, porque é mais eficaz e eficiente do que fazer algo sozinho.

A delimitação de Bordenave (1994) da participação, enraizada em bases afetivas e instrumentais, oferece uma compreensão de por que os indivíduos se envolvem em empreendimentos coletivos. A participação é vista como um processo

---

<sup>16</sup> Tradução nossa: "O fato de Paulo Freire ter feito — e continuar fazendo — parte de um grupo maior de pessoas que documentam, por meio de suas vidas, o que significa compreender e interromper a dominação deve nos dar força para continuar a luta por uma educação digna desse nome. Podemos fazer menos do que isso?"

<sup>17</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=7mxDI>. Acesso em: 07 dez. 2023

dinâmico que fomenta a conscientização crítica e o empoderamento. A marginalidade na participação é frequentemente vista de maneira simplista, por meio da falta de consumo de bens materiais e culturais. Nessa lógica, participar significaria incluir as pessoas como consumidoras dos bens materiais e culturais do paradigma da modernidade.

Danilo Streck (2023b) nos chama a atenção para o fato de que a participação assume formas culturais e historicamente determinadas, e de que as pessoas participam porque gostam, mas também “[...] porque esperam ter um retorno para a sua vida concreta” (Streck, 2023b, p. 184). O conceito é disputado, podendo sustentar tanto práticas emancipadoras quanto mecanismos de dominação e controle social. Nas suas palavras: “A participação pode ser justificada a partir de pontos de vista epistemológicos distintos e com objetivos políticos diferentes.” (Streck, 2023b, p. 172).

No final da década de 1960, em um contexto marcado pelas lutas por direitos civis, Sherry Arnstein (1969) desenvolveu sua tipologia da participação cidadã nos programas de combate à pobreza e pelas tensões raciais e de classe nos Estados Unidos. A proposta (Arnstein, 1969) surge como uma intervenção crítica no debate sobre participação cidadã, termo amplamente difundido nas políticas públicas da época, mas frequentemente esvaziado de seu sentido político. Para Arnstein (1969), participação não pode ser entendida como mera consulta ou envolvimento simbólico, mas como redistribuição efetiva de poder, especialmente para os grupos historicamente excluídos (“*have-nots*”). Para tornar visível essa desigualdade, a autora propôs uma tipologia provocativa em forma de escada, composta por oito níveis, organizados conforme o grau de poder dos cidadãos sobre decisões e programas. Nos degraus inferiores, situam-se formas de não participação (manipulação e terapia<sup>18</sup>), nas quais a participação funciona como controle ou como apaziguamento. Em seguida, aparecem os graus de tokenismo (informação, consulta e *placation*<sup>19</sup>), que permitem voz, mas não garantem influência real. Apenas nos níveis superiores da escada de Arnstein (1969) emergem os graus de poder cidadão (parceria, poder delegado e controle cidadão), nos quais os/as cidadãs/os

---

<sup>18</sup> As pessoas são envolvidas em atividades, reuniões ou programas que não têm como objetivo real permitir influência sobre decisões, mas sim ajustar comportamentos, atitudes ou percepções dos participantes. A “terapia” desloca o foco dos problemas estruturais e políticos para os indivíduos, tratando conflitos sociais como questões pessoais, psicológicas ou de adaptação.

<sup>19</sup> Costuma ser traduzido como apaziguamento, pois destaca a ideia “acalmar” demandas sociais oferecendo concessões limitadas, mas sem alterar a estrutura de poder.

passam a negociar, compartilhar ou assumir o controle das decisões. Arnstein (1969) explicita como as relações de poder são percebidas de forma polarizada entre “os que têm” e “os que não têm”, revelando que a chamada participação cidadã, sem enfrentar essas assimetrias estruturais, tende a se tornar um processo frustrante e politicamente vazio.

A obra do antropólogo John Arundel Barnes, por sua vez, revela um esforço para compreender os processos políticos para além das instituições formais. Barnes (1987) propôs o conceito de rede social como ferramenta analítica para captar situações nas quais grupos estáveis (e.g. partidos ou facções) não estão claramente formados, exigindo dos indivíduos escolhas contínuas sobre a quem recorrer para liderança, apoio, informação e orientação. Como sugere Barnes (1987, p. 160), ao “mobilizar apoio para seus vários objetivos”, as desigualdades de participação se expressam pelo acesso desigual aos vínculos, às posições e às conexões que permitem influenciar atitudes e ações de outros atores sociais. Assim, em Barnes, a participação é entendida como um processo relacional e situacional, no qual o poder circula pelas redes e se materializa na capacidade de mobilizar apoios em contextos específicos.

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, central para a compreensão das relações entre estrutura, ação e poder simbólico no final do século XX, no capítulo sobre a possibilidade de um ato desinteressado (Bourdieu, 1996), buscou explicar por que os/as agentes agem, participam e se engajam sem que isso decorra necessariamente de decisões conscientes ou de intenções estratégicas explícitas. Nesse quadro, a participação não pode ser compreendida apenas como escolha racional ou adesão voluntária, mas como resultado do grau em que os sujeitos estão implicados no jogo social, “O que é vivido como evidência na *illusio*<sup>20</sup> parece ilusório para quem não participa dessa evidência, já que não participa do jogo” (Bourdieu, 1996, p. 142). Essa análise nos permite compreender por que nem todas as pessoas participam do mesmo modo (ou sequer participam) do jogo social, produzindo uma participação atravessada por desigualdades simbólicas, nas quais apenas aqueles/as ajustados/as ao jogo conseguem agir com eficácia e reconhecimento.

A obra “*Powers of Freedom*”, de Nikolas Rose (2009), analisa as transformações das formas de poder e de liberdade no contexto de países de língua

---

<sup>20</sup> Nas palavras do autor: “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar.” (Bourdieu, 1996, p. 139)

inglesa. Rose (2009) argumenta que, ao longo do final do século XX, ocorreu uma reconfiguração das estratégias de controle, organizando as condições em que as pessoas exercem sua liberdade. Nesse contexto, Rose (2009) identifica estratégias de inclusão e de exclusão. Entre as primeiras, destacam-se a securitização da identidade (exigência constante de provas, registros e credenciais para acessar direitos e serviços), a securitização do habitat (comunidades vigiadas, gestão comunitária do risco) e a incorporação dos sujeitos aos circuitos de consumo, trabalho e aprendizagem permanente. Já as estratégias de exclusão operam pela produção de zonas e populações consideradas de risco, frequentemente fora do horizonte pleno da cidadania. Como sintetiza o autor: “*These technologies of control do not operate by moralization and discipline, nor do they operate through socialization and solidarity. They operate through instrumentalizing a different kind of freedom*<sup>21</sup>” (Rose, 2009, p. 237).

Essa “outra” noção de liberdade contribui para compreendermos as possibilidades desiguais de participação. A liberdade, para Rose (2009, p. 272), não é um direito garantido de forma igualitária e através da análise de estratégias de controle “[...] *one can discern the price that is paid, in different ways by different individuals and groups*<sup>22</sup>”. Para grupos com capital econômico, cultural e social, a liberdade se traduz na ampliação de oportunidades e na participação ativa nos circuitos de inclusão. Para grupos precarizados, racializados ou historicamente marginalizados, a mesma lógica de liberdade converte-se em ônus, pois a responsabilidade recai sobre eles. Assim, todos/as seriam livres para participar, mas nem todos/as podem fazê-lo do mesmo modo, nem com os mesmos custos sociais, simbólicos e materiais.

Andrea Cornwall e Vera Schattan Coelho (2007) salientam que o maior desafio da participação cidadã nas chamadas novas arenas democráticas é compreender como, por quem e com quais efeitos os espaços participativos operam, reconhecendo que a participação é sempre um processo contingente, desigual e atravessado por relações de poder. A ampliação da participação cidadã na governança fortalece a democracia e contribui para decisões públicas mais

---

<sup>21</sup> Tradução nossa: “Essas tecnologias de controle não funcionam por meio da moralização e da disciplina, nem por meio da socialização e da solidariedade. Elas funcionam por meio da instrumentalização de um tipo diferente de liberdade.”

<sup>22</sup> Tradução nossa: “é possível perceber o preço que é pago, de diferentes maneiras, por diferentes indivíduos e grupos”.

qualificadas, efetivas e equitativas, ao promover maior diálogo e negociação entre Estado e sociedade. Por mais que nessa esfera novos atores políticos tenham sido criados, as autoras destacam que a existência de arenas participativas não garante que todos/as consigam entrar, falar e influenciar decisões, pois as desigualdades sociais preexistentes (de classe, gênero, raça, escolaridade e capital político) atravessam os espaços participativos, produzindo silenciamentos e assimetrias, correndo o risco dessas arenas se tornarem meros espaços de legitimação de decisões já tomadas, sem real redistribuição de poder. A participação envolve custos materiais, simbólicos e emocionais (tempo, deslocamento, exposição, conflitos) e, quando mediada por estilos burocráticos de deliberação, pode reforçar exclusões e reproduzir hierarquias, mesmo sob o discurso de inovação democrática. Para alguns grupos, o “preço da inclusão” pode ser alto demais, gerando frustração, desmobilização ou exclusão indireta. Por fim, Cornwall e Coelho (2007) apontam a ambivalência da participação: ela pode aprofundar a democracia e criar novas subjetividades políticas, mas também pode despolitizar conflitos, deslocando lutas estruturais para arenas controladas e reguladas pelo Estado.

Ao questionarem a crença de que os/as cidadãos/ãs estão prontos/as para participar, Cornwall e Coelho (2007) dialogam com a perspectiva de Carole Pateman (1970), para quem a participação é um processo educacional contínuo, no qual a interação entre indivíduos e estruturas de autoridade contribui para a formação de sujeitos políticos e para o aprendizado democrático. As habilidades participativas são aprimoradas em locais onde as pessoas estão intimamente conectadas, pois, ao participarem da tomada de decisões, compreendem os interesses públicos como coletivos e não privados. A autora descreve esse ato da seguinte maneira:

[...] com efeito aprendemos a participar, participando, e de que o sentimento de eficácia tem mais probabilidades de se desenvolver em um ambiente participativo. Além disso, as evidências indicam que a experiência de uma estrutura de autoridades participativa também poderia ser efetiva na diminuição da tendência para atitudes não-democráticas por parte do indivíduo. (Pateman, 1992, p. 139)

A ideia de que “aprendemos a participar participando” aponta para o caráter formativo da própria prática participativa: é no exercício contínuo da escuta, do diálogo e da tomada coletiva de decisões que se constroem disposições democráticas e se reduzem atitudes autoritárias, excludentes ou hierárquicas. Como

nos lembra Streck (2023a, p. 245), a participação está associada ao desejo de mudança e a contextos históricos marcados por relações desiguais de poder e decisão, “[...] será uma dimensão fundamental para o desenvolvimento de um futuro democrático”.

Podemos acrescentar que aprendemos a participar ao conhecermos formas e possibilidades de participação. As experiências históricas e coletivas de grupos negros e indígenas ampliam o horizonte do que entendemos por democracia e participação, pois desafiam modelos hegemônicos, eurocentrados e individualistas de ação política. Partimos da compreensão de que a participação assume sentidos múltiplos, ampliados pelas contribuições de diferentes autoras/es que, ao problematizarem não apenas o ato de fazer parte evidenciam seu enraizamento em experiências históricas e coletivas, extrapolando os espaços institucionais e incluindo práticas de resistência, afirmação da vida e produção de saberes.

Ao pensarmos a participação a partir da experiência negra, não poderíamos deixar de citar a filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, que propõe a categoria de amefricanidade como uma chave teórico-política fundamental para desvelar e superar o mito da democracia racial (Gonzalez, 1988). Diante do racismo por denegação<sup>23</sup>, as lutas dos povos negros não se deram apenas em confrontos diretos, mas também, e de modo decisivo, no campo cultural, entendido como espaço de resistência, reinterpretação e criação. A amefricanidade não é apenas uma categoria geográfica, mas a expressão de um processo histórico afrocentrado, marcado por adaptações, insurgências e pela produção de formas alternativas de sociabilidade, visíveis desde as revoltas escravizadas até a constituição de “quilombos, cimarrones, cumbes, palenques, marronages e *maroon societies*, espalhadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente” (Gonzalez, 1988, p. 79). A amefricanidade de Lélia Gonzalez nos permite entender a centralidade das lutas negras na constituição das sociedades latino-americanas e reconhece as pessoas negras como protagonistas políticas que produzem e sustentam modos de vida, linguagens, saberes e formas de organização que resistem ao racismo estrutural e à colonialidade.

Sobre essas diferentes formas de resistência, o conceito de quilombismo, formulado por Abdias do Nascimento, nos permite perceber a participação ativa das

---

<sup>23</sup> Racismo disfarçado, comum nas sociedades de origem latina, em contraposição ao racismo aberto comum nas sociedades de origem anglo-saxônica.

peças negras brasileiras em uma forma histórica de organização autônoma e participativa (Nascimento, 1980). Por mais que a história tente invisibilizar a participação das pessoas negras no Brasil, o protagonismo negro foi decisivo para a própria constituição do país. Assumindo que nenhuma mudança progressista ocorra de forma espontânea — a liberdade e a dignidade sempre precisaram ser conquistadas pela luta e pela organização coletiva — os quilombos constituíram-se como expressões emblemáticas desse processo, funcionando como sociedades livres, autônomas e participativas, verdadeiros focos de resistência física e cultural (Nascimento, 1980). Para o autor, nenhuma expressão da cultura afro-brasileira se rendeu passivamente à destruição colonizadora; ao contrário, ela esteve historicamente comprometida com a libertação do povo negro. Assim, o quilombismo não se restringe a uma forma histórica específica, mas designa uma estratégia contínua de sobrevivência, resistência e consciência político-social, assumindo diferentes formas organizativas conforme as exigências históricas e geográficas, e mantendo-se como elemento central da memória, da presença e da participação ativa dos/as negros/as na história brasileira. Ao reconhecer os quilombos como “genuínos focos de resistência física e cultural” (Nascimento, 1980, p. 255), o quilombismo amplia o entendimento de participação como práxis de emancipação, permitindo valorizar formas negras de protagonismo historicamente deslegitimadas e questionar modelos de participação que exigem adaptação a estruturas que, muitas vezes, reproduzem a exclusão.

A atuação e engajamento de mulheres negras em movimentos sociais nos planos nacional e internacional, resultou na criação de organizações, agendas e propostas que produziram mudanças efetivas em diferentes campos da vida social, como no mercado de trabalho, ao denunciar o eufemismo da “boa aparência” como mecanismo de exclusão racial; no enfrentamento à violência, ao problematizar a branquitude presente no imaginário social e nas relações concretas; na saúde, ao pautar os direitos reprodutivos e a necessidade de atenção específica a condições como a anemia falciforme; e nos meios de comunicação, ao questionar a presença minoritária e estereotipada de mulheres negras nas mídias (Carneiro, 2003). Conforme analisado por Sueli Carneiro (2003, p. 119), “Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos.” A introdução dessas questões na esfera pública não apenas amplia a visibilidade das desigualdades historicamente naturalizadas, como também contribui para o

alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, afirmando “gênero e raça como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo” (Carneiro, 2003, p. 130). Na perspectiva de Sueli Carneiro, a participação política das mulheres negras constitui-se como direito à voz e como prática ativa de produção de políticas públicas, ao mesmo tempo em que se afirma como estratégia de combate ao epistemicídio, fundamentando-se, assim, como uma disputa contínua por reconhecimento e por poder nos espaços de decisão e de produção de saber.

A reflexão de Ailton Krenak (2019), por sua vez, nos coloca em contato direito e inseparável com o cuidado com a Terra, da coexistência e da responsabilidade coletiva, afirmando que, diante das crises produzidas pela modernidade, “talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (Krenak, 2019, p. 63). Esses paraquedas não se projetam de um ponto neutro ou abstrato, mas “do lugar onde são possíveis as visões e o sonho” (Krenak, 2019, p. 65). Dessa forma, Krenak defende uma participação situada, enraizada nas experiências concretas e nos saberes dos quase-humanos<sup>24</sup>, capaz de articular luta política, sonhos e compromisso ético com a vida em sua dimensão coletiva e planetária.

Porém, a participação indígena no Brasil, conforme Gersem Baniwa (2019), envolve diversos desafios, como a persistência da tutela e a dependência histórica do Estado, o desencontro entre as racionalidades políticas, a fragilidade na formação política e técnica e a assimetria nos espaços institucionais de participação. O autor reconhece que a busca por autonomia precisa estar alicerçada no reconhecimento das diferenças, tornando as instituições mais flexíveis, abertas e capazes de promover a coexistência pacífica e solidária. Assim, “Para que a participação política aconteça de forma menos assimétrica, os indígenas necessitam ter domínio dos códigos socioculturais, políticos e epistemológicos da sociedade nacional dialogando com os códigos de sua cultura, cosmovisão e epistemologia” (Baniwa, 2019, p. 202). Podemos perceber a partir dessas questões a importância de respeitar as dimensões históricas e culturais, considerando a participação de forma situada e intercultural; somando a isso, entender que ao reconhecer as diferenças, aprender

---

<sup>24</sup> “Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida.” (Krenak, 2019, p. 70)

sobre como fazer parte das arenas de discussão e buscar novas formas de diálogo, a participação pode ser vista como uma prática etnopolítica da autonomia, aprendizagem mútua e de ampliação da democracia.

Percebemos que a participação pode ser compreendida de múltiplas maneiras e que essas autoras e esses autores contribuem para ampliar essa noção ao questionar não apenas o que significa fazer parte, mas fazer parte de quê, afinal. Ao trazerem diferentes experiências históricas e coletivas, esses aportes ajudam a construir outra compreensão da realidade, deslocando o foco para aquilo que, de fato, mobiliza o desejo de participar. Nessa perspectiva, a participação está vinculada à existência coletiva e envolve dimensões históricas, sociais, culturais e políticas, não se restringindo à inserção em espaços institucionais, mas englobando também práticas de resistência, de afirmação da existência, de produção de saberes e de sustentação de modos de vida coletivos.

A participação desempenha um papel educacional, vinculada ao ideal democrático na sociedade. À medida que a população envelhece, é crucial que esses indivíduos participem ativamente das decisões que os afetam. A redução da velhice a déficits e incapacidades, produz vulnerabilidade cultural e invisibiliza as contribuições sociais das pessoas idosas, cujas identidades emergentes podem se expressar em criatividade, participação comunitária e na construção de novos modos de viver, fundamentais para a transformação de uma sociedade envelhecida em uma sociedade gerontocêntrica (Klein, 2022). Quando cada pessoa se envolve individualmente nos processos de tomada de decisão, por exemplo, ultrapassa a ideia de que a solução é exclusivamente para o seu bem-estar pessoal e compreende que sua participação contribui para o coletivo.

Os Princípios das Nações Unidas para Pessoas Idosas (ONU, 1991) foram produzidos em contexto histórico marcado pelo envelhecimento populacional e pela consolidação, sobretudo a partir do final do século XX, de uma agenda internacional de direitos humanos voltada ao reconhecimento das pessoas idosas como sujeitos de direitos e não apenas como destinatárias de cuidado. Nesse marco, a ONU afirma que as pessoas idosas devem permanecer integradas à sociedade, participar ativamente da formulação e implementação de políticas que afetam diretamente seu bem-estar e compartilhar seus conhecimentos e saberes com as gerações mais jovens, rompendo com visões assistencialistas e deficitárias do envelhecimento. Além disso, o incentivo à participação em atividades comunitárias, ao voluntariado

compatível com seus interesses e capacidades, bem como o direito de organizar movimentos e associações próprios, expressam o reconhecimento da participação como dimensão central da cidadania na velhice, vinculando envelhecimento, protagonismo social e democracia.

Isso está alinhado à perspectiva de Freire, enfatizando o papel da participação na humanização da educação e no estímulo ao engajamento social. A defesa de Freire pelo diálogo como uma necessidade existencial destaca a ligação inerente entre a participação e a realização do potencial humano por meio da aprendizagem interativa e colaborativa. Retomamos essas ideias na próxima parte do texto, buscando aprofundar suas implicações.

### **2.2.1 Participação e Paulo Freire**

Nesta seção, apresentaremos o conceito de participação sob a perspectiva freireana. O professor Cênio Weyh inicia o verbete “Participação” no “Dicionário Paulo Freire” (2019) com as seguintes palavras: “A força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade” (Weyh, 2019, p. 354).

A relação entre as pessoas, especialmente em grupos organizados, é mediada pelo “fazer coisas” e envolve diferentes pessoas. Streck (2023a) distingue duas formas de participação: as convencionais, vinculadas a arranjos constitucionais e institucionais da democracia representativa, e as não convencionais, que emergem do engajamento direto da sociedade em torno de causas, demandas e conflitos concretos. Essa distinção ajuda a compreender a situação paradoxal da participação na contemporaneidade, marcada, de um lado, por um intenso ativismo participativo (especialmente nas redes sociais, onde se discutem problemas cotidianos e questões globais) e, de outro, por uma crescente desconfiança em relação aos representantes eleitos e pelo descrédito da democracia representativa (Streck, 2023a).

Streck (2023a) atesta que na América Latina, e particularmente no Brasil, esse paradoxo se articula a uma herança colonial profunda, que Paulo Freire conceituou como cultura do silêncio (Freire, 1982, 1983, 2016). A primeira dimensão dessa cultura refere-se ao reconhecimento da existência de uma cultura dominante, diante da qual as múltiplas culturas se constituem historicamente em relação

dialética, e não como expressões autônomas ou simétricas. A segunda dimensão diz respeito à reprodução ideológica da cultura dominante, que, ao mesmo tempo em que produz comportamentos de autoproteção e sobrevivência, mantém latente a potencialidade de rebelião. Nesse sentido, a ampliação das formas não convencionais de participação pode ser interpretada tanto como expressão dessa rebeldia emergente quanto como reação às limitações das formas institucionais, frequentemente percebidas como distantes, domesticadas ou incapazes de responder às demandas reais da população (Streck, 2023a).

Por meio do diálogo, é possível transformar esse fazer participativo em um processo dialógico de emancipação. A emancipação proposta por Freire resulta de “uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos” (Moreira, 2019, p. 181). Uma pedagogia que promove a educação para a libertação é construída por meio da problematização e da reflexão crítica da realidade, valorizando e respeitando a cultura dos educandos e das educandas.

Para que isso aconteça, o diálogo é central na perspectiva freireana. Nas palavras de Freire: “O diálogo é o encontro entre os homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens [e as mulheres] encontram seu significado enquanto homens [e mulheres], o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (Freire, 1980, p. 82). Na verdadeira dialogicidade, aprendemos e crescemos na diferença, então o respeito pela autonomia dos e das educandos e educandas é conhecimento necessário para a prática educacional que cria possibilidades para a produção e construção do conhecimento, opondo-se à lógica da transferência de conhecimento (Freire, 1996).

A participação aparece em diferentes livros do autor (Weyh, 2019), como podemos ver abaixo:

- Em “Que fazer: teoria e prática em Educação popular” (Freire; Nogueira, 1993) [1989], a participação é uma característica da Educação Popular. Participar mais e melhor na sociedade é o resultado da participação como um processo educacional.

- Em "A Educação na Cidade" (Freire, 2006a) [1991], Freire diferencia colaboração de participação, sendo que esta última envolve mais do que mera representação; refere-se a estar presente na tomada de decisões.
- Em "Política e Educação" (Freire, 2003) [1993], Freire aborda a participação como direito e dever.
- Em "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (Freire, 1996), Freire relaciona "a participação à vocação ontológica de intervenção no mundo".

A conceituação de Freire sobre a participação dentro da educação popular destaca seu papel fundamental em promover o engajamento ativo na tomada de decisões, distinguindo-a da mera representação (Freire, 2006a). A participação é apresentada como um direito e um dever (Freire, 2003), fomentando uma vocação ontológica para a intervenção no mundo (Freire, 1996). Isso ressoa com a visão de que a participação na educação é fundamental para o processo emancipatório, permitindo que os indivíduos moldem ativamente suas realidades e contextos sociais.

É importante ter em mente que essa construção dialógica da participação não é um espaço sem conflitos, pois estes proporcionam oportunidades de aprendizado. Um exemplo disso é encontrado na narrativa de bell hooks (2017, p. 154) sobre suas experiências em programas de Estudos da Mulher. Ela destaca alguns conflitos e, nesse confronto entre diferenças, encontra um caminho: "[...] temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de temer o conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento".

A concepção de educação que acomoda esses conflitos, para que as pessoas aprendam umas com as outras, não promete um caminho único, absoluto e pronto. A educação em Freire pressupõe uma forte relação com a participação, devido à crença na humanização por meio da comunidade e da solidariedade. Isso nos leva a compartilhar um trecho do livro "Que fazer" (1993), escrito por Paulo Freire e Adriano Nogueira:

[...] é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos

de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação.

Ela transforma também a participação das pessoas "educadas". Essas pessoas se consideram em atos de conhecimento em todo lugar onde estão: na rua, na fábrica, no passeio e nas igrejas. Ora... é uma visão ativa e criativa do conhecimento. Supera a tradicional visão segundo a qual "alguns" sabem e os demais aprendem. O importante é participar criativamente em atos de conhecimento. (Freire; Nogueira, 1993, p. 62)

A base da educação para a libertação é uma profunda crença na humanização, que implica superar barreiras e limites em um processo contínuo. Todos/as envolvidos/as no ato de aprender (e participar) podem desenvolver uma consciência crítica sobre seu lugar no mundo e sobre como podem transformá-lo. Nessa visão de educação, todos/as são sujeitos de seu processo de humanização, de se tornarem mais, por meio da comunidade e da solidariedade. Ao compreender a participação como dimensão ontológica e ética da existência humana, Paulo Freire afirma que ela só se realiza plenamente quando orientada para a humanização; ou, como afirma Streck (2023b, p. 170): "O que não for isso é pseudoparticipação."

Indivíduos mais velhos, frequentemente restritos em seus processos educacionais, fazem parte do que Freire propôs. Vemos isso em sua sugestão sobre como sua proposta pedagógica pode contribuir para a educação das pessoas idosas: "Eu acho que a melhor sugestão que eu posso dar, e que a minha proposta pedagógica pode dar, é que a terceira idade se autentique na rebeldia e nunca na amofinação" (Ventorim; Pires; Oliveira, 2000, p. 287).

No livro "Pedagogia do Oprimido" (2005), Paulo Freire distingue o termo "educação bancária" da educação como prática da liberdade. Na primeira, a educação é vista como o ato de depositar, transferir e transmitir conteúdo, conhecimento e valores: "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 2005, p. 67). Nesse tipo de educação, não é possível haver participação que conduza à emancipação, à criticidade ou à transformação social.

A educação para a libertação é baseada em uma profunda crença na humanização, envolvendo a superação da contradição entre o/a educador/a e o/a educando/a. Espera-se que ambos/as estejam se esforçando para desenvolver uma consciência crítica de seu lugar no mundo e de como transformadores dele. A participação não se constitui de forma espontânea, mas é produzida no interior das

práticas pedagógicas, de modo que a ação do/a educador/a contribui decisivamente para a conformação de determinados modos de participação (Streck, 2023b).

Na visão freireana de educação, educadores/as e educandos/as são sujeitos de seus processos de se tornarem mais, de humanização realizada por meio da comunidade e da solidariedade. A inclusão digital visa à integração de todas as classes sociais por meio do uso de tecnologias digitais, melhorando aspectos educacionais, culturais, sociais e profissionais.

Podemos entender então que a participação, na perspectiva de Paulo Freire, constitui-se como um princípio ético-político orientado para a humanização das relações, na medida em que as pessoas são reconhecidas como sujeitos históricos, dialógicos e coparticipantes dos processos de conhecer e transformar o mundo. Essa compreensão amplia o horizonte da participação, o que nos conduz para o debate da participação em pesquisas, especialmente no que diz respeito às relações entre pesquisadores/as e participantes, aos modos de construção coletiva do saber e às implicações éticas e políticas desses processos.

### **2.2.2 Participação e pesquisa**

Historicamente, a participação em pesquisa emerge como uma crítica à produção de conhecimento que objetifica os sujeitos, encontrando na pesquisa-ação e nas pedagogias críticas seus principais fundamentos. Hella von Unger (2014) argumenta que as formas de produção de conhecimento estão em transformação, em razão da mudança na relação entre ciência e sociedade, marcada pela emergência de novos/as atores/izes, novos contextos e novas expectativas sociais em relação à ciência. Diferente do modelo científico tradicional, o conhecimento passa a ser gerado de forma mais situada, aplicada, interdisciplinar e socialmente distribuída, com maior interação entre pesquisadores/as, profissionais da prática e usuários/as do conhecimento (Unger, 2014).

Para Louise Warnick-Booth, Anne-Marie Bagnall e Susan Coan (2021), a pesquisa participante (PP) emergiu tanto no Sul quanto no Norte global. Os principais pensadores associados a este começo são Kurt Lewin e Paulo Freire, ambos fundamentam a ideia de participação como princípio ético, político e metodológico.

A pesquisa-ação formulada por Kurt Lewin, na década de 1940, caracteriza-se por um ciclo contínuo de investigação e ação orientado à transformação social, no qual os sujeitos historicamente marginalizados participam ativamente do processo de produção do conhecimento, com ênfase no empoderamento, na promoção da igualdade social e na possibilidade de ampliação dessa abordagem para diferentes contextos, como o organizacional (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021). Já a pesquisa participante inspirada em Paulo Freire fundamenta-se na crítica aos valores tradicionais da educação e da pesquisa, afirmando a construção social do conhecimento e a aprendizagem emancipatória, ao criar condições para que comunidades historicamente silenciadas participem ativamente da produção do saber, compreendam suas próprias realidades sociais e atuem de forma crítica na transformação de políticas e práticas que afetam suas vidas (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021).

No âmbito da pesquisa participativa, destaca-se um enfoque metodológico que recusa a objetificação dos participantes e sua redução a meras fontes de dados (Arnold *et al.*, 2022). Ao contrário, esses sujeitos são reconhecidos como agentes ativos no processo investigativo, capazes de produzir sentidos, conhecimentos e questionamentos relevantes para a própria pesquisa. Abordagens participativas têm historicamente defendido a criação de espaços de diálogo e colaboração nos quais pesquisadores/as e participantes compartilham a construção do conhecimento, favorecendo processos de empoderamento, a problematização e a ressignificação das relações de poder, bem como o desenvolvimento de aprendizagens mútuas (Arnold *et al.*, 2022). Nesse sentido, a participação não se configura apenas como uma estratégia metodológica, mas como um posicionamento ético-político que redefine os modos de fazer pesquisa e de compreender os sujeitos envolvidos.

De acordo com Warwick-Booth, Bagnall e Coan (2021), a PP se diferencia da abordagem tradicional por meio de seus valores fundamentais e de sua ênfase no envolvimento ativo de não acadêmicos no processo de construção do conhecimento. Essa metodologia destaca a colaboração entre membros da comunidade, representantes organizacionais e pesquisadores/as, baseada na confiança, diálogo, empoderamento comunitário e investigação colaborativa, visando fomentar mudanças sociais significativas. A distinção crucial entre a pesquisa participativa e os métodos tradicionais reside nos princípios e valores filosóficos subjacentes. A participação varia em grau, sendo amplamente adotada no Brasil, onde argumentos

afirmam que a PP contribui positivamente para o desenvolvimento e empoderamento da comunidade. Em alguns casos, a PP recebe financiamento de agências que buscam pesquisas colaborativas e baseadas na comunidade, contrastando com a apresentação tradicional de resultados de pesquisa, frequentemente considerados inacessíveis e irrelevantes para a comunidade.

[...] é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem. (Freire, 2006b, p. 34)

A pesquisa participante fundamenta-se em princípios que redefinem as relações tradicionais entre quem pesquisa e quem é pesquisado/a, ao envolver ativamente pesquisadores/as não profissionais e promover o engajamento equitativo entre comunidade e pesquisadores/as acadêmicos/as em uma abordagem cooperativa (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021). Trata-se de um processo marcado pela aprendizagem conjunta, no qual a produção de conhecimento ocorre de forma dialógica e compartilhada, articulando saberes acadêmicos e saberes locais. Um elemento central dessa perspectiva é a copropriedade do processo investigativo e a tomada de decisão conjunta entre todos os/as participantes, assegurando a participação efetiva nas escolhas teóricas, metodológicas, analíticas e éticas em cada estágio da pesquisa. Além disso, a pesquisa participante valoriza a capacitação local e o fortalecimento de sistemas e práticas comunitárias, sustentando-se em uma perspectiva de empoderamento que possibilita às/aos participantes maior controle sobre suas próprias vidas e contextos. Nesse sentido, busca equilibrar de forma indissociável pesquisa e ação, compreendendo o conhecimento como instrumento para a transformação social.

#### **Quadro 1 - Epistemologia, ontologia e metodologia da pesquisa participante**

<b>EPISTEMOLOGIA</b>	<b>ONTOLOGIA</b>	<b>METODOLOGIA</b>
Base construtivista e teoria crítica Conhecimento socialmente construído e situado Produzido nas interações entre sujeitos	Realidade social, histórica e politicamente influenciada Sentidos inseparáveis das relações de poder Questionamento da neutralidade da pesquisa	Emergente e contextual Derivada dos princípios da pesquisa participante Métodos não definidos a priori

Reconhecimento de múltiplos modos de conhecer Conhecimento com retorno e utilidade para a comunidade	Inclusão de realidades e experiências historicamente excluídas Compromisso com a problematização e redução das assimetrias de poder	Construção coletiva das estratégias de investigação Envolvimento dos participantes em todas as decisões metodológicas (escolha, uso e interpretação dos métodos)
---	--	---

Fonte: Elaboração própria, a partir de Warwick-Booth, Bagnall e Coan (2021)

Conforme sistematizado no **Quadro 1**, do ponto de vista epistemológico, para Warwick-Booth, Bagnall e Coan (2021), a pesquisa participante é coerente com o construtivismo e com os paradigmas da teoria crítica, ao compreender o conhecimento como socialmente construído, situado e produzido nas interações entre sujeitos, reconhecendo o valor de múltiplos modos de conhecer e contribuindo diretamente para os membros da comunidade envolvida. Ontologicamente, adota uma posição que reconhece a realidade como influenciada por dimensões políticas, históricas e sociais, entendendo que os sentidos investigados são inseparáveis das relações de poder e, portanto, abrindo espaço para a produção de conhecimentos sobre experiências e realidades tradicionalmente excluídas dos processos científicos, ao mesmo tempo em que busca problematizar e neutralizar assimetrias de poder (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021). Em termos metodológicos, a pesquisa participante emerge dos princípios e dos contextos concretos da investigação, de modo que as estratégias e os métodos não são definidos a priori, mas construídos coletivamente, assegurando que as pessoas participantes estejam efetivamente envolvidas nas decisões relativas à escolha, ao uso e à interpretação dos métodos ao longo de todo o processo de pesquisa (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021).

Para Warwick-Booth, Bagnall e Coan (2021), os benefícios da pesquisa participante abrangem dimensões individuais, coletivas e institucionais, ao promover o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e autonomia dos participantes, fortalecer vínculos sociais e lideranças comunitárias, orientar a pesquisa por agendas locais e ampliar a relevância, a aceitação e o uso dos resultados, contribuindo ainda para mudanças em programas e serviços e para o fortalecimento do capital social.

Unger (2014) enfatiza que na pesquisa participante pesquisar e agir são processos inseparáveis: os problemas de pesquisa emergem de necessidades

sociais concretas; os dados são compreendidos como parte de processos dinâmicos; e os/as participantes deixam de ser meros objetos de estudo para se tornarem sujeitos ativos no processo de conhecimento. A autora também evidencia as tensões internas ao conceito, como o equilíbrio entre proximidade e distanciamento científico, entre interesses práticos e produção teórica, bem como os riscos de cooptação da pesquisa por interesses institucionais ou econômicos.

Apesar de seus reconhecidos potenciais emancipatórios, a pesquisa participante tem sido objeto de críticas que problematizam a romantização da participação, a reprodução de assimetrias de poder, sua instrumentalização em contextos institucionais e os desafios relacionados ao rigor, à ética e à sustentabilidade do envolvimento dos/as participantes. Autores como Bill Cooke e Uma Kothari (2001) alertam para o risco da participação se transformar em diferentes formas de tirania (da decisão, do método ou do grupo) que, em vez de emancipar, podem reproduzir ou intensificar relações de dominação.

Embora Andrea Cornwall (2008) dialogue principalmente com o campo do desenvolvimento e das políticas públicas, suas análises mostram-se especialmente relevantes para a pesquisa acadêmica, ao problematizarem o uso impreciso do conceito de participação e ao evidenciarem as assimetrias de poder presentes em muitas práticas rotuladas como participativas. No âmbito da pesquisa acadêmica, suas contribuições podem ser compreendidas a partir dos questionamentos centrais sobre “quem participa” e “em que participa”, ao criticar estudos que restringem a participação dos sujeitos à coleta de dados, excluindo-os dos processos de definição dos problemas, das escolhas metodológicas e da interpretação dos resultados. Além disso, a distinção proposta pela autora entre espaços convidados e espaços criados aplica-se diretamente ao campo da pesquisa, uma vez que muitos estudos oferecem espaços de participação previamente definidos pelos/as pesquisadores/as, com agendas e limites estabelecidos, ao passo que raramente reconhecem ou incorporam espaços de participação criados ou reivindicados pelos próprios participantes (Cornwall, 2008).

Crystal Kwan e Christine Walsh (2018) observam que a literatura sobre pesquisa participativa evidencia lacunas éticas recorrentes relacionadas, sobretudo, às dinâmicas de poder, à clareza de papéis, à tomada de decisão compartilhada e à distribuição dos benefícios da pesquisa. Kwan e Walsh (2018) apontam fragilidades no consentimento informado entendido como processo contínuo, na gestão de

expectativas quanto aos resultados e impactos da pesquisa, bem como na negociação da confidencialidade e da autoria em contextos colaborativos. Como recomendações, as autoras destacam a necessidade de práticas éticas relacionais e reflexivas, que envolvam comunicação transparente, construção de confiança, definição clara e renegociável de papéis, além do compromisso com a *co-ownership* dos dados e resultados. Também enfatizam a importância de promover a formação de participantes e pesquisadores/as para lidar com dilemas éticos emergentes, bem como de adaptar os procedimentos dos comitês de ética às especificidades da pesquisa participativa, reconhecendo que muitos desafios éticos só se tornam visíveis no decorrer do processo investigativo.

No ensaio de Tiago Zanquêta de Souza, Gercina Santana Novais e Valéria Oliveira de Vasconcelos (2023) sobre os processos formativos do/no campo da Educação Popular<sup>25</sup>, a formação e investigação são articuladas de modo indissociável. Nesse contexto, emergem questões éticas relacionadas à hierarquização de saberes, à instrumentalização da participação, à autoria e à apropriação dos resultados, bem como ao risco de reprodução de práticas acadêmicas que transformam os sujeitos em objetos de pesquisa (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023). Essas questões “[...] transformam a academia em espaço de produção de conhecimento *sobre* o outro, tomado como objeto de estudo esvaziado de conhecimentos e, frequentemente, entendido como ‘não ser’” (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 4). A partir de uma perspectiva militante, própria da Educação Popular, a pesquisa é construída em espaços de participação produzidos e reivindicados coletivamente pelos sujeitos envolvidos (não em espaços convidados, de acordo com Cornwall (2008)). Assim, a ética em processos formativo-investigativos em Educação Popular está intrinsecamente vinculada ao compromisso político de reconhecer, valorizar e produzir conhecimento *com* (e não *sobre*) os sujeitos populares.

Segundo Miranda Leontowitsch e Frank Oswald (2023), a pesquisa participativa é um termo coletivo para abordagens de pesquisa que visam compreender e influenciar colaborativamente a realidade social das pessoas. Nesse tipo de pesquisa, o envolvimento das pessoas no processo de pesquisa é central,

---

<sup>25</sup> Entendida neste contexto como uma perspectiva político-pedagógica comprometida com a emancipação, a justiça social e a produção coletiva do conhecimento a partir das experiências e saberes das classes populares, as questões éticas em pesquisa assumem centralidade nos processos formativo-investigativos.

não apenas como participantes e fornecedoras de dados, mas como geradoras de conhecimento e iniciadoras de processos de mudança societal com os resultados. Os/as participantes não são apenas portadores/as de informações e objetos de pesquisa (pesquisa *sobre*), mas sujeitos ativos da pesquisa (pesquisa *com*). O princípio da igualdade significa que os resultados da pesquisa não são processados apenas de acordo com uma lógica científica, mas refletem criticamente e influenciam ativamente os contextos sociais, políticos e organizacionais da realidade social.

A PP em gerontologia inclui um potencial emancipatório quando as pessoas idosas têm a oportunidade de coletivamente mudar ou moldar condições sociais (Leontowitsch; Oswald, 2023). O processo colaborativo de participação, geração de conhecimento e mudança tem um impacto positivo na agência individual e aumenta a visibilidade das questões relacionadas ao envelhecimento no nível societal. Nesse sentido, a PP com pessoas idosas visa combater as desigualdades sociais.

A PP sobre envelhecimento e tecnologias é identificada como uma estratégia potencial para mitigar a exclusão digital (Wanka *et al.*, 2023). É crucial observar que, embora a participação possa ser benéfica, não é uma solução universal para todos os desafios decorrentes das transformações digitais e mudanças demográficas. Os/as autores/as citados/as argumentam que uma definição sistemática de participação é necessária, alinhando-a com os conceitos existentes em Gerontologia e nas Ciências Sociais mais amplas. As questões sociais urgentes da digitalização e da mudança demográfica destacam a indispensabilidade de envolver adultos/as mais velhos/as na pesquisa.

No campo do envelhecimento, a perspectiva de pesquisa centrada no sujeito ganha força à medida que pesquisadores/as passam a questionar abordagens paternalistas e biomédicas, defendendo o reconhecimento das pessoas idosas como sujeitos de saber, capazes de atuar como colaboradoras e co-pesquisadoras na construção do conhecimento científico.

Com base na revisão de literatura desenvolvida por Anna Urbaniak (2025), a PP tem contribuído de forma significativa para o campo das pesquisas em envelhecimento ao deslocar as pessoas idosas da posição de objetos de estudo para a condição de sujeitos ativos na produção do conhecimento e ao ampliar a relevância contextual das pesquisas, o que favorece a incorporação das experiências vividas no envelhecimento e possibilitam a produção de conhecimentos mais sensíveis às desigualdades sociais, culturais e geracionais. Entretanto, a

revisão também evidencia limites importantes: Persistem desafios relacionados à assimetria de poder entre pesquisadores/as e participantes, à participação restrita a determinadas etapas do processo (especialmente coleta de dados), à sub-representação de grupos de pessoas idosas em maior situação de vulnerabilidade e às dificuldades institucionais para sustentar processos participativos de longo prazo. A revisão de Urbaniak (2025) aponta a necessidade de maior rigor conceitual, reflexividade ética e compromisso político para que seus impactos ultrapassem o plano discursivo e se traduzam em mudanças efetivas nas práticas de pesquisa e nas condições de vida das pessoas idosas.

À luz das diferentes abordagens discutidas, a participação afirma-se como um princípio ético-político e epistemológico que atravessa tanto os processos educativos quanto as práticas de pesquisa, especialmente quando orientada pela perspectiva freireana, que compreende os sujeitos como produtores de conhecimento e agentes de transformação de suas próprias realidades. A partir desse marco teórico, torna-se possível avançar para a discussão sobre inclusão digital, compreendida não apenas como acesso a tecnologias, mas como um campo atravessado por disputas, desigualdades e possibilidades de participação social, no qual se reatualizam os desafios e potencialidades da participação de pessoas idosas nos processos educativos, formativos e investigativos.

### 2.3 INCLUSÃO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE PARA A PARTICIPAÇÃO

Após a discussão sobre o pensamento de Paulo Freire e o conceito de participação, considerando tanto suas especificidades na obra freireana quanto no campo das pesquisas, esta seção se dedica a refletir sobre a inclusão digital como um caminho possível para a ampliação da participação, com foco nas pessoas idosas, reconhecendo as características deste grupo diante dos processos de digitalização em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

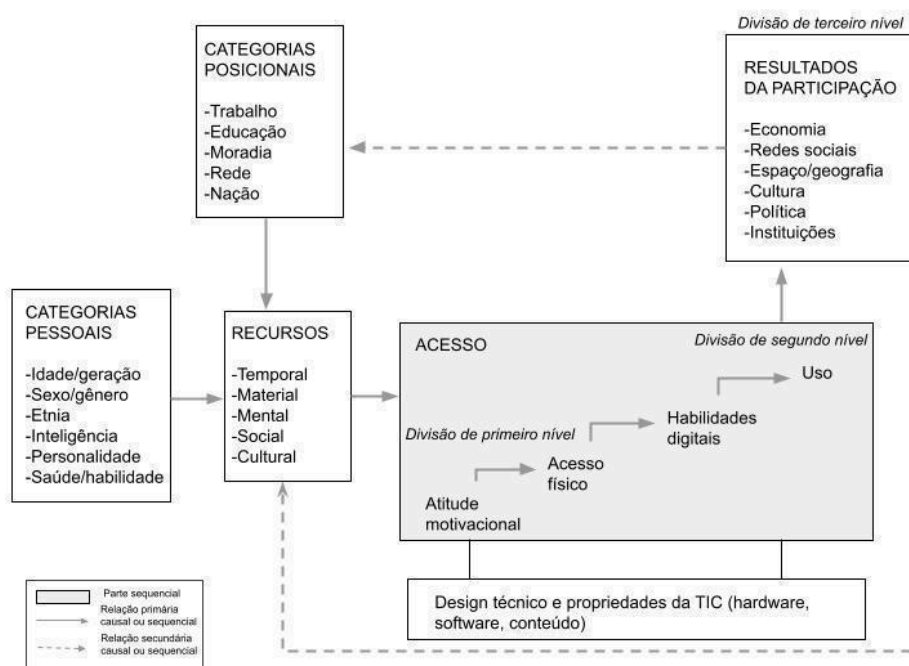
Pensar a participação no âmbito digital remete às palavras inclusão e exclusão, e a etimologia revela uma relação intrínseca e dialética entre elas. Inclusão deriva do latim *includere*, formado por *in* (em, dentro de) e *cludere* (fechar), o que significa literalmente “fechar dentro” ou “encerrar no interior de” (Teixeira, 2010). Já a exclusão tem origem no latim *excludere*, composto por *ex* (fora) e *cludere*, que significa “fechar para fora” ou “manter do lado de fora” (Araujo,

2019). Ambas compartilham, portanto, a mesma raiz (*claudere*), o que evidencia que inclusão e exclusão não são processos opostos independentes, mas dimensões inter-relacionadas de um mesmo movimento social, político e simbólico de delimitação de fronteiras. Assim, todo processo de inclusão pressupõe critérios, normas e condições que, ao mesmo tempo, podem produzir exclusões, tornando fundamental problematizar quem define esses limites, em que contextos e com quais efeitos sobre os sujeitos e grupos sociais.

A inclusão digital pode ser entendida como um processo que busca enfrentar as diferentes formas de exclusão, que afastam indivíduos e grupos da participação social, tanto no mundo presencial quanto no digital (Berger; Lechner; Moder, 2021). Em um contexto de crescente digitalização, a falta de acesso e de competências digitais restringe a participação política e democrática, dificulta o acesso a serviços e procedimentos administrativos e reduz as oportunidades no mercado de trabalho, afetando, de modo particular, pessoas marcadas por desigualdades relacionadas ao gênero, à idade, à raça/etnia e à origem regional (Berger; Lechner; Moder, 2021). Se a inclusão se coloca como resposta à exclusão, um dos caminhos possíveis para esse percurso é a promoção da participação por meio das tecnologias digitais, quando utilizadas como ferramentas para ampliar vozes, acessos e possibilidades de envolvimento social.

Assim, a inclusão digital é o processo de aproximar as pessoas da participação social e não se limita ao acesso a dispositivos. Uma abordagem que nos ajuda a entender essa complexidade, considerando um conjunto de fatores interligados, é a proposta de Jan van Dijk (2020), representada na **Figura 1**.

### **Figura 1 - O Processo da Divisão Digital**



Fonte: Jan van Dijk (2020, tradução nossa)

A divisão digital (*digital divide*<sup>26</sup>) comumente é definida como “A *division between people who have access and use of digital media and those who do not*”<sup>27</sup> (van Dijk, 2020, local. 11). Nessa definição, “acesso” se refere a dispositivos, conexões ou aplicativos de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e está articulado a outros conceitos centrais relacionados à divisão digital, entendida como um fenômeno multidimensional que envolve não apenas o acesso técnico, mas também o letramento digital, a motivação para o uso — incluindo os/as *want-nots*<sup>28</sup>, aqueles/as que optam por não utilizar tecnologias — e os resultados sociais decorrentes desse processo, como o aprofundamento das desigualdades democráticas e das oportunidades econômicas.

O autor também propõe que a análise da divisão digital pode ser entendida em torno de quatro questões fundamentais: “quem?” é afetado/a (indivíduos, comunidades ou países); “quais?” características estão implicadas (individuais ou

<sup>26</sup> O termo em inglês é uma metáfora, em espanhol se usa *brecha* e em francês *fracture numérique*. Como o termo não se refere a separação da sociedade em duas categorias distintas, nem a absoluta desigualdade, nem que essa lacuna não possa ser superada, mas ligada a divisões sociais, econômicas e culturais (van Dijk, 2020).

<sup>27</sup> Tradução nossa: “Uma divisão entre as pessoas que têm acesso e utilizam os meios digitais e aquelas que não têm”.

<sup>28</sup> O termo se refere a pessoas que escolhem não usar algo (como a internet ou certas tecnologias), por decisão própria, em contraste com aquelas que não têm acesso por falta de recursos (os “have-nots”).

organizacionais); “como?” a exclusão se manifesta (no acesso, nas habilidades ou nos usos); e “que tipo de tecnologia?” está em foco (van Dijk, 2020). Ao considerarmos a ampla variedade de respostas possíveis a essas perguntas, percebemos a complexidade das dinâmicas de desigualdade.

Além disso, a divisão digital pode ser compreendida como um processo constituído por quatro fases interdependentes na adoção das mídias digitais: motivação, acesso físico, desenvolvimento de habilidades digitais e uso (van Dijk, 2020), evidenciando que se trata de um fenômeno complexo e dinâmico, que ultrapassa a simples presença ou ausência de dispositivos e conexões.

As diferentes perspectivas da divisão digital (inovação, (des)igualdades e participação) respondem a diferentes perguntas (van Dijk, 2020). Para o autor, o acesso e uso de tecnologias nos permitem participar do mercado de trabalho, do entretenimento, da educação, do consumo e da cidadania, pois as TICs não foram criadas para uma única função ou setor específico, mas podem ser aplicadas de forma ampla e transversal em diferentes áreas da sociedade. Nosso interesse está nos processos de inclusão digital vivenciados pelas pessoas idosas, bem como nos espaços de participação possíveis nesse contexto.

No campo do Serviço Social, Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (2012) advertem sobre o risco de que o conceito de inclusão se transforme em um termo genérico e instrumentalizado por diferentes interesses, esvaziado de sentido, mas que, ao mesmo tempo, ele se afirma como um conceito sociopolítico que precisa se legitimar na prática e no cotidiano, situando-se no campo das disputas entre integração social, participação, igualdade e justiça.

Para Mark Warschauer (2004), a inclusão social na contemporaneidade depende, de modo decisivo, da capacidade de acessar, adaptar e produzir novos conhecimentos por meio das TICs. O autor argumenta que o debate precisa adotar uma abordagem ampla, incluindo as questões de desenvolvimento social e a integração efetiva das TICs em comunidades, instituições e na vida cotidiana. Essa mudança de enfoque fundamenta-se no reconhecimento de que vivemos em uma economia informacional e em uma sociedade em rede, nas quais as TICs desempenham papel central em praticamente todas as esferas sociais. Nesse contexto, o acesso às tecnologias (incluindo competências, usos e possibilidades de criação) torna-se um fator determinante para definir se indivíduos e grupos serão marginalizados ou efetivamente incluídos na nova ordem socioeconômica.

Quatro mudanças qualitativas nas formas de representar, organizar e compartilhar informações foram percebidas por Warschauer (2004): (1) a interação escrita síncrona, que aproxima a oralidade da escrita e permite trocas rápidas à distância; (2) a comunicação muitos/as-para-muitos/as em longas distâncias, ampliando redes de interação social; (3) a constituição de um hipertexto global, que interliga conhecimentos de maneira não linear; e (4) a integração de múltiplas linguagens por meio do multimídia. Para o autor, essas transformações configuram uma quarta grande revolução na comunicação humana e na produção do conhecimento, comparável às revoluções da linguagem, da escrita e da imprensa. Nesse sentido, as TICs apresentam um potencial significativo para a inclusão social, especialmente de grupos já marginalizados por razões sociais, econômicas ou culturais, ao ampliar as possibilidades de expressão, participação e acesso ao conhecimento. Contudo, Warschauer (2004) também alerta que nem todas as formas de redes digitais promovem inclusão, pois as profundas desigualdades econômicas e sociais da atualidade podem igualmente dar origem a redes excludentes e a dinâmicas que reforçam a marginalização.

No contexto das pesquisas realizadas no nordeste da Inglaterra, Erica Roscoe e Marcus Johns (2021, p. 6) definem exclusão digital como “*The lack of access or ability to engage in digital activity, which excludes people from equal opportunities to engage in social, political, and economic life*”<sup>29</sup>. Sendo caracterizada pela falta de acesso à conectividade e a dispositivos, de competências e confiança, e de design digital inclusivo. Para Roscoe e Johns (2021) a exclusão digital é entendida como uma forma de “*gateway exclusion*”<sup>30</sup>, pois gera e aprofunda outras exclusões, ao limitar o acesso a serviços, oportunidades, benefícios e à participação social, política e econômica. Ainda que, em alguns casos, a não utilização das tecnologias seja interpretada como escolha individual, o estudo destaca que essa “autoexclusão” raramente ocorre em condições de liberdade plena, sendo, na maioria das vezes, resultado de barreiras estruturais passíveis de enfrentamento por políticas públicas. Assim, a exclusão digital é definida tanto pela privação dos meios necessários à

---

<sup>29</sup> Tradução nossa: “A falta de acesso ou capacidade para participar em atividades digitais, o que exclui as pessoas da igualdade de oportunidades de participação na vida social, política e econômica”.

<sup>30</sup> *Gateway exclusion* (exclusão por porta de entrada) refere-se a um tipo específico de exclusão digital que ocorre quando o acesso a bens, serviços, direitos ou oportunidades passa a depender de plataformas, sistemas ou tecnologias que funcionam como “portas de entrada” e certas pessoas ou grupos ficam de fora dessas portas.

inclusão quanto pelos impactos concretos dessa privação na negação de oportunidades iguais de participação na vida social.

De acordo com o relatório do “*Digital Inclusion Research Group*” (2017, p. 5):

A digitally included person is someone who has access to affordable and accessible digital devices and services at a time and place convenient to them, as well as the motivation, skills, and trust to use the internet to pursue and realise meaningful social and economic outcomes<sup>31</sup>.

Essa definição se organiza a partir de um espectro de critérios interdependentes, que precisam ser atendidos de forma articulada. O primeiro diz respeito à motivação para o uso da internet, entendida como a percepção de benefícios concretos, como comunicação, estudo ou acesso a serviços. O segundo critério refere-se ao acesso, que envolve tanto a disponibilidade de dispositivos conectados quanto a qualidade, a acessibilidade econômica e a adequação do serviço de internet, incluindo a acessibilidade dos conteúdos para diferentes capacidades e necessidades. O terceiro critério abrange as competências digitais básicas, compreendidas como um conjunto de capacidades que vão desde conectar-se e gerir informações até comunicar, realizar transações, criar conteúdos, resolver problemas e manter-se seguro no ambiente digital, reconhecendo que essas habilidades se distribuem em níveis variados. Por fim, a inclusão digital pressupõe confiança nos serviços online, o que implica letramento digital para avaliar a confiabilidade das informações, reconhecer riscos e proteger dados pessoais, reforçando que a participação digital efetiva depende da integração entre condições materiais, capacidades subjetivas e segurança no uso das tecnologias.

O letramento digital (*digital literacy*) é definido pela UNESCO (Law *et al.*, 2018, p. 6) como: “[...] *the ability to access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate and create information safely and appropriately through digital technologies for employment, decent jobs and entrepreneurship*”<sup>32</sup> Embora a definição de letramento digital da UNESCO reconheça seu potencial para promover inclusão social, empoderamento individual e participação nos sistemas econômico,

---

<sup>31</sup> Tradução nossa: “Uma pessoa digitalmente incluída é alguém que tem acesso a dispositivos e serviços digitais acessíveis e a preços razoáveis, no momento e local que lhe forem convenientes, bem como a motivação, as competências e a confiança necessárias para utilizar a Internet com o objetivo de alcançar e concretizar resultados sociais e econômicos significativos”.

<sup>32</sup> Tradução nossa: “[...] a capacidade de acessar, gerenciar, compreender, integrar, comunicar, avaliar e criar informações de forma segura e adequada por meio de tecnologias digitais para o emprego, trabalhos decentes e empreendedorismo”.

educacional, político e cultural, essa ênfase pode resultar, ainda que de forma implícita, em uma culpabilização do sujeito, ao pressupor que a aquisição dessas habilidades depende sobretudo do esforço, da motivação e da capacidade individual. Ao desconsiderar de maneira mais explícita as condições estruturais, históricas e materiais que moldam as oportunidades de aprendizagem, especialmente para grupos marginalizados, a definição corre o risco de desvincular o letramento digital da complexidade dos contextos sociais nos quais ele é desenvolvido. Assim, ao privilegiar uma perspectiva centrada em competências individuais, a noção de letramento digital pode obscurecer a responsabilidade coletiva e institucional na criação de condições equitativas para que essas habilidades sejam efetivamente construídas, reproduzindo desigualdades que a própria inclusão digital pretende enfrentar.

Bran Knowles e Vicki L. Hanson (2018) percebem que há uma tendência, tanto no discurso público quanto na pesquisa em computação, de tratar as pessoas idosas que não utilizam tecnologias digitais como “problemáticas”, por desafiam a visão tecnocêntrica de uma sociedade digitalizada. No entanto, para Knowles e Hanson (2018), a compreensão da não utilização apenas como ausência ou incapacidade enfraquece seu caráter ativo, deliberado e significativo, uma vez que o não uso pode expressar posicionamentos críticos, valores e escolhas conscientes. As decisões de não adoção tecnológica entre pessoas idosas estão associadas, entre outros fatores, ao desconforto em assumir responsabilidades antes atribuídas a profissionais qualificados, sobretudo diante de riscos reais e da falta de tempo ou energia para adquirir novas competências; à percepção de que determinadas tecnologias substituem ou ameaçam valores considerados importantes; e a expectativas culturais que ainda legitimam a opção por não usar tecnologias, ainda que essa escolha se torne progressivamente mais limitante (Knowles; Hanson, 2018).

As decisões relativas ao uso de tecnologias por pessoas idosas não podem ser compreendidas a partir de um imperativo de adaptação ou de um otimismo pedagógico simplificador, uma vez que seus limites se expressam tanto nas condições econômicas e domésticas quanto nos significados culturais atribuídos às tecnologias, que podem gerar resistência, desconfiança e luto pela perda de formas tradicionais de comunicação, revelando que tais recursos não respondem necessariamente às demandas e desejos efetivos dessa população (Klein, 2024).

À luz de Paulo Freire, a inclusão digital não pode ser reduzida à adaptação forçada a modelos previamente definidos, tampouco imposta como condição para pertencimento social ou educacional. Freire, em “Extensão ou Comunicação?” (1983), criticou a lógica intervencionista das ações de “extensão<sup>33</sup>” que levam conhecimentos, tecnologias ou soluções prontas aos sujeitos, sem que estes sejam reconhecidos como interlocutores legítimos, se configurando como uma prática invasora, impedindo o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento. Quando aplicada a políticas e programas de inclusão digital, essa lógica tende a tratar determinados grupos como carentes ou deficitários, legitimando intervenções que desconsideram seus saberes, experiências e formas próprias de relação com as tecnologias. Assim, práticas de extensão (ou de inclusão digital) que não se abrem ao diálogo crítico correm o risco de reproduzir desigualdades e formas sutis de exclusão, ao passo que uma perspectiva dialógica exige repensar a inclusão não como adaptação forçada, mas como um processo ético-político de co-construção. Quando o uso de tecnologias digitais é apresentado como requisito incontornável para a inclusão, corre-se o risco de transformar a participação em obrigação e de deslocar para o indivíduo a responsabilidade por desigualdades que são estruturais. Uma perspectiva freireana de inclusão digital exige, portanto, a possibilidade concreta dos sujeitos intervir criticamente na realidade, inclusive decidindo quando, como e se desejam participar por meio das tecnologias.

Kira Funke (2024) enfatiza que os desafios contemporâneos — marcados por crises sociais, ambientais e democráticas — exigem repensar a escola como um espaço de responsabilidade coletiva, diálogo e ação, no qual as desigualdades não são tratadas apenas no nível individual, mas também estão inscritas nas estruturas, nas práticas pedagógicas e nas culturas institucionais. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser entendida como resposta pontual a necessidades específicas e passa a ser concebida como um princípio orientador da organização social e educacional, articulado à valorização da diversidade e à crítica às condições que produzem exclusões. É nesse sentido que Funke (2024) situa a inclusão como um conceito ampliado, que abrange múltiplas dimensões de heterogeneidade e se concretiza na

---

<sup>33</sup> Extensão universitária refere-se ao conjunto de ações desenvolvidas pelas universidades em interação direta com a sociedade, visando à troca de saberes entre a produção acadêmica e os conhecimentos, demandas e experiências dos diferentes grupos sociais.

configuração inclusiva de estruturas e práticas, conforme expressa a seguinte formulação<sup>34</sup>:

Der Begriff der Inklusion soll damit vor allem als soziale Inklusion verstanden werden, der, anschliessend an das Konzept der Vielfalt, nicht nur den Aspekt *Behinderung*, sondern mehrere Heterogenitätsdimensionen umfasst. Inklusion bezieht sich hier nicht nur auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Personen oder Personengruppen, sondern auf die inklusive Gestaltung von Strukturen und (kulturellen) Praktiken. (Funke, 2024, p. 415)

Uma das grandes preocupações atuais diz respeito à Inteligência Artificial (IA). O Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de 2025, intitulado “Uma questão de escolha: Pessoas e possibilidades na era da IA” (UNDP, 2025) alerta que, em um contexto de crises globais sobrepostas e profundas desigualdades, a IA pode tanto ampliar oportunidades quanto agravar clivagens existentes, uma vez que não atua de forma neutra ou autônoma, mas é moldada por decisões políticas, sociais e econômicas. Ao rejeitar a crença de que a IA, por si só, resolverá os desafios do desenvolvimento, o relatório reafirma uma abordagem centrada nas pessoas, ancorada nos três pilares do desenvolvimento humano: capacidades, funcionamentos e agência. Nessa perspectiva, a IA deve contribuir para ampliar o que as pessoas podem fazer, ser e valorizar, bem como fortalecer sua capacidade de agir de acordo com seus valores e crenças (UNDP, 2025). Para isso, destaca-se a necessidade de um compromisso coletivo com os três “I” — investir, informar e incluir —, promovendo uma economia de complementaridade e uma inovação com propósito, orientada às capacidades que realmente importam (UNDP, 2025). Como sintetiza o relatório, “Aproveitar o potencial da IA para o desenvolvimento humano exige que ultrapassemos narrativas meramente fatalistas ou excessivamente otimistas” (UNDP, 2025, p. 186).

A incorporação crescente de tecnologias inteligentes, como inteligência artificial, automação, Internet das Coisas e sistemas baseados em *big data*, tem redefinido os contornos da inclusão digital e introduzido novos limites e dilemas. Como evidenciam Sora Park e Justine Humphry (2019), esses sistemas tendem a reforçar desigualdades pré-existentes, uma vez que a exclusão digital se articula diretamente com desvantagens sociais relacionadas à renda, à escolaridade e aos

<sup>34</sup> Tradução nossa: “O conceito de inclusão deve ser entendido principalmente como inclusão social, que, seguindo o conceito de diversidade, abrange não apenas o aspecto da *deficiência*, mas múltiplas dimensões de heterogeneidade. A inclusão aqui não se refere apenas às necessidades especiais de indivíduos ou grupos de pessoas, mas à criação inclusiva de estruturas e práticas (culturais).”

letramentos digitais. As autoras exemplificam, com o caso “Rododebt”, como a automatização de serviços públicos pode criar novas barreiras ao incorporar lógicas procedimentais e valores que nem sempre são transparentes ou socialmente justos, especialmente para populações mais vulneráveis e dependentes desses serviços. Os sistemas de IA operam em um regime de constante experimentação, transferindo riscos aos próprios usuários, o que se soma à crescente divisão entre aqueles que coletam, processam e controlam grandes volumes de dados e aqueles que apenas os fornecem, resultando em distribuição desigual de conhecimento e poder, sobretudo quando decisões são mediadas por algoritmos. Park e Humphry (2019, p. 950) reforçam que “*Digital inclusion can only be realised if all dimensions of access, affordability and digital literacy are resolved*”<sup>35</sup>, sob pena de que a digitalização de serviços amplie as exclusões, comprometa a autonomia dos sujeitos e produza novas formas de desigualdade social.

As decisões mediadas por algoritmos colocam um dilema central ao automatizar ou orientar escolhas que afetam diretamente a vida das pessoas, muitas vezes sem que os critérios utilizados sejam visíveis ou passíveis de questionamento. Nesse contexto, a *explainable artificial intelligence* (XAI) surge como uma abordagem que busca tornar compreensíveis os processos decisórios da inteligência artificial, em contraste com os modelos de *black box*, nos quais as decisões são produzidas de forma opaca e difícil de interpretar. Um exemplo dessa discussão aparece na pesquisa de Catharina Margaretha van Leersum e Alexander Peine (2025) sobre o uso de XAI em contextos de cuidado de pessoas idosas, que mostra como diferentes níveis de explicabilidade são necessários para que profissionais possam compreender, discutir e explicar decisões algorítmicas aos usuários do cuidado. As necessidades de explicabilidade variam desde a compreensão técnica dos algoritmos até entendimentos mais práticos, como os dados utilizados, a forma como são convertidos em resultados ou, em níveis mais básicos, orientações sobre o uso adequado da tecnologia (Van Leersum; Peine, 2025). O estudo evidencia o reconhecimento da importância percebida pelos profissionais em relação à transparência em práticas sensíveis como a atenção de longa duração.

Assim como ocorre nas decisões mediadas por diferentes sistemas de IA, a problemática dos conteúdos disponibilizados nas redes sociais evidencia a

---

<sup>35</sup> Tradução nossa: “a inclusão digital só pode ser alcançada se todas as dimensões de acesso, acessibilidade financeira e alfabetização digital forem resolvidas”.

necessidade de manter a centralidade da pessoa e de mobilizar conhecimentos específicos e críticos para a tomada de decisões informadas frente à atuação dos algoritmos, elementos centrais no enfrentamento estrutural da desinformação. No diálogo estabelecido por John Rogers (2019) com o pensamento de Paulo Freire, a problemática das fake news pode ser compreendida a partir de sua crítica aos modelos tradicionais de educação que, ao ocultarem a realidade, contribuem para a manutenção de mitos, hierarquias e formas de desinformação. Ao incentivar práticas como o questionamento das diferentes interpretações de um mesmo fato veiculadas pela mídia, o pensamento freireano busca cultivar o hábito da crítica e formar sujeitos que não se percebam como receptores passivos da comunicação de massa, mas como consciências ativas, capazes de problematizar a desinformação e agir de maneira transformadora em contextos marcados por desigualdades e relações de poder.

Aproveitar o potencial das TICs para o desenvolvimento humano exige partir de pressupostos antropológicos que reconheçam a dignidade, a diversidade e a capacidade de agência de todos os sujeitos. Jutta Lütjen (2024) justifica a ideia de inclusão a partir de pressupostos antropológicos centrais que afirmam, em primeiro lugar, a dignidade intrínseca de todo ser humano, independentemente de suas capacidades, limitações, idade, origem social ou condições físicas, cognitivas ou culturais. Associado a isso, está o reconhecimento da heterogeneidade como condição constitutiva da humanidade, e não como desvio ou exceção: a diferença é entendida como elemento normal e estruturante da vida social. Outro pressuposto fundamental apresentado pela autora é a concepção do ser humano como essencialmente relacional e social, cuja identidade e desenvolvimento se constroem na interação, na participação e no pertencimento à comunidade. Por fim, Lütjen (2024) parte da ideia de que os sujeitos são capazes de agir, aprender e atribuir sentido, ainda que em contextos de vulnerabilidade, o que confere à inclusão um caráter ético e político, e não meramente técnico ou administrativo.

Massimo Ragnedda, Maria Laura Ruiu e Felice Addeo (2022) evidenciam que a relação entre exclusão social e exclusão digital é profunda, recíproca e cumulativa, revelando que o acesso à internet, por si só, não garante processos efetivos de inclusão. As formas de apropriação das tecnologias digitais variam significativamente conforme as condições sociais, econômicas e culturais; assim, pessoas socialmente desfavorecidas (aquelas com menor escolaridade, pessoas idosas e indivíduos de

baixa renda), com poucas oportunidades de desenvolvimento do letramento digital, que poderiam se beneficiar de forma mais significativa do uso da internet para processos de inclusão social, são também as que apresentam experiências digitais mais restritas e menores níveis de inclusão digital. Tal constatação converge com a afirmação de que “[...] *the acquisition of basic skills in a specific moment (through occasional intervention) cannot itself ensure the success of the intervention if cultural, economic and social conditions do not create the foundations for independent personal development*”<sup>36</sup> (Ragnedda; Ruiu; Addeo, 2022, p. 10). Dessa maneira, aqueles/as que mais necessitam da internet como meio de inclusão social também são os/as que experimentam os níveis mais baixos de inclusão digital.

No contexto da inclusão digital, as relações familiares aparecem como mediadoras do contato das pessoas idosas com as tecnologias digitais, mas também outras relações (inter)geracionais perpassam esse processo, revelando tensões simbólicas e culturais expressas, por exemplo, em estereótipos como “coisa de velho” ou em práticas juvenis específicas (como selfies, poses performáticas ou fotos em espaços íntimos) que desafiam normas e sensibilidades geracionais. As trajetórias de apropriação das TICs mostram que o uso e o aprendizado tecnológico não são determinados apenas pela idade cronológica, mas resultam da articulação entre dimensões pessoais, profissionais, familiares e geracionais (Carlo; Bonifacio, 2020). As relações de trabalho (intrageneracionais) e, sobretudo, as interações com filhos e netos (intergeracionais) configuram-se como espaços privilegiados de aprendizagem informal, nos quais ocorrem trocas de saberes, valores e habilidades (Carlo; Bonifacio, 2020).

Os avanços nas tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de intervenções voltadas ao enfrentamento da solidão e do isolamento social, tanto por meio de ações em que a própria tecnologia é o foco, quanto como meio de oferta de intervenções psicossociais (WHO, 2025). Contudo, o potencial benefício esbarra diretamente nos desafios da inclusão digital: a falta de acesso a dispositivos, conectividade e letramento digital podem limitar ou mesmo impedir a participação de parcelas da população nessas intervenções, criando o risco de aprofundar a exclusão e a própria solidão que se pretende enfrentar. Nesse sentido, a promessa

---

<sup>36</sup> Tradução nossa: “[...] a aquisição de competências básicas num momento específico (através de uma intervenção pontual) não pode, por si só, garantir o sucesso da intervenção se as condições culturais, econômicas e sociais não criarem as bases para o desenvolvimento pessoal independente.”

das tecnologias no combate à solidão revela-se indissociável de políticas e práticas que enfrentem as desigualdades estruturais de acesso e competência digital, pois, sem inclusão digital efetiva, os benefícios dessas intervenções tendem a permanecer restritos a grupos já privilegiados.

As conexões entre exclusão social e exclusão digital são complexas e multidimensionais, conforme argumenta Ellen Johanna Helsper (2012), ao propor um modelo teórico que evidencia a influência mútua entre ambas. Conforme a autora, a exclusão digital não se restringe à falta de recursos financeiros ou de motivação individual, mas decorre da interação entre fatores macroeconômicos, mesossociais e micropsicológicos. Nesse sentido, diferentes formas de exclusão social (nos campos econômico, cultural, social e pessoal) afetam de forma distinta as possibilidades de acesso e uso das tecnologias digitais. O modelo de campos de recursos apresentado por Helsper (2012) demonstra que os recursos disponíveis no mundo offline estão fortemente interligados aos recursos digitais correspondentes, indicando que apenas uma análise integrada dessas dimensões permite compreender tanto os efeitos isolados quanto os combinados das desigualdades sociais nos processos de inclusão e exclusão digital.

O estudo de Gemma Wilson-Menzfeld *et al.* (2024) evidencia que a exclusão digital permanece um problema social complexo e profundamente associado às desigualdades socioeconômicas, afetando de forma mais intensa as pessoas idosas em situações de maior vulnerabilidade. Os resultados mostram que fatores como idade avançada, baixa renda, baixo nível de escolaridade, presença de deficiência, residência em áreas geográficas específicas e composição reduzida do domicílio aumentam significativamente o risco de exclusão digital, confirmando achados da literatura internacional (Wilson-Menzfeld *et al.*, 2024). A pesquisa também reforça a relação recíproca entre exclusão social e exclusão digital, indicando que ambas se retroalimentam e ampliam as barreiras à participação social. No contexto da crescente digitalização dos serviços, a perda de autonomia é uma preocupação: muitas pessoas idosas passam a ser pressionadas a utilizar as TICs, mesmo sem condições adequadas, ou a tornar-se dependentes de familiares ou intermediários/as para acessar direitos, serviços e informações. Esse cenário transforma a inclusão digital em uma questão central de política pública, na medida em que a ausência de alternativas não digitais pode aprofundar processos de exclusão e comprometer a autonomia e a dignidade das pessoas idosas.

A compreensão da inclusão digital tem passado por mudanças significativas, deslocando-se de uma visão centrada no simples acesso às tecnologias para uma abordagem que reconhece a complexidade dos processos de inserção social mediados pelo digital, especialmente no caso das pessoas idosas (Doll; Machado; Cachioni, 2017). Os processos de inclusão digital voltados às pessoas idosas precisam considerar aspectos específicos, como a valorização das experiências acumuladas, a orientação para a aplicação prática do conhecimento, a motivação predominantemente interna e as possíveis limitações sensoriais, cognitivas e motoras associadas ao envelhecimento; bem como fatores pedagógicos, afetivos e ambientais são centrais para a construção de contextos de aprendizagem significativos (Doll; Machado; Cachioni, 2017).

Reconhecer as pessoas idosas como agentes ativos na relação com a tecnologia é fundamental para superar visões homogêneas e deterministas do envelhecimento, pois seus usos revelam formas plurais de viver, compreender e atribuir sentido ao envelhecer na sociedade contemporânea (Kolland; Wanka; Gallistl, 2019).

As pessoas idosas constituem um público estratégico tanto para os serviços públicos quanto para o mercado, e sua crescente inserção no mundo digital impulsiona a chamada *silver economy* (Zanchetta *et al.*, 2022). A relevância econômica da inclusão digital das pessoas idosas tende a reduzir o processo de inclusão à lógica do consumo, transformando sujeitos de direitos em meros consumidores de produtos e serviços tecnológicos. Uma inclusão digital socialmente comprometida precisa ir além da capacitação para o uso e o consumo, incorporando a educação crítica como fundamento do processo, de modo que as pessoas idosas possam compreender, questionar e intervir de forma autônoma e consciente no mundo digital. Isso implica reconhecer o digital como espaço de participação, de produção de sentidos e de exercício da cidadania, e não apenas como um meio de acesso a bens, serviços ou oportunidades econômicas. É uma forma de superar a lógica de que “[...] *people affected by digital exclusion have a reduced ability to fully participate in the society, and consequently, have less independence to manage their own life decisions*”<sup>37</sup> (Zanchetta *et al.*, 2022, p. 2).

---

<sup>37</sup> Tradução nossa: “[...] as pessoas afetadas pela exclusão digital têm uma capacidade reduzida de participar plenamente na sociedade e, conseqüentemente, têm menos independência para gerir as suas próprias decisões de vida.”

Ao considerarmos as mudanças na compreensão dos processos de inclusão e exclusão de pessoas idosas na sociedade contemporânea, a perspectiva da gerontologia materialista podem nos ajudar a entender o envelhecimento como um processo co-construído entre pessoas idosas, objetos, tecnologias, espaços e discursos, superando visões que tratam a tecnologia como um elemento externo ou meramente instrumental (Endter *et al.*, 2024). Diferentemente dos enfoques tradicionais, ainda dominantes nas últimas décadas, que privilegiam abordagens individualistas e intervencionistas (centradas na aceitação, no uso e no aprendizado tecnológico por parte das pessoas idosas), a gerontologia materialista propõe analisar como o envelhecer acontece com e através de tecnologias cotidianas, como smartphones, sensores, eletrodomésticos, livros, escadas rolantes ou robôs de cuidado, que já são constitutivas da experiência de envelhecer: *“Technologien sind damit kein „Außen“, das an ältere Menschen herangetragen werden muss, sondern ältere Menschen sind immer schon in (unterschiedlich gestaltete) Netzwerke eingebunden, in denen sie mit Technologien in Verbindung treten<sup>38</sup>”* (Endter *et al.*, 2024, p. 95). Endter *et al.* (2024) destacam que é preciso permanecermos abertas/os à contínua reconfiguração do que significa envelhecer de forma (não) bem-sucedida.

A pesquisa “A Inclusão Digital dos Idosos”, divulgada pela Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN, 2022), situa-se no debate sobre o acesso e o uso das TIC, compreendendo inclusão digital como a oportunidade de acesso e uso. Os resultados indicam que, para a maioria dos/as brasileiros/as (61%), as tecnologias digitais já integram o cotidiano das pessoas idosas, especialmente por meio da internet como ferramenta de comunicação, com amplo uso de redes sociais. Contudo, as percepções sobre os entraves à inclusão variam conforme o grupo etário: enquanto a população em geral destaca o desconhecimento e a falta de familiaridade (38%) e o medo de errar como principais barreiras (19%), as próprias pessoas idosas apontam demandas mais estruturais, como a oferta de cursos e treinamentos (24%), maior apoio familiar (19%), segurança contra golpes (19%), dispositivos adaptados às suas necessidades (16%), preços acessíveis (10%) e canais de atendimento específicos (8%).

---

<sup>38</sup> Tradução nossa: “As tecnologias, portanto, não são uma entidade “externa” que precisa ser imposta às pessoas idosas; pelo contrário, as pessoas idosas já estão inseridas em redes (com estruturas diferentes) nas quais interagem com as tecnologias.”

A inclusão digital constitui um desafio dinâmico, que se transforma ao longo do tempo e se mostra necessária justamente porque muitas pessoas vivenciam processos de exclusão; o que torna fundamental pensar e lutar pela inclusão, possibilitando que todas as pessoas possam participar da vida social mediada pelas tecnologias digitais, quando isso fizer sentido para elas. Nesse contexto, o desafio da inclusão não recai apenas sobre o indivíduo que envelhece, mas também sobre o modo como produtos, serviços e sistemas são desenvolvidos, “Para que a cidadania digital seja igualitária e equitativa, é necessário prover condições para que todas as pessoas possam ser incluídas digitalmente” (Bonfim; Neto, 2025, p. 15). Nesse sentido, a inclusão digital deve ser compreendida como um direito, amparado por marcos legais e políticas públicas que garantam o acesso, o uso e a participação plena de todas as pessoas na sociedade contemporânea.

No capítulo V do Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), é garantido o direito à educação, cultura, esportes e lazer, bem como a criação de oportunidades e cursos especiais sobre tecnologias digitais destinados à inclusão social da população idosa no Brasil (Brasil, 2003). A promoção da inclusão digital é necessária porque algumas pessoas idosas enfrentam dificuldades ou demonstram pouco interesse em utilizar tecnologias digitais, mídia e serviços oferecidos, ou as utilizam de maneira que não promova totalmente seu bem-estar, rotina diária e integração na sociedade digitalizada atual (Rasi-Heikkinen; Doh, 2023)

No contexto brasileiro, o relatório sobre inclusão digital (Brasil, 2025) destaca o avanço impulsionado pela ampla disseminação da telefonia celular, por investimentos na expansão da infraestrutura de internet e pela privatização do monopólio do setor de telefonia no final dos anos 1990. Esse processo contribuiu para a massificação do acesso aos serviços móveis; contudo, as desigualdades no acesso à internet permanecem, especialmente quando analisadas a partir dos recortes de renda e região. O documento ressalta ainda que, diante desse cenário desigual, o governo brasileiro tem implementado políticas públicas voltadas à promoção da inclusão digital, como o descontingenciamento do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) e o programa Norte Conectado, que buscam ampliar a conectividade e reduzir assimetrias históricas no acesso às tecnologias digitais (Brasil, 2025).

Embora a inclusão digital seja amplamente defendida por formuladores de políticas como uma estratégia capaz de responder aos desafios das sociedades

envelhecidas, pesquisas qualitativas e críticas alertam para seus riscos e limites, especialmente quando orientada por uma lógica intervencionista e homogeneizante (Peine; Meissner; Wanka, 2024). A suposição recorrente de que pessoas idosas seriam, em geral, não usuárias de tecnologias ignora a heterogeneidade do envelhecimento e obscurece o fato de que diferentes grupos utilizam, compreendem e atribuem sentidos distintos às tecnologias, tornando imprecisa a própria separação entre “usuários” e “não usuários” (Peine; Meissner; Wanka, 2024). As políticas públicas, ao definirem prioridades para o envelhecimento e para a inovação, influenciam tanto as tecnologias que se tornam disponíveis quanto os modos de envelhecer socialmente valorizados, o que exige avaliações mais reflexivas, capazes de reconhecer erros, resultados ineficazes e o papel de tecnologias cotidianas em inovações sociais já existentes. Diante disso, Peiner, Meissner e Wanka (2024) destacam a centralidade da promoção de uma educação tecnológica crítica, capacitando pessoas idosas a compreender, questionar e decidir de forma autônoma quais tecnologias desejam ou não utilizar, reconhecendo que o enfrentamento das desigualdades sociais é condição prévia para uma inclusão digital efetiva e socialmente justa. Assim como para Freire, a inclusão, nessa perspectiva, não se reduz ao acesso formal ou à presença física, mas implica participação crítica, reconhecimento e possibilidade real de exercer a própria agência na transformação das estruturas sociais (Lütjen, 2024).

No âmbito internacional, a resolução da ONU sobre promoção, proteção e gozo dos direitos humanos na internet (UN Human Rights Council, 2021) consolida o entendimento de que os direitos humanos devem ser integralmente respeitados, protegidos e garantidos também no ambiente digital, reafirmando o princípio de que os mesmos direitos assegurados offline aplicam-se igualmente online. Além disso, o texto afirma o acesso à internet como condição estruturante para o exercício de outros direitos fundamentais — como educação, saúde, trabalho e acesso a serviços públicos — e compromete os países a combater práticas como bloqueios arbitrários de acesso, interrupções intencionais da rede, violações de segurança digital e desigualdades de acesso.

A literatura reforça e aprofunda essa perspectiva ao evidenciar que a inclusão digital, especialmente das pessoas idosas, deve ser compreendida como uma questão de direitos humanos e justiça social, e não apenas como uma pauta tecnológica ou de mercado. O “*Best Practices Report*” [Relatório de Melhores

Práticas] (2024) destaca que, em uma sociedade profundamente digitalizada, o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias são pré-requisitos para o exercício efetivo de direitos básicos, tornando a exclusão digital uma forma contemporânea de violação de direitos, particularmente na velhice. Cynthia K. Sanders e Edward Scanlon (2021) sustentam que o acesso universal à internet é indispensável para a participação social, o acesso a serviços essenciais e a redução de desigualdades, cabendo ao Estado assegurar esse direito por meio de políticas públicas inclusivas, ainda pouco priorizadas na prática do serviço social. Já Barbara Mikołajczyk (2023) chama atenção para os limites históricos dos instrumentos internacionais de direitos humanos, formulados antes da digitalização e do envelhecimento populacional, defendendo uma interpretação atualizada das obrigações estatais, especialmente à luz do direito à aprendizagem ao longo da vida. Em conjunto, endossam a necessidade de uma abordagem baseada em direitos humanos para enfrentar a exclusão digital das pessoas idosas e promover sua participação plena na vida social, política e cultural.

Vários estudos destacam a importância de cursos específicos de inclusão digital para pessoas idosas, pois a infraestrutura tecnológica não é suficiente para fortalecer a inclusão digital para essa faixa etária: os aspectos humanos devem ser valorizados pelos instrutores no processo de ensino-aprendizagem para alunos/as idosos/as, enfatizando especialmente as qualidades de paciência, calma e atenção (Barkhatova *et al.*, 2021; Cachioni *et al.*, 2015; Ferreira; Sayago; Blat, 2016; Flauzino *et al.*, 2020).

Para Cachioni *et al.* (2015), o grupo etário de pessoas adultas e idosas cria novos desafios e demandas sociais, e vê a educação como uma resposta inovadora que promove a mudança cultural. A inclusão digital passa por diferentes processos interconectados que representam a experiência das pessoas em relação ao uso de tecnologias digitais (Silva; Behar, 2019). Nesse sentido, é necessário promover a formação de profissionais especializados/as, com preparo adequado para atuar nessa área (Doll; Machado; Cachioni, 2017).

Este quadro teórico postula que a educação participativa, fundamentada nos princípios de Freire, combinada com iniciativas direcionadas de inclusão digital, pode servir como uma ferramenta poderosa para favorecer o desenvolvimento das populações mais velhas, promovendo sua participação ativa, inclusão social e bem-estar. Ao entrelaçar esses conceitos, a fundamentação proposta busca criar um

ambiente que permita às pessoas idosas não apenas se adaptarem aos avanços digitais, mas também se envolverem ativamente e contribuir para a sociedade, aprimorando, em última instância, sua qualidade de vida.

Defendemos a inclusão digital como uma possibilidade concreta de participação social, e não como uma obrigação normativa ou um critério de adequação individual ao mundo tecnológico. Trata-se de um processo social e político, enraizado nas desigualdades estruturais de acesso e oportunidade, que exige ações coletivas voltadas à garantia de condições equitativas de acesso, uso e participação no ambiente digital. Políticas públicas de conectividade, distribuição de dispositivos e redução das desigualdades associadas à renda, à idade e ao território são fundamentais, mas insuficientes se não forem articuladas a processos educativos que reconheçam os sujeitos em suas trajetórias, tempos e escolhas. Nesse sentido, programas educacionais participativos, inspirados na pedagogia freireana, oferecem um horizonte ético-político potente para a inclusão digital de pessoas idosas, ao priorizarem o diálogo, a problematização da realidade e a construção da consciência crítica. Ao integrar esses princípios a estratégias de inclusão digital sensíveis às condições concretas de vida, torna-se possível promover uma participação significativa no mundo digital, ampliando as formas de engajamento social sem desconsiderar o direito à não adesão e às múltiplas maneiras de estar no mundo.

Além disso, Freire (2000) articula o uso das tecnologias a uma pedagogia da denúncia e do anúncio. Denunciar as formas contemporâneas de exclusão digital é insuficiente se não vier acompanhada do anúncio de possibilidades concretas de transformação no presente. Para Freire, não é necessário esperar por uma mudança radical da sociedade para alterar a educação: é possível “ir pondo cunhas” no sistema, ampliando desde já as condições de acesso crítico ao conhecimento e à tecnologia. A inclusão digital, nesse horizonte, é parte de um projeto mais amplo de humanização, que articula rigor científico, criatividade, curiosidade e compromisso ético com a justiça social.

Por fim, ao afirmar que um humanismo que rejeita a ciência e a tecnologia é reacionário, Freire oferece uma chave decisiva para o debate contemporâneo: pensar a inclusão digital com Freire não significa resistir às tecnologias, mas disputar politicamente seus sentidos, usos e finalidades. Trata-se de afirmar o direito de todos os sujeitos — especialmente os historicamente marginalizados — não apenas

de acessar as tecnologias digitais, mas de compreendê-las, questioná-las e reprogramar, simbólica e materialmente, o lugar que ocupam nelas e por meio delas. A inclusão digital refere-se ao processo de democratização da tecnologia, de ampliação do acesso e do uso significativo das tecnologias, de modo que todas as pessoas, independentemente de sua classe social, origem étnica, religião ou condição econômica, possam se apropriar de forma equitativa dos benefícios oferecidos pelas ferramentas tecnológicas.

### 3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica constitui uma etapa fundamental da pesquisa, pois é por meio dela que o/a pesquisador/a se apropria criticamente do conhecimento já produzido sobre um ou mais temas, identifica lacunas, reconhece tendências teóricas e metodológicas e evita a duplicação desnecessária de estudos. Conforme David E. Gray (2012), a revisão não se limita a um levantamento descritivo de fontes, mas também cumpre a função de situar o problema de pesquisa no campo científico, sustentar o referencial teórico, delimitar conceitos e orientar a formulação dos objetivos e das questões investigativas.

Conforme argumenta Antonio Carlos Gil (2021), a revisão bibliográfica é utilizada para esclarecer o que já foi investigado sobre determinado tema e quais questões ainda permanecem em aberto. Gil (2021) aponta para uma compreensão ampliada da revisão como processo crítico, que exige avanço em relação ao que já foi produzido, por meio de uma apreciação analítica e reflexiva. Assim, a revisão bibliográfica é compreendida como um processo que garante rigor metodológico, consistência teórica e relevância científica à pesquisa.

Foram conduzidas duas revisões<sup>39</sup>, cada uma baseada em um corpus distinto: a primeira, composta exclusivamente por teses e dissertações brasileiras, e a segunda, por artigos científicos revisados por pares. Na Seção 3.1, apresentamos um levantamento de teses e dissertações em bases de dados brasileiras, com o objetivo de analisar as configurações metodológicas da participação de pessoas idosas em pesquisas sobre inclusão digital, à luz dos resultados obtidos. Já na Seção 3.2, desenvolvemos uma revisão sistemática de artigos internacionais, com foco na participação e nos procedimentos metodológicos adotados em estudos sobre inclusão digital e pessoas idosas. Por fim, na Seção 3.3 apresentamos algumas contribuições das revisões bibliográficas realizadas.

#### 3.1 PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL (2018-2023)

Entendemos que sistematizar a participação de pessoas idosas em pesquisas de mestrado e doutorado brasileiras pode contribuir para ampliar as discussões.

---

<sup>39</sup> Agradecemos pelas contribuições de Carlos Alessandro da Silveira.

Buscamos investigar como a participação de pessoas idosas foi incorporada à metodologia de pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil entre 2018 e 2023 sobre inclusão digital e envelhecimento.

Levando isso em consideração, optamos por realizar uma revisão inspirada no estado da do conhecimento<sup>40</sup>, pois esse tipo de revisão possibilita inventariar, descrever e sistematizar a produção acadêmica sobre a temática em um recorte temporal e geográfico específico, permitindo identificar tendências, lacunas, enfoques teóricos e metodológicos, bem como formas de participação atribuídas às pessoas idosas nas pesquisas analisadas.

Uma busca foi realizada em teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES (CTDC<sup>41</sup>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD<sup>42</sup>). A escolha do CTDC e da BDTD como repositórios para esta pesquisa fundamenta-se em suas características estruturais e na cobertura institucional.

O CTDC reúne, de forma obrigatória e abrangente, todas as teses e dissertações defendidas no Brasil, uma vez que os programas de pós-graduação são responsáveis pelo depósito de metadados e de arquivos completos, assegurando a veracidade das informações fornecidas. Embora a CAPES não realize a validação de conteúdo, sua função de agregadora nacional garante amplo acesso e representatividade dos trabalhos produzidos, diferentemente de bases orientadas à avaliação de qualidade das publicações.

Já a BDTD, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra somente as universidades que solicitam adesão formal, ajustam seus repositórios institucionais aos padrões de metadados e ao protocolo *Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting* (OAI-PMH<sup>43</sup>) e firmam

---

<sup>40</sup> O estudo do Estado do Conhecimento possui caráter bibliográfico e “se refere como a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 102; Ferreira, 2002). Dito de outra forma, o Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação stricto sensu de determinada área sobre determinado tema [...]” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125).

<sup>41</sup> O CTDC foi criado em 2002, e os dados são atualizados semanalmente com base nas informações fornecidas pelos programas de pós-graduação do país. Por ser o catálogo mais importante no Brasil, foi escolhido para realizar a revisão.

<sup>42</sup> O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia desenvolve e coordena a BDTD integrando os sistemas de informação para teses e dissertações existentes em instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

<sup>43</sup> OAI-PMH é um protocolo que permite a coleta de metadados de repositórios digitais, usando o padrão HTTP e XML.

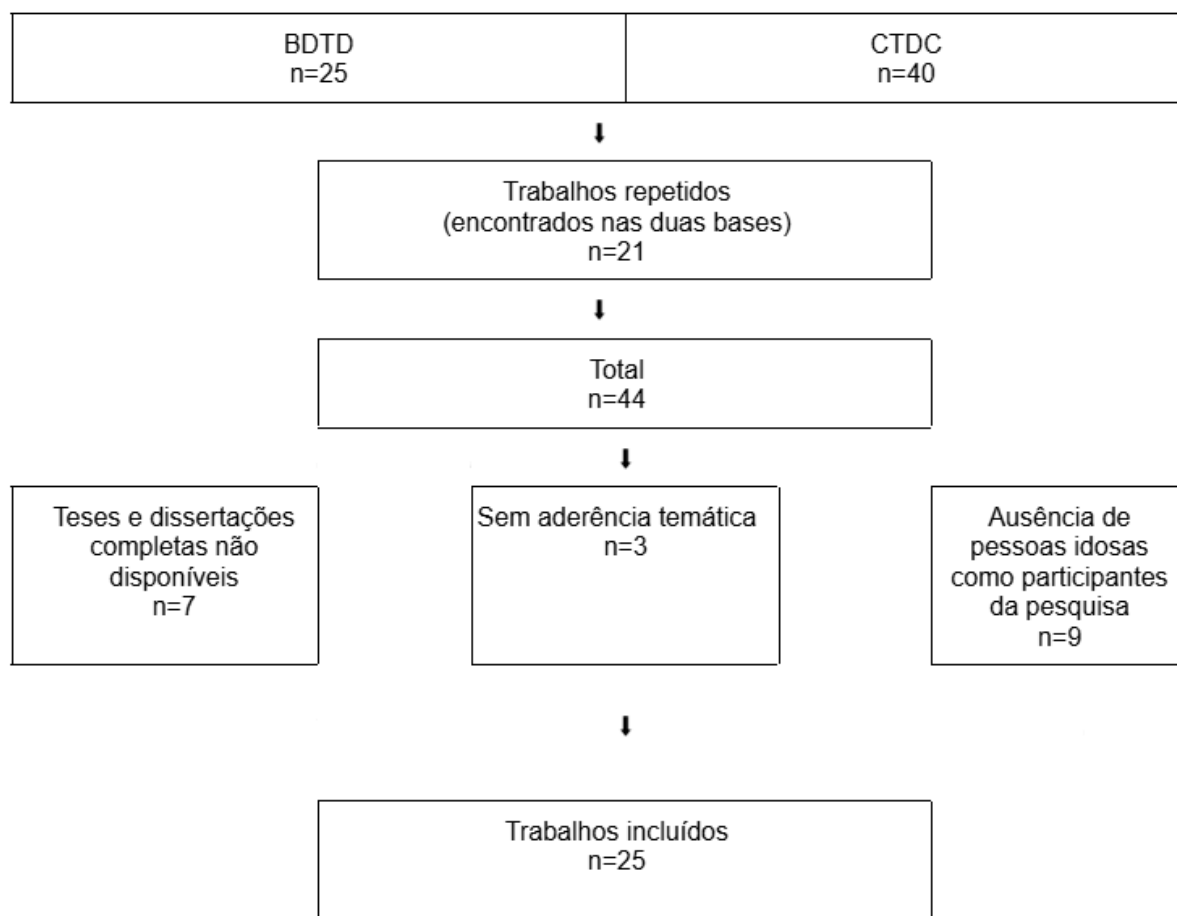
termo de cooperação para o compartilhamento dos dados. Na data da consulta realizada (08/09/2025), havia 163 instituições participantes da BDTD, frente a 475 instituições com programas de pós-graduação no país, o que destaca sua natureza seletiva e a necessidade de utilizar ambos os repositórios para garantir uma busca mais completa e representativa da produção acadêmica brasileira.

As estratégias de busca adotadas nesta pesquisa foram elaboradas para localizar teses e dissertações publicadas entre 2018 e 2023 que articularam a relação entre inclusão digital e o envelhecimento, com ênfase na presença de pessoas idosas nos estudos. Este recorte temporal foi definido, pois representa o estado mais atual do conhecimento científico sobre um determinado tema, considerando avanços teóricos, metodológicos e empíricos recentes, a pertinência científica e a atualidade da pesquisa.

Foram utilizados os descritores combinados: (Todos os campos: “inclusão digital” AND Todos os campos: idosa/o) e (Todos os campos: “inclusão digital” AND Todos os campos: “terceira idade”). Essas combinações permitiram delimitar o escopo às pesquisas que abordam simultaneamente práticas, desafios ou resultados relacionados à inclusão digital e ao público idoso, garantindo uma busca coerente com o objetivo da revisão.

As discussões mais amplas sobre envelhecimento, intergeracionalidade e educação ao longo da vida não foram incluídas como descritores ou critérios de busca, pois apresentam abrangência conceitual elevada e poderiam gerar resultados que extrapolam o foco desta investigação. Termos como “envelhecimento” abrangem desde estudos biomédicos até análises sociológicas gerais, sem necessariamente abordar a inclusão digital. Da mesma forma, “intergeracionalidade” e “educação ao longo da vida” remetem a campos amplos, nos quais a inclusão digital pode aparecer apenas de forma tangencial ou não aparecer. A não integração desses termos como descritores, portanto, não implica sua irrelevância teórica; ao contrário, reconhece-se que tais conceitos atravessam e enriquecem a discussão sobre inclusão digital na velhice, mas sua adoção como descritores ampliaria excessivamente o universo de busca, reduzindo a precisão e comprometendo a viabilidade da revisão. Assim, optou-se por privilegiar termos diretamente relacionados ao fenômeno investigado, garantindo alinhamento metodológico, clareza e maior acurácia na identificação dos estudos pertinentes.

### Fluxograma 1 - Seleção dos trabalhos analisados



Fonte: elaboração própria (2024)

A busca foi realizada duas vezes (em 26/03/2023 e 23/11/2023) em ambas as plataformas, excluindo duplicações, e resultou em 44 trabalhos, conforme apresentado no **Fluxograma 1**. Sete trabalhos não foram encontrados de forma completa. Três trabalhos não tratam da inclusão digital, mas sim do desenvolvimento de tecnologias (app, mouse) ou de outro assunto (impacto da COVID-19 na saúde mental). Nove trabalhos, após a leitura do resumo e da metodologia, foram excluídos, pois não eram *com* pessoas idosas, mas *sobre* pessoas idosas. Optou-se por não excluir os trabalhos que não especificaram o número de pessoas idosas que participaram da pesquisa. Após essa fase, o corpus da análise resultou em 25 trabalhos, dos quais 5 teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado (acadêmico e profissional).

Em relação aos sete trabalhos cujo texto completo não pôde ser localizado, realizou-se uma busca exaustiva com diferentes estratégias, incluindo a pesquisa

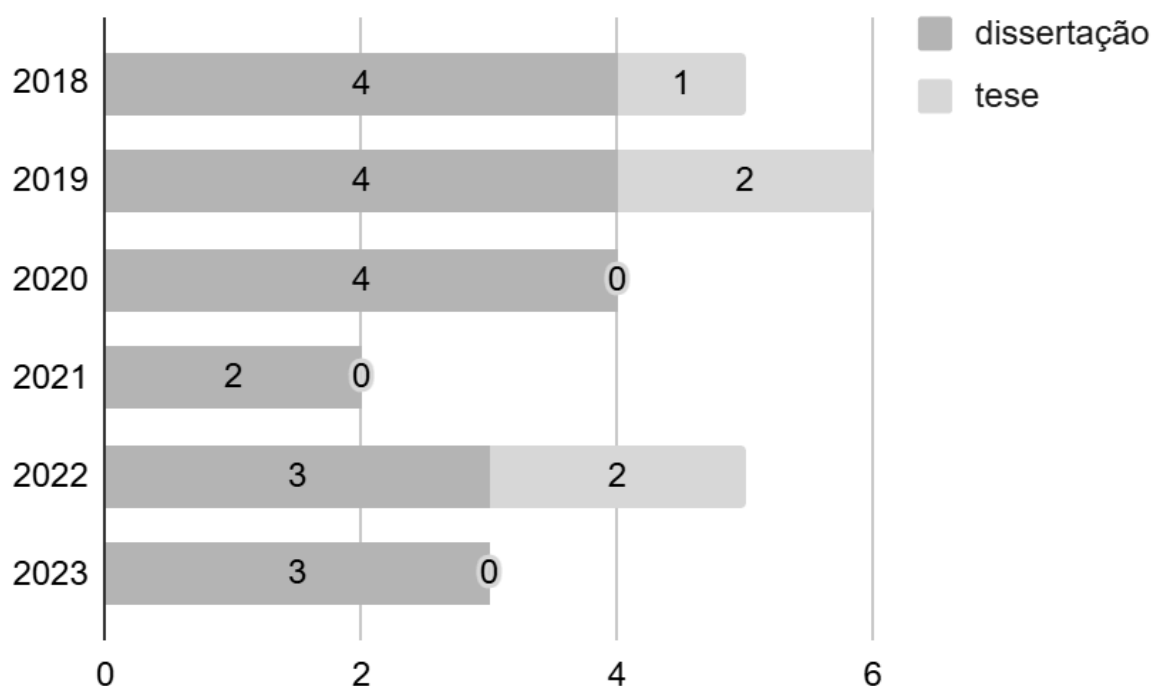
direta nos repositórios institucionais das universidades, nas plataformas dos programas de pós-graduação correspondentes e em mecanismos de busca acadêmica complementares. Além disso, foram realizados contatos individuais com autores e com as próprias instituições responsáveis pelas produções, a fim de obter acesso ao material integral. Assim, mesmo com esforços amplos e criteriosos, a ausência de adesão plena ao sistema nacional de repositórios explica, parcialmente, a dificuldade de acesso a esses textos.

Para aprofundar e avaliar os resultados relacionados à teoria de Freire, realizamos uma análise de conteúdo. Foram analisados os resumos e capítulos de metodologia das teses e dissertações selecionadas, com base nas categorias abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, instrumentos de produção de dados e participação das pessoas idosas. Como descreve Roque Moraes (1999), a Análise de Conteúdo possui cinco estágios: 1) preparar as informações; 2) transformar conteúdos e unidades de contexto; 3) categorização; 4) descrição; e 5) interpretação. A análise foi conduzida considerando esses estágios sequenciais, a fim de garantir a sistematização dos elementos analisados e o rigor metodológico na interpretação dos dados que evidenciem a contribuição dos trabalhos para esta pesquisa.

No primeiro estágio, preparação das informações, os dados obtidos foram organizados e revisados, garantindo sua integridade e adequação ao objetivo da pesquisa. Em seguida, no segundo estágio, procedeu-se à transformação dos conteúdos e das unidades de contexto, nas quais foram identificadas informações relevantes, sistematizadas no **Apêndice B** e no **Apêndice C**. O terceiro estágio, de categorização, envolveu a classificação dessas unidades em categorias temáticas, estabelecendo conexões entre os dados com base em critérios previamente definidos. No quarto estágio, a descrição, as categorias (abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, instrumentos de produção de dados e participação das pessoas idosas) foram detalhadas, permitindo uma visão abrangente e articulada das informações levantadas. Por fim, o quinto estágio, de interpretação, consistiu na análise crítica e reflexiva dos achados, integrando-os ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa, a fim de gerar novos conhecimentos e responder às questões investigadas. Esse processo garantiu consistência e profundidade na análise qualitativa dos dados.

A análise das teses e dissertações selecionadas teve como foco as abordagens metodológicas, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de produção de dados e a participação das pessoas idosas. Buscamos evidenciar os métodos empregados nos estudos, destacando como cada uma dessas dimensões contribuiu para a construção do conhecimento sobre o tema investigado. Além disso, discutimos o papel atribuído às pessoas idosas, seja como sujeitos ativos ou como fontes de dados, problematizando as implicações dessas escolhas metodológicas para os resultados e a efetividade das intervenções. Essa abordagem permitiu identificar como a participação de pessoas idosas foi incorporada à metodologia de pesquisas de mestrado e doutorado sobre inclusão digital e envelhecimento desenvolvidas no Brasil entre 2018 e 2023.

**Gráfico 1** - Distribuição dos estudos por ano de publicação

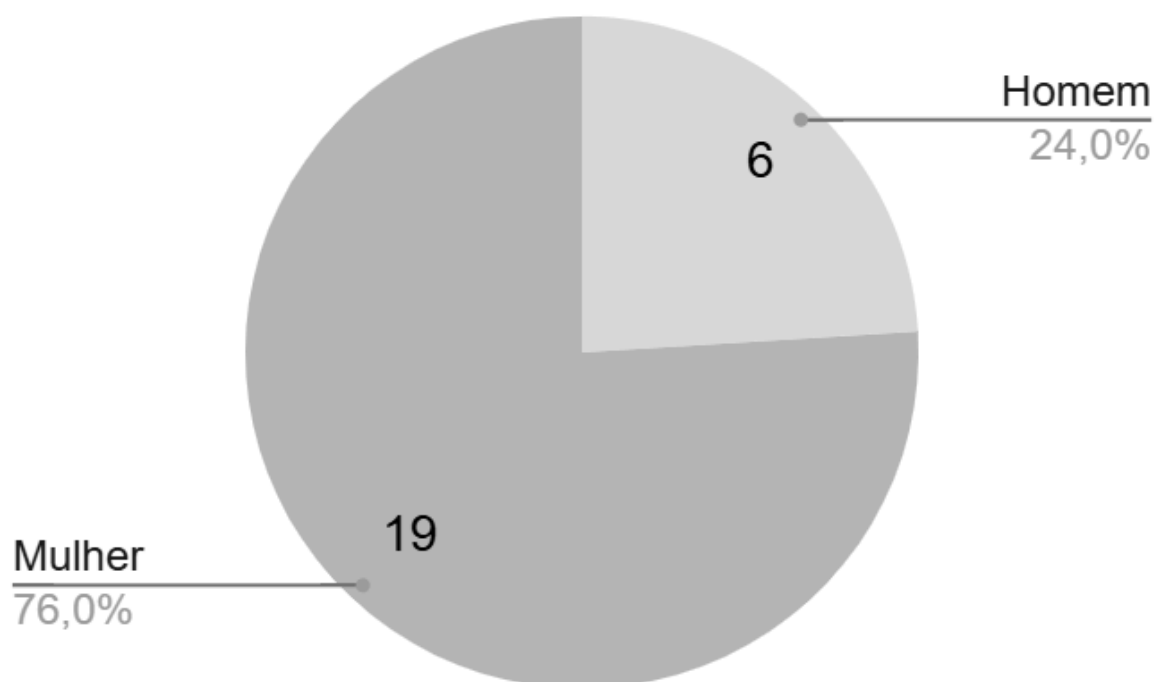


Fonte: elaboração própria (2024)

A síntese das informações dos 25 trabalhos analisados, dos quais cinco teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado (acadêmico e profissional), está no **Apêndice B**. A distribuição dos trabalhos por ano de publicação pode ser vista no **Gráfico 1**. Em 2021, foram selecionados apenas dois trabalhos e, em 2023, apenas três. No ano de 2020, foram analisados quatro trabalhos, enquanto em 2022 e 2018,

o número foi de cinco trabalhos. Já 2019 foi o ano com o maior número de trabalhos analisados (seis). A distribuição evidencia que a produção acadêmica sobre inclusão digital e envelhecimento no país ainda é irregular e quantitativamente reduzida, sem apresentar crescimento contínuo ao longo do tempo. Esse comportamento sugere que o interesse pelo tema tende a responder a contextos específicos, por exemplo, a pandemia de COVID-19, que, ao mesmo tempo, evidenciou a centralidade das tecnologias digitais para a população idosa e impactou a capacidade institucional de produção acadêmica. Assim, os dados apontam para a necessidade de maior institucionalização e continuidade das pesquisas, considerando que o envelhecimento populacional e a digitalização da vida social são processos estruturais e permanentes.

**Gráfico 2** - Distribuição por gênero

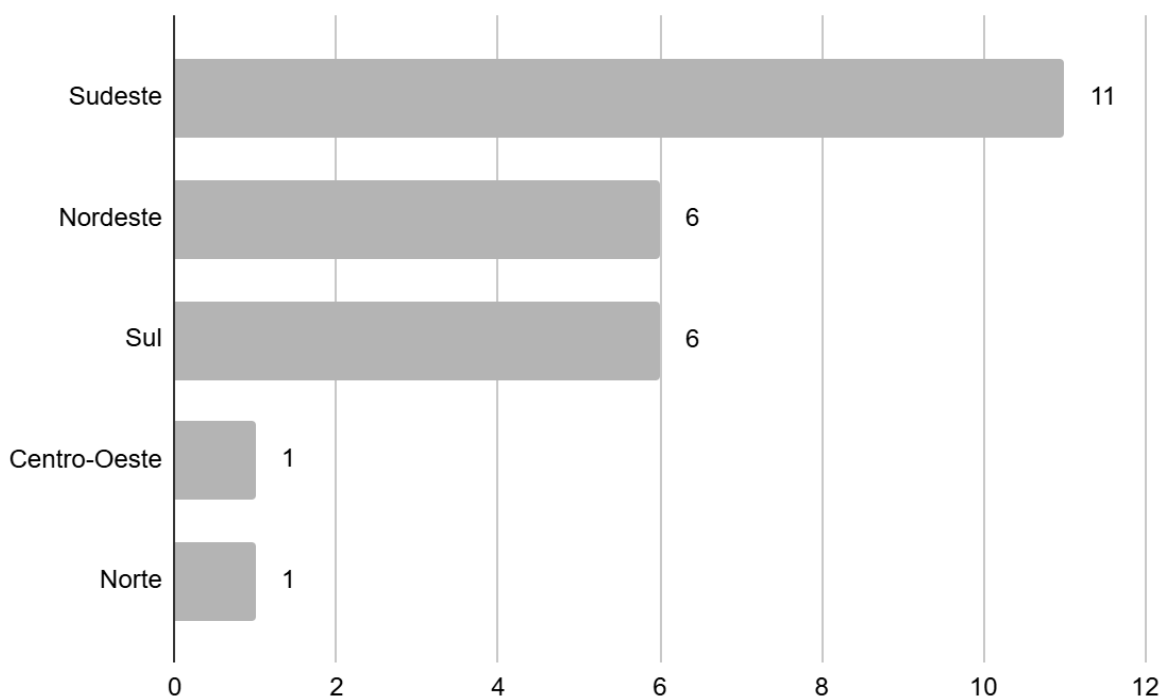


Fonte: elaboração própria (2024)

Dos trabalhos analisados, seis foram realizados por homens e 19 por mulheres (**Gráfico 2**). A maior participação de mulheres como autoras desses trabalhos remete às dinâmicas de gênero que historicamente atravessam os campos da educação, das ciências sociais e dos estudos sobre envelhecimento. A

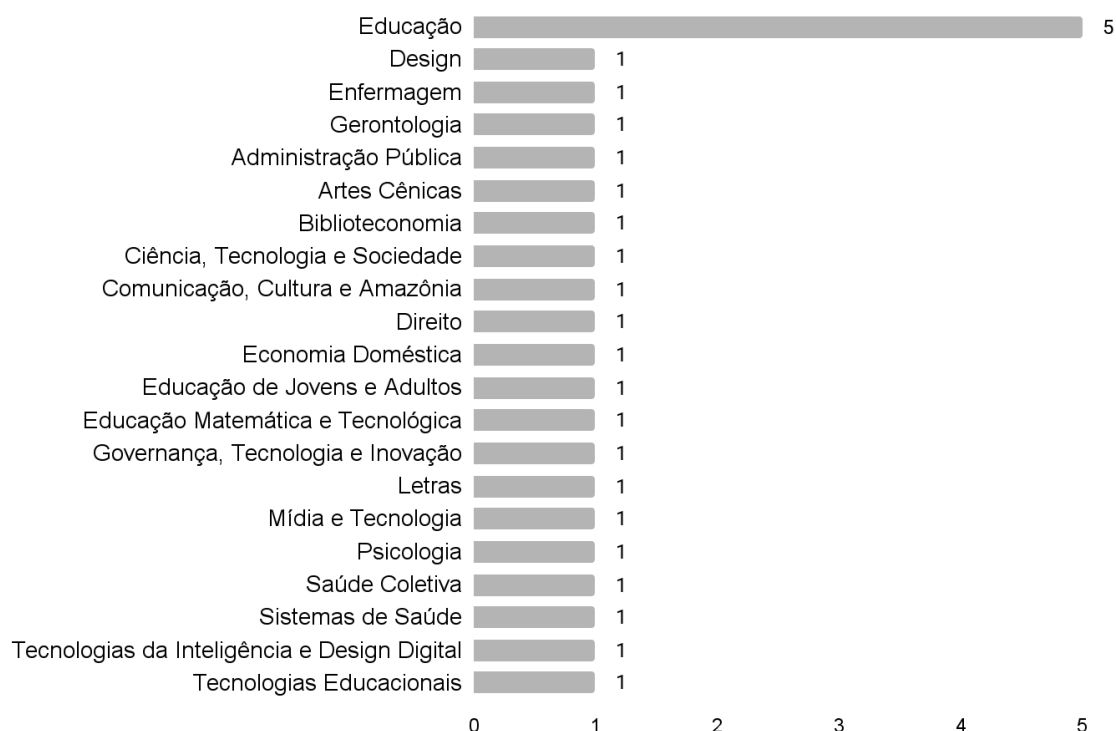
disparidade evidencia a necessidade de ampliar o engajamento de pesquisadores homens nesse campo, a fim de diversificar as perspectivas sobre o fenômeno.

**Gráfico 3** - Distribuição geográfica dos trabalhos analisados



Fonte: elaboração própria (2024)

Em relação à distribuição geográfica, a maior parte das produções (11) foi realizada em instituições localizadas na região Sudeste, enquanto as regiões Sul e Nordeste contribuíram com seis trabalhos cada, conforme o **Gráfico 3**. Nas regiões Centro-Oeste e Norte, foi identificado um trabalho em cada uma delas. A maior presença de pesquisas sobre envelhecimento nas regiões Sudeste e Sul pode estar relacionada ao envelhecimento dessas regiões, pois são as mais envelhecidas do país (IBGE, 2023).

**Gráfico 4** - Quantidade de trabalhos por Programa de Pós-Graduação

Fonte:

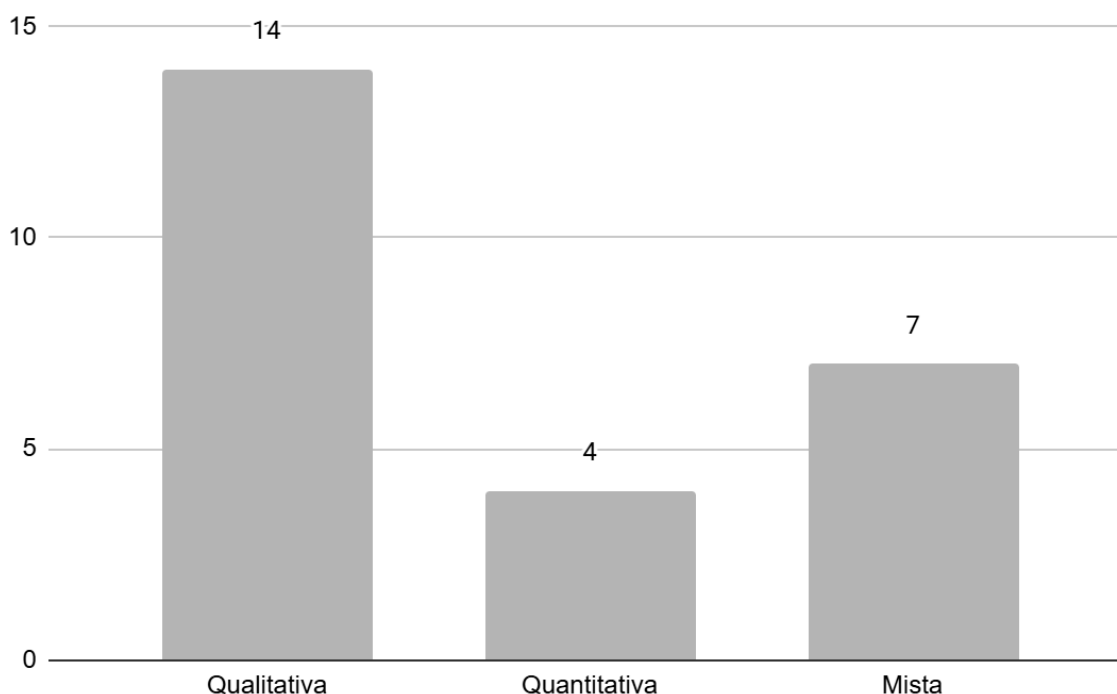
elaboração própria (2024)

A natureza interdisciplinar do tema inclusão digital e pessoas idosas fica evidente na variedade de programas em que as dissertações e teses foram desenvolvidas, o que demonstra a amplitude e a diversidade da discussão. De acordo com o **Gráfico 4**, verificamos que os programas de educação têm maior expressividade (5) em comparação ao total (25), sendo o campo que mais publicou estudos. Os demais programas tiveram apenas um trabalho analisado. A centralidade dos programas de Educação sugere que a inclusão digital tem sido compreendida prioritariamente como um processo educativo e formativo, mais do que apenas tecnológico, reforçando a importância das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e das abordagens críticas para a promoção da participação social de pessoas idosas. Ao mesmo tempo, essa concentração evidencia a potencialidade de interlocução interdisciplinar com outros campos, de modo a ampliar e aprofundar as análises sobre um fenômeno complexo e multifacetado.

A análise das questões e dos objetivos das teses e dissertações selecionadas permitiu organizar as principais intenções das pesquisas em cinco categorias distintas. As investigações buscam revelar: os efeitos de cursos e oficinas, com foco

em aspectos como cognição e relações intergeracionais; uma visão geral sobre as características e abrangência dessas ofertas educativas; as interações entre pessoas idosas e novas tecnologias; os fatores que influenciam a participação, o uso e a usabilidade dos cursos e ferramentas; e, por fim, os processos de planejamento e organização pedagógica envolvidos nessas iniciativas. Percebemos também que as questões de pesquisa estão alinhadas à abordagem metodológica e apresentam relações com quatro tipos de pesquisa: exploratórias, descritivas, explicativas e aplicadas.

**Gráfico 5** - Distribuição das abordagens metodológicas



Fonte: elaboração própria (2024)

Do conjunto de produções (25), a maioria das pesquisas analisadas (14) adota uma abordagem qualitativa; sete delas adotam uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e a minoria (4) utiliza uma abordagem quantitativa (ver **Apêndice C**). Os procedimentos metodológicos utilizados nos trabalhos analisados evidenciam a diversidade de abordagens, refletindo a amplitude de estratégias empregadas para investigar diferentes questões de pesquisa. Na análise desse *corpus*, chama a atenção a presença significativa de pesquisas com abordagem mista, o que pode ser compreendido, primeiramente, pela complexidade inerente aos fenômenos educacionais investigados, mas também pela presença de estudos

voltados à avaliação de programas, cursos e intervenções pedagógicas. Ao reconhecer as pessoas participantes como sujeitos da pesquisa, o uso de métodos mistos dialoga com a tradição qualitativa da área da Educação.

**Quadro 2** - Abordagens metodológicas e estratégias

Abordagem	Estratégias	Síntese da abordagem
Qualitativa	Estudo de caso; pesquisa participante; pesquisa-ação; criação de audiodramas; cartografia temática; pesquisa etnográfica; etnografia virtual	Caracterização detalhada de contextos, práticas e participantes da pesquisa
Quantitativa	Estudos experimentais; estudos de intervenção	Análises estruturadas, com foco em relações causais e mensuração de variáveis
Mista	Combinações entre testes pré- e pós-intervenção, observação, visitas técnicas, questionários, grupo focal e entrevistas	Integração de dados qualitativos e quantitativos para análise mais abrangente dos fenômenos

Fonte: elaboração própria (2024)

De acordo com a sistematização do **Quadro 2**, entre os métodos qualitativos, destacam-se o estudo de caso, a pesquisa aplicada, a pesquisa participante e a pesquisa-ação, que priorizam o aprofundamento interpretativo e contextualizado dos fenômenos estudados. Por outro lado, métodos quantitativos incluem estudos experimentais e de intervenção, voltados a análises estruturadas e medições específicas. Abordagens mistas também foram comuns, com destaque para estudos de caso múltiplos, quase-experimentais e pesquisas de intervenção.

Os instrumentos de pesquisa variaram, abrangendo abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Instrumentos qualitativos incluem observação participante, observação direta, grupos focais, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e compreensivas, além de diários de campo e registros audiovisuais. No campo quantitativo, destacam-se questionários sociodemográficos, testes padronizados como MMSE<sup>44</sup>, MoCA<sup>45</sup>, WHOQOL (BREF e OLD)<sup>46</sup>, entre outros. Também foram utilizados protocolos específicos para avaliação socioeconômica, usabilidade e

<sup>44</sup> O mini exame do estado mental (MMSE) é um breve questionário usado para rastrear perdas cognitivas.

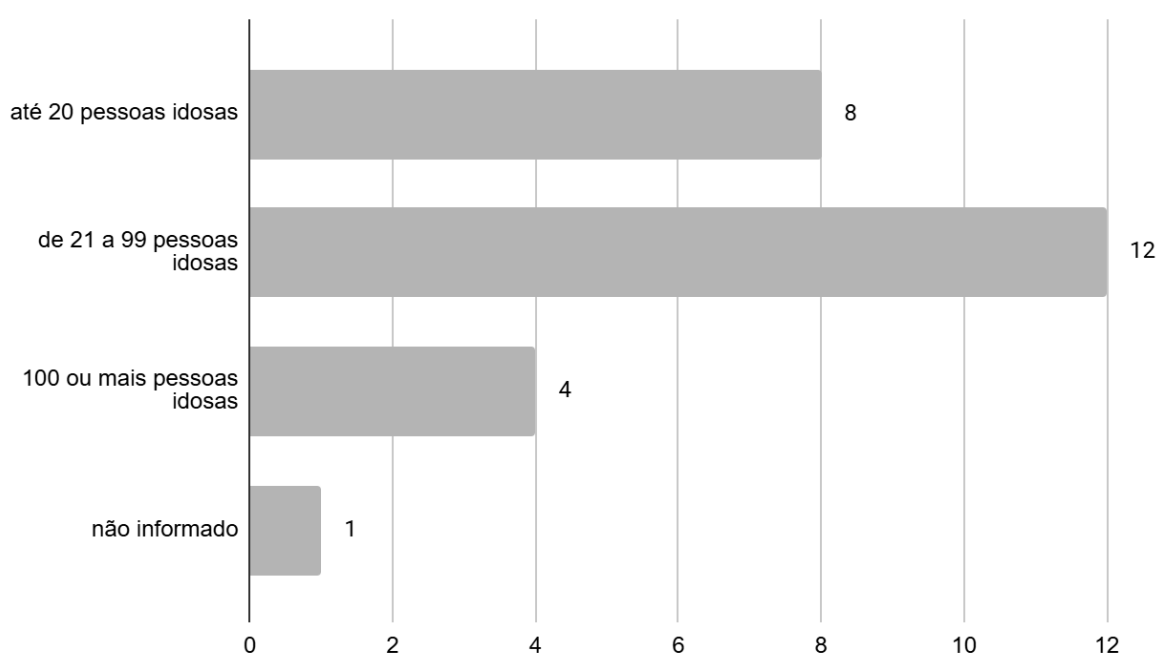
<sup>45</sup> O Teste *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA) é uma ferramenta de rastreio rápido para detectar comprometimento cognitivo.

<sup>46</sup> O *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL) é um conjunto de instrumentos para medir a qualidade de vida, sendo o WHOQOL-BREF a versão abreviada para uso geral, e o WHOQOL-OLD um módulo específico para pessoas idosas.

desempenho. Métodos híbridos, como oficinas, pré- e pós-intervenção, revisão teórica e construção de artefatos, complementam a diversidade de instrumentos. Além disso, métodos inovadores, como a criação de audiodramas e o uso de ferramentas de *design thinking* e de prototipagem, destacam-se pela aplicação prática. Esses instrumentos demonstram a riqueza metodológica empregada para responder a diversas questões de pesquisa, garantindo maior rigor e abrangência nos estudos.

Procedimentos baseados na revisão e na análise da literatura foram amplamente adotados para a fundamentação teórica. Por fim, métodos inovadores, como a construção de aplicativos e o *design science research*, indicam a aplicação de tecnologias e de perspectivas de design na solução de problemas práticos. Esses achados demonstram a pluralidade metodológica e a adequação das escolhas às questões de pesquisa e aos contextos investigados.

**Gráfico 6** - Quantidade de pessoas idosas nas pesquisas



Fonte: autoria própria (2024)

A análise da participação de pessoas idosas nas pesquisas indica uma predominância de estudos com amostras de pequeno e médio porte. Entre os estudos, a quantidade de pessoas idosas variou de dois (2) indivíduos (Santos, 2018) a grupos mais extensos, como os 321 participantes de um levantamento

específico (Depine, 2021). Observa-se no **Gráfico 6** que 12 estudos envolveram entre 21 e 99 pessoas idosas, enquanto oito pesquisas contaram com até 20 participantes, o que evidencia uma tendência a investigações que promovam uma maior aproximação entre pesquisador/a e pesquisado/a, possibilitando uma imersão na realidade investigada, permitindo compreender significados, percepções e experiências vividas pelos/as participantes em seus contextos sociais, culturais e históricos, aspecto relevante em pesquisas sobre inclusão digital e envelhecimento.

Por outro lado, apenas quatro estudos incluíram 100 ou mais pessoas idosas, sugerindo que pesquisas de maior escala ainda são menos frequentes nesse campo, possivelmente em razão de limitações logísticas, éticas e de acesso às populações idosas. De modo geral, os dados indicam que a participação de pessoas idosas tem sido viabilizada sobretudo em desenhos metodológicos que priorizam a escuta, a experiência e o protagonismo.

A análise da participação de pessoas idosas nos trabalhos investigados revela uma presença significativa e variada, tanto em número quanto em papéis desempenhados. As pessoas idosas atuaram em diferentes contextos: como participantes de intervenções (e.g., cursos, oficinas de memória e tecnologia), avaliadores (e.g., protótipos e competências mapeadas) e respondentes a questionários. Além disso, algumas pesquisas utilizaram grupos controle para comparações metodológicas, enquanto outras incluíram idosos/as em análises qualitativas, como entrevistas e grupos focais. A ampla diversidade de contextos e funções demonstra um esforço considerável para incluir pessoas idosas como agentes ativos de pesquisa, embora haja variações na profundidade dessa inclusão. Esses dados ressaltam a importância de uma abordagem participativa e contextualizada no estudo da velhice.

Além das pessoas idosas, as pesquisas foram realizadas em instituições, com jovens, e contaram com a participação de especialistas (com idade especificada ou não). Alguns fatores, como deficiência visual (Nakanishi, 2022; Teixeira, 2022) ou serem membros de atividades estudadas (Bamberg, 2019; Campos, 2023; Gomes, 2023; Mendes, 2018; Rissi, 2020; Santos, Souza, 2022; Silva, 2020), foram critérios para a participação das pessoas idosas nas pesquisas. A pesquisa de Orlandi (2018) foi realizada entre o Brasil e Portugal, com foco em identificar e caracterizar programas de inclusão digital e o perfil das pessoas idosas que participam.

**Quadro 3** - Escala de participação (IAP2) - objetivos

Fornecer ao público informações equilibradas e objetivas para ajudá-lo a entender os problemas, alternativas e/ou soluções.	Obter a opinião do público sobre a análise, as alternativas e/ou a decisão.	Trabalhar diretamente com o público durante todo o processo para garantir que suas preocupações e aspirações sejam devidamente compreendidas e consideradas.	Estabelecer parcerias com o público em cada aspecto da decisão, incluindo o desenvolvimento de alternativas e a identificação da solução preferida.	Colocar a decisão final nas mãos do público.
		<b>Envolver</b>	<b>Coparticipar</b>	<b>Empoderar</b>
		<b>Consultar</b>		
		<b>Informar</b>		

Fonte: Adaptado de International Association for Public Participation (IAP2 Federation), Public Participation spectrum. Disponível em: [https://cdn.ymaws.com/sites/iap2.site-ym.com/resource/resmgr/files/IAP2\\_Federation\\_-\\_P2\\_Pillars.pdf](https://cdn.ymaws.com/sites/iap2.site-ym.com/resource/resmgr/files/IAP2_Federation_-_P2_Pillars.pdf)  
Acesso em: 07 jan. 2025

Com base na escala de participação desenvolvida pela International Association for Public Participation (IAP2), apresentada no **Quadro 3**, podemos organizar as diferentes formas de participação identificadas nas dissertações e teses analisadas em cinco níveis. Com base nessa escala, vemos que os dois primeiros níveis (informar e consultar) não retratam o conceito freireano de participação, pois não partem dos interesses ou necessidades das pessoas nem criam espaços de decisão que as envolvam. Nesses níveis de participação em pesquisa, em que as pessoas são informadas ou consultadas sobre alternativas, suas vozes não são ouvidas para uma intervenção no mundo que parta da realidade das pessoas idosas participantes das pesquisas. O fato de uma pessoa participar de uma entrevista não corresponde à maneira como Freire entende a participação. Algumas pesquisas analisadas (Machado, 2019; Mendes, 2018; Nakanishi, 2022; Teixeira, 2022) envolveram pessoas idosas em mais de uma fase do processo de pesquisa e algumas permitiram que elas decidissem sobre o desenvolvimento das alternativas. Participação em Freire envolve mais do que a pessoa ser representada por alguém; envolve participar mais e melhor na vida da sociedade.

Embora nenhuma das pesquisas tenha relatado a participação de pessoas idosas em etapas como a revisão bibliográfica, a formulação de hipóteses, a construção metodológica ou a análise de dados, o protagonismo dessas pessoas foi evidenciado a partir do aprendizado adquirido nos cursos de inclusão digital. Uma

outra forma de participação significativa foi a validação de propostas educacionais, como o design pedagógico e o desenvolvimento de objetos virtuais de aprendizagem (Gomes, 2023; Machado, 2019). As pesquisas analisadas demonstram que as pessoas idosas foram consultadas ativamente durante a elaboração conjunta desses materiais. Suas opiniões, juntamente com as de especialistas, foram levadas em consideração no desenvolvimento, destacando-se a valorização de suas contribuições e a importância de integrá-las aos processos de pesquisa.

As intervenções e cursos analisados nos trabalhos foram diversificados, todos voltados a grupos de pessoas idosas, com foco na inclusão digital. Em alguns casos, como os estudos de Lopes (2020) e Slodkowski (2022), um dos critérios de participação era possuir algum conhecimento prévio em informática. Por outro lado, o curso descrito por Gomes (2019) foi direcionado a grupos de iniciantes. A diversidade de intervenções e cursos analisados, alguns voltados a participantes com conhecimentos prévios em informática e outros direcionados a iniciantes, evidencia a necessidade de propostas formativas sensíveis à heterogeneidade da velhice. As pessoas idosas apresentam trajetórias marcadas por desigualdades educacionais, sociais, econômicas e culturais, que se refletem diretamente nos níveis de acesso, familiaridade e competência digital.

No trabalho de Bonilha (2022), por exemplo, a pesquisadora realizou duas palestras com as pessoas idosas que participaram do estudo, pois as pessoas seriam divididas em um grupo com intervenção em oficina de informática e em outro grupo controle, sem atividades de informática. O motivo que as pessoas indicaram para desistirem de participar foi não estarem no grupo do que gostariam de fazer parte. A presença de grupos controle está fortemente associada a uma ideia de uma ciência enraizada em suposições positivistas: uma crença em uma realidade objetiva e cognoscível que siga os procedimentos metodológicos derivados das ciências naturais, em que se possa coletar dados de forma neutra de uma realidade social independente para testar empiricamente previsões causais deduzidas de uma teoria a priori (Cassell; Johnson, 2006). Apesar desta perspectiva positivista de grupos de controle, existem formas participativas de trabalhar com esses grupos, como o exemplo apresentado.

A ênfase da pesquisa na participação das pessoas em um processo democrático questiona a autoridade e as relações hierárquicas de poder existentes nas pesquisas. Nessa abordagem, critica-se a prática de impor a vontade de

participantes hierarquicamente superiores às demais pessoas. Nesse tipo de pesquisa, centrada na participação, fomenta-se a emancipação das pessoas em relações de poder assimétricas, concedendo voz a aqueles que geralmente são marginalizados e promovendo formas alternativas de organização (Cassell; Johnson, 2006). Pensar a participação em pesquisa a partir de Freire demanda repensar os papéis das pessoas envolvidas na pesquisa, superar a contradição pesquisador/a-pesquisado/a, como aqueles/as que sabem — aqueles/as que não sabem, pois todas as pessoas possuem conhecimentos. O diálogo impõe-se como caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto pessoas e se pratica em uma relação horizontal (Freire, 2018).

As pesquisas analisadas, especialmente no campo da Educação (Gomes, 2023; Machado, 2019; Santos, Souza, 2022; Slodkowski, 2022), fazem referência ao pensamento de Paulo Freire, sublinhando a relevância de seus conceitos para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos em pesquisa sobre inclusão de pessoas idosas. Apesar disso, há uma tensão entre a abordagem emancipadora freireana e a forma como os cursos de inclusão digital, utilizados como campo de pesquisa, são descritos. Embora esses cursos façam parte de programas mais amplos, em muitos casos parecem ser estruturados principalmente para a produção de dados, sem envolvimento contínuo das pessoas idosas na construção do próprio processo formativo.

Por outro lado, ao analisar as lacunas dessa abordagem, podemos refletir sobre a possibilidade de estruturar práticas pedagógicas que, mesmo fora do contexto da pesquisa, contribuam genuinamente para a inclusão digital e para a emancipação das pessoas idosas. Nesse sentido, as pesquisas atuais podem ser vistas como o início de um caminho, mas ainda carecem de uma exploração mais aprofundada do potencial transformador da participação ativa e crítica, conforme proposto por Freire. Algumas perguntas precisam ser feitas insistentemente por nós para que a pesquisa seja comprometida com nossa realidade: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Freire, 1996, p. 77).

A participação é um conceito complexo e multifacetado, carregado de desafios e oportunidades, sobretudo no contexto da inclusão digital de pessoas idosas. Sob a ótica freireana, a participação é tanto um direito quanto um dever, fundamentado em processos de diálogo e de ação transformadora, que possibilitam

intervenções no mundo e a promoção do bem comum. Entretanto, a inclusão digital dessa população enfrenta obstáculos expressivos, particularmente relacionados à alfabetização e ao letramento digital, o que exige estratégias específicas de ensino e aprendizagem para promover o engajamento das/os participantes.

Esta revisão investigou, analisou e discutiu, sob várias perspectivas, de que modo a participação de pessoas idosas foi incorporada à metodologia de pesquisas de mestrado e doutorado sobre inclusão digital e envelhecimento desenvolvidas no Brasil entre 2018 e 2023. Sistematizar a participação de pessoas idosas em pesquisas de mestrado e doutorado brasileiras pode ampliar as discussões sobre envelhecimento, inclusão digital e metodologias de pesquisa. A partir do estudo de teses e dissertações, percebemos a necessidade de desenvolver materiais projetados especificamente para essa faixa etária.

Esses resultados indicam que a participação é um conceito que auxilia a pensar as propostas metodológicas de pesquisas com pessoas idosas. A inclusão digital das pessoas idosas é permeada pela heterogeneidade desse grupo etário, muitas vezes estigmatizado pelos estereótipos de que a pessoa idosa é menos capaz e menos competente. Os trabalhos analisados associam a inclusão digital à inclusão social, o que demonstra o interesse das/os pesquisadoras/es em integrar as pessoas idosas, garantindo-lhes acesso a oportunidades e recursos que promovam a participação.

A revisão das teses e dissertações brasileiras contribui para compreender o que vem sendo produzido em pesquisas acadêmicas sobre o tema. O envolvimento das pessoas idosas em diferentes etapas da pesquisa permite que o conhecimento seja produzido valorizando diferentes saberes e tornando a pesquisa desenvolvida nas instituições de ensino superior mais próxima da sociedade. A análise dos trabalhos evidencia que a participação das pessoas idosas em diferentes etapas do processo de pesquisa constitui um elemento enriquecedor e apresenta potencial significativo para ser ampliado em futuras investigações.

A inclusão digital das pessoas idosas não se resume ao acesso às tecnologias, mas envolve escutá-las, compreendê-las e incluí-las ativamente na construção de propostas que respondam às suas reais necessidades e contextos. A efetiva participação da pessoa idosa pressupõe a adoção de metodologias e ações pedagógicas sensíveis ao seu nível de letramento, capazes de respeitar trajetórias diversas de escolarização e de promover processos formativos inclusivos, dialógicos

e significativos. A participação efetiva das pessoas idosas em pesquisas sobre inclusão digital vai além de ser um método; é um compromisso ético e uma oportunidade de reimaginar a tecnologia como um espaço de diálogo intergeracional, de equidade e de inovação social. O desafio que permanece é: como garantir que as vozes das pessoas idosas sejam genuinamente ouvidas e transformadas em ações concretas?

### 3.2 AS PARTICIPAÇÕES DE PESSOAS IDOSAS EM PESQUISAS DE INCLUSÃO DIGITAL (2003-2024)

Em um cenário de rápida transformação tecnológica, compreender, discutir e refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados nas investigações sobre inclusão digital, com foco nas pessoas idosas, permite identificar padrões, lacunas e oportunidades de aprimoramento nas formas de produzir conhecimento sobre o tema. O mapeamento de métodos e abordagens da participação de pessoas idosas em produções acadêmicas, realizado por meio de revisão bibliográfica, permite compreender o estado atual do conhecimento sobre o tema e incorporar metodologias, resultados e discussões teóricas que contribuem para a atualização conceitual e metodológica das pesquisas.

No âmbito da revisão bibliográfica, os artigos científicos compõem um recorte específico da produção acadêmica, destacando-se por apresentar conhecimentos atualizados, metodologicamente rigorosos e validados no debate científico contemporâneo, pois representam o conhecimento mais atualizado, validado e debatido em uma área de estudo. Eles são resultados de pesquisas submetidas a critérios de qualidade, revisão por pares e métodos transparentes, o que garante maior rigor científico e confiabilidade no que é analisado. Fazer uma revisão de artigos permite compreender o que já foi produzido sobre um tema, quais abordagens têm sido utilizadas e como os/as pesquisadores/as interpretam determinado fenômeno. A revisão bibliográfica de artigos científicos sobre determinado campo do conhecimento nos permite explorar lacunas e silenciamentos dos estudos já realizados, o que pode configurar processos inovadores da/na investigação que está sendo realizada.

Como forma de conhecer o que foi produzido sobre métodos e tecnologias voltados às pessoas idosas, foi realizada uma revisão sistemática com base nas

diretrizes metodológicas do *Joanna Briggs Institute* (JBI), utilizando o mnemônico PCC (População, Conceito, Contexto)<sup>47</sup> para estruturar a pergunta de pesquisa e orientar a seleção dos estudos (Peters *et al.*, 2020). Seguindo esse modelo (**Figura 2**), nessa pesquisa, “População” refere-se às pessoas idosas (60 anos ou mais); “Conceito” reúne os procedimentos metodológicos empregados nos estudos; e “Contexto” abrange todos os ambientes, incluindo diferentes formas de institucionalização e quaisquer outros cenários em que a inclusão digital de pessoas idosas seja abordada.

**Figura 2 - PCC**



Fonte: elaboração própria (2025)

A pergunta central que orientou esta revisão foi: quais são os procedimentos metodológicos adotados em estudos sobre inclusão digital de pessoas idosas em diferentes contextos? O objetivo desta revisão sistemática foi mapear as características metodológicas presentes em estudos sobre inclusão digital de pessoas idosas.

Com base nisso, elaboramos o protocolo desta revisão sistemática e o registramos no *Open Science Framework* (OSF)<sup>48</sup>, etapas fundamentais para garantir rigor metodológico e científico, transparência e confiabilidade ao estudo. O protocolo define, de forma prévia e explícita, os objetivos, critérios de elegibilidade, estratégias de busca, métodos de extração e de análise dos dados, reduzindo o risco de vieses decorrentes de decisões tomadas após o início da revisão. Ao ser

<sup>47</sup> Para esta etapa contamos com a assessoria da gerontóloga Gabriela Cipolli.

<sup>48</sup> O protocolo pode ser consultado em: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/VGEC6>.

registrado no OSF, esse planejamento torna-se público e datado, fortalecendo os princípios da ciência aberta, prevenindo a duplicação de esforços, favorecendo a reprodutibilidade dos resultados e conferindo maior credibilidade científica ao processo e aos achados da revisão.

Como estratégia de buscas nos repositórios, foram incorporados artigos publicados em periódicos revisados por pares, indexados em bases de dados acadêmicas, publicados nos últimos 21 anos (2003–2024), que envolvam populações com 60 anos ou mais, utilizem métodos qualitativos, quantitativos ou mistos e abranjam diferentes contextos.

Com a publicação da Declaração de Princípios de Genebra pela Cúpula Mundial da Sociedade da Informação<sup>49</sup> (ITU, 2014), foram estabelecidos a visão, os princípios e os valores fundamentais para a construção de uma sociedade da informação inclusiva, reconhecendo as pessoas idosas como um dos grupos que demandam atenção especial nesse processo. No entanto, a distribuição temporal das pesquisas sobre inclusão digital com pessoas idosas revela que seus desdobramentos foram inicialmente tímidos, com ausência de estudos nos primeiros anos após a publicação do documento (2003 e 2004) e apenas um registro em 2005.

Foram excluídos da revisão os estudos que não apresentassem uma explicação metodológica clara ou a apresentassem de forma insuficiente. Também não foram incluídos estudos de caso-controle, pesquisas com animais ou literatura cinzenta. Nos estudos que abarcam grupos etários mistos, foram feitos esforços para identificar e analisar especificamente os/as participantes mais velhos/as. A partir da definição do PCC e dos critérios de inclusão e exclusão<sup>50</sup>, foi elaborada a estratégia de pesquisa, conforme apresentado no **Quadro 4**.

**Quadro 4** - Estratégia de pesquisa

<b>Critérios de inclusão:</b> artigos revisados por pares, título, resumo, palavras-chave, 2003 - 2024		
<b>POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>CONTEXTO</b>
"Older Adults" OR Aged OR Elderly OR "Old Age" OR "Senior Citizens " OR "Old Adults" OR older OR	"digital inclusion" OR "inclusão digital" OR "Digital Literacy" OR "Computer Literacy" OR "digital exclusion"	"multiple contexts" Clinical (nursing home, hospital), cultural (time period, ethnic, age, socio-economic...) or geographical (the location of the author). (JBI Manual for Evidence Synthesis, 2024)

<sup>49</sup> World Summit on the Information Society (WSIS).

<sup>50</sup> Para esta etapa contamos com a assessoria da bibliotecária Nalin Ferreira.

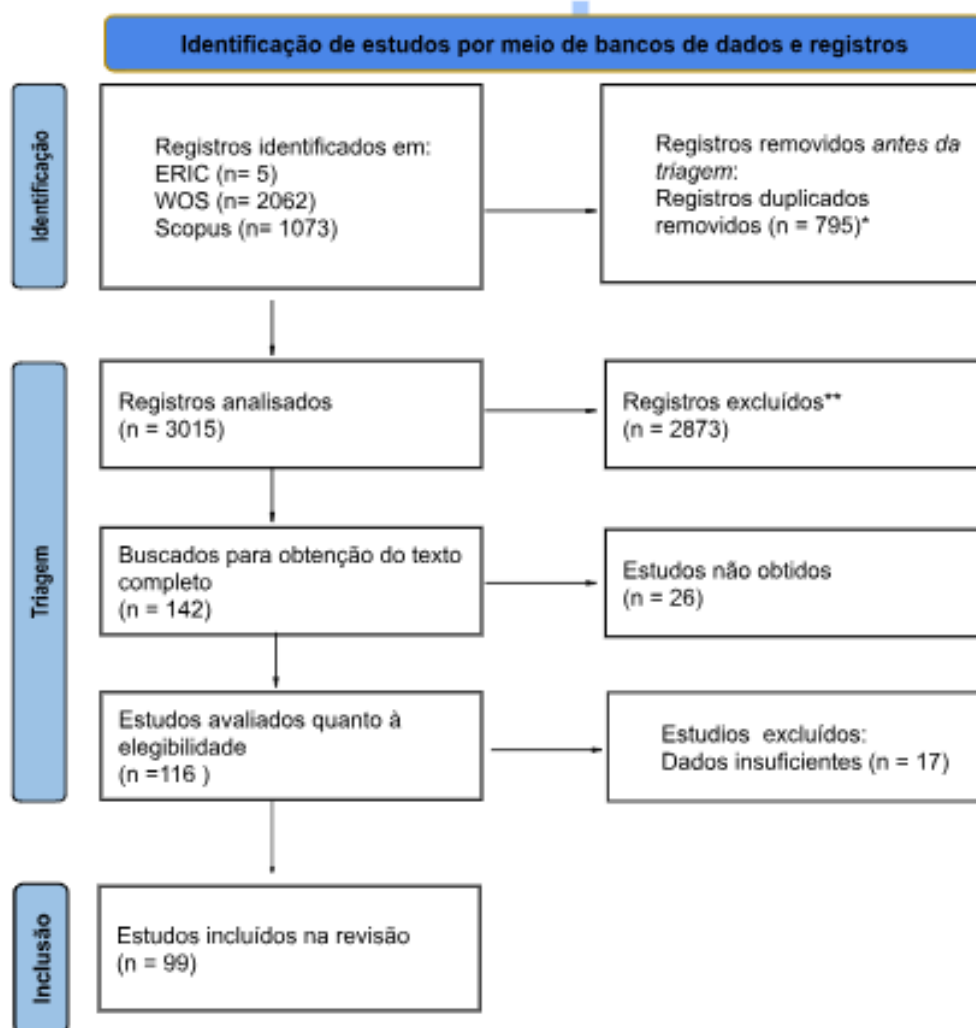
"elderly people" OR "pessoa idosa" OR idoso OR idosa OR "terceira idade" OR sênior OR Gerontology OR "later life"		A revisão não abrangerá estudos de caso-controle, pesquisa animal ou literatura cinzenta.
---	--	---

Fonte: elaboração própria (2025)

O processo de identificação dos estudos é ilustrado no **Fluxograma 2**. A busca sistematizada foi conduzida em três bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas por sua abrangência e relevância nas áreas das ciências humanas, sociais e da saúde. Na *Education Resources Information Center* (ERIC), a estratégia de busca resultou em 5 registros. No Scopus, devido à sua cobertura multidisciplinar ampliada e ao elevado número de periódicos indexados, foram encontrados 1073 registros. Já a *Web of Science* (WOS), conhecida pela curadoria que indexa publicações das principais revistas científicas do mundo, retornou 2062 registros, sendo a base com o maior volume. Ao todo, foram identificados 3810 estudos, que foram posteriormente exportados para gerenciamento no aplicativo gratuito Rayyan<sup>51</sup>, para remoção de duplicatas e para o início da etapa de triagem por título e resumo, conforme os critérios de inclusão estabelecidos.

<sup>51</sup> Aplicativo da Qatar Foundation desenvolvido especificamente para auxiliar na triagem inicial de resumos e títulos usando um processo de semiautomação permitindo a revisão cega entre revisores/as da equipe. Disponível em: <https://www.rayyan.ai/>

## Fluxograma 2 - Identificação dos estudos



\*O Rayyan sugeriu 1607 duplicatas, as quais foram analisadas individualmente por uma das revisoras (EK).

\*\* A exclusão dos trabalhos foi avaliada e realizada pelas revisoras (AL, EK) e, em caso de dúvidas, pelo revisor adicional (JD).

Esta obra está licenciada sob a licença CC BY 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Fonte: Page *et al.* (2021)

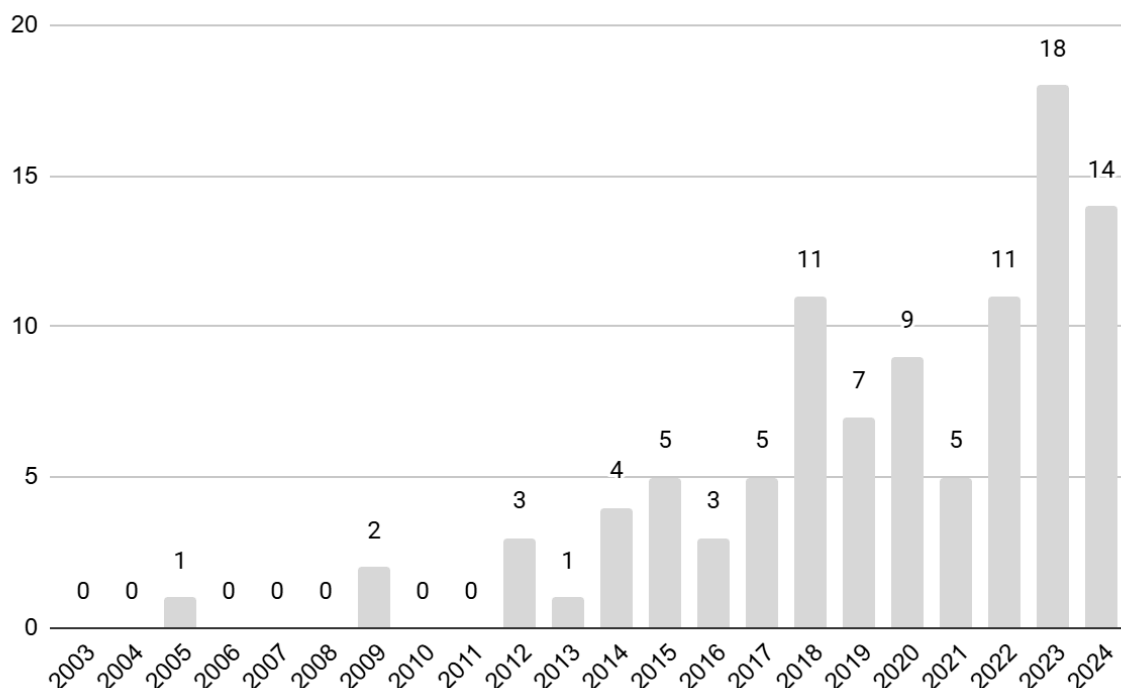
Os critérios de inclusão e pertinência dos artigos selecionados foram conduzidos por dois revisores independentes (AL e EK), o que assegurou rigor e confiabilidade no processo de triagem. A etapa inicial, composta pela leitura de títulos e resumos, foi realizada na plataforma Rayyan, que permite a marcação cega e a resolução rápida de conflitos. Sempre que surgiram discordâncias entre os revisores, foram resolvidas por meio de discussão ou, quando necessário, por consulta a um terceiro revisor (JD), assegurando a qualidade e a consistência das decisões de inclusão e exclusão.

Na etapa de obtenção dos textos completos, realizamos uma busca ativa para garantir o acesso integral a todos os estudos potencialmente elegíveis. Para os trabalhos que não estavam disponíveis em acesso aberto, procedemos à solicitação direta aos/às autores/as por meio da plataforma ResearchGate<sup>52</sup>. Esse processo permitiu ampliar significativamente o acesso aos textos completos, contribuindo para a consistência da análise. Apenas três estudos não puderam ser localizados em nenhuma base de dados, repositório institucional ou plataforma de compartilhamento acadêmico, e, devido à ausência de informações de contato verificáveis, não foi possível solicitar o texto aos/às autores/as. Esses casos foram, portanto, excluídos por indisponibilidade de acesso ao conteúdo completo.

A extração dos dados foi realizada por uma revisora independente (EK), e as dúvidas foram respondidas por outro revisor (JD), que também realizou a extração dos dados quando necessário. As informações extraídas incluíram dados sobre autoria, ano e tipo de publicação, país de origem, palavras-chave, metodologia, caracterização e envolvimento das pessoas idosas e principais achados. Nessa etapa, 17 trabalhos foram excluídos por não apresentarem uma explicação metodológica suficiente.

---

<sup>52</sup> ResearchGate é uma rede social acadêmica global gratuita para cientistas e pesquisadores/as. Por meio desta plataforma é possível compartilhar publicações, colaborar em projetos, encontrar colegas com interesses semelhantes e divulgar trabalhos, aumentando a visibilidade e o impacto da pesquisa científica. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

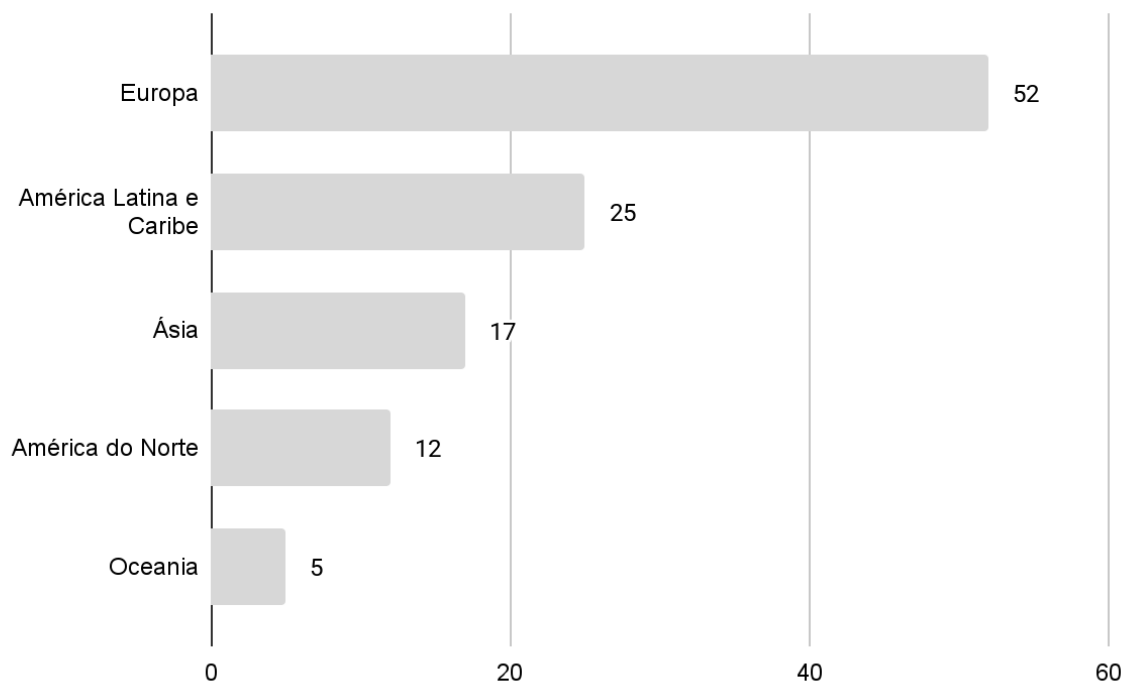
**Gráfico 7** - Distribuição dos artigos por ano de publicação

Fonte: elaboração própria (2025)

A partir de 2005, observa-se um crescimento irregular, com intensificação mais consistente a partir de 2014 e, sobretudo, a partir de 2018, quando os números passam a ser mais expressivos (11 estudos em 2018), conforme **Gráfico 7**. Esse movimento se mantém em patamares elevados nos anos seguintes, atingindo o ápice em 2023, com 17 pesquisas, e mantendo-se elevado em 2024, com 14 estudos, o que indica a consolidação do tema no campo científico e sugere uma apropriação tardia, porém crescente, das diretrizes lançadas pela já citada Declaração de Princípio de Genebra (ITU, 2014) na que se refere à inclusão digital das pessoas idosas.

A influência de documentos e normas certamente impacta a produção neste campo de pesquisa. As diretrizes em nível internacional têm fortalecido a compreensão de que a inclusão digital é uma dimensão essencial dos direitos humanos e do desenvolvimento social e econômico. Na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e no Pacto Digital Global, parte do Pacto para o Futuro (ONU, 2024), são concebidas estruturas globais de cooperação digital, visando garantir que as tecnologias digitais sejam usadas de forma responsável e beneficiem a todos/as (meninas e mulheres, pessoas em situações de

vulnerabilidade e em áreas remotas, migrantes, indígenas, crianças, jovens, adultos e pessoas idosas), no combate à exclusão digital e promovendo um ambiente digital seguro e inclusivo. E no relatório da Organização dos Estados Americanos (2024) "Inclusão Digital e Governança de Conteúdo na Internet", da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), oferece uma avaliação diagnóstica dos problemas atuais visando promover uma internet acessível e democrática, e recomenda que os Estados assegurem a liberdade de expressão na internet por meio de ações integradas em três frentes: proteger o debate público contra desinformação, intolerância e uso inadequado de plataformas por autoridades; promover inclusão e alfabetização digital, especialmente para grupos vulnerabilizados; e fortalecer a governança de conteúdos com base em padrões internacionais de direitos humanos, garantindo transparência, não responsabilização indevida de plataformas e participação social em processos regulatórios. Esses documentos reconhecem o acesso às tecnologias digitais como um direito humano e como condição para a redução das desigualdades sociais, para a promoção da cidadania e para o envelhecimento com dignidade. Assim, influenciam os estudos acadêmicos a incorporarem recortes etários, análises interseccionais e abordagens participativas, estimulando investigações que não se limitem ao acesso tecnológico, mas que o problematizem no contexto do envelhecimento. Nesse sentido, o **Gráfico 8** apresenta a distribuição dos estudos analisados por região continental, permitindo visualizar geograficamente a produção acadêmica sobre envelhecimento e inclusão digital.

**Gráfico 8** - Distribuição por região continental

Fonte: elaboração própria (2025)

De acordo com o **Gráfico 8**, a distribuição por região continental<sup>53</sup> das pesquisas evidencia forte concentração na Europa (52 estudos) e na América Latina e Caribe (25), seguida da Ásia (17) e da América do Norte (12), revelando assimetrias na produção de conhecimento sobre a temática. Esse cenário acompanha, em parte, a própria dinâmica do envelhecimento populacional, mais avançado nos países europeus e em algumas regiões das Américas e da Ásia, onde também se observa maior infraestrutura tecnológica e políticas públicas voltadas à digitalização.

Esses dados vão ao encontro do relatório “Perspectivas da População Mundial 2024” (UN, 2024) que destaca que o envelhecimento populacional apresenta ritmos profundamente desiguais entre os continentes. A Europa permanece como a região mais envelhecida do mundo; América do Norte, Austrália e Nova Zelândia também apresentam envelhecimento avançado, embora moderado pela imigração. Na Ásia, observa-se um duplo movimento: enquanto países do Leste e Sudeste Asiáticos, como Japão, China e Coreia do Sul, já experimentam estruturas etárias altamente envelhecidas, regiões do Sul e Oeste Asiáticos caminham rumo a

<sup>53</sup> Optamos por utilizar a mesma classificação por regiões continentais utilizada no relatório “Perspectivas da População Mundial 2024” (ONU, 2024).

um rápido aumento da população idosa nas próximas décadas. A América Latina e o Caribe, devido à rápida queda da fecundidade, são uma das regiões que mais rapidamente envelhecem no mundo. Em contraste, a África (especialmente a África Subsaariana) apresenta a estrutura etária mais jovem do planeta. Já a Oceania apresenta cenários distintos: Austrália e Nova Zelândia acompanham o padrão de envelhecimento dos países desenvolvidos, enquanto os pequenos Estados insulares mantêm populações predominantemente jovens. Essa heterogeneidade, demonstrada no relatório (UN, 2024), evidencia que o envelhecimento global é um fenômeno universal, porém profundamente assimétrico e dependente das dinâmicas demográficas regionais. À luz dessas informações, a **Tabela 1** sistematiza a distribuição dos estudos por região continental e país, permitindo relacionar os contextos às dinâmicas da produção científica.

**Tabela 1** - Distribuição das pesquisas por região continental e país

<b>Europa</b>	<b>52</b>
Áustria	3
Croácia	2
Escócia	1
Eslováquia	1
Eslovênia	4
Espanha	5
Finlândia	3
França	2
Alemanha	2
Grécia	1
Itália	3
Macedônia	1
Portugal	5
Reino Unido	8
República Tcheca	2
Romênia	1
Rússia	4
Suécia	3
Turquia	1
<b>América Latina e Caribe</b>	<b>25</b>
Brasil	13
Chile	4
México	4
Peru	2
Uruguai	2
<b>América do Norte</b>	<b>12</b>

Canadá	4	
Estados Unidos	8	
<b>Ásia</b>		<b>17</b>
Bahrein	1	
China	3	
Coreia	2	
Coreia do Sul	2	
Hong Kong	2	
Indonésia	1	
Japão	2	
Tailândia	1	
Taiwan	2	
Singapura	1	
<b>Oceania</b>		<b>5</b>
Austrália	3	
Nova Zelândia	2	

Fonte: elaboração própria (2025)

Conforme os dados apresentados na **Tabela 1**, ressaltamos que a expressiva presença de países como o Brasil, o Reino Unido e os Estados Unidos reforça a centralidade desses contextos na agenda científica internacional. Por outro lado, chama a atenção a ausência total de estudos oriundos do continente africano, justamente em uma região marcada por crescentes desafios relacionados ao envelhecimento, às desigualdades sociais e às limitações de acesso às tecnologias digitais. Tais dados evidenciam não apenas uma desigualdade na produção científica, mas também possíveis invisibilidades quanto às condições de envelhecimento e de inclusão digital em contextos africanos.

Os dados das análises apresentadas a seguir foram sistematizados em uma tabela, organizada de modo a favorecer a visualização, a comparação e a análise das informações. Considerando a extensão e o detalhamento desse material, a tabela não foi integralmente inserida no corpo do texto<sup>54</sup>.

No conjunto analisado, identificam-se três estudos de grande escala, com mais de mil participantes (Kim *et al.*, 2024; Miwa *et al.*, 2013; Petrovcic *et al.*, 2022), nos quais a produção de dados ocorreu exclusivamente por meio de *surveys*, evidenciando a predominância de estratégias quantitativas voltadas ao mensuramento em larga escala. Em outra perspectiva, sete estudos envolveram

<sup>54</sup> Informações adicionais, bem como materiais complementares (por exemplo, instrumentos de extração, tabelas ampliadas ou sínteses analíticas), podem ser disponibilizados como material suplementar ou mediante contato com a autora.

menos de dez participantes, caracterizando investigações de pequeno porte, majoritariamente qualitativas ou de métodos mistos. Nesse grupo com até 10 participantes, destacam-se abordagens metodológicas diversificadas e inovadoras: no estudo de Tellado *et al.* (2024), além do grupo focal, foi utilizada a estratégia de *communicative daily life stories*, ampliando a compreensão das experiências dos participantes; o estudo de Simsek e Erdener (2012) foi realizado com apenas três participantes e adotou workshops como principal procedimento; no artigo de Kävrestad, Lind vall e Nohlberg (2023) os workshops sobre cibersegurança foram articulados a entrevistas individuais; o estudo de Amaro, Oliveira e Baldi (2018), apesar de contar com apenas quatro participantes nas atividades com tablet, incorporou uma avaliação pré e pós-intervenção; e o estudo de Light *et al.* (2009), com nove participantes, combinou intervenção, trabalhos artísticos e uma exposição.

No que se refere à organização amostral, 17 artigos trabalharam com dois ou mais grupos de pessoas idosas, geralmente estruturados em grupo controle e grupo de intervenção. O estudo de Duque e Otaegui (2023) se distingue por comparar grupos de países distintos (Brasil e Chile), com atividades também distintas, enquanto o estudo de Pihlainen *et al.* (2023) envolveu múltiplos países (Áustria, Finlândia e Alemanha), com produção de dados específica em cada contexto nacional. Essa configuração metodológica amplia o potencial analítico, uma vez que não se trata de uma comparação direta de uma mesma intervenção em contextos distintos, mas de experiências diversas realizadas em diferentes realidades socioculturais. Nos estudos com mais de dois grupos, observou-se, em sua maioria, a combinação da intervenção com outras estratégias de produção de dados, como entrevistas, questionários e testes padronizados.

Do conjunto analisado, 15 pesquisas realizaram avaliações pré e pós-intervenção, geralmente associadas a cursos ou oficinas formativas. No estudo de Carrasco-Dajer *et al.* (2024), por exemplo, essa estratégia foi aplicada tanto ao grupo controle quanto ao grupo de intervenção. Além dos testes, as pesquisas neste formato frequentemente recorreram a questionários complementares ou outras atividades, com instrumentos tanto padronizados quanto elaborados especificamente para as intervenções analisadas.

Destacamos, ainda, que em alguns estudos (*e.g.* Anikeeva *et al.*, 2019; Escuder; Liesegang; Rivoir, 2020; McCosker *et al.*, 2023; Tsotsoros *et al.*, 2024) o número de participantes entrevistados foi inferior ao total de participantes da

pesquisa. No estudo de Escuder, Liesegang e Rivoir (2020), por exemplo, 400 pessoas responderam ao survey, mas apenas 18 foram entrevistadas; no de Tsotsoros *et al.* (2024), dos 145 participantes do curso, 98 concederam entrevistas; e no de Anikeeva *et al.* (2019), 58 responderam ao questionário, enquanto apenas oito participaram das entrevistas. Esses delineamentos indicam o uso de entrevistas como estratégia de aprofundamento qualitativo, aplicada a uma parcela do grupo, com o objetivo de compreender em maior profundidade as experiências vivenciadas.

A maioria dos artigos analisados (59 estudos) contou com entre 10 e 100 participantes, apresentando ampla diversidade metodológica, incluindo atividades práticas, entrevistas, questionários, testes, grupos focais e intervenções educativas. Nesse conjunto, destaca-se o estudo de Matenga-Ikihele *et al.* (2023), que adota uma metodologia de base étnica (*tutala*), diferenciando-se das abordagens mais convencionais.

Por fim, 29 pesquisas envolveram entre 100 e menos de mil participantes, com predominância de instrumentos quantitativos, como questionários, testes e surveys, geralmente articulados a algum tipo de intervenção e, em muitos casos, com a presença de grupos controle. Nesse grupo, destacam-se o estudo de Pihlainen *et al.* (2023), que apresenta variação no tamanho amostral conforme o país analisado; o estudo de Hashimi (2021), fundamentado na pesquisa participante que normalmente é desenvolvida com grupos menores; e o estudo de Blažič e Blažič (2020), que se diferencia pelo uso de registros em vídeo para posterior análise, recurso metodológico pouco recorrente entre os demais estudos.

Dez pesquisas também incluíram outras categorias de participantes, como professores/as, netos/as, estudantes e voluntários/as, ampliando a composição dos grupos investigados (Carvalho; Silva; Abreu, 2019; Miller *et al.*, 2024; Polymeris; Giannakouloupoulos; Tiligadis, 2018). Ao ampliar a composição dos grupos investigados, os estudos deslocam o foco da perspectiva individualizada de letramento digital, considerando os contextos educativos, familiares e comunitários. Contudo, essa ampliação também exige atenção analítica para que as vozes das pessoas idosas sejam ouvidas, assegurando que sua participação permaneça central na produção do conhecimento.

A maioria dos estudos contou com a participação de mulheres e homens. Em sete artigos, em relação às/aos participantes idosas/os, a proporção de homens idosos é maior do que a de mulheres idosas (Blažič; Blažič, 2020; Cheng *et al.*,

2022; Choi; Park, 2022; Dickinson *et al.*, 2005; Hashimi, 2021; Jo; Jeong; Ahn, 2024; Pang; Cheng, 2023). Apenas uma pesquisa foi realizada exclusivamente com homens idosos (Light *et al.*, 2009), seis apenas com mulheres idosas (Chang *et al.*, 2012; Hasan; Linger, 2018; Simsek; Erdener, 2012; Tellado *et al.*, 2024; Urra; Pastene; Castro, 2022; Wilson-Menzfeld *et al.*, 2023), e 22 estudos não apresentaram informações relativas ao gênero.

Vale destacar que a condição das mulheres idosas é um ponto crítico de interseção entre gênero e envelhecimento, no qual as desigualdades acumuladas ao longo de toda a trajetória de vida se consolidam e aprofundam na velhice. Conforme destaca o documento “*Human rights of older women: the intersection between ageing and gender*” [Direitos humanos das mulheres idosas: a interseção entre envelhecimento e gênero] (Mahler; UN; UN, 2021), essas desvantagens estruturais são reforçadas por preconceitos de gênero e por práticas de discriminação etária, resultando na privação ou restrição de direitos fundamentais. Nesse contexto, mulheres idosas enfrentam barreiras persistentes em múltiplas dimensões, como no acesso à educação e à aprendizagem ao longo da vida, na segurança de renda e na proteção social, bem como na garantia de direitos de propriedade. Além disso, vivenciam desigualdades significativas no direito à saúde, na manutenção da autonomia e independência e no acesso a cuidados de longo prazo. Somam-se a isso as maiores vulnerabilidades à violência, ao abuso e à negligência, revelando um quadro multifacetado de injustiças que exige respostas políticas e sociais integradas e sensíveis às perspectivas de gênero e de idade. Tendo em mente as barreiras apresentadas pelo documento (Mahler; UN; UN, 2021), destacar a presença de mulheres idosas em pesquisas sobre inclusão digital contribui para pensar e construir alternativas de enfrentamento às desigualdades, sendo, talvez, um primeiro passo para incluir de forma mais ampla o público feminino idoso nas pesquisas sobre envelhecimento.

A idade dos participantes foi apresentada de diferentes formas, considerando que a definição de pessoa idosa varia entre os países, situando-se, em geral, a partir dos 60 ou 65 anos. Alguns estudos informaram apenas a média etária, enquanto outros organizaram os participantes em subgrupos de cinco ou dez anos; apenas um trabalho realizou a classificação por gerações (Delello; McWhorter, 2017). Dez pesquisas relataram a presença de participantes com 90 anos ou mais, sendo 97 anos a maior idade registrada (Flores, 2021). Apesar das diferenças nos critérios de

padronização, observa-se que a maioria dos/as participantes idosas/os situava-se na faixa etária de 65 a 75 anos.

No que se refere à renda, a maior parte das pesquisas (77) não apresentou informações a esse respeito. Algumas, como Dunlop *et al.* (2020), Simsek e Erdener (2012) e Chang *et al.* (2012), por exemplo, indicaram apenas a condição de aposentadoria ou de permanência no mercado de trabalho, mas como a aposentadoria pode variar de valor dependendo do país e legislação vigente, essas informações não permitem análises sobre a condição socioeconômica das pessoas e limita a análise sobre as desigualdades e inclusão digital. Um estudo abordou a renda sob uma perspectiva subjetiva (Poveda-Puente *et al.*, 2024), considerando a percepção das próprias pessoas idosas quanto à suficiência de seus rendimentos ao final do mês. Das pesquisas que forneceram dados sobre renda, nove foram realizadas exclusivamente com pessoas idosas em situação de pobreza ou baixa renda (Au *et al.*, 2024; Carrasco-Dajer *et al.*, 2024; Ferreira; Sayago; Blat, 2016; Finkelstein; Wu; Brennan-Ing, 2023; Fletcher-Watson *et al.*, 2016; Flores, 2021; Holguin-Alvarez *et al.*, 2020; Miller *et al.*, 2024; Ngiam *et al.*, 2022). Ao focalizar nas pessoas idosas de baixa renda, os estudos evidenciam como a renda impacta o acesso às tecnologias, à conectividade e ao desenvolvimento de letramento digital, dando visibilidade a um grupo marcado por múltiplas vulnerabilidades. As pesquisas que incluíram participantes de diferentes estratos socioeconômicos, como Kim *et al.* (2024), Figueiredo, Antoniollo e Gil (2023) e Ma, Chan e Teh (2020), por sua vez, permitem análises mais abrangentes e complexas sobre a relação entre o indicador de renda e a inclusão digital e o envelhecimento, pois evidencia que a exclusão digital não necessariamente está vinculada a questões de renda, mostrando que mesmo pessoas idosas com renda média ou alta podem enfrentar barreiras simbólicas, cognitivas, culturais ou pedagógicas no acesso e uso significativo das tecnologias.

Considerar a renda na pesquisa contribui para analisar as desigualdades de acesso, uso e apropriação das tecnologias digitais por pessoas idosas. À luz da análise de Marco Ranaldi e Branko Milanović (2022), a renda e sua composição entre trabalho, capital e transferências, como as aposentadorias, expressam posições sociais desiguais que moldam as oportunidades concretas dos indivíduos. No caso das pessoas idosas, essas desigualdades se manifestam diretamente na inclusão digital, pois rendas mais baixas ou a dependência exclusiva de benefícios

previdenciários mínimos tendem a limitar o acesso a dispositivos, à conectividade de qualidade e a ambientes favoráveis à aprendizagem digital. Além disso, a concentração de renda nos estratos superiores implica que os benefícios do avanço tecnológico não são distribuídos de forma equitativa, reforçando processos de exclusão digital na velhice. Assim, pesquisas que investigam inclusão digital sem considerar as condições de renda correm o risco de invisibilizar seus determinantes estruturais. Ao incorporar a renda como critério de análise, poderemos compreender a inclusão digital como um fenômeno atravessado por desigualdades econômicas acumuladas ao longo do curso de vida, o que é fundamental para o desenho de políticas e práticas educativas voltadas à participação social das pessoas idosas.

Quanto à moradia, a maioria dos estudos não especificou detalhes sobre o contexto habitacional. Destacamos que somente quatro pesquisas foram desenvolvidas exclusivamente em áreas rurais (Castilla *et al.*, 2018; Cheng *et al.*, 2022; Dunlop *et al.*, 2020; Lee; Lim; Nam, 2022). Conforme Tonezer e Kohlrausch (no prelo), a realização de pesquisas voltadas ao envelhecimento em áreas rurais é fundamental para romper com a invisibilidade histórica que marca a população idosa do campo e para a manutenção de um imaginário social que reforça estigmas e negligencia potencialidades. Para as autoras, o envelhecimento rural apresenta especificidades que o distinguem do contexto urbano, envolvendo desafios próprios relacionados ao acesso a serviços de saúde, à proteção social, às redes de apoio, à mobilidade, às condições de trabalho, à preservação de saberes e práticas tradicionais e também ao acesso às tecnologias. Reconhecer e compreender essas especificidades, por meio de investigações sistemáticas e contextualizadas, constitui condição essencial para a formulação de estratégias que promovam a qualidade de vida, a equidade no envelhecimento e o reconhecimento social das pessoas idosas rurais.

A forma como o estado civil é apresentado nas pesquisas sobre inclusão digital de pessoas idosas revela uma lacuna importante na caracterização sociodemográfica dos participantes, pois apenas onze dos estudos analisados explicitaram essa informação (Delello; McWhorter, 2017; Duque; Otaegui, 2023; Gadbois *et al.*, 2022; Hashimi, 2021; Ma; Chan; Teh, 2020; Ngiam *et al.*, 2022; Quialheiro *et al.*, 2023; Tsai; Shillair; Cotten, 2017; Wilson-Menzfeld *et al.*, 2023). Nos trabalhos que a contemplaram, observa-se grande variabilidade na categorização e na forma de apresentação dos dados, incluindo classificações dicotômicas (“casado

ou viúvo”), agrupamentos amplos (“não casado”, englobando solteiros, separados, divorciados e viúvos) ou descrições detalhadas com múltiplas categorias. Essa heterogeneidade dificulta a comparação entre estudos e limita análises mais refinadas sobre como o estado civil se articula às condições de acesso, de apoio social e de aprendizagem tecnológica na velhice. Considerando que o estado civil pode influenciar diretamente as redes de apoio, a mediação intergeracional e as oportunidades de inclusão digital, especialmente no caso de pessoas viúvas ou que vivem sozinhas, sua baixa recorrência e apresentação pouco padronizada enfraquece a compreensão das desigualdades e dos contextos relacionais que atravessam os processos de inclusão digital na velhice.

Nos estudos analisados, mais da metade (54) não apresentou informação sobre escolaridade, evidenciando uma limitação relevante para a compreensão das desigualdades envolvidas na inclusão digital de pessoas idosas. A educação na infância, articulada a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, contribui para o desenvolvimento de competências e da autoconfiança necessárias para que as pessoas se adaptem e mantenham sua independência ao envelhecer (WHO, 2002). A escolaridade constitui um elemento estruturante para a compreensão dos processos de inclusão digital de pessoas idosas, uma vez que trajetórias educacionais tendem a ampliar as condições de acesso, continuidade e aprofundamento no uso de tecnologias digitais. Níveis mais elevados de escolarização favorecem a familiaridade com linguagens técnicas, interfaces e lógicas operacionais (como aquelas presentes em softwares bancários), o que impacta diretamente no uso desses recursos pelas pessoas idosas. Assim, desconsiderar a escolaridade em pesquisas sobre inclusão digital implica obscurecer um fator central de mediação das desigualdades no envelhecimento e no acesso às tecnologias.

Observa-se que a maioria das pesquisas foi conduzida com pessoas idosas com, no mínimo, 10 anos de escolaridade, embora alguns estudos tenham incluído participantes analfabetos/as, semianalfabetos/as ou sem ensino formal (e.g Castilla *et al.*, 2018; Cheng *et al.*, 2022; Lee; Lim; Nam, 2022; Lu; Wen; Chang, 2017; Ngiam *et al.*, 2022; Poveda-Puente *et al.*, 2024) e outros apresentem elevada proporção de pessoas com ensino médio completo ou mais (e. g. Akhtyan *et al.*, 2018; Anikeeva *et al.*, 2019; Delello; McWhorter, 2017; Korpela; Pajula; Hänninen, 2023; Lee; Lim; Nam, 2022; Petr Balog; Faletar; Jakopec, 2023; Vicentin *et al.*, 2020) e até grupos

com maioria de pessoas com graduação (e. g. Dickinson *et al.*, 2005; Machado *et al.*, 2014; Seaton *et al.*, 2023). Essa heterogeneidade limita a possibilidade de compreender como diferentes níveis de formação educacional influenciam o acesso, o uso e a participação das pessoas idosas no ambiente digital.

Em relação aos aspectos étnico-raciais, 73 estudos não apresentaram informações sobre essa variável, evidenciando uma lacuna na centralidade das discussões étnico-raciais nas pesquisas com pessoas idosas e no campo da inclusão digital. Tal ausência é particularmente relevante, considerando a importância dessa dimensão para a análise de desvantagens cumulativas ao longo da vida e dos efeitos do racismo estrutural no envelhecimento. Em vários estudos, especialmente aqueles conduzidos em países do Norte Global, a composição das amostras é predominantemente branca/caucasiana (e.g. Elgamal *et al.*, 2024; Miller *et al.*, 2024; Walker *et al.*, 2024). Em alguns estudos que focalizam grupos étnico-raciais específicos ou populações racializadas (e.g. Au *et al.*, 2024; Borghouts *et al.*, 2022; Matenga-Ikihele *et al.*, 2023; McCosker *et al.*, 2023), a dimensão étnico-racial aparece como elemento central para compreender experiências diferenciadas de inclusão digital, o que demanda abordagens culturalmente sensíveis, comunitárias e contextualizadas. Sob uma perspectiva interseccional, as trajetórias de mulheres negras idosas revelam condições históricas, sociais e educacionais distintas daquelas vivenciadas por mulheres brancas, impactando de maneira desigual o acesso, a apropriação e a permanência no uso das tecnologias digitais. A ausência ou a superficialidade da variável étnico-racial reforça a necessidade de pesquisas que incorporem a questão não apenas como caracterização da amostra, mas também como eixo analítico fundamental para compreender e enfrentar a exclusão digital no envelhecimento.

Na revisão de literatura realizada por Ourania Sfakianaki *et al.* (2025) foi observado, de modo recorrente, a sub-representação de participantes do sexo masculino, o que limita a compreensão das experiências de aprendizagem na velhice a partir de uma perspectiva de gênero mais equilibrada. Além disso, constatou-se insuficiente detalhamento das características sociodemográficas das amostras, com baixa ou inexistente descrição dos níveis de escolaridade, estado civil, condição socioeconômica e pertencimento étnico-racial dos/as participantes. Lacunas semelhantes foram identificadas na revisão realizada neste estudo, reforçando a necessidade de investigações que adotem delineamentos mais

sensíveis às diferenças sociais e às trajetórias educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais.

A análise do contexto evidencia uma forte centralidade das universidades (32) como principais espaços de produção do conhecimento e de implementação das investigações, reafirmando o papel da academia tanto na formulação teórica quanto na condução metodológica dessas iniciativas. Em contraste, observa-se uma presença mais limitada de instituições diretamente vinculadas à saúde, como os hospitais (1) (Ngiam *et al.*, 2022), e do campo educacional básico, representado por escolas (3) (Cerna; Poulouva; Svobodova, 2019; Cheng *et al.*, 2022; Polymeris; Giannakoulopoulos; Tiligadis, 2018), o que pode indicar uma lacuna na articulação entre inclusão digital, cuidados em saúde e educação intergeracional. As bibliotecas (3) aparecem de forma tímida (Casselden, 2023; Elgamal *et al.*, 2024; Lukačević; Radmilović; Petr Balog, 2018), apesar de seu potencial estratégico como espaços comunitários de acesso à informação e à tecnologia.

Por outro lado, destacamos a participação significativa de organizações, associações, fundações e institutos (18), bem como de centros, clubes e diferentes tipos de moradias<sup>55</sup> (12), o que sinaliza a relevância de arranjos comunitários e territoriais na promoção da inclusão digital. Tomando com exemplo o estudo de McCosker *et al.* (2023), as organizações comunitárias assumiram um papel central na pesquisa e na intervenção em inclusão digital de pessoas idosas, atuando como mediadoras fundamentais entre a política pública e as/os participantes, ao oferecer suporte presencial, mentorias e ações contextualizadas que reconhecem as experiências de vida, necessidades e motivações diversas desse grupo etário. A pesquisa de Helen Hasan e Henry Linger (2018) sobre mulheres idosas online, foi desenvolvida em seis *care facilities*<sup>56</sup> distintas, essas instituições não foram apenas locais para produção dos dados, mas ambientes mediadores de aprendizagem, autonomia e empoderamento, favorecendo processos de inclusão digital que ampliaram a independência, a autoestima e a participação social das mulheres idosas, ao mesmo tempo em que desafiaram pressupostos ageístas e de gênero presentes no próprio campo do cuidado institucional. Essas pesquisas envolvem processos educativos e formativos inseridos no campo da educação não formal e

---

<sup>55</sup> *E.g care facilities, living care, nursing home, casa do idoso.*

<sup>56</sup> O conceito abrange uma variedade de contextos institucionais e se refere a instituições destinadas ao cuidado, apoio e assistência a pessoas que necessitam de algum grau de acompanhamento contínuo ou periódico, especialmente pessoas idosas.

evidenciam, em sua essência, o potencial emancipatório dessas experiências, particularmente no que se refere à educação digital de mulheres idosas.

A expressiva incidência de programas e projetos específicos (27) sugere que muitas ações ocorrem de forma pontual ou estão vinculadas a iniciativas delimitadas no tempo, sendo estas sustentadas por empresas (7) ou por fundos governamentais (6). Embora tais iniciativas permitam experimentar metodologias, produzir evidências e alcançar resultados pontuais, sua lógica de funcionamento contrapõe-se à visão que reconhece a inclusão digital como um processo contínuo, cumulativo e de longo prazo; ao tratar a inclusão digital como projeto e não como política pública estruturante ou prática institucional permanente, corre-se o risco de reforçar a fragmentação das ações e de reproduzir desigualdades. Por fim, o elevado número de estudos sem informações sobre a relação com instituições (21) revela fragilidades na descrição do contexto institucional das pesquisas, limitando análises mais aprofundadas sobre as condições de implementação e sustentabilidade das ações de inclusão digital voltadas às pessoas idosas.

Grande parte das intervenções foi realizada em espaços que dispunham de computadores e dispositivos digitais. Em situações mais específicas, como a pesquisa de Ann Light *et al.* (2009), realizada em um espaço familiar e socialmente significativo: o salão comunitário frequentado semanalmente pelo grupo. Essa escolha metodológica favoreceu maior adesão, conforto e participação ativa, ao mesmo tempo em que respeitou as rotinas, os vínculos sociais e os sentidos que os sujeitos atribuem às suas próprias práticas sociais. A pesquisa de Ngiam *et al.* (2022), por outro lado, evidenciou a relevância do atendimento virtual e domiciliar nas ações de inclusão digital, ao demonstrar que intervenções realizadas no próprio domicílio das pessoas idosas, com acompanhamento individualizado e progressivo, reduzem barreiras de acesso, respeitam diferentes níveis de letramento digital e potencializam a apropriação das tecnologias como ferramentas para autonomia, acesso a serviços e fortalecimento das redes sociais.

Considerando que a maioria das pesquisas envolveu pessoas com baixo ou nenhum conhecimento digital, prevaleceram as atividades em modalidades presenciais, desenvolvidas em salas equipadas com computadores, mouses, tablets e outros dispositivos, variando conforme a proposta. Na pesquisa desenvolvida por Martin Mihajlov, Mark Springett e Effie Lai-Chon Law (2019), a mesa interativa multitoque possibilitou interações simultâneas, gestos corporais adequados e

aprendizagem social mediada, criando condições experimentais e pedagógicas coerentes com os objetivos da pesquisa e com as necessidades de pessoas idosas com baixo nível de letramento digital.

A análise da duração das pesquisas revela uma expressiva heterogeneidade temporal, que reflete diferentes objetivos, desenhos metodológicos e níveis de aprofundamento das investigações. Observa-se que 11 estudos tiveram duração de até um dia, envolvimento geralmente associado à aplicação pontual de entrevistas ou questionários, o que permite captar percepções imediatas, mas limita a observação de processos de aprendizagem e mudança ao longo do tempo. Outras duas pesquisas se estenderam por até uma semana (Miwa *et al.*, 2013; Simsek; Erdener, 2012), enquanto dez tiveram duração de até um mês, o que configura intervenções ou acompanhamentos de curto prazo. Na pesquisa de Ma, Chan e Teh (2020), por exemplo, foram organizadas três sessões breves, sequenciais e com tempo suficiente para experimentação e descanso, revelando coerência com o propósito do estudo, pois buscava avaliar efeitos específicos do modelamento comportamental respeitando os limites cognitivos, atencionais e de processamento da informação de pessoas idosas, condição essencial para a efetividade do processo de aprendizagem e para a validade dos resultados obtidos.

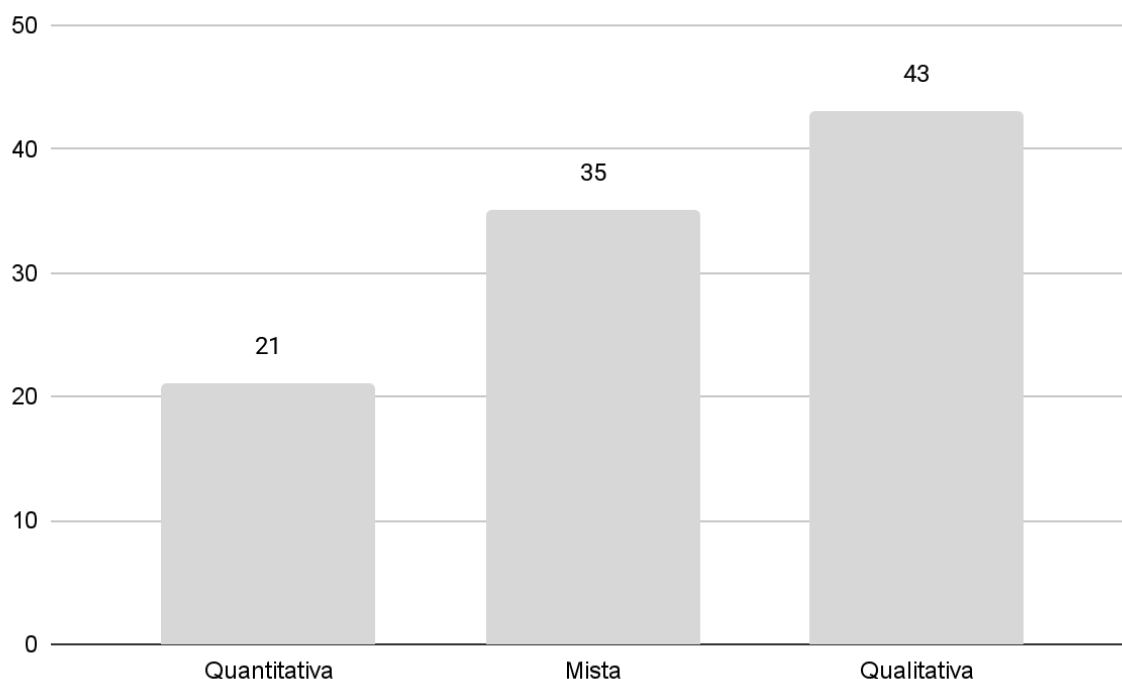
Um conjunto significativo de estudos adotou temporalidades mais extensas, com 21 pesquisas com duração entre quatro e seis meses, quatro pesquisas com duração entre sete e 12 meses e 13 pesquisas com duração de um ano ou mais. Esse dado indica maior preocupação em acompanhar as trajetórias, práticas e apropriações progressivas das tecnologias, evidenciando esforços metodológicos voltados à compreensão da inclusão digital como um processo contínuo, cumulativo e situado, mais alinhado à complexidade do envelhecimento e às condições reais de aprendizagem das pessoas idosas.

Considerando apenas as primeiras palavras-chave, percebemos que o maior grupo temático (tanto em variedade de termos quanto em quantidade) diz respeito ao mundo digital. Com base nesse conjunto de palavras-chave, é possível perceber o mundo digital como um ecossistema complexo, dinâmico e profundamente interligado às práticas sociais contemporâneas e à transformação da vida humana mediada por tecnologias digitais. Termos como *digital literacy*, *computer literacy*, *digital competences*, *digital proficiency* e *digital visual skills* evidenciam a centralidade das competências digitais nas investigações. Ainda nesse grupo

temático, com os termos *e-government*, *human engineering* e *cybersecurity*, percebemos como as pesquisas refletem a reorganização dos modos de viver com as tecnologias digitais, pois estas alteram a maneira das pessoas acessarem serviços e participarem da vida pública e, ao mesmo tempo, produzem novos desafios éticos, educacionais e sociais.

A alta recorrência de termos como *older adults*, *older users*, *elderly people* e *seniors* nas palavras-chave sugere que as pesquisas não estão apenas estudando o envelhecimento como fenômeno, mas também reconhecendo as pessoas idosas como sujeitos centrais dos estudos. Nesse sentido, as pesquisas buscam valorizar a perspectiva subjetiva das pessoas idosas: como percebem as tecnologias, como aprendem, como constroem significados, como enfrentam barreiras e se desafiam. Ao colocar as pessoas idosas como primeira palavra-chave, as pesquisas indicam uma abordagem centrada em sua compreensão, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas responsáveis e socialmente comprometidas e trazendo novas formas de olhar para as pessoas idosas, reconhecendo que cada pessoa possui tempos próprios de aprender e de socializar saberes, sem homogeneizar o grupo por questões etárias ou por estereótipos e representações capacitistas.

O terceiro conjunto de palavras, presentes como primeiro termo, foi categorizado como metodologia e educação, indicando um cenário nas pesquisas *com* e *para* as pessoas idosas, em que a educação e as metodologias de pesquisa se tornam mais colaborativas, híbridas, comunitárias, interdisciplinares e digitalmente integradas. Conceitos como *learning by peers* e *community-based learning* ressaltam a valorização do aprendizado entre pares e das redes comunitárias, já os termos *blended learning*, *distance education* e *digital education* refletem a constante diversificação das modalidades de ensino. As metodologias de pesquisa e educação citadas como primeira palavra-chave incorporam métodos participativos e comunitários; diálogo com diferentes linguagens (arte, música, mídia digital), diferentes ambientes e competências que valorizam as experiências e contextos.

**Gráfico 9** - Distribuição dos artigos por abordagens metodológicas

Fonte: elaboração própria (2025)

De acordo com o **Gráfico 9**, do conjunto de procedimentos metodológicos empregados nos estudos ( $n=99$ ), constatamos o predomínio da abordagem qualitativa (43), embora também tenham sido identificados 35 artigos de natureza quanti-qualitativa e 21 de abordagem exclusivamente quantitativa. A predominância de abordagens qualitativas sugere a valorização da compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, ao mesmo tempo em que a presença significativa de estudos quanti-qualitativos aponta para esforços de integração entre análise interpretativa e dados mensuráveis. A maioria das pesquisas envolveu testes aplicados antes e após intervenções (e.g. Carrasco-Dajer *et al.*, 2024; Gadbois *et al.*, 2022; Jaye *et al.*, 2024; McCosker *et al.*, 2023; Tsotsoros *et al.*, 2024).

Grande parte dos estudos se estruturou a partir da experiência prática, especialmente em oficinas, cursos e workshops, articulando a vivência com momentos avaliativos. Na pesquisa de Burcu Simsek e Burak Erdener (2012), a atividade ocorreu em três encontros de uma oficina de *Digital Storytelling* (DST) com mulheres idosas, nela o processo incluiu momentos de conversa coletiva, elaboração dos roteiros, produção de imagens, gravação de áudio e montagem final das narrativas digitais, sendo organizada de forma flexível, colaborativa e situada no

cotidiano das participantes. Já na pesquisa de Pihlainen *et al.* (2023) as atividades se configuram como um conjunto diversificado de aprendizagem digital, desenvolvido na Áustria, Finlândia e Alemanha, e evidenciam que a participação de muitas pessoas idosas em formações voltadas ao desenvolvimento de competências digitais esteve associada, principalmente, ao desejo de fortalecer vínculos já existentes com familiares e amigos, bem como à possibilidade de estabelecer novas relações sociais.

As entrevistas foram amplamente utilizadas, sobretudo nas investigações qualitativas, predominando as semiestruturadas e individuais, embora também tenham ocorrido grupos focais em alguns casos, além do uso recorrente de observações sistemáticas. Na pesquisa de Simone Carlo e Francesco Bonifacio (2020) foi realizado um curso intergeracional de letramento digital, nesse contexto, a observação etnográfica teve papel central para perceber as dinâmicas relacionais, as negociações de papéis e as tensões intergeracionais, especialmente em torno da lógica da mentoria reversa, e as entrevistas em grupo, realizadas ao final das atividades, complementaram as observações ao permitir que participantes explicitassem percepções, dúvidas e significados atribuídos à experiência, tornando visíveis dimensões subjetivas e intersubjetivas do processo que não seriam acessíveis apenas pela observação. Já Dmitrieva (2018) investigou um curso de alfabetização digital através de duas estratégias complementares: com a entrevista foi possível compreender as motivações, expectativas e sentidos atribuídos pelas pessoas idosas à participação nos cursos, enquanto com o grupo focal foi possível compreender as motivações, expectativas e sentidos atribuídos pelas pessoas idosas à participação nos cursos, evidenciando um processo coletivo. A entrevista e o grupo focal são dispositivos metodológicos que permitem evidenciar experiências individuais que são, em sua origem, coletivas, bem como as motivações, os interesses e os sentidos atribuídos aos cursos, além de seus efeitos percebidos.

Nos estudos com abordagem quantitativa ou mista, destacaram-se questionários, surveys e testes padronizados (*e.g.* Dunlop *et al.*, 2020), incluindo instrumentos de aceitação tecnológica (*e.g.* (Martínez-Alcalá *et al.*, 2018 b) e de avaliação de aspectos relacionados à saúde e ao bem-estar (*e.g.* (Bonilha *et al.*, 2024; Machado *et al.*, 2014b; Vicentin *et al.*, 2020). Pesquisas também desenvolveram seus instrumentos de avaliação, como foi o caso de Moore e Hancock (2022)) que avaliaram os efeitos de um curso para identificação de fake

news através de tarefas de detecção de desinformação, realizadas com grupo controle com o grupo de intervenção, que realizou a tarefa (semelhantemente organizada, mas com manchetes distintas) pré- e pós-curso mensurando de forma confiável o impacto do programa.

Em algumas pesquisas, usaram-se modalidades de intervenção online e presencial (Martinez-Alcalá *et al.*, 2018 a), bem como diferentes tipos de atividades, como jogos digitais e práticas de *mindfulness* (Bonilha *et al.*, 2024). A maior parte dos estudos concentrou-se em verificar aprendizagens, mudanças de comportamento e possíveis repercussões no bem-estar, evidenciando a centralidade da intervenção como eixo metodológico. Zhang, Zheng e Yan (2023) verificaram que as redes sociais de apoio (especialmente as estáveis e de longo prazo) influenciam significativamente o desenvolvimento de habilidades digitais. Lee, Lim e Nam (2022) constataram um aumento significativo no uso de smartphones, na capacidade de produção de vídeos, nos níveis de felicidade e no desempenho cognitivo, inclusive com efeitos relevantes em contextos rurais e na prevenção do declínio cognitivo, quando comparados a grupos-controle. Além disso, as experiências de aprendizagem intergeracional investigadas por Hashimi (2021) demonstraram favorecer o desenvolvimento de competências, bem como promover mudanças positivas nas atitudes entre gerações, ampliando o diálogo e a compreensão mútua. Ainda, o artigo de Holguin-Alvarez *et al.* (2020) evidenciou que atividades educativas mediadas por redes sociais digitais produzem ganhos estatisticamente significativos em competências digitais e interação online, especialmente entre pessoas idosas em contextos de maior exclusão digital, reforçando o potencial dessas ações para a promoção da inclusão digital.

Os achados dos estudos indicam que metodologias pedagógicas eficazes, especialmente as de caráter dialógico, participativo e contextualizado, impactam positivamente o desenvolvimento das competências digitais de pessoas idosas, fortalecendo, simultaneamente, sua autoconfiança no uso das tecnologias. Abordagens, intervenções e instruções personalizadas (*tailored approach, tailored intervention, tailored instruction*) (Carrasco-Dajer *et al.*, 2024; Elgamal *et al.*, 2024; Jo; Jeong; Ahn, 2024; Walker *et al.*, 2024), fundamentadas no aprendizado dialógico (Tellado *et al.*, 2024) e em referenciais como Paulo Freire (Malta; Cajaseiras; Mello, 2023; Mariano *et al.*, 2017), mostraram-se particularmente potentes, por criarem um ambiente de comunicação onde a pessoa se sente valorizada e compreendida, e

onde a troca de saberes é a base para o aprendizado, a resolução de problemas ou o desenvolvimento de relacionamentos significativos. Como exemplificado no artigo de Malta, Cajazeiras e Mello (2023), por meio de experiências que integraram a proposta pedagógica de Paulo Freire, tecnologias digitais a práticas teatrais em ambientes virtuais, as pessoas idosas utilizaram dispositivos digitais e as atividades resultaram em níveis satisfatórios de interesse e aprendizagem.

Os estudos também alertam para a inadequação de presumir necessidades tecnológicas abstratas e previamente definidas, defendendo que o bem-estar emerge de intervenções construídas com base nas demandas reais e no cotidiano das pessoas idosas. A participação ativa, ao sugerir dias, formatos e locais para as atividades (e.g. Simsek; Erdener, 2012), evidenciou a força de metodologias construídas colaborativamente. As pesquisas em pesquisa-ação e pesquisa participante destacaram, ainda, o fortalecimento de vínculos sociais, a ampliação da autonomia e a valorização das pessoas idosas como especialistas em suas próprias vidas. O estudo com design participativo de Paluch *et al.* (2023), por exemplo, foi desenvolvido com pessoas idosas e pesquisadoras/es universitárias/os no contexto da pandemia de COVID-19 para a cocriação de recursos digitais; esse engajamento ativo promoveu o sentimento de pertencimento, a autonomia e o reconhecimento das experiências das pessoas idosas.

Por fim, os estudos evidenciam que oficinas com foco no empoderamento (e.g. Hashimi, 2021; Urra; Pastene; Castro, 2022; Wilson-Menzfeld *et al.*, 2023; Wong *et al.*, 2014), na memória (e.g. Bonilha *et al.*, 2024; Mariano *et al.*, 2017; Scoralick-Lempke; Barbosa; da Mota, 2012) e na participação social (e.g. Bossio; McCosker, 2021; Fletcher-Watson *et al.*, 2016; Kim *et al.*, 2024) possibilitaram não apenas a apropriação tecnológica, mas também a reconstrução do sentido de pertencimento e do papel social, expressa em falas como “quero me envolver com algo real” (Light *et al.*, 2009), reafirmando o potencial transformador das práticas educativas mediadas por tecnologias.

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES DAS REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS REALIZADAS

Ao analisar os estudos sobre inclusão digital de pessoas idosas e a forma como essa temática é incorporada às metodologias de pesquisa, torna-se evidente que a dimensão instrumental (ainda que necessária) é insuficiente quando tratada

isoladamente (Bordenave, 1994). A participação das pessoas idosas nas pesquisas não pode restringir-se ao manejo técnico de dispositivos ou ao uso funcional das tecnologias: é fundamental considerar os sentidos afetivos, sociais e culturais que emergem de suas práticas digitais, bem como a maneira como tais tecnologias são incorporadas às suas experiências cotidianas. Nos processos educativos e formativos, a participação de pessoas idosas demanda o reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagem, bem como das dificuldades no uso dos dispositivos e na apreensão dos conhecimentos trabalhados, considerando a complexidade das diversas dimensões educativas envolvidas.

Nessa perspectiva, os estudos precisam deslocar a participação das pessoas idosas da marginalidade para a centralidade do processo investigativo, superando uma lógica de mero consumo tecnológico e avançando em direção à conscientização crítica. Os processos reflexivos que a pesquisa, articulada aos processos educativos, pode promover constituem um movimento da marginalidade à centralidade na participação das pessoas idosas não só nas pesquisas, mas também na sociedade.

Ao nos posicionarmos como pesquisadores/as no interior desse movimento, reconhecemos que, na investigação, “[...] a interação dialógico-problematizadora é condição essencial, como ponto de partida do processo educativo e da dialogicidade” (Bastos, 2019, p. 367). Ou seja, o engajamento ativo dos sujeitos na investigação de questões que lhes são significativas contribui para o fortalecimento da consciência crítica acerca da realidade, promovendo a compreensão e a apropriação desses temas.

As pesquisas analisadas foram realizadas em diferentes contextos e realidades socioculturais, mas todas têm em comum o fato de constituírem espaços que buscam reconhecer e valorizar a voz das pessoas idosas. Ao conhecer suas experiências, necessidades e expectativas em relação às tecnologias digitais, a pesquisa contribui para reafirmar seu papel social e para fomentar práticas mais inclusivas. Nesse sentido, ao incorporar as vozes das pessoas idosas e compreender seus modos de participação, a produção científica pode contribuir para a construção de sociedades mais acessíveis, democráticas e comprometidas com a justiça social.

A produção de conhecimento sobre inclusão digital de pessoas idosas investigada permite compreender o que tem sido desenvolvido em diferentes áreas

do conhecimento, na articulação entre tecnologias digitais, educação e envelhecimento e, ao mesmo tempo, sustenta a construção conjunta de espaços efetivamente participativos. Conforme argumenta Danilo Streck (2023), a participação é determinada histórica e culturalmente. Em uma sociedade marcada pela crescente digitalização, participar socialmente também implica acessar os meios para desenvolver competências relacionadas ao universo digital.

Nesse sentido, o processo que conduz as pessoas idosas do uso instrumental à compreensão crítica das tecnologias constitui, à luz do pensamento freireano, um movimento de humanização, vinculado ao “ser mais”. O desenvolvimento de competências e habilidades digitais pode ser compreendido como parte do processo mais amplo de realização do potencial humano. Pensar a participação nas pesquisas a partir de Paulo Freire permite, portanto, evidenciar o caráter emancipatório que a inclusão digital pode assumir quando orientada pelo diálogo e pela crítica.

Ao considerar os processos educativos analisados, emerge o desafio da formação de formadores para o ensino tecnológico voltado às pessoas idosas. Conforme assinala Doll (2008), é imprescindível que profissionais que atuam diretamente com o público idoso incorporem conhecimentos sobre o envelhecimento em seus processos formativos. Embora essa preparação ocorra, em muitos casos, de forma complementar, o autor destaca a necessidade de que tais conteúdos sejam integrados de maneira mais consistente aos currículos de formação inicial. Nesse sentido, a presença de docentes e pesquisadores/as com sólida formação em envelhecimento constitui um elemento central para a inserção e a consolidação dessa temática nos espaços formativos e de pesquisa, ampliando as possibilidades de qualificação das práticas educativas voltadas às pessoas idosas.

Nesse sentido, os/as pesquisadores/as precisam estar atentos/as aos diferentes contextos e aos procedimentos metodológicos adotados, reconhecendo que tempos mais extensos de intervenção tendem a possibilitar a produção de um volume mais consistente de dados para análise e discussão, especialmente em função dos distintos ritmos de aprendizagem das pessoas idosas. Os estudos analisados também alertam para a inadequação de pressupor necessidades tecnológicas abstratas e previamente definidas, destacando a potência de metodologias construídas colaborativamente.

As análises realizadas evidenciaram lacunas e silenciamentos que apontam caminhos relevantes para abordagens e estudos futuros. Observamos, em particular,

a escassez de investigações que considerem interseccionalidades, como o estado civil, elemento que pode influenciar os tipos de vínculos e redes de relações mantidas pelas pessoas idosas ao longo do tempo, bem como a ausência significativa de informações sobre a dimensão étnico-racial, categoria estrutural e estruturante das desigualdades sociais. Também destacamos a limitação dos contextos investigados, indicando a necessidade de ampliar os cenários de pesquisa para outros espaços institucionais, como hospitais (especialmente no âmbito do envelhecimento saudável e das tecnologias em saúde, *e-health technologies*) e escolas, compreendidas como ambientes intergeracionais estratégicos para a construção de parcerias. Soma-se a isso a predominância de ações de curta duração, o que revela a fragilidade da continuidade das iniciativas e reforça a urgência de políticas e programas sustentados no médio e no longo prazo. Ainda que as revisões tenham identificado o predomínio de abordagens qualitativas, evidenciando a valorização das experiências, das escutas e dos processos de aprendizagem das pessoas idosas, permanece como lacuna a participação desse público em etapas centrais da pesquisa, como a revisão e a análise dos dados, o que aponta para o potencial de metodologias ainda mais participativas e colaborativas. O caráter interdisciplinar identificado nas revisões reforça a necessidade de ampliar os espaços de interlocução entre as áreas, apontando tanto uma contribuição quanto um desafio para o avanço das pesquisas nesse campo.

Por outro lado, as revisões bibliográficas realizadas trouxeram contribuições significativas que inspiraram e complementaram diretamente o desenvolvimento desta pesquisa. Ao evidenciar a centralidade das abordagens qualitativas e mistas, os estudos reforçaram a importância de um olhar atento e sensível às experiências das pessoas idosas, tanto daquelas com pouco ou nenhum acesso prévio às tecnologias digitais quanto daquelas com trajetórias mais longas de uso. Esses diferentes olhares, fundamentaram e sugeriram a adoção de uma pesquisa situada e contextualizada, orientada pela escuta atenta, pela valorização dos saberes prévios e pelos interesses das próprias participantes, fortalecendo a relação entre a pesquisadora e o contexto investigado. Nesse sentido, a pesquisa buscou promover processos críticos de reflexão sobre o uso e o não uso das tecnologias digitais, em especial dos smartphones, assumindo um compromisso ético e social de produzir conhecimentos que não se limitassem aos interesses acadêmicos, mas que fossem significativos e relevantes para as próprias pessoas idosas.

Após estas sessões de revisões bibliográficas (mapeamento inspirado no Estado do Conhecimento - 3.1; e Revisão Sistemática - 3.2) sobre inclusão digital de pessoas idosas, na qual buscamos evidenciar a diversidade de abordagens metodológicas, bem como as limitações relacionadas à participação efetiva das pessoas idosas nos processos investigativos, a partir de então, dialogaremos com os percursos metodológicos desta própria investigação. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta os percursos metodológicos adotados, explicitando a opção por entrevistas com especialistas, pela pesquisa participativa e pela análise temática, que possibilitam aprofundar a compreensão do fenômeno estudado a partir de diferentes perspectivas e níveis de análise.

## 4 MÉTODO: A TRAJETÓRIA DESSA PESQUISA

*Caminante son tus huellas el camino y nada más  
Caminante, no hay camino se hace camino al andar*

*Al andar se hace camino  
Y al volver la vista atrás  
Se ve la senda que nunca  
Se ha de volver a pisar  
Caminante no hay camino sino estelas en la mar*

*Hace algún tiempo en ese lugar  
Donde hoy los bosques se visten de espinos  
Se oyó la voz de un poeta gritar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar*

Antonio Machado (1875-1939)

Pesquisar é caminhar ao desconhecido. A gente não pesquisa o que já sabe, e sim a partir do que nos motiva a conhecer mais. Ou, nas palavras de Freire (1996, p. 29): “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Este capítulo apresenta a metodologia “como nós vivemos a pesquisa que fizemos” (Brandão, 2003), compreendendo cada etapa e cada escrita como expressão de momentos singulares do percurso investigativo, elaborados em diálogo com as finalidades e as experiências concretas que emergiram ao longo do processo.

Não havia a tese antes da pesquisa; elas foram se construindo juntas. Vejo essa relação como um passeio para uma cidade que a gente deseja conhecer: depois de muito tempo sonhando (e nem acreditando que, de fato, seria possível fazer a viagem), iniciamos o planejamento: quando é a melhor data para conhecer o lugar? Quando eu posso viajar? Precisaré organizar minhas férias, fazer uma reserva de dinheiro, falar com pessoas que já foram lá, reservar passagens, providenciar os documentos, arrumar a mala.

Depois de muito planejamento, chega a hora da viagem e podemos admirar as belezas e alegrias de tudo aquilo que um dia foi apenas um sonho (ou até uma utopia), mas nem tudo sai como o esperado. Ao chegar lá, percebemos que, para conhecer de verdade tudo de que gostaríamos, deveríamos ficar muito tempo, mas o tempo é limitado. Algumas experiências não entram no orçamento e outras a gente acaba priorizando porque nos parecem imprescindíveis; são aquelas coisas que nos fizeram sonhar com a viagem.

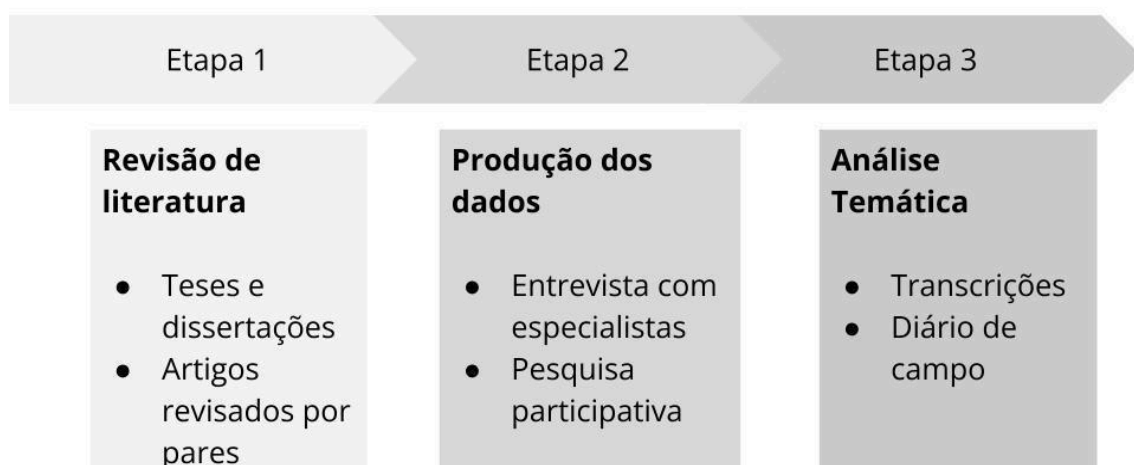
Mas aí a gente se dá por conta, nesse novo caminho, de coisas que nunca nos disseram e nunca lemos nos livros: o cheiro, as cores, as flores. E mesmo que a gente volte ao mesmo lugar, na mesma época do ano, a experiência será outra. É hora de viver aquilo que pode ser, de se conectar com a realidade e de deixar para lá algumas ideias que tínhamos, mas que já não fazem sentido.

Esse passeio não foi feito sozinho, então muitas coisas precisaram ser equilibradas entre aquelas/es que iam juntas/os: o horário de acordar, o que comer nas refeições, o que fazer primeiro e o que deixar de fazer. Foi necessário acertar o passo, aprender a andar com outras pessoas, ouvir com atenção o que falavam e também aprender a dizer os meus limites.

Um dia, a tão sonhada viagem acaba; voltamos ao lugar de onde partimos, nos reconectamos com ele e chega a hora de contar para as pessoas como foi e tentar compartilhar do nosso encanto, das nossas surpresas. Será que contamos que nem tudo saiu como o esperado? Tivemos medo de alguma situação ou estávamos tão cansadas que não fizemos aquele passeio que aparecia em todas as divulgações turísticas? Será que conto que fiquei com bolhas nos pés de tanto caminhar? Será que faço um álbum com minhas fotos favoritas?

Neste capítulo, contaremos sobre esse passeio rumo ao desconhecido e ao sonhado: nossa trajetória metodológica. As etapas seguem a mesma sequência do passeio: planejamento, revisão bibliográfica, realização de entrevistas com especialistas e de encontros com grupos de pessoas idosas, análise dos dados e a escrita desse processo, como pode ser visto na **Figura 3**.

**Figura 3** - Etapas da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2026)

Neste capítulo, descreveremos as escolhas e os caminhos investigativos percorridos ao longo da pesquisa. Conduzimos uma pesquisa qualitativa, de natureza compreensiva e crítica, desenvolvida a partir de uma perspectiva participativa e situada, na qual o conhecimento foi construído de forma dialógica na relação entre pesquisadora e participantes, com atenção aos processos, sentidos e experiências vividas, assumindo compromisso ético e político com a participação e com a transformação da realidade investigada. Apresentaremos as estratégias e os instrumentos de investigação empregados com o intuito de discutir a participação de indivíduos mais velhos em processos educativos de inclusão digital. A primeira etapa, de revisão bibliográfica, foi apresentada no capítulo anterior; aqui nos concentramos nas etapas 2 e 3. As etapas empírica desta pesquisa foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos que regem a investigação com seres humanos, tendo sido iniciada somente após a devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o CAAE nº 79933024.2.0000.5347, conforme protocolo registrado na Plataforma Brasil, atendendo integralmente aos requisitos éticos e legais vigentes para pesquisas realizadas no Brasil, em especial às Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e nº 510/16 (CNS, 2012, 2016).

Estas etapas não estavam prontas; foi necessário questionar o que queríamos conhecer e aprender para que, dessa forma, os encontros com as/os autores e os diálogos com as pessoas presentes no processo de pesquisa (professores/as, colegas, participantes da pesquisa) pudessem produzir sentidos. Esse processo de investigação, como um todo, é o que podemos definir como pesquisa: “A pesquisa é, portanto, uma ferramenta para explorar, descrever, compreender, explicar, prever, intervir (mudar), avaliar e aferir o impacto<sup>57</sup>” (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021, p. 4, tradução nossa).

Embora a pesquisa esteja organizada em etapas, com o objetivo de facilitar a compreensão e a leitura, preservamos, ao longo de todo o trabalho, a concepção de pesquisa como processo vivo, marcado pelo diálogo e pela construção coletiva, interpretativa e processual. Essa organização não fragmenta o percurso

---

<sup>57</sup> No original: “Research is therefore a tool to explore, describe, understand, explain, predict, intervene (change), evaluate, and assess impact.”

investigativo, mas evidencia suas escolhas, movimentos e reorientações, valorizando o caminho percorrido e as decisões construídas ao longo do tempo. Desse modo, o método não é compreendido como algo previamente fechado, mas como uma construção que se dá no próprio fazer da pesquisa, articulando continuamente teoria e prática, em coerência com os objetivos, os sujeitos envolvidos e o contexto investigado.

As diferentes estratégias de produção de dados empíricos desta pesquisa foram construídas de forma dialógica, relacionando teoria e prática, em um processo que se deu no próprio viver das experiências no campo, na relação entre sujeitos, contextos e práticas. O método, portanto, não antecedeu o percurso, mas se construiu ao caminhar, razão pela qual optamos por nomeá-lo como trajetória da pesquisa: um caminho trilhado coletivamente, que se desenhou no movimento, no encontro e na reflexão, fazendo-se caminho enquanto era percorrido.

Ao longo do trajeto da pesquisa, a articulação entre amorosidade — compreendida como compromisso com a causa da libertação (Fernandes, 2019) — e rigorosidade metodológica — entendida como atenção às condições de aprendizagem e à coerência ético-política do processo (Streck, 2019) — orientou a construção de um espaço dialógico de reflexão sobre o uso das tecnologias digitais, no qual o cuidado com as pessoas e com seus percursos formativos se entrelaçou à disciplina investigativa, ao pensar e ensinar de modo crítico e à promoção de aprendizagens significativas e emancipatórias.

As escolhas metodológicas desta pesquisa estiveram, ética e politicamente, comprometidas com as pessoas que participaram dos encontros, com as quais estive integralmente envolvida no processo. Nesse sentido, as decisões sobre o que fazer, como fazer e quando fazer foram atravessadas pelo desejo de contribuir de forma concreta com aquelas/es que estavam ali, reconhecendo a pesquisa como uma experiência compartilhada e situada. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Carlos Rodrigues Brandão (2003), ao afirmar que a pesquisa científica não deve ser concebida como um momento isolado ou como instrumento de poder a serviço de interesses individuais ou da mera progressão acadêmica, mas como parte de um fluxo contínuo de criação, no qual o conhecimento se constrói de forma conectada às múltiplas dimensões da vida, das relações e da compreensão humana, fortalecendo vínculos, sentidos e responsabilidades que ultrapassam os limites formais da escrita acadêmica. Ainda que dados tenham sido produzidos e

sejam aqui apresentados, reconhecemos que o mais significativo do processo ultrapassa os limites da escrita acadêmica: os vínculos construídos, as escutas compartilhadas e a experiência coletiva que não se deixa capturar integralmente em palavras.

O resultado de uma pesquisa científica é a produção de saberes. Mas quais saberes? A filósofa e zoóloga Donna Haraway expressa uma crítica ao modo tradicional de pensar a objetividade científica (como neutra e universal) e argumenta “a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver” (Haraway, 1995, p. 24). Essa perspectiva implica compreender a ciência como uma prática relacional e contextual, na qual o saber emerge de múltiplas vozes e posições, sendo constantemente revisado e contestado, promovendo formas de conhecimento comprometidas com a transformação das maneiras de ver e compreender o mundo.

A pesquisa qualitativa, para Antônio Carlos Gil (2021, p. 15), busca “mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo.” Para o autor, a justificativa da pesquisa qualitativa deve-se ao fato de ela ser especialmente apropriada para investigar fenômenos em seu contexto natural, permitindo uma compreensão mais profunda das situações tal como ocorrem na vida real. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece aos/às participantes a oportunidade de expressar livremente suas percepções, emoções e experiências, sem restrições impostas por instrumentos padronizados (Gil, 2021).

O paradigma participativo em pesquisas qualitativas tem suas raízes em autores como Kurt Lewin e Paulo Freire, que enfatizaram a importância do envolvimento ativo dos sujeitos na construção do conhecimento (Gil, 2021, p. 23). O saber produzido nesse contexto tem caráter prático e busca equilibrar autonomia e colaboração.

A seguir, o capítulo se organiza de modo a apresentar, primeiramente, a entrevista com especialistas<sup>58</sup>, detalhando seus objetivos, os critérios de escolha dos/as participantes e os procedimentos adotados para sua realização. Na

---

<sup>58</sup> A condição de especialista não se restringe exclusivamente à titulação acadêmica formal, mas envolve o acúmulo de saberes teóricos e/ou práticos socialmente reconhecidos, bem como a capacidade de refletir criticamente sobre o campo em questão, contribuindo para a análise, a contextualização e o aprofundamento do objeto de estudo (Meuser; Nagel, 1991).

sequência, discutimos a pesquisa participativa, explicitando seus princípios orientadores, o contexto em que se desenvolveu e a descrição dos encontros que compuseram o campo empírico. Por fim, apresentamos o processo de análise dos dados, evidenciando os movimentos interpretativos realizados e a coerência entre as escolhas metodológicas, o referencial teórico e os sentidos produzidos ao longo da pesquisa.

#### 4.1 ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS

A entrevista é compreendida, nesta pesquisa, como um processo essencialmente interacional, marcado pelo compartilhamento e pela troca de papéis, responsabilidades, sentimentos, crenças, motivações e informações entre entrevistador/a e entrevistado/a (Stewart; Cash, 2015). No contexto específico deste estudo, trata-se de uma relação entre uma pesquisadora em nível de doutorado e pessoas com ampla e reconhecida expertise sobre o pensamento de Paulo Freire, o que influencia diretamente o grau de compartilhamento do controle e a dinâmica da interação.

A entrevista com especialistas é um tipo específico de pesquisa qualitativa, caracterizada por um formato aberto e não estandardizado, no qual o/a entrevistador/a propõe o problema e as questões gerais, permitindo valorizar a autonomia do sujeito para estruturar a narrativa, com foco na relevância para as interpretações e concepções do/a entrevistado/a (Rosa; Arnoldi, 2014). Trata-se, portanto, de uma estratégia indicada para pessoas que possuem condições de formular, aprofundar e responder aos questionamentos de modo reflexivo e consistente, contribuindo de forma qualificada para a compreensão do problema investigado (Rosa; Arnoldi, 2014).

Conforme destacam Michael Meuser e Ulrike Nagel (1991), a entrevista com especialistas está ancorada em contextos organizacionais ou institucionais, nos quais os sujeitos não são tomados em sua totalidade biográfica, mas sim como atores/izes que desempenham determinado papel em um campo específico. O reconhecimento de alguém como especialista é, assim, relacional e depende diretamente do interesse da pesquisa, não se tratando de um status fixo, mas atribuído no interior do desenho investigativo (Meuser; Nagel, 1991). Neste estudo, as entrevistas com especialistas têm a função de fornecer informações sobre as

condições contextuais que orientam e estruturam as práticas de pesquisa e de atuação freireanas.

No contexto das entrevistas realizadas nesta pesquisa, a entrevista com especialistas mobilizou conceitos e categorias freireanas ancoradas nas trajetórias e experiências dos/as interlocutores/as, permitindo que os resultados contribuíssem para a problematização dos alcances e limites do referencial teórico adotado. O foco esteve nos saberes derivados da experiência acadêmica, pedagógica, política e institucional dos/as especialistas, sem a pretensão de explicação teórica abrangente ou de generalização dos fenômenos investigados, mas sim de colocar a teoria em diálogo com a realidade, produzindo um conhecimento empírico denso, situado e analiticamente relevante para o objeto investigado.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com o auxílio dos orientadores e seguiu a estrutura proposta por Franziska Pfeiffer (2021), organizada para favorecer clareza, acolhimento e ética no processo de produção dos dados. O roteiro completo encontra-se apresentado como **Apêndice D** desta tese, o que proporciona maior transparência e compreensão do percurso metodológico adotado. Iniciou-se com uma introdução que incluiu saudação, apresentação e esclarecimentos sobre o tema da pesquisa, explicações acerca do formato e da duração da entrevista, bem como informações relativas à proteção de dados, garantindo o anonimato e o uso exclusivo do material para fins acadêmicos. Em seguida, foi formulada uma pergunta inicial de caráter mais amplo, destinada a situar o/a entrevistado/a no tema, seguida de perguntas principais, alinhadas aos objetivos da pesquisa. O roteiro previu ainda uma pergunta final, de caráter mais reflexivo ou de fechamento, seguida de agradecimento pela disponibilidade e pela oportunidade de diálogo, informações sobre os encaminhamentos e os possíveis resultados da pesquisa e, por fim, a despedida, reafirmando o cuidado ético e o respeito aos/às participantes.

Como as entrevistas foram registradas exclusivamente em áudio, os procedimentos de consentimento variaram conforme a região, sempre em conformidade com a legislação local. Nas entrevistas conduzidas em língua alemã, o termo de consentimento apresentado no **Apêndice E** foi lido após o início da gravação, ocasião em que foram explicitados os termos e condições da participação, esclarecendo-se que não seria necessária assinatura, bastando a concordância verbal do participante. Reforçou-se, ainda, o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Já nas entrevistas realizadas com

participantes brasileiros/as, o termo de consentimento constante no **Apêndice F** foi enviado previamente por meio de formulário no Google Docs e, após o início da entrevista, eventuais dúvidas foram esclarecidas, reiterando-se a garantia de anonimato, a voluntariedade da participação e o direito de desistência em qualquer etapa do processo.

**Quadro 5** - Dados das/os especialistas

Nome	Gênero	Local	Data da entrevista
Boniteza	mulher	Brasil	08 de agosto de 2025
Diálogo	homem	Europa	23 de abril de 2025
Esperança	mulher	Europa	08 de maio de 2025
Ser Mais	homem	Brasil	18 de agosto de 2025

Fonte: elaboração própria (2026)

Foram realizadas entrevistas com quatro pessoas especialistas: duas europeias e duas brasileiras, sendo, em ambos os casos, uma mulher e um homem. As entrevistas realizadas na Europa foram mediadas por contatos institucionais de centros de estudos freireanos, sem vínculos prévios diretos, enquanto, no Brasil, envolveram tanto um interlocutor conhecido a partir de eventos acadêmicos e da leitura de suas produções quanto uma pesquisadora com quem já havia convivência no grupo de pesquisa, entrevistada em razão de sua sólida experiência como pedagoga no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para garantir o anonimato dos/as participantes, os nomes dos/as entrevistados/as foram substituídos por pseudônimos escolhidos a partir de verbetes do “Dicionário Paulo Freire” (Streck; Redin; Zitkoski, 2019), mantendo-se a correspondência de gênero: os homens foram identificados como Diálogo e Ser Mais, e as mulheres como Boniteza e Esperança.

As entrevistas foram conduzidas a partir de contato prévio por e-mail ou WhatsApp, com os horários definidos de comum acordo, respeitando a disponibilidade das pessoas entrevistadas, e ocorreram por meio de chamadas de vídeo via Google Meet, com duração entre 51 minutos e 1 hora e 14 minutos, e tiveram seus áudios gravados para posterior transcrição. As transcrições foram realizadas com o auxílio do software noScribe (versão 0.6), sendo que, no caso das

entrevistas em língua alemã, todas as transcrições foram cuidadosamente conferidas por pessoas nativas nos respectivos idiomas, e a tradução para o português e inglês foi realizada pela própria pesquisadora, com apoio das ferramentas gratuitas Google Tradutor, ChatGPT e DeepL, passando sempre por um processo de revisão em diálogo com professores/as de língua inglesa e alemã, assegurando rigor linguístico e fidelidade aos sentidos expressos pelos/as entrevistados/as.

As diferenças culturais, especialmente nas entrevistas conduzidas em língua alemã, tornaram-se evidentes, gerando inicialmente insegurança, mas também favorecendo uma escuta atenta, cuidadosa e afetiva por ambas as partes. A atitude dos/as entrevistados/as contribuiu para a construção de um diálogo significativo, evidenciando que uma entrevista bem-sucedida exige compreensão aprofundada do processo, atenção às percepções mútuas e abertura para adaptar a abordagem às singularidades de cada encontro, considerando fatores demográficos e culturais como idade, gênero, trajetória e contexto sociocultural.

As entrevistas realizadas com especialistas foram utilizadas como parte do conjunto de dados empíricos da pesquisa, contribuindo tanto para a consolidação e o aprofundamento do referencial teórico quanto para o processo de análise temática. Esses diálogos possibilitaram tensionar conceitos, categorias analíticas e escolhas metodológicas à luz de experiências acumuladas no campo da pesquisa e da educação, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Em consonância com a perspectiva da pesquisa participativa, as entrevistas não foram compreendidas como fontes isoladas ou hierarquizadas de saber, mas como espaços dialógicos de produção de conhecimento, que se somaram aos dados produzidos na pesquisa participativa descrita a seguir.

## 4.2 PESQUISA PARTICIPATIVA

A presente seção parte da distinção conceitual entre os termos *pesquisa participante* e *pesquisa participativa*, reconhecendo suas aproximações, mas também suas diferenças quanto aos lugares de decisão, aos processos e às finalidades da produção do conhecimento. Optamos, neste trabalho, pelo uso do termo *pesquisa participativa* em detrimento de *pesquisa-ação-participante* a partir das reflexões de Brandão (2003), que aponta que a denominação

*pesquisa-acción-participante* é mais recorrente em países de fala espanhola, enquanto, no contexto brasileiro, observa-se uma pluralidade de nomenclaturas, como pesquisa-ação, pesquisa-ação-participante ou pesquisa participativa. A escolha por pesquisa participativa busca, assim, evitar confusões conceituais com a tradição da pesquisa-ação de matriz lewiniana, amplamente difundida no campo educacional, mas que parte de pressupostos epistemológicos distintos dos que orientam esta investigação. A pesquisa aqui desenvolvida está ancorada nos referenciais freireanos, nos quais a participação, o diálogo e a dimensão político-pedagógica da produção do conhecimento assumem centralidade, justificando, portanto, a adoção do termo pesquisa participativa como o mais coerente com seus fundamentos teórico-metodológicos.

A pesquisa participativa, conforme Luis R. Gabarrón e Libertad Hernandez Landa (2006), constitui-se como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve suas/seus beneficiárias/os na produção de conhecimentos, tendo sua relevância ancorada na significação do problema para a comunidade, a partir da qual emergem o objeto e os objetivos do triplo processo pesquisa–educação–ação. Brandão (2003), ao analisar as práticas concretas de investigação, compreende a pesquisa participante não apenas como um conceito guarda-chuva, mas como uma modalidade específica, caracterizada pelo deslocamento do eixo decisório e produtivo da universidade para os contextos de realização das práticas sociais, em uma pesquisa com a comunidade, e não sobre ela.

Partindo desses princípios, adotamos, nesta investigação, o termo pesquisa participativa, por compreender o processo desenvolvido como um momento de uma ação social mais ampla, contínua e compartilhada, em que a própria ação se constitui como objeto de pesquisa e reflexão, articulando experiências, diálogo e ação transformadora. Nessa perspectiva, a pesquisa participativa enfatiza a participação ativa e a influência de pessoas não acadêmicas na criação do conhecimento, demandando confiança, redistribuição de poder e colaboração (Warwick-Booth; Bagnall; Coan, 2021), bem como se configura como uma pesquisa engajada, situada em contextos sociais, políticos e organizacionais específicos, voltada à reflexão crítica e à incidência na realidade (Unger, 2014). Assumimos, assim, a pesquisa participativa como uma prática pedagógica e política, comprometida com a produção de saberes significativos para a vida das pessoas

envolvidas, com a reversão de lógicas hegemônicas de poder e com a redistribuição social do conhecimento, mantendo-se, ao mesmo tempo, profundamente inspirada nos fundamentos éticos e epistemológicos da pesquisa participante.

A pesquisa participativa desenvolvida nesta tese está fundamentada nos princípios da pesquisa participante por Brandão (Brandão, 2014; Brandão; Borges, 2008), partindo de uma compreensão da realidade social situada historicamente, apreendida em sua totalidade e complexidade, reconhecendo que os fenômenos investigados não se restringem a aspectos isolados, mas se articulam às dinâmicas sociais mais amplas. Nesse sentido, a investigação foi realizada em dois grupos de pessoas idosas de um mesmo município, com foco na temática da inclusão digital como dimensão constitutiva da vida social contemporânea, visando promover processos educativos. A pesquisa partiu das experiências concretas, das trajetórias de vida e das interpretações produzidas pelas/os próprias/os participantes, entendendo que a transformação social emerge da problematização coletiva da realidade vivida.

Trata-se, portanto, de uma ação social contextualizada, inscrita na historicidade dos processos de exclusão vivenciados pelas pessoas idosas, especialmente diante da aceleração das transformações tecnológicas e da crescente digitalização de serviços essenciais. Esse cenário tende a aprofundar desigualdades e produzir novas formas de exclusão, o que confere à inclusão digital um caminho à participação social. A compreensão crítica da realidade social, construída de modo dialógico, foi assumida como condição para a sua transformação.

Ainda que localizada e voltada a uma questão específica (a inclusão digital de pessoas idosas dos grupos), a proposta desenvolvida esteve orientada por uma perspectiva de totalidade, articulando o contexto do grupo às dimensões mais amplas da cidade, do país e do mundo. Assim, a pesquisa constituiu-se como uma possibilidade de transformação coletiva dos saberes, tanto da pesquisadora quanto das/os participantes, buscando, de forma sensível e historicamente situada, enfrentar as desigualdades sociais e os processos de desumanização produzidos por uma sociedade orientada por valores mercadológicos. Ao reconhecer a historicidade das experiências, foi possível articular passado, presente e futuro, compreendendo a pesquisa não como um evento isolado, mas como parte de um processo histórico contínuo de produção, reconstrução e transformação do conhecimento e da realidade social. Nesse percurso, a interação dialógica entre

saberes acadêmicos e saberes das pessoas idosas constituiu-se como eixo central, ampliando a compreensão coletiva do mundo vivido e criando conhecimentos que emergem do encontro entre diferentes formas de saber e de existir.

Brandão (2006) considera que os trabalhos desenvolvidos na pesquisa participante são realizados *junto com* e *a serviço de* comunidades. A partir dessa compreensão, a pesquisa foi concebida como parte de um trabalho que já vinha sendo desenvolvido em uma organização, buscando contribuir para processos em curso, e não apenas extrair informações para fins acadêmicos. A produção de conhecimento nesta pesquisa orienta-se pela transformação de saberes, sensibilidades e motivações coletivas, com vistas ao enfrentamento das desigualdades e à humanização da vida social, constituindo-se como uma forma emancipatória de construção do saber.

Ao longo de todo o processo, a relação da investigadora-educadora e participantes foi concebida de forma horizontal, reconhecendo todas/os como sujeitos do conhecimento e partindo do pressuposto de que todas as culturas e experiências são fontes legítimas de saber. A estrutura da ação social desenvolvida nesta pesquisa utilizou como base a metodologia de Paulo Freire, conforme explicado por Brandão (1981) como uma proposta para um trabalho-diálogo, e há uma lógica no processo coletivo de aprendizagem. A pesquisa foi orientada pela intenção de compartilhar saberes e, simultaneamente, aprender com as pessoas envolvidas, compreendendo o processo investigativo como um processo educativo. Buscamos construir um percurso horizontal, pautado no diálogo, capaz de valorizar e articular diferentes vozes, promovendo um processo educativo crítico que fosse capaz de problematizar, de forma conjunta com as pessoas idosas, as relações entre envelhecimento e tecnologias.

As atividades desenvolvidas tiveram como princípio orientador a unidade entre teoria e prática (Freire, 1996), entendida como reflexão crítica sobre a prática. Os desafios emergentes ao longo das ações foram fundamentais para a definição e a redefinição contínuas dos procedimentos metodológicos, uma vez que a pesquisa não se apresentou como um roteiro previamente fechado, mas foi sendo construída no encontro com os sujeitos, suas demandas, possibilidades e limites. Desse modo, constituiu-se como um processo interligado de investigação-educação-ação (Gabarrón; Landa, 2006), que se expandiu a partir das experiências e das relações

estabelecidas nos encontros, buscando a criação de espaços efetivos de participação social e política, com bases mais igualitárias.

Cada encontro foi concebido não apenas como um espaço de aplicação de conceitos previamente definidos, mas como um momento de ação social e educativa junto às pessoas idosas, no qual as práticas vivenciadas (como o uso de dispositivos digitais, a troca de experiências e a problematização coletiva das tecnologias) alimentaram reflexões críticas sobre os próprios pressupostos teóricos da inclusão digital. As dificuldades, interesses, saberes prévios e estratégias construídas pelas/os participantes ao longo dos encontros tensionaram e ressignificaram as referências teóricas mobilizadas, exigindo ajustes no planejamento e na condução das atividades subsequentes. Dessa forma, a teoria não antecedeu a prática de maneira rígida, mas foi sendo construída e reconstruída a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente, evidenciando a pesquisa participativa como um processo dinâmico, integrado ao fluxo da ação comunitária e comprometido com a transformação coletiva e a produção compartilhada de conhecimento.

A pesquisa assumiu explicitamente um compromisso social, político e pedagógico, compreendido não como neutralidade científica (Brandão, 2006; Freire, 1996), mas como responsabilidade ética diante da realidade investigada e das pessoas envolvidas. Tal compromisso não se confundiu com uma orientação partidária ou doutrinária, mas sim com a construção coletiva de espaços de participação, pautados pelo diálogo, pela escuta e pela produção solidária de conhecimentos e valores. Minha presença como pesquisadora foi assumida de forma consciente e reflexiva, reconhecendo minha posição no grupo e suas implicações no processo, em um exercício contínuo de aprender, contribuir e construir conjuntamente.

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Foram assegurados o anonimato das/os participantes, a participação voluntária e o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para tanto, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice G**), no qual constam, de forma clara e acessível, informações sobre os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos, bem como eventuais compensações e retornos esperados.

As diferentes iniciativas que articulam pesquisa e ação social compartilham a compreensão de que a investigação realizada em comunidades populares não deve

se limitar à mera coleta de dados (Brandão, 2006). Nessa perspectiva, o trabalho científico assume também uma dimensão pedagógica e política, ao reconhecer a pesquisa como um espaço de formação, de diálogo e de produção coletiva de sentidos. Uma investigação social mais ativa e participativa exige sensibilidade para escutar as vozes dos sujeitos diretamente implicados nas ações, superando abordagens que os reduzem a indicadores numéricos ou a registros anônimos em tabelas estatísticas. Ao valorizar a expressão e a palavra das/os participantes, a pesquisa passa a criar condições para que mulheres e homens historicamente silenciadas/os possam se manifestar a partir de suas próprias experiências, contribuindo de forma substantiva para a compreensão crítica da realidade investigada.

Para Brandão (2014), a pesquisa participante se distingue pelos modos e graus de confiança e pela qualidade da interação entre as pessoas envolvidas. Na pesquisa participativa desenvolvida neste estudo, essa distinção se materializou nas relações construídas ao longo do processo, nas quais as pessoas idosas e a pesquisadora, a partir de suas histórias, saberes e formas de expressão, puderam se envolver em uma experiência de troca de conhecimentos e vivências que as transformou mutuamente, possibilitando a cocriação coletiva do conhecimento.

Ao pensar na pesquisa participativa em gerontologia, Leontowitsch e Oswald (2023) destacam que ela tem potencial emancipatório e deve neutralizar as desigualdades sociais. Como as/os participantes são pessoas mais velhas, o processo de pesquisa impacta tanto no nível individual quanto no social, pois, por meio da pesquisa, as/os idosas/os podem contribuir para mudar situações sociais de maneira coletiva.

Diante do exposto, torna-se possível compreender as escolhas metodológicas que orientaram o desenvolvimento desta investigação. A seção seguinte dedica-se à contextualização dos grupos participantes, bem como à descrição dos procedimentos e das técnicas mobilizadas, evidenciando como a pesquisa participativa se concretizou nas relações estabelecidas, nas estratégias adotadas e nos processos formativos e investigativos desenvolvidos.

#### **4.2.1 Do contexto e instrumentos de produção dos dados**

A pesquisa foi realizada em um município<sup>59</sup> de médio porte, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Vale do Sinos, com população aproximada de 75 mil habitantes e elevada densidade demográfica. O território apresenta bons indicadores de escolarização e de infraestrutura urbana, incluindo ampla cobertura de saneamento básico e condições adequadas de urbanização, ao mesmo tempo em que convive com desigualdades socioeconômicas e com uma dependência significativa de receitas externas. Esses elementos incidem diretamente sobre as condições de vida da população idosa, especialmente no que se refere ao acesso a políticas públicas, serviços socioassistenciais e oportunidades de participação social. Os indicadores de saúde e bem-estar, como a mortalidade infantil e as internações por condições evitáveis, situam-se em patamares intermediários, revelando um contexto que combina avanços institucionais e desafios persistentes. Nesse cenário, o envelhecimento da população ocorre em meio a dinâmicas territoriais que demandam políticas integradas de cuidado, convivência e inclusão social, tornando o município um contexto relevante para a investigação sobre participação, inclusão digital e o fortalecimento de vínculos entre pessoas idosas.

A pesquisa foi desenvolvida em dois grupos, ambos vinculados aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para Pessoas Idosas que integram a Proteção Social Básica da política de Assistência Social brasileira, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sendo ofertados por meio do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) (Brasil, 2022). Os grupos para pessoas idosas do SCFV têm como objetivo prevenir situações de risco social, fortalecer relações familiares, comunitárias e sociais e promover o envelhecimento ativo, a autonomia e a participação social das pessoas idosas (Brasil, 2022). As atividades desenvolvidas são coletivas, continuadas e planejadas a partir das especificidades do território e das experiências de vida das/os participantes, valorizando o convívio, a troca de saberes e o reconhecimento das pessoas idosas como sujeitos de direitos. Ao promover espaços de socialização, escuta, pertencimento e construção coletiva, os grupos contribuem para o enfrentamento do isolamento social, das desigualdades e das múltiplas formas de exclusão que incidem sobre o envelhecimento, articulando cuidado, cidadania e inclusão social de forma não assistencialista (Brasil, 2022).

---

<sup>59</sup> Os dados foram consultados no site [www.cidade.ibge.gov.br](http://www.cidade.ibge.gov.br) e dizem respeito ao Censo de 2022, mas escritos de forma a manter o anonimato.

As atividades foram desenvolvidas em dois grupos vinculados ao CRAS, denominados, para fins de anonimato, Grupo Alegria e Grupo Sonho. Ambos os grupos são compostos por aproximadamente 25 pessoas idosas, embora a participação nos encontros tenha variado ao longo do tempo, não havendo presença integral de todas as pessoas em todas as atividades (as faltas normalmente eram por doenças ou por questões familiares). Todas as pessoas integrantes dos grupos participaram dos encontros sobre inclusão digital; contudo, apenas os dados das/os participantes que assinaram o TCLE (17 pessoas do Grupo Alegria e 18 pessoas do Grupo Sonho) foram considerados para fins de análise nesta pesquisa. As pessoas idosas são encaminhadas aos grupos por demandas relacionadas à proteção social básica e podem permanecer neles por tempo indeterminado, sendo a saída geralmente motivada por adoecimento, mudança de território ou falecimento, o que revela o caráter continuado e estável desses espaços de convivência. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o Grupo Alegria era composto apenas por mulheres, enquanto o Grupo Sonho contava com a participação de quatro homens.

Os encontros sobre inclusão digital foram realizados nas sedes dos respectivos CRAS, localizadas nos bairros onde os grupos estão inseridos, embora outras atividades do SCFV ocorressem, eventualmente, em espaços distintos. Além da pesquisadora e das pessoas idosas, esteve presente em todos os encontros a coordenadora das atividades, responsável pela condução do momento inicial de acolhimento e de avisos, bem como pelo encerramento e pela organização do encontro seguinte. Cada encontro teve duração de duas horas, das 14h às 16h.

**Imagem 1 - Sede do Grupo Alegria**

Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da Imagem 1 - Sede do Grupo Alegria: Sala ampla e iluminada, com cadeiras dispostas em círculo, formando um espaço coletivo de encontro. Ao fundo, há cartazes nas paredes e materiais organizados em mesas laterais, indicando um ambiente preparado para atividades em grupo.

**Imagem 2 - Atividade com o Grupo Sonho na sua sede**

Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da Imagem 2: Grupo de pessoas sentadas em círculo em uma sala fechada e iluminada, participando de um encontro coletivo. As cadeiras estão organizadas em círculo, favorecendo o diálogo, e materiais estão guardados nas laterais do espaço, indicando a realização de uma atividade em grupo.

A sede do Grupo Alegria é ampla, equipada com ar-condicionado, banheiros, bebedouro e infraestrutura de acessibilidade. Já a sede do Grupo Sonho é menor e, durante grande parte do período da pesquisa, foi compartilhada com outros grupos, dispondo de acessibilidade, banheiros e bebedouro, porém sem ar-condicionado. Em ambos os espaços, não havia recursos tecnológicos como acesso à internet sem fio, televisão ou quadro, sendo utilizadas apenas mesas e cadeiras, organizadas conforme as necessidades das atividades.

As condições de deslocamento das pessoas idosas até os locais dos encontros configuraram um elemento relevante do contexto da pesquisa. No bairro do Grupo Alegria, houve intervenção da Secretaria Municipal de Assistência Social para que o transporte público passasse em frente ao prédio onde ocorrem os encontros, facilitando o acesso das participantes, considerando que o transporte é gratuito para pessoas idosas. Ainda assim, foram observadas dificuldades, especialmente em dias de chuva, quando o entorno sofre alagamentos, o que torna o deslocamento mais complexo e inseguro. Somam-se a isso a ausência de bancos adequados para a espera e a irregularidade nos horários dos ônibus, o que impacta diretamente o conforto e a permanência das participantes. No caso do Grupo Sonho, o trajeto do transporte público não exigiu alterações e contava com ponto de parada coberto; entretanto, foi identificada como dificuldade a grande altura entre a calçada e o ônibus, representando um obstáculo adicional à mobilidade das pessoas idosas. Esses aspectos evidenciam como as condições territoriais e de transporte interferem na participação e no acesso aos serviços socioassistenciais.

Considerando o envolvimento prévio da pesquisadora em diferentes atividades desenvolvidas no município junto a pessoas idosas, o contato com a Secretaria Municipal de Assistência Social ocorreu de forma fluida e colaborativa. Antes mesmo da submissão do projeto ao CEP, alguns aspectos da proposta já haviam sido dialogados informalmente com a equipe da Secretaria, que havia concordado com a realização da pesquisa. Posteriormente, em junho de 2025, foi realizada uma reunião específica para tratar da execução da pesquisa, à qual participaram a secretária e a coordenadora dos grupos de convivência.

**Quadro 6 - Atividades realizadas no âmbito da pesquisa**

<b>Data</b>	<b>Atividade realizada</b>
16/06/2025	Reunião com a secretária e a coordenadora
25/06/2025	Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa
26/06/2025	1ª observação Grupo Sonho
01/07/2025	1ª observação Grupo Alegria
03/07/2025	2ª observação Grupo Sonho
08/07/2025	Festa junina
05/07/2025	2ª observação Grupo Alegria
07/07/2025	3ª observação Grupo Sonho
	férias
05/08/2025	3ª observação Grupo Alegria
07/08/2025	4ª observação Grupo Sonho
12/08/2025	1º Encontro Grupo Alegria
14/08/2025	1º Encontro Grupo Sonho
21/08/2025	Baile em festa de município vizinho
26/08/2025	2º Encontro Grupo Alegria
02/09/2025	3º Encontro Grupo Alegria
09/09/2025	Apresentação de projeto no Grupo Alegria
04/09/2025	2º Encontro Grupo Sonho
18/09/2025	Semana Farroupilha <sup>60</sup>
11/09/2025	3º Encontro Grupo Sonho
23/09/2025	4º Encontro Grupo Alegria
25/09/2025	4º Encontro Grupo Sonho
08/12/2025	Ensaio para a apresentação
11/12/2025	Apresentação Cultural

Fonte: elaboração própria (2026)

O projeto inicial previa a realização da pesquisa com pequenos grupos. No entanto, durante a reunião com a secretária e a coordenadora, a equipe informou que os grupos já haviam manifestado interesse em desenvolver atividades relacionadas às tecnologias digitais. Diante disso, combinamos que as atividades seriam desenvolvidas nos grupos indicados, considerados pela equipe como aqueles com maior tempo de convivência e abertura para novas propostas.

<sup>60</sup> A Semana Farroupilha é uma celebração tradicional do estado do Rio Grande do Sul, realizada anualmente em setembro, em memória da Revolução Farroupilha (1835–1845). O período é marcado por atividades culturais que valorizam a história, os costumes e as expressões do tradicionalismo gaúcho, como a música, a dança, a indumentária e a culinária.

**Imagem 3** - Festa Junina com todos os grupos



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da Imagem 3: Grupo de pessoas reunidas em um salão amplo e decorado com bandeirinhas coloridas, participando de uma dança coletiva. Algumas pessoas dançam no centro do espaço, enquanto outras observam sentadas, o que caracteriza um momento festivo e de convivência comunitária.

Além das observações sistemáticas dos encontros, a pesquisadora também participou de outras atividades coletivas promovidas aos grupos, como festas e deslocamentos para eventos em outros espaços comunitários. A inserção no cotidiano dos grupos foi orientada pelo princípio da colaboração, buscando contribuir com as ações já em andamento, sem que a pesquisa se configurasse como um elemento externo ou interferisse desfavoravelmente na proposta educativa e social desenvolvida pela instituição. Essa postura foi bem recebida tanto pelas equipes institucionais quanto pelas/os próprias/os participantes, que destacaram que,

frequentemente, as pessoas externas que realizam atividades com o grupo não participam de outros encontros do grupo.

A qualidade em pesquisa qualitativa se expressa na capacidade de o/a pesquisador/a construir, de forma ética e compartilhada, vínculos de confiança com as pessoas participantes, reconhecendo que o acesso às narrativas, às minúcias do cotidiano e às dimensões mais sensíveis da experiência depende de uma relação interpessoal tecida no tempo, no diálogo e no respeito mútuo (Buaes, 2011). É nessa “ponte” construída conjuntamente que se sustentam a legitimidade, a profundidade e a validade do conhecimento produzido.

A participação contínua nas atividades possibilitou que a pesquisadora não fosse percebida como uma presença estranha no grupo, favorecendo a construção de vínculos de confiança. Do ponto de vista metodológico, essa inserção foi fundamental para o conhecimento mais aprofundado do funcionamento dos grupos, para o estabelecimento de diálogos com as/os participantes e para a compreensão das dinâmicas relacionais e educativas que atravessam o cotidiano das atividades.

#### **4.2.1.1 Roteiro de observação**

O registro das observações foi realizado durante as atividades com base em um roteiro de observação (**Apêndice H**), utilizado como guia para o registro sistemático das experiências vivenciadas ao longo do trabalho de campo. Esse roteiro possibilitou a atenção a aspectos previamente definidos, sem, contudo, engessar o olhar ou limitar a apreensão de situações emergentes, próprias de uma pesquisa de caráter participativo. As anotações realizadas ao longo do encontro foram posteriormente inseridas em um arquivo digital junto com mais considerações, impressões e reflexões.

O roteiro contemplou dimensões relacionadas à dinâmica dos encontros, às formas de participação dos sujeitos, às interações estabelecidas entre as/os participantes e a equipe institucional, bem como às estratégias pedagógicas mobilizadas e aos sentidos atribuídos às atividades desenvolvidas. Dessa forma, o diário de campo constituiu-se como um espaço de registro descritivo e reflexivo, articulando observações, impressões, diálogos informais e análises preliminares construídas no decorrer do processo.

A presença de uma pessoa dedicada ao registro sistemático das observações ao longo dos encontros gerou, inicialmente, certo estranhamento por parte do grupo, especialmente por se tratar de um espaço formativo marcado pela interação, pela horizontalidade e pela convivência cotidiana entre as/os participantes. Esse estranhamento pode ser compreendido à luz da perspectiva apresentada por Maria Cecília de Souza Minayo (2012), ao afirmar que, tanto na observação quanto na interlocução com as pessoas envolvidas, a pessoa pesquisadora atua como um sujeito ativo (indaga, interpreta e desenvolve um olhar crítico), estabelecendo uma relação direta com seus/suas interlocutores/as no espaço social da pesquisa, participando, ainda que de forma situada, da vida social no contexto investigado. Nessa condição, a/o observador/a integra o próprio cenário da pesquisa e, inevitavelmente, o transforma, ao mesmo tempo em que também é transformado por ele, o que revela a dimensão relacional da pesquisa qualitativa e a mútua implicação entre quem observa e quem é observado. Compreendemos que a inserção no campo mostrou-se favorável e agregadora, pois nos possibilitou acessar dimensões do cotidiano, das interações e dos sentidos produzidos que dificilmente seriam apreendidos por meio de um distanciamento metodológico.

Nos encontros em que assumimos a coordenação das atividades, o registro das observações foi realizado conjuntamente pela coordenação do grupo e por nós, ao longo do próprio encontro. Os registros elaborados pela coordenadora foram posteriormente incorporados ao conjunto de dados da pesquisa, compondo, juntamente com o diário de campo da pesquisadora, um material empírico plural, que articula diferentes pontos de vista sobre o mesmo processo formativo. Esses encontros foram gravados em áudio e transcritos de forma seletiva, priorizando as falas consideradas relevantes para os objetivos da pesquisa. Ressaltamos que as falas das pessoas que não assinaram o TCLE não foram utilizadas nas análises.

#### **4.2.1.2 Diário de campo e documentação do processo**

O diário de campo constituiu-se como um instrumento central na produção dos dados desta pesquisa. Nele foram registrados, de forma sistemática e contínua, tanto os aspectos objetivos dos encontros quanto as impressões, percepções, diálogos significativos e reflexões da pesquisadora ao longo do processo. O diário de campo assumiu, assim, um caráter simultaneamente descritivo e analítico,

permitindo acompanhar o desenvolvimento dos encontros e os modos pelos quais a participação dos sujeitos foi se configurando no decorrer das atividades.

Além dos registros escritos, os encontros foram gravados em áudio, com o consentimento dos/as participantes, com a finalidade de apoiar a rememoração das atividades, recuperar falas relevantes e garantir maior fidelidade na interpretação das interações e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. No entanto, optamos por não realizar a transcrição integral das gravações. Essa escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que, em pesquisas de natureza qualitativa e participante, a transcrição literal de todo o material pode deslocar o foco do processo vivido para um acúmulo excessivo de dados textuais, nem sempre analiticamente produtivos. Assim, foram realizadas transcrições parciais e seleções de excertos, orientadas pelos objetivos da pesquisa, priorizando falas representativas, situações significativas e momentos de maior densidade reflexiva.

Também foram realizados registros fotográficos de alguns encontros e atividades coletivas, considerados parte da documentação do processo formativo e da dinâmica grupal. A utilização dessas imagens respeitou rigorosamente os princípios éticos da pesquisa, assegurando o anonimato dos/as participantes, seja por meio do enquadramento das imagens, seja pela não identificação nominal ou visual dos sujeitos. Conjuntamente, o diário de campo, os registros em áudio, as transcrições seletivas e as fotografias compõem um conjunto diversificado de materiais empíricos, que possibilitou uma compreensão ampliada do processo de participação, valorizando as dimensões vivencial, relacional e processual da pesquisa, em consonância com os princípios da pesquisa participante.

Cabe destacar que as fotografias não foram produzidas especificamente para gerar dados para a pesquisa, mas sim como registros destinados ao próprio grupo, atendendo a demandas internas de comunicação, memória e compartilhamento das atividades desenvolvidas. Muitas dessas imagens foram igualmente compartilhadas nos grupos de WhatsApp dos/as participantes, como parte das práticas comunicativas já existentes entre os grupos, o que reforça seu caráter de registro coletivo e de memória das experiências vivenciadas, e não de instrumento central de produção de dados empíricos.

Por fim, o diário de campo constituiu-se como um instrumento fundamental para o registro das impressões cotidianas da pesquisadora no *lócus* da investigação, permitindo a sistematização de percepções, reflexões e acontecimentos vivenciados

ao longo do processo de pesquisa. Na prática, as observações eram inicialmente registradas de forma provisória durante ou logo após os encontros, nesta fase, sem qualquer processo formal de codificação, e, posteriormente, organizadas e aprofundadas no diário de campo, o que possibilitou maior densidade analítica. Com o apoio das tecnologias digitais, esse diário foi mantido em formato digital, favorecendo a organização, a segurança e a revisão contínua dos registros produzidos ao longo da investigação. Após a finalização de sua escrita, ele foi impresso para facilitar o processo de leitura e análise.

#### **4.2.1.3 Instrumento de autoavaliação da participação**

Com o objetivo de dar voz às pessoas idosas e, de forma coerente com o foco central da pesquisa na participação, foi desenvolvido um instrumento de autoavaliação da participação (**Apêndice I**), voltado a compreender como as/os participantes percebiam seu envolvimento nas atividades propostas. Mais do que aferir resultados pontuais, o instrumento buscou acompanhar o processo de participação ao longo do percurso, considerando as mudanças, intensidades e formas de engajamento vivenciadas pelos sujeitos.

A escolha pela autoavaliação fundamenta-se na compreensão da participação como uma experiência subjetiva, relacional e processual, cuja apreensão demanda a escuta das percepções dos/as próprios/as participantes. Assim, interessava à pesquisa identificar como as pessoas idosas avaliavam sua presença, envolvimento, iniciativa e expressão nas atividades desenvolvidas, em consonância com os princípios da pesquisa participante.

O instrumento foi elaborado com base em uma escala Likert de cinco pontos (Richardson, 2017), escolhida por permitir a expressão de diferentes níveis de concordância e de intensidade de participação de maneira acessível e compreensível para as/os participantes. Para assegurar condições adequadas de preenchimento, o instrumento foi disponibilizado em formato impresso (folhas A4), acompanhado de pasta de apoio e caneta, considerando as necessidades visuais e motoras do público envolvido. As afirmações foram formuladas de forma breve, com uso de fonte sem serifas e em tamanho ampliado e foram formuladas com base em uma concepção de participação inspirada na perspectiva freireana, compreendida

como prática dialógica, relacional e interventiva, articulada a abordagens socioculturais da aprendizagem e a princípios da pesquisa participativa.

Algumas pessoas apresentaram dificuldades de leitura ou de compreensão do modo de resposta (em alguns casos relacionadas ao analfabetismo), situação em que a pesquisadora e a coordenadora prestaram auxílio na leitura e no preenchimento. Também houve apoio entre as/os próprias/os participantes, especialmente por parte daquelas/es com maior agilidade. O preenchimento teve duração média de aproximadamente 15 minutos e foi realizado em todos os encontros. Posteriormente, os dados foram sistematizados em uma tabela, sendo considerados para análise apenas aqueles referentes às pessoas que concordaram em participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE. Para preservar o anonimato, as/os participantes foram identificadas pela letra A no Grupo Alegria e pela letra S no Grupo Sonho, seguidas de um numeral (A1 a A17 e S1 a S18) e por pseudônimos escolhidos a partir de verbetes do “Dicionário Paulo Freire” (Streck; Redin; Zitkoski, 2019), resultando, por exemplo, “A1 Afetividade”, procedimento adotado em todos os dados analisados.

Os dados obtidos por meio do instrumento de autoavaliação da participação foram analisados com base na estatística descritiva, incluindo o cálculo de médias, medianas, moda, valores mínimos e máximos, bem como medidas de dispersão, como desvio padrão e variância. Essa abordagem permitiu identificar tendências, regularidades e variações nas percepções das/os participantes ao longo dos encontros. Os procedimentos analíticos são detalhados na seção 4.3, enquanto os resultados dessa análise são apresentados na seção 5.1.

#### **4.2.1.4 canção “Amor que Brilha”**

Na primeira conversa com a secretária municipal, foi mencionado que os grupos de convivência costumam realizar uma apresentação coletiva no encerramento das atividades do ano. Tendo essa informação como referência e após as observações iniciais acerca das formas de organização e funcionamento dos grupos (sempre considerando que a pesquisa se constituía como parte integrante desse processo), a música foi identificada como uma mediação pedagógica potente para favorecer a aproximação com as/os participantes e, simultaneamente, configurar-se como um gesto de devolutiva aos grupos. Como presente aos grupos,

foi composta a canção “Amor que brilha” (**Apêndice J**), que foi ensinada e cantada no final de cada encontro.

Nesse sentido, buscamos uma proposta musical que fosse acessível do ponto de vista vocal, sem recorrer a repertórios infantilizados, e que expressasse uma mensagem sensível e agregadora, sem vinculação a tradições religiosas específicas. A música buscou trazer na sua letra sentimentos positivos, ao encontro da ideia de fortalecimento de vínculos, e a melodia e o ritmo foram pensados para serem facilmente memorizados e cantados, pois o grupo não desenvolve um trabalho específico em relação ao canto coral. A partir desses critérios, estabelecemos diálogo com o compositor Lauro Pecktor<sup>61</sup>, com quem construímos uma canção a partir de um texto autoral. A tonalidade e extensão foram pensadas para o conforto vocal, evitando grandes saltos ou intervalos.

A canção passou a ser ensaiada em partes ao longo dos encontros acompanhados no âmbito da pesquisa, integrando-se gradualmente às atividades regulares dos grupos. Utilizávamos o violão como base harmônica e, nos encontros posteriores, uma gravação foi disponibilizada para uso dos grupos, o que favoreceu a continuidade dos ensaios e a autonomia das pessoas participantes. Diante da boa recepção por parte dos/as participantes, a música foi apresentada na atividade cultural de encerramento do ano, evento que reúne os diferentes grupos vinculados à política de assistência social do município. Essa experiência evidenciou o papel da música como dispositivo de vínculo, de expressão coletiva e de reconhecimento dos saberes e das trajetórias dos sujeitos envolvidos, reforçando o caráter dialógico e participativo do percurso de pesquisa.

#### **4.2.2 Os encontros sobre tecnologias digitais**

Os encontros sobre tecnologias digitais foram desenvolvidos junto a dois grupos (Alegria e Sonho) de pessoas idosas já constituídos, inserindo-se em suas dinâmicas regulares e respeitando os modos de organização previamente estabelecidos. Foram realizados quatro encontros, com duração de duas horas cada, conforme a agenda e disponibilidade do grupo, respeitando seus momentos já

---

<sup>61</sup> Compositor brasileiro com doutorado em composição musical pela na University of Calgary, desenvolve pesquisa sobre processos criativos. Mais informações pelo site: <https://lauropecktor.wordpress.com/>

planejados. A ideia era que os encontros fossem em quatro semanas consecutivas, mas isso impediria que participassem de passeios e outras atividades já programadas, então optamos por seguir o tempo do grupo. Dessa maneira, os encontros se tornaram parte de um processo contínuo de convivência, aprendizagem e participação social.

Apesar de cada encontro apresentar especificidades (ver **Apêndice K**) mantivemos uma estrutura comum, já reconhecida pelas pessoas participantes. Optamos por manter a estrutura dos encontros para que as pessoas não percebessem a pesquisa como uma interrupção no trabalho, e sim como algo integrado ao que se desenvolve. Os encontros iniciavam com um momento de acolhida e de avisos gerais, conduzido pela coordenadora dos grupos, seguido do desenvolvimento das atividades relacionadas às tecnologias digitais. Ao final, realizávamos o preenchimento da autoavaliação da participação e o encerramento ocorria por meio de um momento musical. Essa organização recorrente contribuiu para a criação de um ambiente de segurança, pertencimento e continuidade, favorecendo o engajamento das pessoas idosas nas propostas desenvolvidas.

O planejamento dos encontros não foi definido de forma rígida nem antecipada. Ao contrário, constituiu-se como um processo aberto e progressivo, construído a partir das observações realizadas em cada encontro, das interlocuções com as pessoas participantes e da escuta atenta às suas necessidades, interesses e possibilidades. Os conteúdos, estratégias e ritmos das atividades foram ajustados ao longo do percurso, em diálogo com as experiências concretas vivenciadas pelos grupos, reafirmando o caráter processual e dialógico da pesquisa participativa.

Uma situação vivida logo no início de um dos encontros evidenciou a importância desse modo de condução. Assim que iniciamos a conversa, uma mulher recém-integrada ao grupo pediu a palavra, dizendo: “Posso contar uma coisa?”. Naquele instante, o planejamento prévio foi deixado de lado, pois havia uma necessidade mais urgente de escuta e acolhimento. A participante compartilhou sua trajetória recente marcada por adoecimento, cirurgias e um quadro de depressão, expressando sentimentos que demandavam tempo, atenção e respeito. O grupo, de forma solidária, escutou sua história, acolheu suas emoções e permitiu que aquele momento se estendesse à medida que sua necessidade o exigia, reafirmando o espaço coletivo como um lugar de pertencimento, cuidado e confiança. Após esse momento, foi necessário reorganizar mentalmente o planejamento do encontro,

considerando o tempo restante e, sobretudo, a forma mais adequada de abordagem para aquele contexto específico. Essa experiência reafirmou a compreensão de que, na pesquisa participativa, o planejamento não se impõe ao grupo, mas se constrói com ele, a partir das situações concretas vivenciadas, reconhecendo que o respeito às pessoas e às suas histórias é parte constitutiva do próprio processo de pesquisa e de ação pedagógica.

Algo que foi bastante desafiador para o planejamento das atividades foi o fato de que as/os participantes não estavam ali com o intuito de “ter aula” no sentido tradicional. Essa percepção foi fundamental para o modo como as atividades foram conduzidas, pois exigia uma abordagem que fosse construída e que somasse ao que vinha sendo feito. Nesse sentido, optamos por ocupar metade da duração dos encontros com atividades especificamente relacionadas às tecnologias digitais, reservando os demais momentos para a dinâmica mais familiar do grupo (acolhida, oração, música).

As atividades com tecnologias digitais foram conduzidas de modo a valorizar os saberes prévios das pessoas idosas e suas formas singulares de relação com os dispositivos e aplicações digitais. As experiências desenvolvidas envolveram momentos de experimentação, troca de conhecimentos, conversas coletivas e apoio mútuo entre as pessoas participantes, reforçando a dimensão colaborativa do processo. O foco não esteve no domínio técnico das ferramentas, mas na possibilidade de ampliar a participação social, a comunicação, a expressão e o sentido atribuído às tecnologias no cotidiano das pessoas envolvidas.

A condução dos encontros foi orientada por uma postura ética de respeito às diferenças, reconhecendo que nem todas as pessoas idosas possuíam dispositivos digitais, nem tinham interesse ou desejo de utilizá-los. Garantimos, portanto, a autonomia das pessoas participantes, assegurando que o uso de tecnologias fosse sempre uma escolha, e não uma exigência. A participação podia ocorrer de múltiplas formas, inclusive por meio da observação, do diálogo e da troca de experiências, sem qualquer hierarquização entre quem utilizava ou não os dispositivos.

Nesse processo, nosso papel foi constantemente reelaborado. Nossa presença implicou escuta, diálogo, problematização e acompanhamento sensível das dinâmicas do grupo, reconhecendo que também nós éramos atravessadas pelo processo de aprendizagem e transformação que se produzia coletivamente. A pesquisa, nesse sentido, constituiu-se como um espaço de

investigação-educação-ação (Gabarrón; Landa, 2006), no qual as experiências vividas se tornaram objeto de reflexão crítica.

Os encontros sobre tecnologias digitais foram constituídos como experiências pedagógicas e sociais que ultrapassaram a dimensão instrumental do uso dessas tecnologias. Inseridos no cotidiano dos grupos, contribuíram para fortalecer vínculos, ampliar espaços de fala, participação e reconhecimento e reafirmar a pesquisa participativa como uma prática comprometida com a construção coletiva de saberes, a valorização da vida cotidiana e a produção de sentidos significativos para as pessoas idosas envolvidas.

As atividades também revelaram aspectos significativos sobre o acesso e o uso de tecnologias digitais por pessoas idosas. Apesar de algumas afirmarem não gostar de utilizar o celular ou não se sentirem capazes de fazê-lo, as avaliações indicaram que as experiências vivenciadas nos encontros foram positivas e estimulantes. Questões logísticas, entretanto, continuavam a representar barreiras importantes: mesmo com os encontros e o transporte gratuitos, a locomoção até o local das atividades era dificultada por problemas de infraestrutura urbana, como a distância entre o meio-fio e o ônibus ou o acúmulo de água nos dias de chuva, impedindo que algumas/ns participantes chegassem aos encontros. Tais fatores evidenciam que a gratuidade, por si só, não garante o acesso efetivo à participação, sobretudo entre pessoas idosas com restrições de mobilidade ou receios quanto ao uso de novas tecnologias.

A relação estabelecida entre a pesquisadora, a coordenadora do grupo e as pessoas participantes foi marcada, desde o início, por tensões institucionais e interpessoais, que exigiram a construção cuidadosa de espaços de diálogo. Buscamos preservar e fortalecer o vínculo das/os participantes com a coordenadora, cujas dificuldades de relacionamento estavam relacionadas tanto à sua recente inserção no serviço público e à ausência de preparação prévia para atuar com grupos de pessoas idosas quanto ao contexto de restrições orçamentárias na assistência social, que impactou diretamente a oferta de atividades. Nesse cenário, as frustrações das/os participantes eram frequentemente direcionadas à coordenadora, personalizando limitações que, na realidade, eram institucionais. A inserção da pesquisadora como mediadora, com experiência prévia em grupos de pessoas idosas, contribuiu para a construção de um ambiente mais acolhedor, horizontal e marcado pelo diálogo, no qual o humor e o reconhecimento das

referências culturais e linguísticas<sup>62</sup> das participantes desempenharam papel central na aproximação e no fortalecimento dos vínculos. Ao mesmo tempo, mantivemos uma relação de parceria e respeito com a coordenadora, baseada na transparência dos planejamentos, no compartilhamento prévio das atividades e na abertura constante à escuta, à avaliação e às sugestões.

Ao final do processo, a coordenadora destacou positivamente a experiência de trabalhar com alguém engajado com as pessoas do grupo, valorizando a construção conjunta, o cuidado nas relações e a possibilidade de aprender a partir do diálogo. Essas interações contribuíram não apenas para o desenvolvimento da pesquisa, mas também para o fortalecimento das relações profissionais e humanas, produzindo efeitos que se estenderam para além do tempo e dos objetivos específicos da investigação.

A entrada e a saída do campo foram compreendidas como momentos éticos e relacionais fundamentais, especialmente por se tratar de grupos já existentes, e a pesquisa integrou um processo coletivo que esteve atento a evitar rupturas. A inserção no campo ocorreu de forma gradual, por meio de observações, respeitando os tempos, os vínculos e a dinâmica previamente constituída; do mesmo modo, a saída foi cuidadosamente pensada e conduzida com amorosidade, de modo a reconhecer e valorizar as relações construídas.

---

<sup>62</sup> Durante um dos encontros do Grupo Alegria, ocorreu uma situação significativa para a compreensão das dinâmicas relacionais no campo: algumas mulheres passaram a conversar em alemão, partindo do pressuposto de que a pesquisadora não compreendia o idioma. Ao responder em alemão, a pesquisadora provocou surpresa no grupo, o que produziu um deslocamento imediato na interação, evidenciando como a língua opera como marcador de pertencimento, poder e confiança, além de revelar aspectos implícitos das relações estabelecidas no contexto da pesquisa.

**Imagem 4** - Agradecimento pela participação na pesquisa

Fonte: arquivo pessoal (2026)

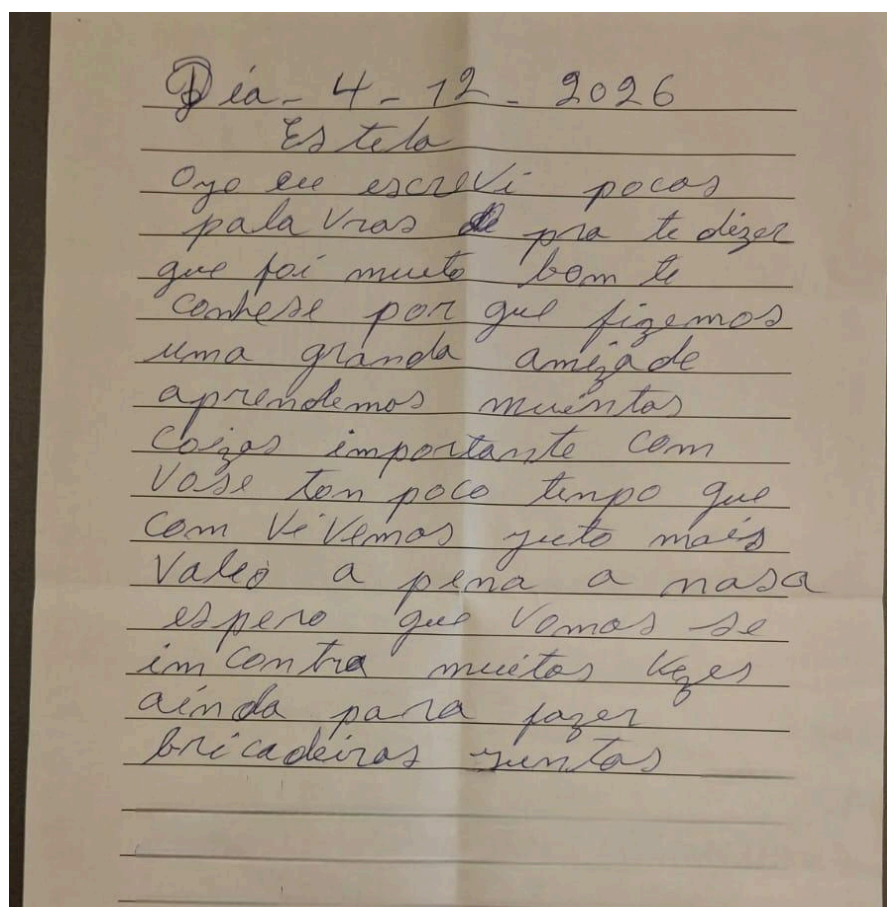
Descrição da imagem 4: Pequenos frascos decorativos com varetas aromáticas estão dispostos sobre um fundo azul. Cada frasco tem uma tag de papel com a frase “Agradeço sua participação na pesquisa, com carinho, Estela”, indicando lembrancinhas de agradecimento entregues às/aos participantes.

No último encontro sobre tecnologias, foi reservado um tempo para a partilha sobre o que permaneceu reverberando a partir das experiências vividas, acompanhado da entrega de uma lembrança a cada participante, como gesto simbólico de agradecimento (**Imagem 4**). No Grupo Alegria, esse movimento assumiu também a forma de uma carta, em diálogo com a própria história do grupo, uma vez que, ao longo dos encontros, haviam sido compartilhadas memórias de namoros e noivados mediados por cartas, reforçando a escrita como prática de afeto e comunicação.

A atenção à saída do campo estendeu-se também às pessoas que sustentam cotidianamente o funcionamento do espaço: coordenadora, secretaria municipal, recepcionistas e equipe de limpeza, que igualmente receberam uma lembrança, reconhecendo seu papel no cuidado e na acolhida. Além disso, ao combinar o retorno ao ensaio com a presença na apresentação de final de ano, a continuidade do vínculo para além da pesquisa foi reafirmada. Neste momento, as/os integrantes do grupo, a coordenadora e as/os participantes trouxeram cartas e presentes para

retribuir o que tinham ganhado. Esses gestos constituíram um momento de reciprocidade, no qual foi possível expressar, de forma sensível, a importância dos encontros para todas as pessoas envolvidas, evidenciando que os efeitos da pesquisa ultrapassaram seus objetivos acadêmicos e se inscreveram no plano das relações humanas.

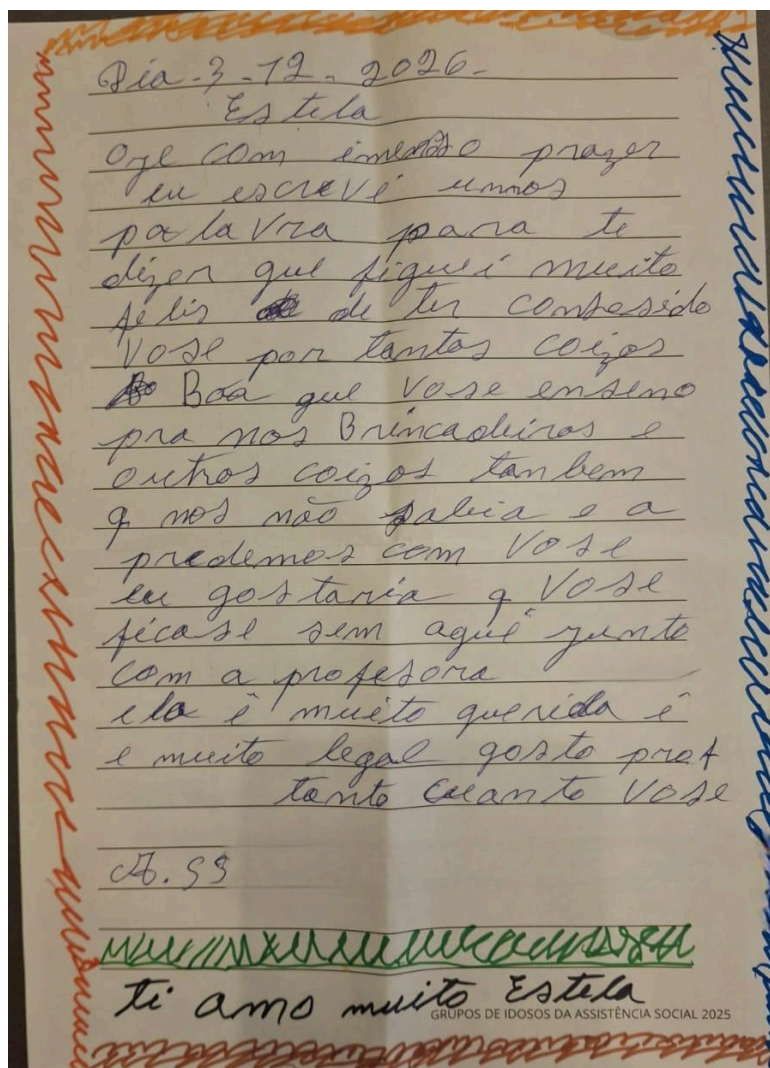
**Imagem 5** - Carta que ganhei de presente (Participante S6 Engajamento)



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da imagem 5: fotografia de uma carta manuscrita, escrita em papel pautado. A carta é datada de 4 de dezembro de 2025 e traz o texto expressa afeto, gratidão pelo aprendizado compartilhado, pela amizade construída em pouco tempo e o desejo de novos encontros para continuar brincadeiras juntos.

Imagem 6 - Carta que ganhei de presente (Participante S1 Democracia)



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da imagem 6: Fotografia de uma folha de caderno escrita à mão, com bordas decoradas em cores laranja, azul, verde e vermelho. No topo, há uma data e o nome "Estela". O texto é uma carta manuscrita, expressando carinho, gratidão e reconhecimento pelos ensinamentos recebidos, mencionando convivência, aprendizado e afeto. Ao final da página, lê-se "Te amo muito, Estela".

Nesse contexto, foi importante reconhecer que a inserção em um grupo consolidado implica considerar o que permanecerá após o término da intervenção. O trabalho realizado buscou, portanto, não apenas oferecer uma experiência inovadora, mas também contribuir para o fortalecimento das relações e para a continuidade das ações sob a responsabilidade da coordenadora.

### Imagem 7- Apresentação na abertura da Conferência Municipal da Pessoa Idosa



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da Imagem 7: Apresentação na abertura da Conferência Municipal da Pessoa Idosa: Palco de teatro iluminado em tons de azul, com duas pessoas apresentando uma performance musical, uma ao violino e outra ao violão, diante de uma plateia. Ao fundo, há uma projeção com o cartaz de um evento sobre os direitos da pessoa idosa, indicando um contexto cultural e institucional.

A participação na Conferência Municipal da Pessoa Idosa reforçou a pertinência do tema abordado, uma vez que a inclusão digital foi destacada como uma das principais demandas da população idosa do município. Essa convergência de interesses facilitou o acolhimento do projeto tanto pela equipe da Assistência Social quanto pela coordenação do grupo. Além de atuarmos na abertura do evento, junto com o violonista Anibaldo Arno Hoffmeister, participamos ao longo do dia das discussões e assumimos a relatoria de um dos grupos. Dessa forma, ao iniciarmos as observações, já éramos conhecidas e reconhecidas como pessoas interessadas e comprometidas com as demandas políticas da população idosa do município.

Durante o processo, houve uma preocupação constante em preservar o lugar e o reconhecimento da coordenadora, evitando que a presença da pesquisadora fosse interpretada como substituição ou desautorização de sua atuação. Essa postura se expressou por meio de gestos e discursos de valorização, destacando suas iniciativas, sua dedicação e a importância de seu papel na manutenção do grupo. Em diversos momentos, a pesquisadora buscou reafirmar publicamente o

trabalho da coordenadora diante das participantes, enfatizando suas contribuições e fortalecendo sua imagem profissional. Essa estratégia mostrou-se significativa não apenas para a autoconfiança da docente (que declarou sentir-se reconhecida pela primeira vez), mas também para a percepção das/os participantes, que passaram a valorizar de modo mais positivo sua atuação.

O fortalecimento das relações interpessoais entre a pesquisadora, a coordenadora e as/os participantes foi um elemento central para a sustentabilidade do projeto. O cuidado em promover um ambiente de cooperação e respeito mútuo contribuiu para que a experiência não se configurasse como uma intervenção pontual, mas como uma ação integradora, capaz de produzir efeitos positivos tanto para o grupo quanto para a profissional responsável por sua continuidade.

Destacamos, como elemento de fechamento desta descrição geral, a centralidade da dimensão comunitária na constituição dos grupos investigados. O pertencimento a um coletivo mostrou-se fundamental para o bem-estar, a construção de vínculos de confiança e o apoio mútuo entre pessoas idosas, especialmente diante das limitações de mobilidade, do enfraquecimento das redes de apoio e das experiências de vulnerabilidade que marcam o envelhecimento. Nesse contexto, os espaços de convivência desempenham um papel essencial ao oferecer segurança relacional e simbólica. Os grupos acompanhados não se configuravam como um espaço formal de aprendizagem, mas como um lugar de encontro, partilha e convivência, o que conferiu singularidade ao trabalho desenvolvido e demandou uma mediação sensível, orientada pelo reconhecimento das experiências, dos tempos e das motivações das/os participantes, mais do que pela mera lógica instrucional.

Na próxima parte deste texto nos dedicaremos à descrição dos encontros realizados com o Grupo Alegria e com o Grupo Sonho. Será apresentada a forma como os encontros sobre tecnologias digitais foram conduzidos, considerando as características, necessidades e modos de participação de cada grupo.

#### **4.2.2.1 Grupo Alegria**

Os encontros com o Grupo Alegria integraram momentos de acolhimento, atividades pedagógicas e espaços de reflexão coletiva. A descrição a seguir tem como objetivo explicitar o planejamento e o desenvolvimento de cada encontro,

evidenciando as estratégias adotadas para favorecer a participação, a expressão das experiências e a problematização crítica do uso das tecnologias digitais no cotidiano das participantes. O planejamento considerou os interesses e as possibilidades do grupo e foi sendo construído ao longo dos encontros.

**Quadro 7 - Encontros sobre tecnologias digitais com o Grupo Alegria**

<b>Encontro 1</b> Uso das tecnologias	<b>Encontro 2</b> WhatsApp	<b>Encontro 3</b> Inteligência artificial e fake news	<b>Encontro 4</b> QR Codes
Acolhida TCLE Caminhada tecnológica Círculo de cultura sobre charge Autoavaliação Amor que Brilha	Acolhida Revisão WhatsApp - Conhecer funcionalidades, entrar no Grupo das Memórias Contar a sua própria história (Boal) Autoavaliação Amor que Brilha	Acolhida Revisão Inteligência Artificial (IA) - Como funciona a IA? Ferramentas de verificação de fake news Comparação de imagens Autoavaliação Amor que Brilha	Acolhida Revisão QR Code - O que é? Como ler? Caminhada das Memórias Autoavaliação Despedida Amor que Brilha

Fonte: elaboração própria (2026)

O primeiro encontro foi cuidadosamente planejado para promover acolhimento, escuta e problematização crítica do uso de tecnologias digitais na vida das pessoas idosas. Iniciamos com um momento de acolhida e boas-vindas, em círculo, conduzido pela coordenadora, favorecendo a criação de um ambiente de confiança por meio de agradecimentos e pedidos compartilhados. Na sequência, realizamos a leitura coletiva, o esclarecimento e a assinatura do TCLE, momento que também possibilitou a apresentação da pesquisadora e a escuta inicial de ideias e propostas do grupo para os encontros seguintes.

Embora o TCLE tenha sido lido e explicado coletivamente, observamos que sua extensão e a linguagem formal geraram dificuldades de leitura e compreensão para parte das participantes, bem como certo receio em relação à assinatura do documento. Esse momento acabou por interromper o fluxo inicial do encontro, demandando mais tempo do que o previsto e produzindo certa tensão no grupo. Consideramos que o consentimento poderia ter sido realizado de forma exclusivamente verbal, o que possivelmente teria tornado o processo mais ágil e menos tensionado; contudo, a adoção do TCLE impresso também possibilitou que

as/os participantes levassem o documento para casa, pudessem relê-lo com calma, dialogar com familiares e refletir, de modo mais autônomo, sobre o desejo de participar da pesquisa.

Como estratégia metodológica central, foi desenvolvida a “caminhada tecnológica”, inspirada na dinâmica da caminhada do privilégio (Castro, 2016) e descrita no **Apêndice K**, com o objetivo de tornar visível a diversidade de experiências, saberes e desigualdades no uso das tecnologias digitais. Esta atividade foi realizada no interior da sede por ser um espaço amplo, as pessoas que não poderiam ficar em pé por tanto tempo, permaneceram sentadas e, ao invés de elas darem os passos, participaram levantando a mão. O exercício começa com as pessoas organizadas em fila, de pé, lado a lado. Então, foram feitas perguntas relativas às suas experiências tecnológicas e, dependendo da instrução, a pessoa fica no lugar, dá um passo para frente ou para trás. Apesar de todas as pessoas partirem do mesmo lugar, ao final da dinâmica as diferenças são espacialmente visíveis, nesse grupo uma das mulheres deu todos os passos para frente e foi uma surpresa geral quando contou que na década de 1980 ela possuía um blog. A maioria das mulheres ficou quase no mesmo lugar, dando alguns passos para trás e outros para frente. Em linhas gerais, as mulheres deste grupo estão bem familiarizadas com as tecnologias digitais. Reorganizamos as cadeiras e realizamos uma roda de conversa, na qual o grupo refletiu sobre as diferentes posições ocupadas e os impactos da inclusão e da exclusão digitais no cotidiano.

**Imagem 8** - Charge “Evolução humana”



Fonte: disponível em: <https://www.piada.com/arquivos/i&81/diferenteserasdahumanidade.jpg>

Descrição da imagem 8: Charge em seis quadros intitulada “Evolução humana”. Mostra a mesma figura humana em diferentes épocas (era da pedra, do bronze, do ferro, do escudo, moderna e do computador) sempre batendo algo com uma ferramenta. A cena final mostra a pessoa batendo em um computador, sugerindo, de forma humorística e crítica, a relação da humanidade com a tecnologia ao longo do tempo.

Posteriormente, realizamos um círculo de cultura a partir da análise da charge (**Imagem 8**), orientado por questões problematizadoras relacionadas à entrada no mundo digital, aos desafios e aos sentimentos de exclusão, às potencialidades da tecnologia e às perspectivas de futuro, valorizando os saberes e as experiências das participantes. O encontro foi finalizado com um momento de autoavaliação da participação e com uma música de encerramento coletiva, reforçando a dimensão afetiva, comunitária e dialógica que orientou todo o planejamento da atividade.

O segundo encontro foi planejado com foco no aprofundamento do uso do WhatsApp, articulando letramento digital, memória e expressão coletiva. Iniciou-se com o momento conduzido pela coordenadora e com a conferência das assinaturas pendentes do TCLE, seguida de um breve momento de retomada do encontro anterior, no qual as participantes foram estimuladas a expressar o que permaneceu significativo entre um encontro e outro.

A atividade central consistiu em uma oficina sobre o uso do WhatsApp, iniciada por uma conversa que valorizou as experiências prévias das participantes, problematizando a ambivalência do aplicativo a partir de situações em que ele ajudou ou gerou dificuldades. Na sequência, foram apresentadas e exploradas, de forma colaborativa e acessível, as principais funcionalidades do aplicativo, considerando diferentes níveis de familiaridade e letramento, com destaque para o envio de mensagens de texto, áudio, emojis e fotos, além da reflexão sobre o direito de imagem e os cuidados no compartilhamento de conteúdos. A oficina foi complementada por uma discussão crítica sobre mensagens falsas, correntes e escolhas individuais no uso das tecnologias de comunicação, incluindo a apresentação e o uso de recursos do WhatsApp que auxiliam na verificação da veracidade das informações e na identificação de conteúdos falsos.

Depois, o grupo foi dividido em subgrupos para a escolha e socialização de histórias vividas no bairro em que moram, que posteriormente foram narradas e encenadas, em uma dinâmica inspirada no Teatro do Oprimido, favorecendo a escuta, a memória e a reflexão sobre diferentes interpretações de uma mesma experiência. O encontro foi encerrado com um momento de autoavaliação da

participação e uma música de encerramento, reforçando as dimensões afetiva, expressiva e comunitária do processo formativo.

O terceiro encontro foi planejado para aprofundar a compreensão crítica da inteligência artificial (IA), articulando letramento digital, expressão cultural e reflexão coletiva. Nesse encontro, uma das participantes fez a leitura de uma poesia autoral, publicada em livro após premiação em concurso escolar. As colegas ficaram encantadas com o texto e com a escrita. Foi um momento de valorização e compartilhamento da produção cultural das participantes.

Na sequência, realizamos um momento de retomada do encontro anterior, incentivando a partilha do que permaneceu significativo, bem como a revisão de práticas cotidianas relacionadas ao uso do celular, como os caminhos possíveis para esvaziar a lixeira, apoiados em material impresso. Esvaziar a lixeira foi um assunto que surgiu no encontro anterior e, como os dispositivos são diferentes, foram elaborados materiais específicos para cada um. As mulheres queriam saber como fazer, porque logo ficam sem espaço e precisavam esperar que alguém da família esvaziasse a lixeira do celular por elas. É muito complicado para quem não é alfabetizada, pois a maioria dos caminhos possíveis envolve partes escritas, e também para as pessoas com baixa visão, que têm dificuldade para encontrar os ícones ou atalhos.

**Imagem 9** - Resultados do mesmo prompt criado pelo Grupo Alegria em diferentes IAs (Gemini, Meta IA e ChatGPT)



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da imagem 9: Montagem com três fotos de crianças brincando na praia. Em diferentes cenas, elas correm e jogam bola na areia, próximas ao mar, sob sol forte e céu azul, em um clima de alegria e movimento coletivo.

A atividade central consistiu em uma oficina sobre IA, apresentada como uma “cabeça coletiva que responde perguntas”, na qual se discutiu, de forma acessível, como a IA funciona, a partir da descrição e categorização de imagens de jornais, da explicação da aprendizagem por dados, das probabilidades e dos limites de funcionamento dessas tecnologias. O encontro incluiu ainda a problematização de imagens e notícias reais e geradas por IA a partir das imagens geradas pelo mesmo *prompt* criado no momento do encontro (**Imagem 9**), a criação e o compartilhamento de imagens com o apoio da IA no grupo de memórias, bem como a apresentação de ferramentas de verificação de informações e de fake news. O encontro foi finalizado com o momento de autoavaliação da participação e com o canto da música “Amor que brilha”, reforçando as dimensões afetiva, corporal e comunitária do processo formativo.

No quarto encontro, o planejamento foi organizado de modo a articular acolhimento, retomada do percurso formativo, aprofundamento conceitual e vivências práticas com tecnologias digitais, culminando em momentos avaliativos e de fechamento afetivo-pedagógico. A proposta iniciou com a acolhida em círculo, favorecendo a escuta, o compartilhamento de agradecimentos e pedidos, seguida da revisão do encontro anterior, buscando identificar o que permaneceu significativo para as participantes.

Na sequência, foi planejada uma atividade expositiva-dialogada sobre QR Codes, combinando explicação conceitual acessível e demonstrações práticas de uso no cotidiano. Uma sacola com diferentes embalagens e materiais com QR Codes foi levada, e cada mulher pegou um; quem quisesse podia acessar e compartilhar com as demais quais informações poderiam ser acessadas a partir daquele QR Code.

**Imagem 10** - Atividade “Caminhada das memórias”



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Descrição da imagem 10: Sobre uma estrutura de caixas de madeira empilhadas, há vasos com plantas, um frasco decorativo com palitos e uma borboleta colorida. Ao centro, um papel dobrado traz o texto “Caminhada das Memórias” e um QR Code com a indicação “scan me”. O ambiente sugere uma instalação simples e artesanal, organizada como um ponto expositivo.

Esse conteúdo foi desdobrado na dinâmica “Caminhada das memórias” (**Apêndice K**), concebida como um “museu a céu aberto”, em que os QR Codes possibilitaram a articulação entre tecnologia, memória e território, estimulando a circulação, a curiosidade e o compartilhamento coletivo das descobertas. O encontro também contemplou avaliação e autoavaliação, valorizando a reflexão das participantes sobre as aprendizagens e sobre a própria participação ao longo do processo.

Por fim, o planejamento previu um encerramento cuidadoso e amoroso, com devolutiva da pesquisa, registros coletivos, entrega de cartas e lembranças e a música de encerramento, reafirmando os vínculos construídos e o sentido coletivo da experiência vivida.

#### **4.2.2.2 Grupo Sonho**

Os encontros realizados com o Grupo Sonho seguiram os mesmos princípios metodológicos e a mesma lógica de planejamento adotados no trabalho com o Grupo Alegria. O primeiro encontro, em especial, foi planejado e conduzido de forma idêntica ao anteriormente apresentado, razão pela qual serão feitas breves somente considerações, a descrição se concentrará nos encontros dois, três e quatro, buscando evidenciar as especificidades do percurso vivido pelo Grupo Sonho, bem como os sentidos atribuídos pelas/os participantes às atividades, às discussões e às experiências compartilhadas ao longo do processo.

**Quadro 8** - Encontros sobre tecnologias digitais com o Grupo Sonho

<b>Encontro 1</b> Uso das tecnologias	<b>Encontro 2</b> Aplicativos e WhatsApp	<b>Encontro 3</b> Inteligência artificial	<b>Encontro 4</b> Pix e Alexa
Acolhida TCLE Caminhada tecnológica Círculo de cultura sobre charge Autoavaliação Amor que Brilha	Acolhida Revisão Aplicativos - Para que servem? Quais temos no celular? WhatsApp - O que é? Como usar? Autoavaliação Amor que Brilha	Acolhida Revisão Inteligência Artificial (IA) - O que é? "IA ou ser humano?, Comparação de imagens Autoavaliação Amor que Brilha	Acolhida Revisão Pix - O que é? Como usar? Vantagens e desvantagens Alexa - o que ela faz? Jogo coletivo Autoavaliação Despedida Amor que Brilha

Fonte: elaboração própria (2026)

A “caminhada tecnológica” foi realizada no pátio e levamos cadeiras para as pessoas que não poderiam ficar em pé por tanto tempo, ao invés de elas darem os passos, elas participaram levantando a mão. Nesse grupo, muitas pessoas não saíram do lugar e foram dados poucos passos para frente (o que indica o uso de tecnologias digitais). Voltamos à sala e realizamos uma roda de conversa, na qual o grupo refletiu sobre as diferentes posições ocupadas e sobre os impactos da inclusão e da exclusão digitais no cotidiano.

A partir do primeiro encontro, foi possível identificar que uma parte significativa das/os participantes não possuía acesso à internet nem a dispositivos móveis, além de apresentar dificuldades para ler as frases da autoavaliação, relacionadas à baixa escolaridade, ao analfabetismo e a problemas de visão. Diante desse contexto, o planejamento do segundo encontro foi elaborado considerando essas condições, buscando garantir a participação de todas/os por meio de

estratégias pedagógicas acessíveis, uso de linguagem simples, recursos visuais, atividades coletivas e dinâmicas que não dependessem exclusivamente da leitura ou do uso individual de tecnologias digitais, reafirmando o compromisso da pesquisa com a inclusão, a escuta e o respeito às diferentes trajetórias e saberes das/os participantes.

No segundo encontro com o Grupo Sonho, o planejamento foi orientado pelo objetivo de ampliar a compreensão das/os participantes sobre o funcionamento dos aplicativos e o uso crítico do WhatsApp, articulando explicações conceituais acessíveis, troca de experiências e vivências práticas. Realizamos um momento de retomada do encontro anterior, no qual as/os participantes foram convidadas/os a compartilhar o que permaneceu significativo. A atividade central foi organizada em torno do tema dos aplicativos, introduzido por meio da analogia do celular como uma “casa” e dos aplicativos como objetos ou eletrodomésticos, estratégia utilizada para facilitar a compreensão dos conceitos de instalação, de função e de diversidade de usos. A partir da apresentação de ícones de aplicativos amplamente utilizados, promovemos uma conversa sobre reconhecimento, finalidade e formas de uso no cotidiano. De modo lúdico, a dinâmica “Quem eu sou?” foi utilizada para reforçar o reconhecimento dos aplicativos e estimular a participação do grupo.

Em seguida foi desenvolvida uma oficina sobre o WhatsApp, contemplando uma breve contextualização histórica, a exploração prática de suas principais funcionalidades e uma reflexão coletiva sobre usos, riscos, alternativas e escolhas no cotidiano, reafirmando a necessidade de um uso crítico das tecnologias de informação e comunicação. O encontro foi encerrado com um momento de autoavaliação da participação e com uma atividade musical coletiva, reforçando a dimensão afetiva e comunitária do processo.

No terceiro encontro com o Grupo Sonho, o planejamento teve como objetivo promover a compreensão crítica sobre IA, articulando explicações acessíveis, dinâmicas participativas e expressões culturais. Nesse encontro tivemos um momento cultural conduzido por um dos participantes, que apresentou músicas na viola caipira, valorizando a dimensão artística e afetiva do grupo. Após, retomamos a temática do encontro anterior, convidando as/os participantes a compartilharem o que permaneceu significativo.

A atividade central foi estruturada em torno da problematização da presença da IA no cotidiano, através da dinâmica “IA ou ser humano?”, na qual situações do

dia a dia foram analisadas coletivamente, favorecendo a reflexão sobre as fronteiras entre ações humanas e automatizadas. O encontro incluiu ainda a comparação de imagens reais e geradas por IA, estimulando o debate sobre como identificá-las. O planejamento previu, por fim, um momento de autoavaliação da participação e uma atividade musical coletiva com a canção “Amor que brilha”, reforçando as dimensões comunitária, reflexiva e formativa do encontro.

No quarto encontro com o Grupo Sonho, o planejamento foi organizado em torno dos temas Pix e assistente virtual, articulando letramento digital, experimentação prática e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias no cotidiano. Após processo de acolhida, foi desenvolvida uma atividade expositivo-dialogada sobre o Pix, abordando seu funcionamento, origem e características, bem como as vantagens percebidas por quem já o utiliza e as razões que dificultam seu uso, com destaque para o letramento digital como fator de exclusão.

Posteriormente, realizamos uma oficina prática sobre assistentes virtuais, com a apresentação da Alexa, na qual as/os participantes puderam experimentar comandos de voz, explorar diferentes funcionalidades e jogos, de forma lúdica e participativa, problematizando as possibilidades e limites do uso da inteligência artificial no dia a dia. O encontro foi finalizado com momentos de autoavaliação e avaliação coletiva das aprendizagens, seguidos da devolutiva da pesquisa, despedida com registros coletivos e a canção “Amor que Brilha”, reafirmando os vínculos construídos e o caráter formativo e comunitário do percurso vivido.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos analíticos adotados na pesquisa, que articulam diferentes estratégias em consonância com a natureza dos dados produzidos. Para os dados quantitativos, provenientes do instrumento de autoavaliação da participação, recorreremos à estatística descritiva, com o objetivo de identificar tendências, regularidades e variações ao longo do processo investigativo. Já os dados qualitativos, constituídos pelas transcrições das entrevistas com especialistas e pelos registros do diário de campo, foram submetidos a uma análise temática reflexiva, orientada pela busca de sentidos, recorrências e tensões presentes nas narrativas e nas observações. Essa combinação de procedimentos

analíticos possibilitou uma compreensão mais ampla e integrada do fenômeno investigado, respeitando sua complexidade e processualidade.

#### **4.3.1 Análise estatística**

Para analisar a percepção acerca da participação das/os participantes do estudo, adotamos um instrumento de autoavaliação, respondido pelos dois grupos (Alegria e Sonho). As respostas foram obtidas nos quatro encontros realizados e, posteriormente, analisadas por meio de estatística descritiva<sup>63</sup>, a saber: medidas de posição (Malhotra, 2006), com base nos valores das respostas obtidas numa escala Likert de cinco pontos.

Destacamos que a produção destes dados foi destinada a mensurar o grau de adesão das/os participantes às nove afirmações propostas. Mauro Meirelles (2014) aponta que a estatística descritiva, muitas vezes subutilizada no campo das ciências sociais, pode servir a pesquisadoras/es de diferentes áreas na exploração de distintas hipóteses e problemas de pesquisa.

Desta forma, a realização da estatística descritiva teve como finalidade organizar e sintetizar os dados produzidos a partir das respostas ao instrumento de autoavaliação da participação, de modo a contribuir para a compreensão das formas pelas quais as pessoas idosas percebem sua participação nos diferentes encontros e grupos investigados. Em consonância com os objetivos da pesquisa, buscamos evidenciar tendências e variações nas experiências de participação, sem pretensão de generalização, mas como subsídio para uma leitura crítica do processo educativo à luz da perspectiva freireana, que compreende a participação como prática dialógica, relacional e situada. Considerando a natureza ordinal da escala Likert, o tamanho reduzido e variável das amostras e o caráter interpretativo do estudo, a estatística descritiva é adotada como estratégia metodológica adequada para a organização e interpretação dos dados, não sendo utilizada com finalidade inferencial, mas sim como apoio à análise crítica do fenômeno investigado.

O conjunto de dados é composto pelo Grupo Alegria (17 participantes) e pelo Grupo Sonho (18 participantes), e as informações de todas/os as/os participantes

---

<sup>63</sup> A análise estatística foi calculada com apoio do Google Sheets e desenvolvida com o apoio de Luciana Hoppe, a quem agradecemos pelas contribuições técnicas e orientações ao longo do processo. Agradecemos também as contribuições de Mateus Pires Schneider para o cálculo do coeficiente de variação e revisão das análises.

presentes em cada um dos quatro encontros realizados foram obtidas. Destacamos, no entanto, que houve flutuações devido à ausência de algumas pessoas nos encontros. Para fins de análise, foram considerados exclusivamente os dados das pessoas que consentiram em participar da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos que orientaram o estudo.

Como já mencionado, em cada encontro, as percepções das pessoas participantes sobre a participação foram registradas com base em nove afirmações, organizadas em escala Likert de cinco pontos (muitas vezes, várias vezes, algumas vezes, poucas vezes, nenhuma vez). As variáveis foram tratadas como independentes e analisadas por meio de média ( $\mu$ ), moda (Mo), mediana (Md), desvio padrão ( $\sigma$ ), variância ( $\sigma^2$ ), coeficiente de variação (CV), valores mínimo (min) e máximo (max). A média foi obtida pela soma dos valores dividida pelo número de observações; a variância e o desvio padrão foram calculados a partir da dispersão em torno da média; e o coeficiente de variação foi obtido pela razão entre o desvio padrão e a média, expresso aqui em forma não percentual.

Esses indicadores permitem compreender tanto as tendências centrais das respostas quanto a dispersão dos dados, identificando níveis de homogeneidade ou heterogeneidade, bem como a presença de possíveis valores anômalos (Meirelles, 2014), oferecendo uma leitura abrangente dos padrões de participação autoavaliados ao longo dos encontros. O **Quadro 9** apresenta as medidas estatísticas, as finalidades e os sentidos na análise dos dados.

**Quadro 9** - Medidas e sentidos analíticos na interpretação da participação

Medida	Finalidade estatística	Sentido analítico na pesquisa
Média ( $\mu$ )	Indicar o valor médio observado na série de dados	Identificar o nível geral de participação percebida em cada dimensão, permitindo observar tendências de maior ou menor adesão ao longo dos encontros
Moda (Mo)	Evidenciar os valores mais frequentes	Identificar padrões de resposta, indicando formas de participação mais amplamente compartilhadas pelo grupo
Mediana (Md)	Verificar a posição central das respostas, reduzindo a influência de valores extremos	Avaliar a concentração das percepções e a estabilidade da experiência participativa, especialmente em contextos de heterogeneidade

Variância ( $\sigma^2$ )	Analisar o grau de dispersão das respostas em relação à média	Indicar o grau absoluto de diversidade na vivência das diferentes formas de participação
Desvio padrão ( $\sigma$ )	Avaliar a proximidade ou dispersão das respostas em relação à média	Permitir a leitura do nível de homogeneidade ou heterogeneidade das percepções
Coefficiente de variação (CV)	Expressar a dispersão relativa dos dados em relação à média	Permitir a comparação da variabilidade entre afirmações com médias distintas, auxiliando na identificação de dimensões mais estáveis ou mais heterogêneas da participação
Valores mínimo (min) e máximo (max)	Observar a amplitude das respostas	Identificar a coexistência de percepções extremas, indicando contrastes individuais ou contextuais

Fonte: adaptado de Meirelles (2014)

Assim sendo, a média permitiu identificar tendências gerais de participação, enquanto a moda evidenciou os valores mais frequentes na escala, destacando padrões de resposta. A mediana e a variância foram utilizadas para identificar possíveis desvios e dispersões em relação à média, contribuindo para a fundamentação da interpretação diante da presença de valores extremos. O desvio padrão permitiu analisar o grau de homogeneidade ou heterogeneidade das respostas, e os valores mínimo e máximo permitiram observar a amplitude das avaliações, além de possibilitar, numericamente, atentar para a possibilidade de valores anômalos, oferecendo uma leitura abrangente dos padrões de participação autoavaliados.

Os dados provenientes desta análise estatística descritiva estão apresentados por meio de tabelas e gráficos, recursos que possibilitam uma visualização clara e sistematizada das informações, favorecendo a leitura comparativa e a identificação de padrões e variações ao longo dos encontros e entre os grupos. As tabelas permitem a exposição detalhada das medidas descritivas por afirmação, grupo e encontro, contribuindo para uma análise mais precisa dos indicadores de tendência central, de dispersão e de amplitude das respostas. Já os gráficos são utilizados como complemento interpretativo, ao facilitar a percepção visual das diferenças e semelhanças entre os grupos Alegria e Sonho, bem como das oscilações observadas ao longo do processo educativo, tornando os resultados mais acessíveis e inteligíveis.

As análises foram realizadas por grupo, respeitando as especificidades de cada coletivo, por afirmação, considerando separadamente cada dimensão da participação investigada e, de forma comparativa, entre os grupos, com o objetivo de evidenciar aproximações, distanciamentos e singularidades nas experiências vivenciadas. A fim de entender uma dimensão global dos resultados, optamos por realizar uma análise geral; ou seja, os dados dos dois grupos também foram estudados em conjunto.

A estratégia de interpretação dos resultados fundamenta-se na leitura contextualizada dos indicadores obtidos, articulando os achados quantitativos ao contexto empírico do projeto e à perspectiva freireana de participação, compreendida como prática dialógica, relacional e processual, fundamentada na condição dos sujeitos como seres de ação no mundo (Freire, 1996). Dessa forma, os resultados são elementos que auxiliam na compreensão crítica dos modos de participação das pessoas idosas, das dinâmicas construídas nos encontros e das condições que favoreceram ou limitaram a participação ao longo do percurso investigado.

#### **4.3.2 Análise temática reflexiva**

O trabalho de análise em uma pesquisa qualitativa pode ser realizado de diferentes maneiras, o que auxilia na compreensão do fenômeno estudado. A escolha do tipo de análise está relacionada com as outras etapas da pesquisa e também com sua base epistemológica, conforme Minayo (2012, p. 622):

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.

Por partirmos de uma perspectiva freireana e buscarmos analisar as participações de pessoas idosas, optamos por um tipo de análise que nos permitisse expor a interseção entre a pesquisadora e os dados produzidos, evidenciando o processo situado e subjetivo existente. Em pesquisa qualitativa, os dados e a

maneira de analisá-los refletem tanto o que se investiga quanto a posição da/o pesquisador/a e o contexto da própria pesquisa.

A presença da perspectiva da pessoa que pesquisa, ou seja, a subjetividade, é parte essencial dos processos de análise temática reflexiva (Braun; Clarke, 2022). Nesta perspectiva, a subjetividade é entendida como um recurso, e não como um obstáculo, pois em pesquisas qualitativas reflexivas se reconhece que o conhecimento é situado, ou seja, sempre influenciado pelo contexto e pelas práticas envolvidas na sua produção, incluindo as do/a próprio/a pesquisador/a. Por isso, refletir sobre o próprio papel e a influência no processo de pesquisa é um elemento central na análise temática reflexiva (Braun; Clarke, 2022).

Ao integrar ativamente o ponto de vista da pessoa que pesquisa o processo de análise, a análise temática reflexiva rompe com a noção tradicional de ciência, que se pretende neutra e objetiva. Com essa abordagem de análise, a perspectiva individual é essencial, pois se demonstra como são construídas a própria perspectiva interpretativa e as decisões analíticas. Freire (1996, p. 77) observa que com o conhecimento somos capazes de interferir no mundo, logo quem estuda precisa estar consciente do seu compromisso com a mudança: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas.” Freire não se opõe à ciência; ele questiona qualquer pretensão de neutralidade científica, defendendo uma prática investigativa comprometida, em que o conhecimento se constrói na relação crítica e ética entre sujeitos que estão *no mundo, com o mundo e com outras e outros*.

Na perspectiva freireana, a posição do sujeito que conhece e a finalidade do conhecimento são fundamentais; nesse sentido, a pesquisa não pode se limitar à descrição da realidade, mas deve contribuir para sua compreensão crítica e para sua transformação. O compromisso com a mudança não significa o abandono do rigor científico, mas sim a ampliação de seus fundamentos, incorporando a ética, a participação e a responsabilidade social como dimensões constitutivas do processo investigativo.

Tanto a perspectiva freireana de produção do conhecimento quanto a análise temática reflexiva compartilham uma base teórica e conceitual que reconhece a centralidade da posição do/a pesquisador/a e a valorização das vozes dos/as participantes, compreendendo o processo de pesquisa como uma construção situada, dialógica e reflexiva, o que permitiu trabalhar de forma indutiva com os

dados. A análise indutiva é construída de baixo para cima, ou seja, a análise é feita a partir do que foi dito pelas/os participantes. Com ela, os momentos centrais são observados e conectados à medida que se desenrolam. Ao olhar para os dados, são descobertos padrões, estes que podem advir da ênfase dada a alguma experiência, pela repetição de experiências compartilhadas ou por indicadores emocionais, quando algo que foi dito é importante para entender o impacto daquilo que foi desenvolvido (Delve; Ho; Limpaecher, 2024).

Esses padrões são codificados e depois categorizados em temas, mas, como explicam Braun e Clarke (2006), os temas não “emergem” dos dados. Assim como os anéis de uma árvore não se revelam por si mesmos, mas precisam ser observados e interpretados para que se compreenda a história que guardam, os dados em uma pesquisa qualitativa não emergem espontaneamente: eles são construídos na interação entre pesquisador/a, participantes e contexto. Ao adentrar contextos marcados por desigualdades, o/a pesquisador/a não “coleta” dados prontos, mas constrói sentidos na convivência, no estar com o contexto e com as/os participantes. Assim, os dados não emergem espontaneamente: eles se constituem na interação, mediada pelo diálogo, pelo reconhecimento das histórias vividas e pela abertura ao inédito viável que se produz no encontro entre pesquisador/a, participantes e realidade social. A perspectiva dialógica na pesquisa qualitativa exige compreender o futuro, usando as palavras de Freire (1996) como problema, não como algo inexorável.

Uma análise temática (AT) é, portanto:

Em um nível muito básico, a AT é um método para desenvolver, analisar e interpretar padrões em um conjunto de dados qualitativos, que envolve processos sistemáticos de codificação de dados para desenvolver temas - os temas são o seu *propósito* analítico final<sup>64</sup>. (Braun; Clarke 2022, loc. 40, grifo das autoras, tradução nossa)

Braun e Clarke (2021) identificam variações da análise temática que podem ser compreendidas ao longo de um *continuum* que vai de abordagens mais técnicas e objetivistas (*coding reliability*) até perspectivas interpretativas, reflexivas e críticas, nas quais o contexto, a posição do/a pesquisador/a e as relações de poder são centrais para a produção dos temas, sendo que nesta pesquisa optamos pela

---

<sup>64</sup> No original: “At a very basic level, TA is a method for developing, analysing and interpreting patterns across a qualitative dataset, which involves systematic processes of data coding to develop themes - themes are your ultimate analytic *purpose*.”

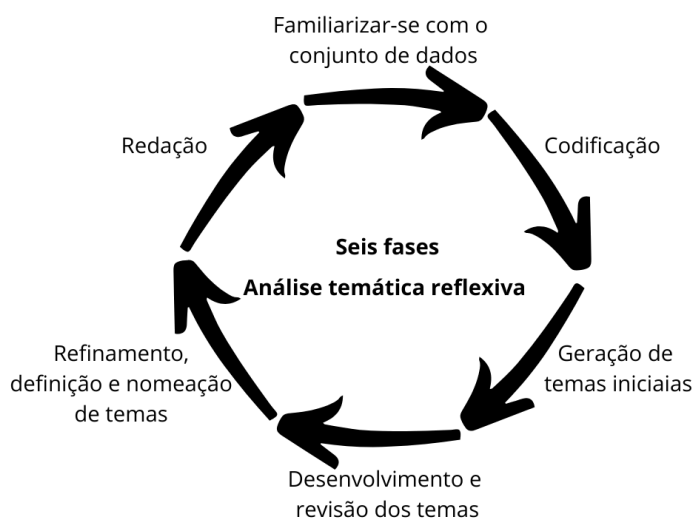
variação chamada análise temática reflexiva (ATR). A ATR é totalmente qualitativa, caracterizada por um processo interpretativo e flexível, em que os temas são resultado da codificação dos dados, em um processo reflexivo e interpretativo.

Destacamos ainda a diferença entre os termos reflexão (*reflective*) e reflexividade (*reflexivity*) trazida pelas autoras (Braun; Clarke, 2022). O primeiro responde à pergunta “O que vejo?” e o segundo responde “Como eu interpretei o que observei?”. A ATR é um processo em que a/o pesquisador/a reflete criticamente sobre seus pressupostos teóricos, mas também sobre os pessoais, que modelam o conhecimento produzido.

Na ATR, as experiências, interesses e formação profissional da/o pesquisador/a, bem como as perspectivas presentes nos dados, são ferramentas que auxiliam a explorar e examinar o que foi vivido. Assim, na ATR há um envolvimento profundo não apenas com os dados, mas também com a interação interpretativa da pessoa que pesquisa e com suas perguntas de pesquisa.

O processo reflexivo não é uma mera descrição. Ele inicia pelo que foi observado e vivido no campo, descrevendo sem interpretar, para depois pensar sobre o que foi aprendido. Em seguida, o/a pesquisador/a examina-se, dentro da pesquisa, a partir de sua formação, valores, expectativas e lugar social. A reflexividade envolve questionar por que certos padrões chamaram mais atenção do que outros e documentar como a própria experiência guiou as escolhas analíticas, desde a formulação das perguntas até as decisões de escrita. Assim, reflexão e reflexividade formam um ciclo: a primeira orienta o olhar sobre o fenômeno, e a segunda volta o olhar sobre quem observa. Juntas, promovem uma consciência crítica do processo de produção do conhecimento, tornando visíveis as relações entre o/a pesquisador/a, as/os participantes e o contexto social e histórico da pesquisa.

A ATR é organizada em seis fases (Braun; Clarke, 2022), conforme representado na **Figura 4**:

**Figura 4 - Fases da ATR**

Fonte: elaboração própria (2026)

1. Familiarizar-se com o conjunto de dados: nesta fase é realizada a leitura dos dados, revisando as transcrições ou outros dados. O processo de familiarização envolve três práticas: a primeira é desenvolver um conhecimento profundo e íntimo do conjunto de dados, o que costuma ser chamado de imersão; a segunda é começar a analisar criticamente essas informações como dados, o que exige tanto proximidade (imersão) quanto distanciamento (engajamento crítico); a terceira prática, que pode ocorrer ao longo de todo o processo, é fazer anotações sobre pensamentos e ideias relacionadas ao conjunto de dados, ajudando a sustentar as duas primeiras etapas (Braun; Clarke, 2022).
2. Codificação: O processo de codificação consiste em ler atentamente cada item do conjunto de dados e marcar todos os trechos que apresentem significados relevantes para a pergunta de pesquisa, criando rótulos (códigos) que podem ser descritivos ou interpretativos e que capturam tanto sentidos semânticos quanto latentes. A codificação pode ser realizada de maneira indutiva e dedutiva e por uma única pessoa, o que é adequado na ATR (Braun; Clarke, 2022). O processo envolve percorrer todo o conjunto de dados de forma sistemática, escolhendo entre aplicar códigos já existentes ou criar novos, nesta pesquisa foi realizado com diferentes tecnologias (anotações à mão, comentários em arquivos digitais, tabelas). Conforme a recomendação

de Braun e Clarke (2022), a codificação do conjunto de dados pode ser realizada mais de uma vez, em ordens diferentes, garantindo rigor, profundidade e novas perspectivas sobre o material.

3. Geração de temas iniciais: nesta etapa, os códigos são examinados para identificar semelhanças, convergências ou tensões com o objetivo de identificar padrões de sentido mais amplos e relevantes, que possam se configurar como possíveis temas (Braun; Clarke, 2022). A quantidade de temas na ATR não é fixa, dependendo do material analisado. Mais do que reunir códigos semelhantes, busca-se compreender conexões que revelem uma narrativa mais abrangente em relação às questões de pesquisa. É também o momento de refletir sobre o significado de cada tema, verificando se sua ideia central representa bem os dados e se seus limites estão claramente definidos.

4. Desenvolvimento e revisão dos temas: avalia-se cada um dos temas no conjunto da pesquisa, podendo combiná-los, dividi-los, excluir parcialmente, reformulá-los ou abandoná-los. Reúnem-se os trechos de dados relacionados a cada código para verificar se formam uma narrativa coerente e coesa, sendo mais importante a relevância para a pergunta de pesquisa do que a frequência com que aparece. Esse processo envolve também uma reflexão crítica sobre as próprias interpretações, buscando garantir que cada tema tenha limites claros, seja sustentado por evidências suficientes e expresse algo significativo para os objetivos do estudo. No fim desta fase tem-se um conjunto de temas bem trabalhados, coerentes, com limites claros, que contêm uma história convincente e respondem (ou permitem responder) à pergunta de pesquisa.

5. Refinamento, definição e nomeação de temas: busca-se definir a estrutura, o foco e o argumento analítico de cada tema, atribuindo-lhes nomes que expressem, de forma concisa, informativa e envolvente, a ideia do tema. Mais do que descrevê-los, é necessário explicitar o raciocínio que orientou a escolha e o agrupamento dos padrões de significado, reconhecendo a influência da própria perspectiva do pesquisador. Esta fase pode envolver novas mudanças e checagem com os dados originais.

6. Redação: o objetivo é articular a narrativa analítica aos trechos de dados de forma coerente e em diálogo com a literatura, unindo a definição dos

temas, trechos dos dados e interpretação analítica. A escrita deve demonstrar como os temas se relacionam e se complementam na resposta às perguntas de pesquisa, mantendo transparência quanto à posição teórica adotada na construção da análise.

A ATR compreende um conjunto de fases que não constituem um processo rígido, mas sim ferramentas orientadoras para a exploração e interpretação dos dados, reconhecendo a análise como um processo criativo e profundamente interpretativo. Essa abordagem valoriza a reflexividade, ou seja, a consciência do papel ativo do/a pesquisador/a nas escolhas analíticas, na construção de sentidos e na articulação da narrativa final.

As fases da ATR foram utilizadas para analisar a participação de pessoas idosas nos dados produzidos. A natureza reflexiva desse tipo de análise permite o movimento entre suas diferentes fases, de modo que a interpretação dos dados seja contextualizada e responda à pergunta de pesquisa. Usei nesta pesquisa tanto os materiais impressos quanto os digitais para realizar a análise e esse movimento entre os diferentes meios me proporcionou novas maneiras de enxergar e analisar os dados. Isso me permitiu trabalhar com os dados em diferentes locais, inclusive durante deslocamentos em transporte público. A análise dos dados em diferentes meios e situações permitiu-me chegar a outras respostas interpretativas, distintas daquelas que seriam produzidas “em laboratório”<sup>65</sup>.

Os dados das entrevistas foram produzidos em diferentes momentos. As entrevistas conduzidas em alemão foram transcritas com um aplicativo (noScribe version 0.6) e revisadas por uma pessoa cujo alemão é língua nativa. As traduções para o português foram feitas inicialmente pelas versões gratuitas do DeepL e pelo ChatGPT, mas as traduções das entrevistas foram conferidas por mim; sendo necessário ir e vir entre o original e o traduzido diversas vezes ao longo da análise para conferir o sentido, contando também com a ajuda do meu orientador. As entrevistas conduzidas em português foram inicialmente transcritas pelo aplicativo (noScribe version 0.6) e, depois, conferidas por mim. Para as traduções para o inglês, utilizei as versões gratuitas do Google Tradutor, o DeepL e o ChatGPT, mas

---

<sup>65</sup> Vale lembrar que Bruno Latour, no âmbito dos estudos sociais da ciência, evidenciou que os fatos científicos não são simplesmente descobertos, mas produzidos em contextos específicos, especialmente nos laboratórios, por meio de práticas, instrumentos, inscrições e negociações entre diferentes atores humanos e não humanos.

conferi cada tradução com a professora de inglês para, juntas, buscarmos a tradução que melhor expressasse o sentido do que foi dito. Pensar os trechos em diferentes idiomas foi um desafio, mas também uma possibilidade interessante de aproximar diferentes vozes ao diálogo sobre a participação de pessoas idosas nas pesquisas de inclusão digital.

As gravações dos encontros com pessoas idosas, realizadas com o aplicativo Audio Recorder 2023, versão 0.9.99, não foram transcritas na íntegra, pois nem todos os dados apresentavam elementos que respondessem à pergunta de pesquisa. Não foram transcritos os momentos de oração, de aviso e a parte em que foi cantada a música, pois esses momentos tinham relação com a rotina dos encontros que já aconteciam e com a formação de vínculo da pesquisadora com as/os participantes dos grupos. Nenhum aplicativo/software foi utilizado para essas transcrições, o que gerou uma escuta ativa e algumas reflexões iniciais que foram escritas juntamente com as transcrições e também indicaram as minhas escolhas para as propostas e discussões que foram desenvolvidas. As diferentes formas de transcrever os dados produziram níveis variados de envolvimento, mas cada tipo de dado foi transcrito de uma maneira específica. Não foi possível usar diretamente a transcrição ou a tradução realizadas pelas tecnologias, pois havia muitos erros, mas elas ajudaram muito a tornar esse processo um pouco mais dinâmico.

A familiarização com os dados foi iniciada já na transcrição dos materiais e, enquanto conferia a tradução ou a transcrição, as primeiras ideias foram registradas em formato de comentário nos documentos. Apesar desse primeiro envolvimento, a familiarização foi realizada em sua maioria com o material impresso; as ideias iniciais foram registradas em anotações nas margens e em gravação de áudios para mim mesma (ou no WhatsApp ou no aplicativo 1 Transcribe). A produção desse material e a familiarização com os dados causaram muitos sentimentos e pensamentos sobre minha relação com o que estava pesquisando, pois vinha me aproximando nos últimos anos da perspectiva freireana e das pesquisas sobre inclusão digital com pessoas idosas de uma maneira mais teórica. Esse contato com a realidade me fez enxergar de outra maneira aquilo que já havia estudado, especialmente quanto aos limites que a educação e a pesquisa têm. Olhar para esses dados sempre despertou emoções que levaram a reflexões e questionamentos. Na perspectiva freireana, esse movimento é da *curiosidade*

*epistemológica*, aquela curiosidade “ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar” (Freitas, 2019, p. 128).

A codificação foi conduzida de maneira indutiva e realizada exclusivamente por mim, procedimento considerado adequado na ATR, na medida em que pressupõe um intenso movimento interpretativo. Para a análise, foram utilizadas as traduções das entrevistas com Diálogo e Esperança para o português, a transcrição foi utilizada apenas para verificar as citações. Para a versão da tese em inglês, todas as citações selecionadas foram traduzidas do português para o inglês, utilizando a versão gratuita do DeepL. As traduções foram posteriormente revistas e aperfeiçoadas para garantir a precisão, a preservação do significado e a adequação ao contexto.

No contato inicial com o corpus, foram emergindo ideias preliminares; contudo, foi na codificação que o foco esteve na seleção e no registro de segmentos significativos, sempre acompanhados de questionamentos analíticos, hipóteses provisórias e encadeamentos de raciocínio. Esse registro ocorreu de forma analógica. Optei pela escrita manual por compreender que ela favorece maior concentração, envolvimento cognitivo e memorização dos trechos, além de facilitar a visualização de possíveis organizações do material. O gesto de escrever à mão constituiu, assim, parte do próprio processo analítico, funcionando como estratégia metodológica de imersão nos dados. Em tom metafórico e em diálogo com a ideia da dificuldade de utilizar uma caneta Bic até que a tinta se esgote, posso afirmar que essa etapa exigiu três canetas inteiras: tratou-se de um trabalho intenso, minucioso e prolongado de aproximação e de reconstrução interpretativa do corpus.

A leitura atenta, buscando os trechos que apresentem significados relevantes para a pergunta de pesquisa, é um desafio, pois, ao mesmo tempo em que tudo parece relevante, nem tudo o é para a pesquisa. Fica evidente nesse momento o quanto o envolvimento com os dados aparece, pois não se trata de ler dados neutros, mas de ler o que foi produzido com muito envolvimento por parte de todas as pessoas envolvidas na pesquisa. Quando completei a primeira leitura e codificação do material, percebi que essa emoção e conexão com a realidade moldam a maneira de fazer a codificação. A subjetividade na ATR é entendida como uma ferramenta e, na codificação, isso fica muito evidente porque há um engajamento diferenciado com os dados quando você participou do processo. Isso não é um problema; pelo contrário, traz uma perspectiva de dentro que só é possível

pela experiência vivida e compartilhada. É codificar relembrando a voz, os olhares e as expressões que permitem pensar sobre os dados de outras maneiras. Para auxiliar nessa fase, fui fazendo registros em um caderno e em fichas pautadas, que posteriormente foram organizadas em uma planilha do Google. Ver os códigos fora dos documentos dos dados me ajudou a perceber o que estava produzindo e comecei a gerar algumas aproximações e reflexões sobre o que estava sendo codificado, tendo uma noção melhor do que estava sendo produzido. Novamente trabalhei tanto com o material digital quanto com o impresso, pois a materialidade dos dados me ajuda a pensar sobre eles. Outro motivo de tê-los impressos é me afastar do uso do computador para evitar distrações, o que me ajudou a ficar mais concentrada no processo de codificação.

Esse movimento de organização de códigos me conduziu à próxima fase da análise, em que busquei semelhanças, convergências ou tensões entre os códigos, a fim de identificar padrões de sentido relevantes para a pergunta de pesquisa. Nessa fase, muitas vezes voltei aos dados para conferir a codificação, e, algumas vezes, até gerava novos códigos. Essa busca pelos temas é um processo que exige bastante reflexão, com idas e voltas aos dados e à base teórica, de forma a não perder o sentido do que foi dito nem o que estava sendo desenvolvido. Aqui, organizei os códigos com excertos dos dados e comecei a esboçar uma definição do tema. Depois de feitas algumas tentativas, comecei a ler e reler o que já havia produzido para redefinir o tema, o que diz respeito à quinta fase da ATR proposta por Braun e Clarke (2022). Então voltei novamente para os dados, revisitando as transcrições e as gravações, para que tivesse confiança de que não deixara nada relevante para trás. O processo de pensar com os dados e desenvolver os temas é um trabalho intenso e profundo de reflexão, sempre buscando uma perspectiva para além da mera descrição e apresentação dos dados.

A ATR das entrevistas com especialistas (Boniteza, Diálogo, Esperança e Ser Mais) e do diário de campo (observações e encontros com os grupos Alegria e Sonho) possibilitou a construção de três unidades temáticas que estruturam a discussão apresentada no próximo capítulo. A primeira unidade, conhecimentos, concentra-se nos processos educativos que atravessam a experiência de envelhecimento, considerando não apenas o aprendizado formal, mas também os saberes situados que emergem das interações com o grupo e com o próprio corpo. Essa unidade evidencia como o conhecimento não é apenas acumulativo, mas se

constrói em relação ao outro e à experiência de vida, incorporando questões geracionais e diferentes formas de perceber e organizar o mundo.

Na conversa de Paulo Freire com Myles Horton sobre educação e mudança social, o ato de saber possui historicidade: “O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. [...] Não é algo estável, imobilizado” (Freire; Horton, 2003, p. 114). No contexto desta análise, ele se manifesta como um processo dinâmico e relacional, no qual as pessoas idosas revisitam saberes prévios, confrontam experiências e desenvolvem novas habilidades de maneira integrada às suas vivências cotidianas. Observamos que o aprendizado é mediado pelas relações interpessoais, pelos momentos de troca e pelo reconhecimento das diferenças individuais, reforçando a importância de estratégias educativas que respeitem os ritmos e contextos específicos de cada participante. Além disso, a dimensão corporal aparece como central na experiência de aprendizagem.

A segunda unidade, conscientização, trata da relação das pessoas com o mundo, com o passado e o presente, com as/os netas/os e com os desafios cotidianos da vida contemporânea, incluindo a inserção em contextos digitais e conectados. Aqui, a reflexão sobre o que já se conhece transforma-se em oportunidade de “ser mais”, ou seja, na vocação humana de se desenvolver e agir na transformação da realidade, por meio de um processo contínuo de reflexão crítica e de prática ética que promove a liberdade e combate a desumanização. Como nos adverte Freire (2005, p. 86, grifos do autor): “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. Esta unidade evidencia como a consciência das mudanças sociotecnológicas influencia o modo como se constrói significado na vida cotidiana.

A conscientização, portanto, não se limita ao reconhecimento de dificuldades ou limitações, mas articula-se à construção de estratégias para lidar com novos contextos e desafios. Ela evidencia a capacidade das pessoas idosas de se posicionarem criticamente em relação ao mundo e de negociarem práticas e saberes, tanto no espaço familiar quanto no coletivo, estabelecendo conexões entre memórias, experiências passadas e demandas presentes. Esse movimento reflexivo revela a importância do diálogo intergeracional e da valorização das experiências como fonte de aprendizado e de transformação.

Por fim, a terceira unidade, participação, apresenta as formas e intensidades com que os indivíduos se engajaram no processo educativo, articulando interesses, motivações e ações concretas. A participação emerge como resultado das duas unidades anteriores: o conhecimento e a conscientização criam condições para que se construa um protagonismo significativo, permitindo que o aprendizado se materialize em práticas, escolhas e interações no grupo. Nesse sentido, a participação reflete tanto a dimensão individual quanto a coletiva do processo educativo, revelando caminhos inéditos de engajamento e de ampliação de competências.

Essa sequência de unidades temáticas (conhecimento, conscientização e participação) oferece uma estrutura para compreender, de forma integrada, os processos educativos analisados, evidenciando como os saberes, a reflexão crítica e a ação se entrelaçam na experiência de envelhecimento. Ao explorar essas dimensões, a discussão evidencia não apenas os desafios, mas também as potencialidades das pessoas idosas em contextos educativos contemporâneos, apontando para a necessidade de práticas que valorizem o respeito às diferenças, o diálogo intergeracional e a multiplicidade de ritmos e modos de aprender.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os materiais empíricos produzidos ao longo da pesquisa, articulando-os ao referencial teórico que sustenta o estudo. A análise foi organizada para permitir uma compreensão abrangente das experiências investigadas.

A primeira seção dedica-se a uma análise estatística descritiva dos dados provenientes do instrumento de autoavaliação da percepção. Nela, são apresentados e examinados os resultados quantitativos relativos à participação. Essa etapa contribui para situar como a participação foi percebida pelos grupos e ao longo dos encontros.

Nas seções 5.2 Conhecimentos, 5.3 Conscientização e 5.4 Participação, apresentamos os resultados da análise temática reflexiva, por meio da qual foram construídos os temas centrais que atravessam as narrativas e as interações analisadas. Esses temas são compreendidos como dimensões inter-relacionadas e, em cada seção, são explorados a partir de excertos do material empírico, articulados à literatura pertinente, buscando evidenciar tensões, ambiguidades, potências e limites que emergem das experiências relatadas.

Assim, este capítulo procura não apenas descrever os dados, mas também interpretá-los criticamente, situando-os em um contexto social mais amplo e contribuindo para o debate acerca das relações entre conhecimentos, conscientização e participação de pessoas idosas nos processos educativos de inclusão digital.

### 5.1 PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES

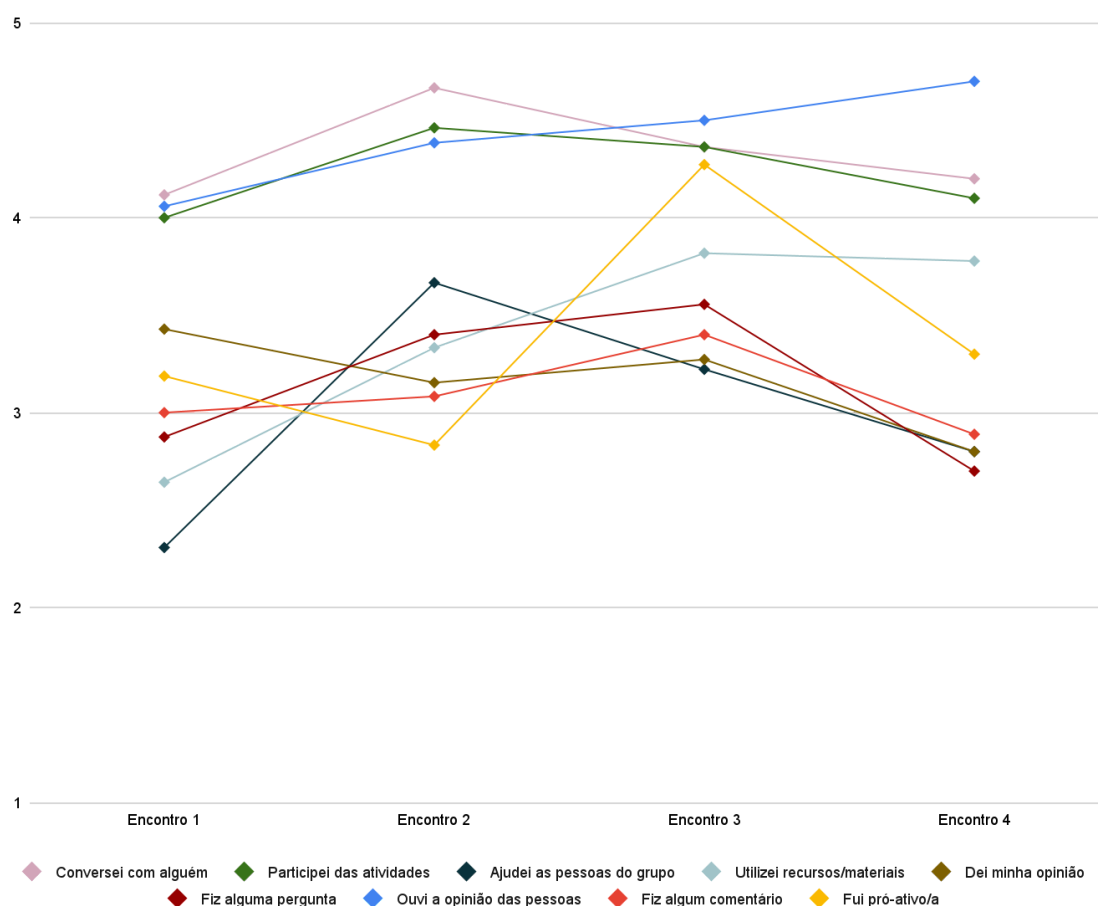
Nesta seção, apresentamos e discutimos os dados referentes à percepção da participação das/os participantes, a partir da análise estatística do instrumento de autoavaliação utilizado ao longo da pesquisa. A exposição dos resultados foi organizada de forma progressiva, iniciando-se pela apresentação dos dados por grupo (Alegria e Sonho), de modo a evidenciar especificidades e dinâmicas próprias de cada coletivo. Em seguida, os resultados são analisados por afirmações do instrumento, permitindo uma leitura mais detalhada dos diferentes aspectos da participação avaliados. Por fim, é apresentada uma análise geral dos dados,

integrando os achados e destacando tendências, convergências e variações observadas no conjunto da experiência investigada.

### 5.1.1 Análise estatística do Grupo Alegria

A seguir, no **Gráfico 10**, apresentamos a análise das médias das respostas por afirmação ao longo dos diferentes encontros do Grupo Alegria, com o objetivo de identificar tendências centrais e possíveis mudanças nas formas de participação das pessoas idosas no decorrer do processo educativo. Para além da leitura dos resultados centrais, a análise considera também a dispersão das respostas como elemento informativo do processo, compreendendo que os deslocamentos nas percepções expressam a pluralidade das experiências vividas no interior do grupo.

**Gráfico 10** - Média ao longo dos encontros, Grupo Alegria



Fonte: elaboração própria (2026)

A análise das médias por afirmação ao longo dos quatro encontros no Grupo Alegria evidencia dinâmicas distintas de participação e engajamento. Os itens “Conversei com alguém”, “Participei das atividades” e “Ouvi a opinião das pessoas” mantiveram as médias mais altas em todos os encontros. Destacamos que “Ouvi a opinião das pessoas” apresentou crescimento contínuo (de 4,06 no Encontro 1 para 4,70 no Encontro 4), o que representou o maior aumento ao longo do período. Esse resultado sugere que, com o passar dos encontros, as/os participantes passaram a perceber mais intensamente a escuta, o que sinaliza que a participação possa ter se modificado para uma forma mais reflexiva, dialógica e coletiva, em que ouvir a/o outra/o se tornou uma prática cada vez mais reconhecida e relevante nos grupos.

O item “Ajudei as pessoas do grupo” apresentou aumento acentuado do Encontro 1 para o Encontro 2 ( $\mu = 2,31 \rightarrow 3,67$ ), seguido de queda nos encontros subsequentes ( $\mu = 3,22$  e  $2,80$ ), o que configura uma oscilação e a maior queda acumulada entre o pico e o Encontro 4. De forma semelhante, “Fui pró-ativo/a” teve um aumento acentuado do Encontro 2 para o Encontro 3, mas decaiu no Encontro 4. Essas oscilações não devem ser interpretadas como fragilidades do processo, mas como indícios de que as iniciativas individuais são fortemente situadas, dependentes das dinâmicas propostas, dos vínculos estabelecidos e das disposições subjetivas mobilizadas em cada encontro.

A **Tabela 2** apresenta as médias das afirmações sobre participação do Grupo Alegria por encontro, evidenciando as diferenças observadas ao longo dos encontros.

**Tabela 2** - Média das afirmações do Grupo Alegria, por encontro

	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4
Conversei com alguém	4,12	4,67	4,36	4,20
Participei das atividades	4,00	4,46	4,36	4,10
Ajudei as pessoas do grupo	2,31	3,67	3,22	2,80
Utilizei recursos/materiais	2,64	3,33	3,82	3,78
Dei minha opinião	3,43	3,15	3,27	2,80
Fiz alguma pergunta	2,88	3,40	3,56	2,70
Ouvi a opinião das pessoas	4,06	4,38	4,50	4,70
Fiz algum comentário	3,00	3,08	3,40	2,89
Fui pró-ativo/a	3,19	2,83	4,27	3,30
N	17	13	11	10

Fonte: elaboração própria (2026)

Em termos de médias mais altas e mais baixas observadas no Grupo Alegria em cada um dos encontros, as maiores médias estiveram sistematicamente associadas às dimensões de interação e de escuta, enquanto as menores medidas concentraram-se em afirmações relacionadas ao protagonismo individual. No Encontro 1, a maior média foi observada em “Conversei com alguém” ( $\mu = 4,12$ ) e a menor em “Ajudei as pessoas do grupo” ( $\mu = 2,31$ ). No Encontro 2, destacou-se novamente “Conversei com alguém” ( $\mu = 4,67$ ) como a maior média, enquanto “Utilizei recursos/materiais” ( $\mu = 3,33$ ) apresentou a menor média. No Encontro 3, a maior média foi registrada em “Ouvi a opinião das pessoas” ( $\mu = 4,50$ ) e a menor em “Ajudei as pessoas do grupo” ( $\mu = 3,22$ ). Já no Encontro 4, “Ouvi a opinião das pessoas” manteve-se como a maior média ( $\mu = 4,70$ ), enquanto as menores medidas foram observadas em “Fiz alguma pergunta” ( $\mu = 2,70$ ), “Ajudei as pessoas do grupo” e “Dei minha opinião” (ambos com  $\mu = 2,80$ ).

Ainda, tais indicadores, por encontro, indicam que o processo participativo pode ter sido progressivamente fortalecido nas dimensões de interação e escuta, enquanto as dimensões de protagonismo individual, ajuda direta e uso de recursos se mantiveram mais constantes, dependentes do contexto e da dinâmica específica de cada encontro. Esses achados reforçam a compreensão da participação como um fenômeno plural e situado, que se expressa de maneiras distintas ao longo do tempo e conforme as propostas desenvolvidas. De modo geral, a partir dos dados, é possível sugerir que houve um fortalecimento progressivo das dimensões de escuta e interação, ao mesmo tempo em que se revelam oscilações nas dimensões de iniciativa individual, tais como os atos de ajudar, opinar e perguntar, atos que não devem ser lidos como ausência de participação, mas como distintas formas de engajamento na práxis, revelando modos diversos de cointencionalidade e de participação orientada à humanização ao longo do percurso (Streck, 2023).

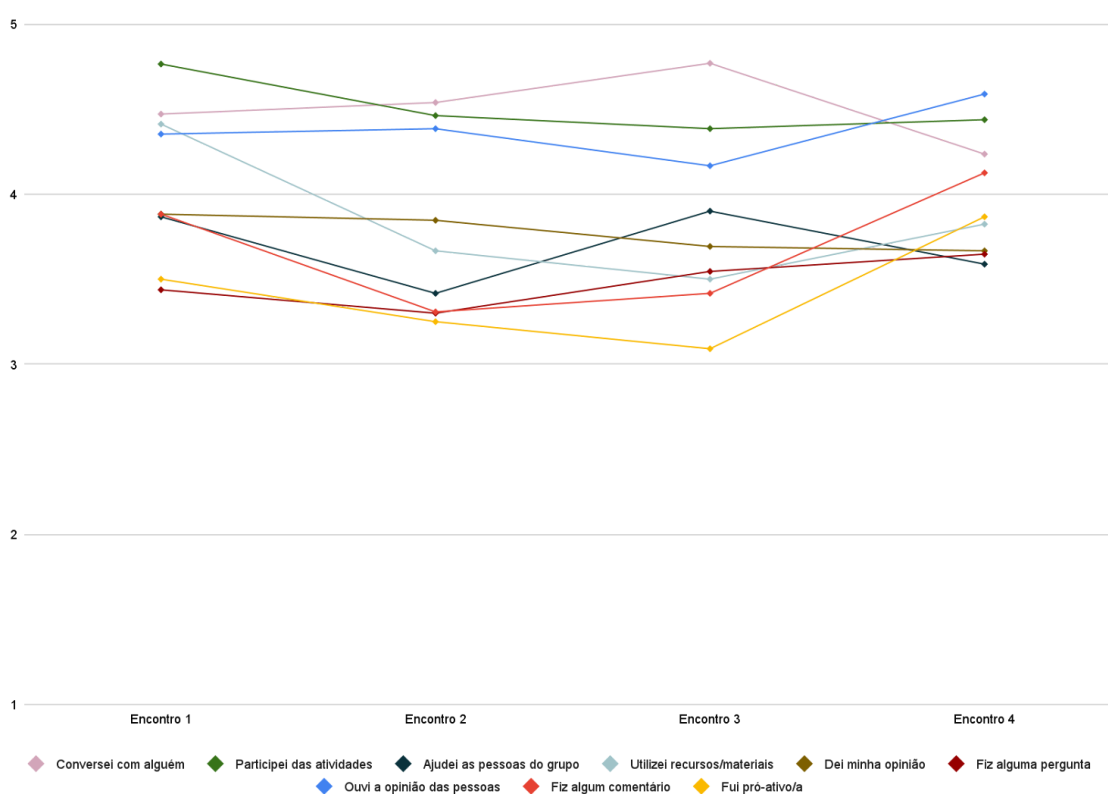
No Grupo Alegria, os dados insinuam um padrão de participação marcado pelo fortalecimento progressivo das dimensões relacionais, especialmente interação e escuta, e por oscilações nas formas de iniciativa individual ao longo dos encontros. Tal heterogeneidade deve ser compreendida como expressão da diversidade de posições subjetivas (Barnes, 1987) e de possibilidades de engajamento, coerente com uma concepção freireana de participação como prática dialógica, relacional e situada. Os resultados indicam que, no Grupo Alegria, a participação se pode ter

manifestado como experiência coletiva de convivência, escuta e interação, enquanto as iniciativas individuais se manifestaram de maneira variável ao longo do processo.

### 5.1.2 Análise estatística do Grupo Sonho

Na sequência, são analisadas as médias das respostas por afirmação ao longo dos encontros do Grupo Sonho, a fim de compreender as tendências centrais nas formas de participação das pessoas idosas ao longo do processo educativo. Assim, o **Gráfico 11** apresenta essas médias, evidenciando as mudanças dos níveis de participação ao longo do processo.

**Gráfico 11** - Média do Grupo Sonho por afirmação, ao longo dos encontros



Fonte: elaboração própria (2026)

A análise das médias por afirmação ao longo dos quatro encontros no Grupo Sonho evidencia níveis constantemente elevados de participação e interação, com mudanças pontuais entre os encontros. Assim sendo, os itens “Conversei com alguém” ( $\mu = 4,47 \rightarrow 4,54 \rightarrow 4,77 \rightarrow 4,24$ ), “Particpei das atividades” ( $\mu = 4,76 \rightarrow$

4,46 → 4,38 → 4,44) e “Ouvi a opinião das pessoas” ( $\mu = 4,35 \rightarrow 4,38 \rightarrow 4,17 \rightarrow 4,59$ ) apresentaram as médias mais altas ao longo do processo, indicando forte interação, engajamento e escuta entre as/os participantes.

O terceiro encontro apresentou o maior distanciamento entre as médias, o que indica maior heterogeneidade na forma como a participação foi percebida nas diferentes dimensões analisadas. Essa maior dispersão sugere a coexistência de múltiplas formas de engajamento no mesmo momento educativo, compreendidas como participações situadas, enraizadas nas experiências concretas, nos saberes e nas trajetórias das/os participantes (Krenak, 2019). No quarto encontro, em contrapartida, observou-se menor distanciamento entre as médias, o que indica maior homogeneidade na percepção da participação. Esse achado sugere que as diferentes formas de participação avaliadas ocorreram de maneira mais equilibrada entre si, o que aponta para uma participação mais distribuída e estável. A redução do distanciamento pode ser interpretada como um indicativo provável de maior maturidade do grupo, com vínculos mais consolidados, maior segurança relacional e maior familiaridade com a dinâmica dos encontros, o que pode ter favorecido um envolvimento mais uniforme entre as/os participantes. Esses resultados reforçam a compreensão da participação como um fenômeno dinâmico, que se constrói a partir do interesse, do prazer e do vínculo com as atividades e com o convívio coletivo, permanecendo sensível ao tempo, às propostas desenvolvidas e às relações tecidas no interior dos grupos (Streck, 2023).

Em relação às mudanças ao longo do tempo, observamos fortalecimento de algumas dimensões de iniciativa verbal, enquanto itens como “Utilizei recursos/materiais” e “Participei das atividades” apresentaram pequenas reduções, ainda que mantendo médias elevadas. Esses movimentos não indicam uma retração da participação, e sim possíveis reconfigurações nas formas de engajamento, coerentes com um processo democrático de reflexão coletiva, no qual a escuta e a expressão de cada indivíduo se articulam em um percurso aberto de mudança (Sobotta; Streck, 2023). O maior aumento foi observado no item “Fiz algum comentário”, que passou de 3,88 no Encontro 1 para 4,13 no Encontro 4. Os maiores aumentos posteriores foram observados em “Fui pró-ativo/a” ( $\mu = 3,50 \rightarrow 3,87$ ) e “Fiz alguma pergunta” ( $\mu = 3,44 \rightarrow 3,65$ ), sugerindo um pequeno aumento progressivo nas formas de iniciativa verbal e de protagonismo. Por outro lado, a maior queda ao longo dos encontros ocorreu em “Utilizei recursos/materiais” ( $\mu = 4,41 \rightarrow 3,82$ ) e em

“Participei das atividades” ( $\mu = 4,76 \rightarrow 4,44$ ). A **Tabela 3** apresenta as médias das afirmações sobre a participação do Grupo Sonho por encontro, evidenciando as mudanças observadas ao longo dos encontros.

**Tabela 3 - Média das afirmações do Grupo Sonho, por encontro**

	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4
Conversei com alguém	4,47	4,54	4,77	4,24
Participei das atividades	4,76	4,46	4,38	4,44
Ajudei as pessoas do grupo	3,87	3,42	3,90	3,59
Utilizei recursos/materiais	4,41	3,67	3,50	3,82
Dei minha opinião	3,88	3,85	3,69	3,67
Fiz alguma pergunta	3,44	3,30	3,55	3,65
Ouvi a opinião das pessoas	4,35	4,38	4,17	4,59
Fiz algum comentário	3,88	3,31	3,42	4,13
Fui pró-ativo/a	3,50	3,25	3,09	3,87
N	17	13	13	17

Fonte: elaboração própria (2026)

Considerando as médias mais altas e mais baixas por encontro, a participação esteve fortemente ancorada em dimensões coletivas, enquanto as dimensões associadas à iniciativa individual se mostraram mais contidas e desigualmente distribuídas. No Encontro 1, a maior média foi registrada em “Participei das atividades” ( $\mu = 4,76$ ) e a menor em “Fiz alguma pergunta” ( $\mu = 3,44$ ). No Encontro 2, destacou-se novamente “Conversei com alguém” ( $\mu = 4,54$ ) como a maior média, enquanto “Fui pró-ativo/a” ( $\mu = 3,25$ ) apresentou a menor média. No Encontro 3, “Conversei com alguém” alcançou a maior média ( $\mu = 4,77$ ) e “Fui pró-ativo/a” manteve-se a menor média ( $\mu = 3,09$ ). Já no Encontro 4, “Ouvi a opinião das pessoas” apresentou a maior média ( $\mu = 4,59$ ), enquanto “Dei minha opinião” registrou a menor ( $\mu = 3,67$ ).

As médias maiores e menores por encontro sugerem que a participação, ao longo do processo, pode estar ancorada em dimensões coletivas, enquanto as dimensões associadas à proatividade, ao questionamento e à expressão direta de opinião se mostraram mais contidas e desigualmente distribuídas.

De forma geral, com base nos dados, é possível sugerir que, ao longo dos encontros, as dimensões de escuta, interação e participação se mantiveram em patamares elevados, ao passo que as dimensões relacionadas à iniciativa individual apresentaram oscilações, com indícios de um incremento no encontro final. Esses achados podem ajudar a compreender que a participação é um fenômeno sensível

às dinâmicas do grupo, ao tempo de convivência e às propostas desenvolvidas em cada encontro. Nesse sentido, o engajamento se constrói e se expressa no fazer juntos, que media as relações, produz sentidos compartilhados e sustenta a participação coletiva.

### 5.1.3 Análise dos dados por afirmação

A seguir, na **Tabela 4**, sintetizamos os resultados das métricas calculadas para a análise estatística descritiva, organizados por afirmação, grupo e encontro, de modo a evidenciar as tendências e variações nas formas de participação ao longo do processo investigado.

**Tabela 4 - Métricas por pergunta, grupo e encontro**

Grupo	Alegria				Sonho			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Conversei com alguém								
Média	4,12	4,67	4,36	4,2	4,47	4,54	4,77	4,24
Desvio Padrão	0,86	0,49	1,03	1,32	1,23	1,13	0,44	1,09
Coefficiente de variância	0,21	0,10	0,24	0,31	0,28	0,25	0,09	0,26
Mediana	4	5	5	5	5	5	5	5
Variância	0,69	0,22	0,96	1,56	1,43	1,17	0,18	1,12
Mínimo	3	4	2	1	1	2	4	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	5	5	5	5	5	5	5	5
Participei das atividades								
Média	4	4,46	4,36	4,1	4,76	4,46	4,38	4,44
Desvio Padrão	1,06	0,78	0,67	1,1	0,56	0,78	0,96	1,09
Coefficiente de variância	0,27	0,17	0,15	0,27	0,12	0,17	0,22	0,25
Mediana	4	5	4	4,5	5	5	5	5
Variância	1,06	0,56	0,41	1,09	0,3	0,56	0,85	1,12
Mínimo	2	3	3	2	3	3	2	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	5	5	4	5	5	5	5	5
Ajudei as pessoas do grupo								
Média	2,31	3,67	3,22	2,8	3,87	3,42	3,9	3,59
Desvio Padrão	1,03	1,07	1,48	1,48	1,64	1,62	1,52	1,62
Coefficiente de variância	0,27	0,17	0,15	0,27	0,12	0,17	0,22	0,25
Mediana	2	4	3	2,5	5	3,5	5	4
Variância	0,98	1,06	1,95	1,96	2,52	2,41	2,09	2,48

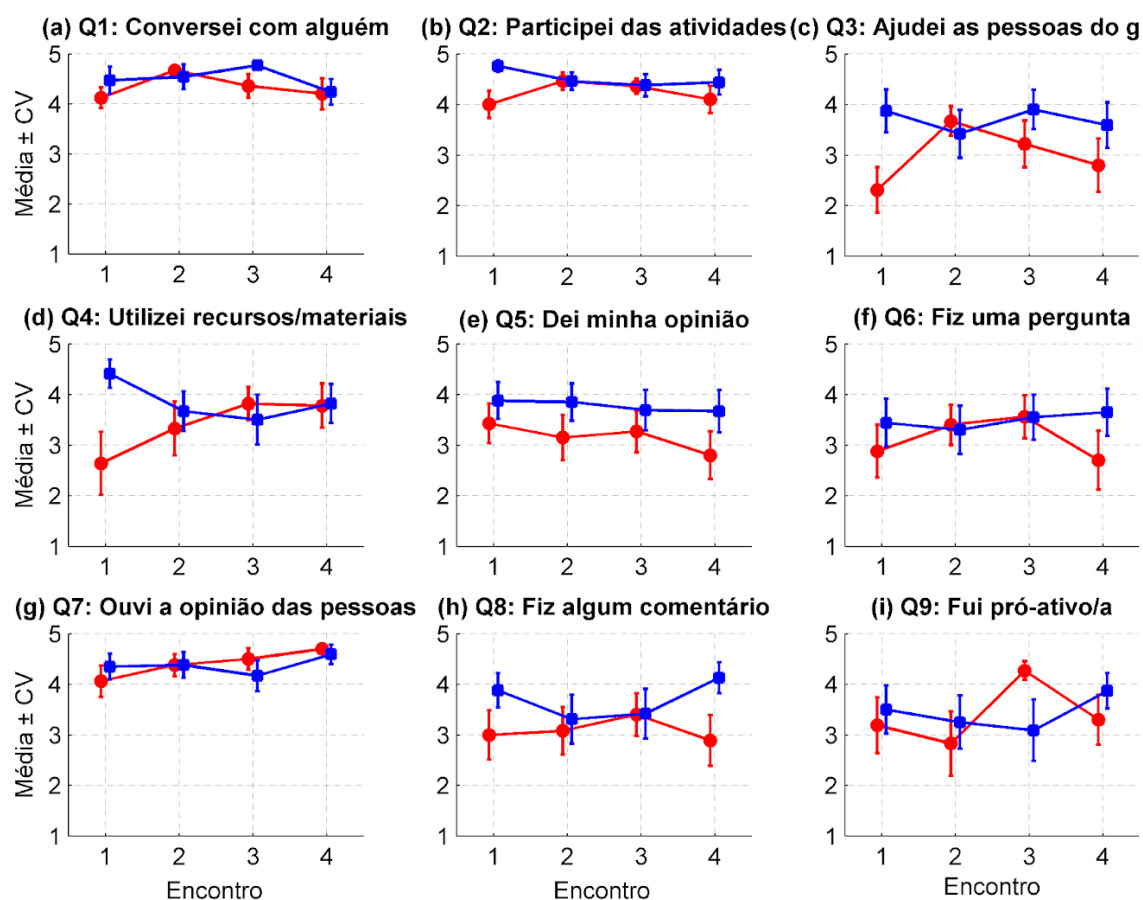
Mínimo	1	2	1	1	1	1	1	1
Máximo	4	5	5	5	5	5	5	5
Moda	2	4	3	2	5	5	5	5
Utilizei recursos/materiais								
Média	2,64	3,33	3,82	3,78	4,41	3,67	3,5	3,82
Desvio Padrão	1,65	1,78	1,25	1,64	1,23	1,44	1,73	1,47
Coefficiente de variância	0,63	0,53	0,33	0,43	0,28	0,39	0,49	0,38
Mediana	2	4	4	5	5	4	4,5	5
Variância	2,52	2,89	1,42	2,4	1,42	1,89	2,75	2,03
Mínimo	1	1	2	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	2	5	5	5	5	5	5	5
Dei minha opinião								
Média	3,43	3,15	3,27	2,8	3,88	3,85	3,69	3,67
Desvio Padrão	1,34	1,41	1,35	1,32	1,41	1,41	1,49	1,54
Coefficiente de variância	0,39	0,45	0,41	0,47	0,36	0,37	0,40	0,42
Mediana	3,5	3	3	2,5	5	5	4	4
Variância	1,67	1,82	1,65	1,56	1,87	1,82	2,06	2,22
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	5	2	3	2	5	5	5	5
Fiz uma pergunta								
Média	2,88	3,4	3,56	2,7	3,44	3,3	3,55	3,65
Desvio Padrão	1,5	1,35	1,51	1,57	1,63	1,57	1,57	1,69
Coefficiente de variância	0,52	0,40	0,42	0,58	0,47	0,48	0,44	0,46
Mediana	3	3,5	3	2,5	3,5	3,5	4	5
Variância	2,11	1,64	2,02	2,21	2,5	2,21	2,25	2,7
Mínimo	1	2	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	1	2	5	1	5	5	5	5
Ouvi a opinião das pessoas								
Média	4,06	4,38	4,5	4,7	4,35	4,38	4,17	4,59
Desvio Padrão	1,25	0,96	0,97	0,48	1,11	1,12	1,27	0,87
Coefficiente de variância	0,31	0,22	0,22	0,10	0,26	0,26	0,30	0,19
Mediana	5	5	5	5	5	5	5	5
Variância	1,47	0,85	0,85	0,21	1,17	1,16	1,47	0,71
Mínimo	1	2	2	4	1	2	2	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	5	5	5	5	5	5	5	5
Fiz algum comentário								
Média	3	3,08	3,4	2,89	3,88	3,31	3,42	4,13
Desvio Padrão	1,46	1,44	1,43	1,45	1,32	1,6	1,68	1,26
Coefficiente de variância	0,49	0,47	0,42	0,50	0,34	0,48	0,49	0,31
Mediana	3	3	3	2	4	3	4	5

Variância	2	1,91	1,84	1,88	1,63	2,37	2,58	1,48
Mínimo	1	1	2	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	3	3	2	2	5	5	5	5
Fui pró-ativo/a								
Média	3,19	2,83	4,27	3,3	3,5	3,25	3,09	3,87
Desvio Padrão	1,76	1,8	0,79	1,64	1,67	1,71	1,87	1,36
Coefficiente de variância	0,55	0,64	0,19	0,50	0,48	0,53	0,61	0,35
Mediana	3,5	2	4	3	4	4	4	4
Variância	2,9	2,97	0,56	2,41	2,63	2,69	3,17	1,72
Mínimo	1	1	3	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	5	1	5	5	5	5	5	5
<b>N</b>	17	13	11	10	17	13	13	17

Fonte: elaboração própria (2026)

Os resultados das métricas também são sintetizados na **Figura 5**, que apresenta a média referente à afirmação proposta por encontro dos grupos, sendo a linha vermelha a representação do Grupo Alegria e a linha azul, do Grupo Sonho. Assim, a Figura 1 (a) representa a afirmativa “Conversei com alguém”, (b) “Participei das atividades”, (c) “Ajudei as pessoas do grupo”, (d) “Utilizei recursos/materiais”, (e) “Dei minha opinião”, (f) “Fiz uma pergunta”, (g) “Ouvi a opinião das pessoas”, (h) “Fiz algum comentário” e (i) “Fui pró-ativo/a”.

**Figura 5** - Variação de afirmativas por encontro



Fonte: elaboração própria (2026)

A afirmação “**Conversei com alguém**” apresentou médias elevadas em ambos os grupos e em todos os encontros, o que indica que a interação interpessoal foi uma dimensão central da participação. Esse resultado sugere que o processo participativo contribuiu para a ampliação dos espaços de fala e para a redução de assimetrias, ao favorecer encontros e trocas que tensionam desigualdades pré-existentes e ampliam as possibilidades de expressão (Cornwall; Coelho, 2007). No Grupo Alegria, as médias referentes a esta afirmação, ao longo dos quatro encontros, oscilaram entre 4,12 e 4,67, com aumento no segundo encontro e leve redução nos encontros seguintes. A leve redução na média provavelmente não indica enfraquecimento da participação, mas talvez uma transição de conversas iniciais, geradas pelo efeito da novidade, para interações mais focalizadas nas atividades, bem como devido às diferenças nas dinâmicas realizadas. No Grupo

Sonho, as médias foram notadamente mais altas, com destaque para o terceiro encontro ( $\mu = 4,77$ ). As medianas ( $Md = 4$  e  $5$ , para os Grupos Alegria e Sonho, respectivamente) e a moda igual a  $5$  em todos os encontros reforçam a concentração das respostas nos valores mais altos da escala, enquanto os menores desvios-padrão, especialmente no Grupo Sonho, indicam maior homogeneidade nas percepções.

A **participação nas atividades** apresentou médias altas e estáveis em ambos os grupos ao longo dos encontros. No Grupo Alegria, observamos um aumento do primeiro para o segundo encontro ( $\mu = 4 \rightarrow 4,46$ ), seguido de uma leve queda nos encontros posteriores ( $\mu = 4,36 \rightarrow 4,1$ ). No Grupo Sonho, as médias permaneceram elevadas em todos os encontros, entre  $4,38$  e  $4,76$ . As medianas e as modas próximas ou iguais a  $5$  indicam elevado engajamento nas atividades propostas, enquanto os indicadores de desvio padrão sugerem concentração das respostas em torno da média. Tais achados insinuam, em números, que as propostas coletivas, o formato dos encontros, o alinhamento com os interesses do grupo e a relação construída ao longo do tempo se configuraram como espaços consistentes de participação.

A afirmação relacionada à **ajuda entre participantes** apresentou médias mais baixas e maior dispersão, sobretudo no Grupo Alegria. Neste grupo, observamos um aumento na média do primeiro para o segundo encontro ( $\mu = 2,31 \rightarrow 3,67$ ), seguido de oscilações nos encontros posteriores ( $\mu = 3,22 \rightarrow 2,8$ ). No Grupo Sonho, as médias foram mais altas em todos os encontros, com medianas elevadas e modas concentradas no valor máximo da escala ( $\mu = 3,87 \rightarrow 3,42 \rightarrow 3,9 \rightarrow 3,59$ ;  $Md = 1,64 \rightarrow 1,62 \rightarrow 1,52 \rightarrow 1,62$ ;  $Mo = 5$ ). Os altos indicadores de desvio padrão e de variância (esta maior no Grupo Sonho) indicam heterogeneidade nas experiências de ajuda, sugerindo que essa forma de participação não foi vivenciada de maneira uniforme. Isso pode estar relacionado aos papéis diferenciados no grupo, às diferenças individuais e também ao que as pessoas interpretam como ajuda; além disso, em um contexto de participação em dinâmicas coletivas, as ajudas, como atividade concreta e integrante do processo, podem ter sido diluídas nas interações e, assim, não reconhecidas como tais.

O **uso de recursos e materiais** apresentou crescimento no Grupo Alegria, especialmente entre o primeiro e o terceiro encontro, mantendo-se elevado no quarto encontro. No Grupo Sonho, as médias foram mais altas do que as do primeiro

grupo, embora não possam ser consideradas de fato altas. Isto ocorreu desde o início, variando entre 2,64 e 3,82 ao longo dos encontros. As medianas elevadas e as modas iguais a 5 indicam ampla adesão ao uso de recursos, enquanto os elevados desvios-padrão e a variância sugerem variações individuais na percepção da intensidade desse uso.

A afirmação “**Dei minha opinião**” apresentou médias intermediárias nos dois grupos (Grupo Alegria:  $\mu = 3,43 \rightarrow 3,15 \rightarrow 3,27 \rightarrow 2,8$ ; Grupo Sonho:  $\mu = 3,88 \rightarrow 3,85 \rightarrow 3,69 \rightarrow 3,67$ ), com tendência de queda ao longo dos encontros no Grupo Alegria. No Grupo Sonho, as médias mantiveram-se mais elevadas do que as do outro grupo e estiveram estáveis, com medianas altas e modas concentradas no valor máximo. As medidas da variância e do desvio padrão indicam dispersão neste item, sugerindo que nem todas as/os participantes se sentiram igualmente à vontade para manifestar suas opiniões. Tal heterogeneidade nas respostas a esta afirmação talvez possa ser explicada por diferenças individuais de segurança para se expor, por trajetórias pessoais, por interpretações do que significa opinar e pelas dinâmicas específicas de cada encontro.

As médias relacionadas à **formulação de perguntas** foram intermediárias e oscilaram ao longo dos encontros em ambos os grupos. No Grupo Alegria ( $\mu = 2,88 \rightarrow 3,4 \rightarrow 3,56 \rightarrow 2,7$ ), observamos um aumento até o terceiro encontro, seguido de queda no quarto. No Grupo Sonho ( $\mu = 3,44 \rightarrow 3,3 \rightarrow 3,55 \rightarrow 3,65$ ), as médias apresentaram crescimento ao longo do tempo, com a maior no último encontro. Os elevados desvios-padrão e variâncias indicam heterogeneidade nas respostas, sugerindo que a iniciativa de questionar provavelmente variou consideravelmente entre as/os participantes, o que pode indicar tanto diferenças em relação aos temas quanto às propostas realizadas.

A **escuta das opiniões alheias** destacou-se como uma das dimensões mais consistentes nas amostras estudadas. Em ambos os grupos, as médias foram elevadas e cresceram ao longo dos encontros, especialmente no Grupo Alegria, que atingiu média de 4,70 no quarto encontro. As medianas e as modas foram iguais a 5 em todos os encontros, associadas a desvios-padrão relativamente baixos, o que indica forte convergência das respostas e evidencia a centralidade da escuta no processo participativo.

A **realização de comentários** apresentou médias intermediárias no Grupo Alegria ( $\mu = 3 \rightarrow 3,08 \rightarrow 3,4 \rightarrow 2,89$ ), com leve crescimento até o terceiro encontro e

queda no último. No Grupo Sonho ( $\mu = 3,88 \rightarrow 3,31 \rightarrow 3,42 \rightarrow 4,13$ ), observamos um aumento progressivo, com destaque para o quarto encontro. As medianas e as modas mais elevadas no Grupo Sonho indicam que os entrevistados percebem que realizaram mais comentários, enquanto as medidas de dispersão revelam diferentes níveis de envolvimento entre as/os participantes neste quesito.

A **proatividade** apresentou oscilações importantes ao longo dos encontros. No Grupo Alegria, destacamos um aumento expressivo no terceiro encontro, com a maior média de todos os encontros e grupos. Já no Grupo Sonho, as médias foram mais estáveis, com aumento no encontro final, mas os elevados desvios-padrão e variâncias indicam heterogeneidade nas percepções de protagonismo, sugerindo que a proatividade foi vivenciada de maneira desigual entre as/os participantes.

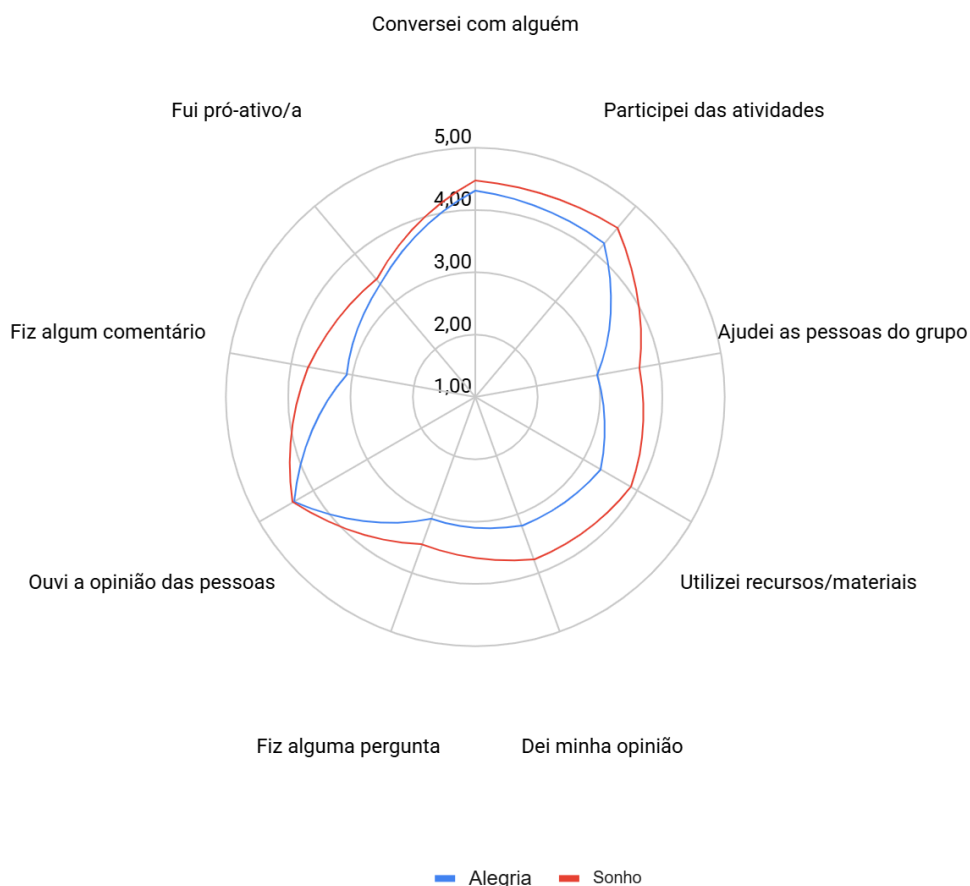
#### 5.1.4 Panorama geral dos dois grupos

O **Gráfico 12** permite visualizar, de forma comparativa, as médias das afirmações referentes às diferentes dimensões da participação, distribuídas nos eixos que representam as ações propostas nas afirmações, evidenciando padrões, variações e tendências na percepção das/os participantes ao longo dos encontros. O centro do círculo representa os valores mínimos da escala e, à medida que os pontos se afastam dele, indica níveis mais elevados de participação percebida em cada uma dessas dimensões. Podemos observar que cada eixo que parte do centro do diagrama corresponde a uma dimensão específica da participação (tais como conversar, ouvir, participar das atividades, opinar, perguntar, ajudar ou utilizar recursos).

As linhas do **Gráfico 12** representam os dois grupos analisados (Alegria e Sonho), permitindo uma leitura comparativa a partir do formato das figuras. A semelhança geral entre as formas indica padrões de participação próximos, enquanto as pequenas áreas de afastamento entre as linhas revelam diferenças pontuais entre os grupos em determinadas afirmações. De modo geral, as áreas relativamente amplas e bem distribuídas no gráfico indicam um alto nível de participação, especialmente nos eixos relacionados à interação e à escuta. Já nos pontos em que as linhas se distanciam, as diferenças são mais notadas na percepção da participação, sobretudo nas dimensões que envolvem maior iniciativa

individual ou maior uso de recursos, evidenciando diferenças específicas entre os grupos, sem comprometer o padrão participativo geral.

**Gráfico 12** - Comparação das médias por afirmação entre os grupos



Fonte: elaboração própria (2026)

Ou seja, a análise comparativa representada no **Gráfico 12** evidencia padrões de participação semelhantes entre os dois grupos (Alegria e Sonho), com diferenças pontuais que ajudam a compreender como a participação foi percebida entre eles. De modo geral, observamos que não há distanciamentos acentuados entre as séries: os traçados mantêm formas próximas, sem picos extremos nem quedas abruptas, o que indica coerência e estabilidade na percepção da participação entre os grupos. O formato semelhante das curvas sugere que ambos os grupos vivenciaram experiências participativas parecidas, ainda que com pequenas diferenças de intensidade. Ainda assim, o Grupo Sonho apresenta médias

ligeiramente superiores na maioria dos itens (ver **Tabela 3**), sugerindo uma percepção um pouco maior de engajamento individual em determinadas dimensões.

Os indicadores mais elevados em ambos os grupos concentram-se nos itens “Conversei com alguém” (Alegria:  $\mu = 4,32$ ; Sonho:  $\mu = 4,48$ ), “Participei das atividades” (Alegria:  $\mu = 4,22$ ; Sonho:  $\mu = 4,53$ ) e “Ouvi a opinião das pessoas” (Alegria:  $\mu = 4,36$ ; Sonho:  $\mu = 4,39$ ). Esses dados demonstram que, apesar das diferenças entre os grupos e das especificidades das atividades desenvolvidas, a participação foi vivenciada, para ambos, sobretudo por meio da interação social, da escuta e do envolvimento coletivo. Tais dimensões configuram-se, portanto, como os principais pontos fortes do processo educativo, sugerindo que o diálogo e a convivência constituíram práticas centrais e compartilhadas ao longo dos encontros.

No **Gráfico 12**, a proximidade entre os itens “Fui pró-ativo/a” e “Ouvi a opinião das pessoas” indica que essas dimensões da participação foram percebidas de forma muito semelhante por ambos os grupos. Isso sugere que, apesar das diferenças nas atividades desenvolvidas e nas dinâmicas específicas de cada grupo, houve uma experiência compartilhada tanto no que se refere aos níveis de proatividade quanto, especialmente, à prática da escuta. No caso de “Ouvi a opinião das pessoas”, essa proximidade indica que a escuta possivelmente se consolidou como um eixo comum e estruturante da participação nos dois grupos, independentemente do contexto ou do conteúdo das propostas, o que pode indicar que certas dimensões da participação se mostraram menos sensíveis às especificidades de cada grupo, funcionando como experiências transversais no processo.

Por outro lado, os itens “Ajudei as pessoas do grupo” e “Fiz algum comentário” apresentam afastamento entre as séries. Essa diferença indica que tais dimensões da participação foram experienciadas de maneira mais desigual entre as/os participantes, possivelmente associadas a diferenças individuais, níveis de segurança para se expressar, papéis assumidos nos encontros ou às condições concretas oferecidas para esse tipo de envolvimento.

A comparação entre os grupos Alegria e Sonho evidencia semelhanças importantes nas dinâmicas de participação, ao mesmo tempo em que revela diferenças. Em ambos os grupos, as categorias “Conversei com alguém” (Alegria:  $\mu = 4,32$  e Sonho:  $\mu = 4,48$ ) e “Ouvi a opinião das pessoas” (Alegria:  $\mu = 4,36$  e Sonho:  $\mu = 4,39$ ), relacionadas à interação e à escuta, apresentaram médias elevadas,

indicando que o diálogo e a troca entre as/os participantes podem ter constituído dimensões centrais da experiência vivenciada nos encontros.

**Tabela 5** - Média por grupos, por afirmação

	Alegria	Sonho
Conversei com alguém	4,32	4,48
Particpei das atividades	4,22	4,53
Ajudei as pessoas do grupo	2,98	3,69
Utilizei recursos/materiais	3,33	3,90
Dei minha opinião	3,19	3,78
Fiz alguma pergunta	3,09	3,50
Ouvi a opinião das pessoas	4,36	4,39
Fiz algum comentário	3,09	3,72
Fui pró-ativo/a	3,37	3,46

Fonte: elaboração própria (2026)

Observamos que o Grupo Sonho apresentou médias mais altas em todas as categorias analisadas (conforme a **Tabela 5**), sugerindo um nível globalmente mais elevado de percepção de envolvimento, iniciativa e protagonismo. As diferenças mais expressivas entre os grupos concentram-se nas categorias associadas à ação e à iniciativa individual, como “Ajudei as pessoas do grupo” (Alegria:  $\mu = 2,98$ ; Sonho:  $\mu = 3,69$ ), “Fiz algum comentário” ( $\mu = 3,09$ ;  $3,72$ ) e “Dei minha opinião” ( $\mu = 3,19$ ;  $3,78$ ), indicando que, no Grupo Sonho, as/os participantes assumiram com maior frequência papéis ativos na construção coletiva das atividades.

As médias sistematicamente mais elevadas no Grupo Sonho podem estar associadas a diferentes fatores, como maior familiaridade prévia entre as/os participantes, maior segurança para se expressar no grupo, dinâmicas específicas de condução dos encontros ou características contextuais que favoreceram a iniciativa e o protagonismo. Essas diferenças não podem ser entendidas como falha ou insuficiência do Grupo Alegria, mas, possivelmente, como expressões de modos distintos de participação, influenciados pelas trajetórias, expectativas e condições de interação presentes em cada grupo.

Considerando as semelhanças e diferenças gerais entre os grupos, os resultados parecem indicar que, embora tenham sido desenvolvidas atividades distintas nos encontros, ambas estiveram alinhadas aos interesses, expectativas e contextos específicos de cada grupo, o que pode explicar a proximidade dos padrões de participação observados no gráfico. A semelhança nas médias, especialmente nos itens relacionados à interação, à escuta e à participação nas

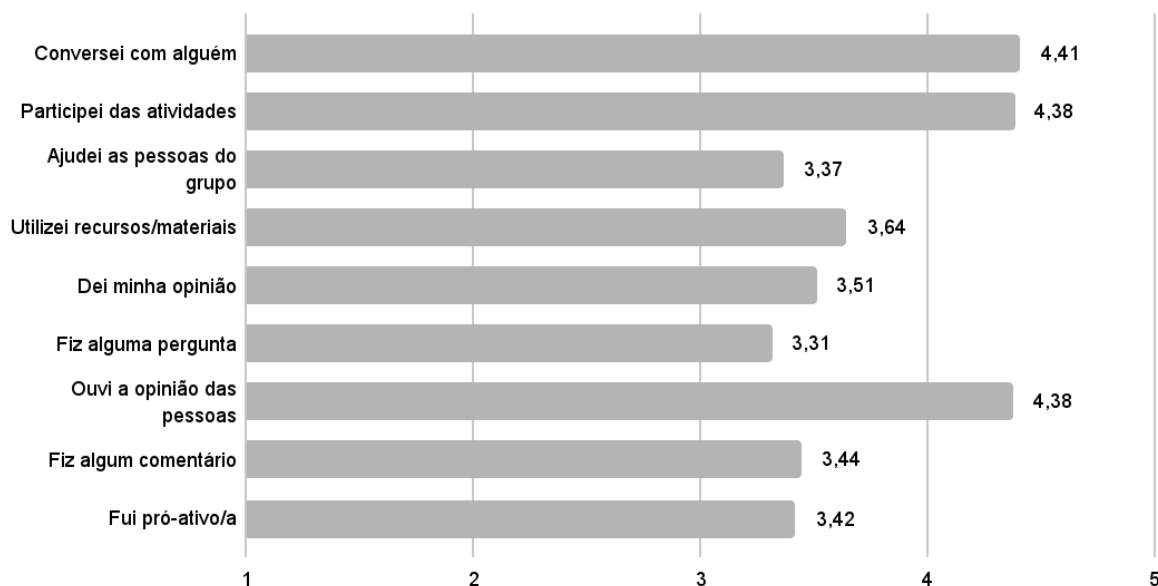
atividades, sugere que, independentemente do formato ou do conteúdo das propostas, os encontros mobilizaram formas de engajamento comparáveis.

As diferenças pontuais entre os grupos podem ser compreendidas à luz das características das atividades desenvolvidas, das dinâmicas próprias de cada coletivo e dos modos como as propostas favoreceram (ou não) determinadas formas de participação. Ainda assim, tais diferenças não configuram desigualdades acentuadas, mas sim comportamentos distintos em processos participativos situados.

Nesse sentido, o fato de ambos os grupos apresentarem, na maior parte dos itens avaliados, percepções positivas e relativamente homogêneas sobre a participação pode indicar que as atividades, embora distintas, dialogaram com os interesses dos grupos, favorecendo o envolvimento, a convivência e o sentimento de pertencimento. Esse alinhamento entre propostas e interesses emerge, portanto, como indicativo da adequação metodológica dos encontros e da potência dos grupos como espaços participativos.

De modo geral, os resultados podem apontar que ambos os grupos vivenciaram experiências marcadas pela interação e pela escuta, ainda que com intensidades distintas, reafirmando a importância de considerar os contextos e as relações estabelecidas nos grupos na análise dos processos participativos.

Com o intuito de identificar e compreender o processo educativo como um todo, na percepção de todos/as os/as participantes (dos dois grupos), optamos por realizar uma análise geral de todas as observações. O **Gráfico 13** apresenta a média geral por afirmação, evidenciando de que forma a participação foi percebida por todos os participantes.

**Gráfico 13 - Média geral, por afirmação**

Fonte: elaboração própria (2026)

Considerando as respostas das/os participantes dos dois grupos ao longo de todos os encontros, as médias mais elevadas encontram-se nos itens “Conversei com alguém” ( $\mu = 4,41$ ), “Ouvi a opinião das pessoas” ( $\mu = 4,38$ ) e “Participei das atividades” ( $\mu = 4,38$ ), o que aponta que os encontros favoreceram espaços dialógicos, troca e presença ativa. À luz da perspectiva freireana, tais achados apontam para a escuta e a interação não como eventos pontuais, mas como práticas incorporadas ao cotidiano dos encontros, sustentando relações dialógicas estáveis. Nessa direção, a escuta se afirma como condição do diálogo entre sujeitos que se reconhecem mutuamente, rompendo com lógicas verticalizadas e favorecendo a copresença, a convivência e a expressão no coletivo (Freire, 2005).

Todavia, os itens “Fiz alguma pergunta” ( $\mu = 3,31$ ) e “Ajudei as pessoas do grupo” ( $\mu = 3,37$ ) apresentaram as menores médias, o que pode indicar que a participação ocorreu menos pela via da iniciativa individual de questionamento ou de apoio direto e mais por uma participação compartilhada, marcada pela escuta e pela adesão às propostas. Esse padrão pode refletir tanto as características do formato dos encontros quanto as dinâmicas grupais em que a colaboração se expressa de modo mais implícito e coletivo, o que favorece tanto a interação entre as/os participantes quanto a escuta e a participação ativa nas atividades propostas, sem

necessariamente se traduzir em ações individualizadas de ajuda ou questionamento explícito.

No que se refere ao formato dos encontros, estes foram estruturados de forma recorrente a partir de momentos de conversa em roda, nos quais os participantes compartilhavam conhecimentos prévios sobre as tecnologias ou as atividades propostas. Além disso, considerando que nem todas as pessoas possuíam dispositivos móveis ou experiência prévia com tecnologias digitais, as atividades foram planejadas de forma inclusiva, possibilitando a participação de todas; nesse contexto, a ajuda se dilui no fazer coletivo, tornando-se parte da dinâmica do grupo, e não uma ação facilmente identificável como “ajudar alguém”.

A **Tabela 6** apresenta os dados gerais por afirmação, permitindo a comparação das tendências centrais entre as afirmações. Ao avaliar os dados da tabela, observamos médias elevadas de participação relacional e de escuta nos encontros. Os resultados indicam participação dos grupos, com médias entre 3,31 e 4,41 em uma escala de 1 a 5, o que sugere avaliações predominantemente positivas. O fato de todos os itens apresentarem moda e valor máximo iguais a 5 reforça a ideia de que a maioria das/os participantes se percebeu altamente participativa/o em diferentes dimensões ao longo dos encontros.

Também destacamos que o item “Participei das atividades”, embora apresente valor mínimo de 2, foi o único a não atingir o mínimo de 1, além de apresentar as menores medidas de desvio padrão e de variância, indicando maior homogeneidade nas respostas. Desse achado, sugere-se que a participação nas atividades foi mais compartilhada e vivenciada de forma semelhante entre as/os participantes.

**Tabela 6** - Métricas dos grupos Alegria e Sonho (geral), por afirmação

	Média	Desvio padrão	Mediana	Variância	Mínimo	Máximo	Moda
Conversei com alguém	4,41	0,99	5,00	0,97	1,00	5,00	5,00
Participei das atividades	4,38	0,90	5,00	0,80	2,00	5,00	5,00
Ajudei as pessoas do grupo	3,37	1,50	3,00	2,23	1,00	5,00	5,00
Utilizei recursos/materiais	3,64	1,55	4,50	2,38	1,00	5,00	5,00
Dei minha opinião	3,51	1,41	3,00	1,97	1,00	5,00	5,00
Fiz alguma pergunta	3,31	1,54	3,00	2,36	1,00	5,00	5,00
Ouvi a opinião das pessoas	4,38	1,03	5,00	1,06	1,00	5,00	5,00
Fiz algum comentário	3,44	1,46	4,00	2,11	1,00	5,00	5,00
Fui pró-ativo/a	3,42	1,61	4,00	2,57	1,00	5,00	5,00

Fonte: elaboração própria (2026)

Considerando a mediana igual a 5, os itens “Conversei com alguém” e “Ouvi a opinião das pessoas” também se destacam, com baixas medidas de desvio padrão e variância, o que aponta para uma percepção de participação relacional estável e homogênea, muito possivelmente marcada pelo diálogo e pela escuta no interior dos grupos, indicando que a interação, a escuta e o envolvimento nas atividades foram experiências compartilhadas pelas/os participantes, reforçando a compreensão da participação como prática relacional e dialógica, conforme proposto por Freire, e não como simples soma de ações individuais.

### **5.1.5 Algumas reflexões**

A análise estatística descritiva realizada, ao evidenciar tendências, convergências e dispersões nas percepções de participação, constitui um importante subsídio para uma leitura crítica do processo educativo, especialmente quando interpretada à luz da perspectiva freireana. Em Paulo Freire, a participação não se reduz a um ato individual ou a um valor mensurável isoladamente, mas se configura como uma prática dialógica, relacional e situada, construída na interação entre sujeitos históricos em contextos concretos. Nesse sentido, os dados descritivos não são tomados como fins em si mesmos, mas como indícios que, articulados às análises qualitativas, permitem compreender como determinadas dimensões da participação se fortaleceram ou oscilaram ao longo do processo educativo.

Os resultados apontam que as dimensões com médias mais altas da participação foram conversar, participar das atividades e, em especial, ouvir a opinião das pessoas. A centralidade dessas dimensões sugere que o processo educativo analisado criou condições para que a participação se expressasse. À luz de Freire (2005), esses achados se articulam diretamente com a compreensão do diálogo como eixo estruturante da prática educativa, entendido não como mera troca de falas, mas como encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e abertos à construção coletiva do conhecimento.

Em Paulo Freire (2005), a práxis é compreendida como a unidade indissociável entre reflexão e ação na transformação do mundo. Quando a ação é sacrificada, a palavra esvazia-se em palavreria ou verbalismo; quando a reflexão é suprimida, a prática converte-se em ativismo acrítico. É nesse equilíbrio tenso e criador que o diálogo se afirma como caminho de libertação, pois possibilita aos

sujeitos pronunciar o mundo e, ao pronunciá-lo, transformá-lo. Como afirma Freire (2005, p. 90, grifos do autor): “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo; o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. Nesse sentido, o fato de as/os participantes avaliarem positivamente dimensões como conversar, participar das atividades e ouvir a opinião das pessoas indica que, ao longo dos encontros, foi construído um espaço de práxis, no qual a palavra circulou como experiência coletiva e transformadora.

A escuta, em particular, emerge como uma dimensão teórica e politicamente relevante. O crescimento contínuo das médias associadas ao item “Ouvi a opinião das pessoas”, aliado às medianas e modas iguais a 5 e aos baixos desvios-padrão, indica não apenas frequência, mas também convergência e reconhecimento coletivo da escuta como prática central. Em Freire, *saber escutar* é condição para uma prática educativa democrática; é uma prática que requer humildade, amorosidade e tolerância (Saul, 2019, p. 196). Uma escuta comprometida é condição indispensável para o diálogo. Assim, os dados sugerem que, ao longo dos encontros, a escuta foi percebida como uma ação integrada às práticas, sinalizando a construção de um espaço dialógico.

A síntese geral das análises reforça essa leitura ao mostrar que, apesar das diferenças entre os grupos e das especificidades das atividades desenvolvidas, ambos vivenciaram a participação principalmente por meio da interação social, da escuta e do envolvimento coletivo. Tal convergência aponta para a potência do processo educativo em criar condições estruturais e relacionais favoráveis à participação, independentemente das particularidades de cada grupo, o que indica que o foco não esteve apenas nos conteúdos ou nas técnicas, mas sim na qualidade das relações.

Essa leitura encontra ressonância nas metodologias identificadas na revisão sistemática realizada (**Capítulo 3**), que destacam a importância de processos educativos alinhados aos interesses, experiências e contextos das/os participantes, bem como de estratégias que favoreçam o diálogo, a colaboração e o sentimento de pertencimento. O fato de ambos os grupos apresentarem percepções positivas e relativamente homogêneas sobre a participação sugere que as metodologias adotadas foram adequadas e coerentes com uma perspectiva emancipatória,

reforçando a ideia de que a participação não se impõe, mas se constrói na relação entre sujeitos, propostas e contextos.

Assim, a análise estatística descritiva, articulada às fontes qualitativas, permite compreender que a participação vivenciada nos encontros analisados se aproxima da noção freireana de práxis, na medida em que se constituiu como ação-reflexão coletiva, situada e relacional. Os dados indicam como o processo educativo foi percebido pelas/os participantes, evidenciando que a escuta, o diálogo e o envolvimento coletivo não foram apenas meios, mas também fins educativos do processo.

## 5.2 CONHECIMENTOS

Esta seção problematiza como os saberes são mobilizados, produzidos, compartilhados e tensionados nas experiências analisadas. Partimos da compreensão de que o conhecimento não se reduz à acumulação de informações ou ao domínio técnico de conteúdos, mas constitui um processo relacional, histórico e situado, atravessado por trajetórias de vida, condições sociais e oportunidades educativas. Nesse sentido, discutir conhecimentos implica reconhecer sua dimensão formativa e política, especialmente quando articulada às experiências de envelhecimento e participação.

Inicialmente, abordamos os processos educativos como processos de humanização ao longo da vida, entendendo a educação como prática permanente, que não se encerra em etapas formais, mas se estende nas interações cotidianas, nos espaços coletivos e nas experiências compartilhadas. Em seguida, discutimos o envelhecimento como processo biopsicossocial e experiencial, destacando que aprender na velhice não é exceção ou compensação, mas continuidade de um percurso existencial marcado por transformações corporais, emocionais, cognitivas e sociais.

A seção também examina o pertencimento, o grupo e a alegria de estar junto como dimensões que favorecem a circulação de saberes e a construção de sentidos. O coletivo aparece como espaço de troca, potencializando aprendizagens e fortalecendo vínculos. Nessa direção, são exploradas situações de aprendizagem significativa e exemplos geracionais, evidenciando como diferentes trajetórias e repertórios dialogam entre si, ampliando horizontes de compreensão.

Outro eixo refere-se à digitalização, às dificuldades relacionadas a termos técnicos e às formas de exclusão que podem emergir nesse contexto. A linguagem tecnológica, muitas vezes naturalizada, revela barreiras simbólicas e práticas que impactam a apropriação de ferramentas digitais. Essa discussão se articula à análise do dia a dia (des)conectado, no qual convivem usos, resistências, adaptações e estratégias para lidar com a presença crescente das tecnologias na vida cotidiana.

Por fim, a seção problematiza os conhecimentos mobilizados e produzidos ao longo do processo investigado, destacando que as/os participantes constroem conhecimentos a partir do diálogo, da reflexão e da experiência compartilhada. Assim, “conhecimentos” é apresentado como um campo dinâmico, no qual aprender, ensinar e viver se entrelaçam na constituição de sujeitos ativos em seus contextos sociais.

### **5.2.1 Processos educativos como processos de humanização ao longo da vida**

Os processos educativos extrapolam a escolarização formal, ocorrendo ao longo da vida de forma contínua, situada e relacional. Por meio deles, as pessoas produzem sentidos sobre si, o mundo e o envelhecer, articulando saberes, práticas e vivências em diferentes tempos, espaços e contextos sociais.

No contexto formal, tomamos como exemplo a escola em que Boniteza trabalha, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que recebe alunas/os de diversas partes do Brasil para realizarem cursos técnicos. O processo educativo desenvolvido lá envolve “uma preparação, dar um tempo para essa pessoa se preparar, se reconhecer, reconhecer os limites e ir reconhecendo o que ela é capaz” (Entrevista com Boniteza). Dessa forma, a pessoa se modifica não só em relação aos conhecimentos adquiridos, mas também através de “processos de transformação e em se reconhecer como um ser humano, capaz de se inserir, de fazer as coisas” (Entrevista com Boniteza), proporcionados pelo “ambiente de diálogo, de formação” (Entrevista com Boniteza). Esse processo envolve as pessoas em um ambiente que visa à autonomia: “Não é só estar aqui, né?” (Entrevista com Boniteza).

Da mesma forma, Ser Mais traz o exemplo do Orçamento Participativo (OP)<sup>66</sup> desenvolvido em Porto Alegre, quando muitas pessoas iam às Assembleias, mas isso “não significava necessariamente uma participação. O pessoal, muitas vezes, ia por várias coisas, motivadas até por uma ideia de uma relação clientelista com algum grupo político” (Entrevista com Ser Mais). Quando a participação se limita ao simples “estar”, ela se aproxima da crítica de Carole Pateman (1992) à pseudo-participação no contexto empresarial, em que o termo é utilizado não como partilha efetiva de poder decisório, mas como estratégia para legitimar decisões já tomadas pela gerência, configurando, nos termos de Sherry Arnstein (1969), graus de tokenismo que não asseguram influência real na tomada de decisões.

Um exemplo de uma proposta educativa que redefine o conceito de escola e reposiciona a comunidade como espaço legítimo de produção de saber é apresentado por Boniteza (Entrevista com Boniteza). O trabalho da escola é organizado pela Pedagogia da Alternância, uma estrutura que articula o tempo-escola e o tempo-comunidade, integrando a formação técnica e humana, promovendo aprendizagens contextualizadas, o protagonismo juvenil e o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e território (Jahnke *et al.*, 2025). Esta proposta articula o saber científico ao saber da experiência, valorizando as identidades camponesas, a sustentabilidade e o trabalho cooperativo. Mais do que uma metodologia, ao integrar diferentes tempos e espaços formativos, configura-se como um projeto político-pedagógico emancipador e reafirma a centralidade do território, da família e da comunidade na construção de uma educação comprometida com a dignidade e a transformação social (Jahnke *et al.*, 2025).

Boniteza relata que, a cada etapa do tempo-escola, as/os estudantes recebem um plano de curso com o planejamento e que isso serve para realizar avaliações constantes sobre o que poderia ser suprimido, retirado ou alterado, e é a base para avaliarem o próprio andamento em relação aos conteúdos a serem aprendidos. Ou seja, há uma intencionalidade educativa que orienta o trabalho pedagógico, materializada em um plano previamente construído, mas é no decorrer

---

<sup>66</sup> O Orçamento Participativo (OP) é um mecanismo de participação popular na gestão pública, por meio do qual a população participa diretamente da definição das prioridades de investimento em obras e serviços. Considerado uma experiência pioneira, o OP de Porto Alegre tornou-se referência internacional de democracia participativa e inspirou iniciativas semelhantes em diversos países, sendo reconhecido por organismos internacionais como um modelo inovador de gestão urbana e de fortalecimento da cidadania. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smgov/orcamento-participativo>. Acesso em: 13 fev. 2026.

do processo que os conhecimentos, as práticas e as avaliações vão sendo permanentemente (re)elaborados, tendo como horizonte a humanização, a autonomia das/os estudantes e a transformação social, conforme relato a seguir:

No final da etapa, sempre lá no final, de cada, toda semana, eles fazem uma avaliação para dar. Não deu, por exemplo, eles dizem assim, “gente, não deu conta de nós aprendermos matemática financeira”. Aí, a gente colocou mais um dia. Aí, eles disseram: “Agora a gente aprendeu, mas tudo o que estava previsto não deu conta”. Então, esse conteúdo volta para lá. Então, eles participam desde aquele exercício do trabalho em sala de aula e no replanejamento do educador. Eles vão avaliar se atingiram, se não atingiram a meta e se aprenderam ou não, e a gente reorganiza o próximo planejamento. [...] Então, eles vão se inserindo nisso, né? Aí, por exemplo, agora chega no final do curso, eles estão dizendo, “nós queremos ler tal livro, sugerimos tal livro”. (Entrevista com Boniteza)

Na perspectiva freireana, os processos educativos não se restringem às/aos estudantes, mas também incluem a formação continuada das/os professoras/es, compreendida como parte constitutiva do fazer pedagógico. Um exemplo desse tipo de ação foi dado por Esperança, sobre um curso com certificação para um amplo campo educacional que não pretendia “simplesmente armazenar conhecimento na cabeça”, mas construir:

Processos que levem àquilo que Paulo Freire chama de conscientização, ou seja, o conhecimento em relação com as condições de vida. Quero dizer, Paulo Freire defende, e isso perpassa toda a sua obra, que teoria e prática jamais devem ser separadas. E ele diz que uma teoria sem prática é apenas conversa fiada, e a prática sem teoria é uma ação vazia. (Entrevista com Esperança)

Os processos educativos citados, tanto no percurso formativo construído coletivamente na escola em que Boniteza atua quanto no curso desenvolvido no instituto em que Esperança trabalha, evidenciam contribuições freireanas que se manifestam de forma indissociável nas dimensões políticas e epistemológicas da educação. Em relação à dimensão epistemológica, Ser Mais destaca que Paulo Freire em sua obra produz tanto uma sistematização a partir de leituras densas de obras, quanto uma forma particular de interpretar a realidade e que ele percebe que:

[...] isso, para mim, tem desdobramento epistemológico e metodológico. [...] Então, tem uma dimensão política de mobilização, sindical, de ação direta, eu acho extremamente importante; não diminuo ela. Mas, enquanto pesquisador do campo da educação, eu me sirvo também de uma obra densa de referenciais. [...] Tu podes pensar o Paulo Freire dentro da metodologia e didática, tu podes pensar o Paulo Freire como esse autor do

campo da filosofia, ou da própria sociologia da educação, olhando para esse fenômeno. (Entrevista com Ser Mais)

Na entrevista, Diálogo considera que a perspectiva freireana de trabalhar necessita de abertura para “reconhecer diferentes formas de saber e ver as pessoas como especialistas de sua própria realidade”. Essa abertura, entretanto, não desconsidera a intencionalidade da educação e, por isso, sua dimensão política. Os processos educativos, na proposta desenvolvida, consideram a educação como processo contínuo e situado, buscando respeitar as pessoas, seus saberes, experiências e maneiras de construir coletivamente mudanças:

Fiquei pensando em como Freire desenvolveria a alfabetização digital nesse grupo. O certo é que muitas pessoas já sabem muitas coisas sobre tecnologias e que precisam sair de cada encontro tendo feito alguma coisa. As atividades precisam ser práticas e com espaço para o diálogo entre as/os participantes do grupo. (Diário, 03/07/2025 - 2ª Observação Sonho)

Os processos educativos precisam respeitar as diferenças de interesses, ritmos e trajetórias de aprendizagem, problematizando expectativas homogêneas sobre o aprender, uma vez que, embora algumas/ns participantes se sintam seguras/os e disponíveis para ensinar, outras necessitam de mais tempo, mediações e apoio, sendo justamente nas trocas entre pares, na escuta das inseguranças e na ajuda mútua que a aprendizagem coletiva se fortalece.

As/os próprias/os participantes reconhecem as diferenças nos tempos e percursos de aprendizagem, percebendo-se capazes de aprender ou já detentoras/es de determinados conhecimentos, ao mesmo tempo em que identificam que outras/os colegas ainda não dominam esses conteúdos, evidenciando que essas percepções atravessam as relações e dinâmicas educativas no grupo, conforme os exemplos a seguir:

A A4 Andarilhagem comentou, quando me entregou o documento, que “a única coisa que me interessou é o QR Code; o resto tudo eu já sei”. Comentei que ela poderia me ajudar com as colegas, a ensinar as pessoas a usarem, e ela comentou que as demais não aprendem, que demoram muito. [...]

A A15 Criticidade, depois de ver a charge já quer começar a puxar a discussão dizendo “Eu entendi alguma coisa, mas...tem pessoas que não associam.” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

A proposta dos encontros considerou os diferentes papéis assumidos pelas/os participantes no processo educativo, buscando construir um espaço formativo orientado por uma autoridade pedagógica que não se confunde com autoritarismo.

Exatamente porque ele [Freire] considera o caráter político da educação e dos educadores é que a educação tem intencionalidade. Então, se tu tem intencionalidade, tu tem um programa. Tu está perguntando a favor de quem, contra quem, tu está trabalhando, tu está produzindo conhecimento, está dando aula. (Entrevista com Ser Mais)

O caráter político da educação e do trabalho das/os educadoras/es manifestou-se no processo educativo investigado, ao criar espaços de diálogo e problematização. Um exemplo disso foi expresso pela A4 Andarilhagem após a atividade sobre o uso de QR Codes: “a gente faz no automático” (A4, Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria), o que sinaliza que o espaço do encontro permitiu refletir criticamente sobre práticas cotidianas naturalizadas, possibilitando compreender a origem e o funcionamento das tecnologias e, assim, ressignificar ações que antes eram realizadas de forma irrefletida.

Nessa perspectiva, a organização das atividades foi concebida para favorecer a construção de espaços participativos, sem abrir mão da intencionalidade educativa. Assim, a participação foi compreendida como prática concreta e situada, expressa no envolvimento, na tomada de decisões, nas trocas entre pares e na reflexão sobre o vivido, e não como mera presença física nos encontros.

### **5.2.2 Envelhecimento como processo biopsicossocial e experiencial**

No contexto investigado, o envelhecimento manifesta-se como um processo complexo, atravessado por corpo, memória, perdas, adaptações, mas também por alegria, desejo, autonomia e pertencimento.

Sobre o envelhecimento em si, esse processo biopsicossocial, acho que as questões do corpo físico sempre estão presentes, mas também as mudanças nos grupos sociais (familiares que morreram). Quando as pessoas falam sobre suas idades, sempre se sentem mais novas, melhores do que imaginavam que estariam quando tivessem essa idade. A vida de uma pessoa idosa vai muito além do processo de envelhecimento; ela está vivendo por completo. (Diário, 03/07/2025 - 2ª Observação Sonho)

Embora muitas pessoas se percebam mais jovens do que a idade registrada na carteira de identidade, as transformações no corpo se fazem presentes no cotidiano, evidenciando as tensões entre a vivência subjetiva do envelhecer e seus aspectos biológicos. Em uma das atividades observadas, as pessoas precisavam completar frases; uma das frases foi “Tenho dificuldade para...”, e as respostas do grupo foram insistentes nas questões do corpo:

[...] dificuldade de andar, de se abaixar, de colocar meias e de cortar as unhas dos pés, de se levantar... acho que um comentário resume bem a parte biológica, que tantas vezes é vista como a única parte do envelhecimento: “A velhice está pegando”. As outras dificuldades foram: guardar dinheiro, ir ao banco sozinha, arear a panela e vencer a preguiça. (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho)

O planejamento sempre precisou considerar questões de visão, audição e mobilidade, por exemplo, reconhecendo tais condições como parte do processo de envelhecimento de algumas pessoas e como elementos significativos na construção de práticas educativas respeitadas, dialógicas e emancipatórias. Esse tratamento respeitoso em relação à idade foi uma questão em um dos encontros que observei, pois a contação de história com avental didático, gerou comentários sobre o tratamento das pessoas idosas de forma infantilizada:

[...] a professora preparou uma história e, para isso, vestiu seu avental didático “Me sinto muito professora usando”. As integrantes queriam saber se ela tinha usado isso na escola onde trabalhou, mas ela disse que uma professora do magistério tinha solicitado que fizessem isso e que, quando ela fez estágio, os adolescentes achavam que isso era coisa de criança. Nesse momento, houve vários comentários do tipo “Se os da quarta série acham que é coisa de criança, o que a gente acha?” ou “Passou dos 60, vira criança”. Nesse grupo, as mulheres já haviam comentado comigo que se sentiram infantilizadas por algumas atividades propostas pela professora. (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria)

Não são apenas determinadas atividades que alimentam a comparação entre pessoas idosas e crianças, mas, sobretudo, os processos de perda (reais ou atribuídos) de independência e autonomia, que passam a recolocá-las socialmente em uma posição de tutela e a deslegitimar seus desejos, decisões e capacidades. “A gente é criança depois dos 70” (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho) foi uma afirmação que surgiu e, embora expresse um sentimento compartilhado por algumas pessoas, não dá conta da complexidade do envelhecer.

Ao comentar essa fala, contrapus que, após tantos anos vividos, as pessoas tendem a acumular experiências, saberes e estratégias que as tornam, inclusive, mais atentas e experientes diante da vida. Essa outra forma de abordar o tema revela-se potente justamente por tensionar generalizações, uma vez que enunciados como esse representam percepções situadas, mas não a totalidade das vivências na velhice. Destacamos ainda que a fala também evidencia como a idade cronológica se mostra insuficiente para definir quem é ou não “velha/o”, especialmente quando a própria pessoa, já reconhecida socialmente como idosa, no caso, alguém com mais de 70 anos, mobiliza essa referência etária para expressar uma experiência marcada mais por relações de dependência do que pelo envelhecimento em si.

Em uma situação, a professora afirmou que havia realizado uma atividade com o grupo e ninguém lembrou; então, questionaram essa afirmação com comentários como: “Então estamos todos desmemoriados” ou “Só um ano, a gente lembra das coisas” (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho), revelando, ao mesmo tempo, a preocupação com o esquecimento e a tentativa de ressignificá-lo coletivamente. Ao revisar suas próprias anotações, ela percebeu que não havia registros sobre como foi a participação no grupo da Sonho e a compreensão de que “nessa época a gente estava se conhecendo” (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho), indicando que a memória também se constrói a partir dos vínculos, do reconhecimento do outro e do sentimento de pertencimento.

A necessidade de afirmar a memória é uma recusa dos estereótipos da velhice associados ao esquecimento, à perda cognitiva e à ideia de “caducidade”, que reduzem as pessoas idosas a sujeitos incapazes de lembrar, narrar e atribuir sentido às próprias experiências. Para Ecléa Bosi (1987), a memória não é apenas lembrança individual, mas também construção social, afetiva e situada no tempo vivido.

Na reunião em que conversamos sobre o projeto, a professora comentou que as pessoas idosas dos grupos “não gostam de ser chamadas de vulneráveis” (Diário, 16/06/2025, reunião). A ideia de vulnerabilidade da pessoa idosa não deve ser compreendida como uma condição natural ou homogênea da velhice, mas como uma situação produzida e intensificada por contextos sociais, relações de dependência, desigualdades acumuladas ao longo da vida e pela forma como a sociedade organiza o cuidado, a autonomia e a participação.

As narrativas e interações analisadas evidenciam a tensão permanente inerente ao processo de envelhecimento, uma vez que as transformações corporais não se traduzem necessariamente na forma como as pessoas se percebem ou se reconhecem. De acordo com Matheus Papaléo Netto (2018), é possível pensar a idade em diferentes dimensões: a idade cronológica, geralmente estabelecida por convenções legais (60 ou 65 anos); a idade biológica, para a qual ainda não existem marcadores biofisiológicos plenamente eficazes e confiáveis; a idade psicológica, relacionada às capacidades cognitivas e emocionais; e a idade social, vinculada aos papéis e expectativas culturalmente atribuídos às pessoas idosas. Considerar essas diferentes dimensões desloca a compreensão da velhice como meramente etária, reconhecendo a singularidade das trajetórias e a pluralidade dos modos de viver.

A autopercepção da idade, frequentemente dissociada da idade cronológica, revela modos singulares de viver o envelhecer, nos quais o humor aparece como uma estratégia potente de elaboração das perdas, das mudanças e das contradições desse processo. Piadas, ironias e comentários bem-humorados funcionam tanto como formas de enfrentamento quanto como críticas às expectativas sociais impostas à velhice, tensionando estereótipos que associam envelhecer a “caducar”, “variar” ou ser infantilizada/o. Assim, essas expressões questionam visões deficitárias da velhice e afirmam o envelhecimento como experiência plural, dinâmica e socialmente construída.

### **5.2.3 Pertencimento, grupo e a alegria de estar junto**

Os grupos aparecem como espaços de vínculo, reconhecimento, proteção simbólica e produção de sentido, fundamentais para o bem-estar e a participação social. A dimensão do estar junto emerge como elemento central das experiências vividas no grupo, evidenciando como a convivência, a celebração e o encontro produzem sentidos de pertencimento e de alegria compartilhada, como no comentário: "Festa, tem que aproveitar" (Diário, 08/07/2025 - Festa Junina).

Participar em grupos, conhecer as diferentes atividades que eles realizam e circular por esses espaços constitui um incentivo fundamental para não ficar em casa, especialmente após a aposentadoria, como expresso neste trecho: “Sobre esses grupos [OASE, Ciranda, coral], as mulheres que estavam conversando concordaram que são bons motivos para não ficar em casa, que, depois da

aposentadoria, é bom sair e continuar vivendo” (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria).

Como os encontros do grupo iniciam com um momento de agradecimento e oração, o estar junto e a presença no coletivo são constantemente ressaltados como motivo de agradecimento, tanto pela questão relacional - “por estar com as colegas” (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria), pela questão da individualidade - “Agradecer por nós nos enxergarmos” (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria) - quanto pela questão do grupo como um espaço de cuidado e bem estar -” por ‘não ficar em casa pensando coisas ruins’” (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria). Esses momentos de agradecimento expressam, de forma sensível, a relevância de estar no grupo, sendo este um espaço de reconhecimento mútuo e de visibilidade.

O grupo também se configura como um espaço potente de enfrentamento da solidão, especialmente para mulheres que vivem sozinhas, criando oportunidades de escuta, partilha e elaboração de desejos. Na atividade em que as pessoas completavam frases que tiravam de uma caixinha, a frase “Minha casa seria muito melhor se...” a solidão se revelou, pois “As respostas foram bastante semelhantes, sobre quererem a família reunida” (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho).

A importância do grupo na vida das pessoas também se evidencia em situações cotidianas, como no exemplo a seguir, em que o telefone toca e, ao atender, elas informam que, naquele momento, não podem conversar porque estão no grupo, sinalizando que esse tempo e esse espaço são reconhecidos como prioritários e significativos, a ponto de reorganizarem outras demandas em função da participação coletiva:

Muitos celulares tocaram durante a reunião e com sons bem fortes; quando tocava, sempre alguém dizia “põe no silencioso” ou “desliga o telefone” - sinal de que esse tipo de situação ocorre e que uma boa parte já tem estratégias de como resolver. Em outro momento, uma mulher saiu para atender e quando voltou se desculpou, que precisou atender a irmã, aí outra mulher disse que ela sempre avisa em casa que vai estar ocupada e que nem precisam tentar ligar. (Diário, 26/06/2025, 1ª Observação Sonho)

A participação regular nas atividades contribui para a afirmação de um “tempo da pessoa”, que passa a ser respeitado também no âmbito familiar, legitimando o direito de sair, de encontrar outras pessoas e de ocupar espaços para além da casa. Nesse sentido, participar do grupo atua como uma forma de proteção contra o isolamento e a solidão, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos, afetos e redes

de apoio (Brasil, 2022). Em diálogo com Paulo Freire, essas experiências evidenciam que aprender e existir socialmente pressupõem pertencimento, diálogo e reconhecimento do outro como sujeito histórico, reafirmando a educação como prática coletiva, relacional e profundamente humana. O grupo constituiu-se, então, como um espaço privilegiado de pertencimento e de construção identitária, no qual as pessoas são reconhecidas em suas histórias, ritmos e modos de estar no mundo.

#### **5.2.4 Aprendizagem significativa e exemplos geracionais**

As/os participantes dos grupos, em sua maioria com mais de 60 anos, pertencem a uma geração marcada por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, tendo vivido a transição de um mundo predominantemente analógico para a centralidade das tecnologias digitais no cotidiano. No contexto do Rio Grande do Sul, essas pessoas cresceram em um período em que o trabalho presencial (grande parte em fábricas de calçados), o uso restrito de tecnologias e a comunicação face a face estruturavam a vida social, atravessada por valores como o esforço, a estabilidade e a responsabilidade familiar. Ao longo de suas trajetórias, acompanharam, nem sempre de forma homogênea, a chegada da televisão, do telefone, do computador, do celular e, mais recentemente, da internet e dos smartphones, o que produz diferenças geracionais importantes na forma de se relacionar com essas tecnologias. Essas mudanças não apenas exigiram aprendizagens constantes, mas também tensionaram modos de vida, ritmos, linguagens e os sentidos atribuídos ao aprender, evidenciando que a relação com as tecnologias é atravessada por história, contexto social e experiências acumuladas ao longo da vida.

Ao considerar o papel dos traços de personalidade, Katrin Claßen *et al.* (2014) destacam que a utilização da tecnologia não depende apenas da experiência prévia com dispositivos, mas é fortemente influenciada por características individuais, psicológicas e contextuais. Assim, o uso tecnológico deve ser compreendido como fenômeno multidimensional, atravessado por fatores etários, socioeconômicos, emocionais e sociais. No Grupo Alegria, uma das participantes se diferenciou de todas as outras experiências pelo seu amplo e duradouro contato com as tecnologias digitais:

S4 Emancipação me fez o seguinte relato: “Graças ao meu marido, em 1980, eu acho, quando apareceram os primeiros computadores, ele comprou um computador e nos matriculou num curso. A gente não sabia nem ligar o computador. Aí eu fiz um curso de html que eu fazia na internet. Daí comecei a participar de cursos de crochê da Espanha, dos Estados Unidos, no Orkut, naquele tempo. A gente conectava de madrugada para não gastar telefone; era uma chamada só naquela época. [...] Hoje em dia eu faço tudo digital, recebo minha conta de luz no e-mail e da internet, só a conta de água que não. Está no nome do meu esposo e o email dele foi perdido. Eu pago tudo direto ali no banco, por Pix, não saio de casa”, nesse momento foram diversos comentários sobre diferentes maneiras de lidar com isso, umas fazendo tudo com dinheiro e aproveitando para sair de casa. (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

Essa história, porém, é muito diferente de outras, que não têm internet em casa ou conta bancária. A heterogeneidade no acesso às tecnologias e as diferentes biografias de aprendizagem evidenciam que as relações com o digital são atravessadas por trajetórias históricas e linguagens específicas. Ines Himmelsbach (2015) discute que a biografia das pessoas idosas é marcada por suas experiências de vida, condições sociais, trajetórias educacionais, emocionais e contextuais, o que influencia diretamente seus modos de aprender, moldando tanto sua relação com novos conhecimentos quanto suas possibilidades e motivações para a aprendizagem ao longo do envelhecimento.

A aprendizagem acontece quando dialoga com experiências vividas, como no comentário “lá em casa só pega o 12” (Diário, 08/07/2025 - Festa Junina). Ele remete a um tempo em que o controle remoto e a multiplicidade de canais não faziam parte do cotidiano, mas pode não ser compreendido por outras gerações que já não associam números a canais. Esse descompasso geracional reforça a importância de ouvir atentamente o que as pessoas dizem e como dizem, pois suas formas de expressão revelam modos singulares de se relacionar com as tecnologias, ancorados em experiências, memórias e contextos históricos distintos.

As experiências, memórias e contextos históricos distintos também se manifestam nas referências culturais mobilizadas nas falas, como no caso das comidas mencionadas de que eu nunca havia ouvido falar, evidenciando como o vivido e a história pessoal moldam repertórios, significados e formas de aprender e compartilhar saberes.

Além da receita que a S17 Liberdade e a S4 Emancipação me contaram no começo do encontro, de como preparar o radicci, ao longo da tarde ouvi receita de “Farinha de cachorro”, feita com os grãos de pipoca que não estouram e que se batem com pilão, pelo que comentaram, é muito

saborosa e típica de comer na época das festas juninas. Em relação ao nome da iguaria, houve o seguinte diálogo: “Por que esse nome?” “Ah, é coisa lá de fora”. Para fazer a farinha, é necessário o uso do pilão e foi comentado que “Pilão ninguém tem por aqui mais” — e fiquei pensando em como as ferramentas (e tecnologias) mudam e o quanto aquelas pessoas sabem usar e fazer coisas que eu não sei. Outra comida que foi citada foi o “biju”. Estas comidas sempre vinham acompanhadas de memórias das pessoas que faziam as comidas: “Minha mãe fazia biju”, “Minha mãezinha apertava mais o radicci, mas eu gosto mais molhadinho”. (Diário, 03/07/2025 - 2ª Observação Sonho)

Além do inegável conhecimento culinário, outros conhecimentos prévios também emergiram ao longo dos encontros e passaram a ser mobilizados pelas/os participantes para questionar, tensionar e ressignificar algumas propostas apresentadas. Esses saberes, somados a questões individuais, evidenciam que o processo educativo no grupo se dá no diálogo entre diferentes repertórios e trajetórias de vida, como se observa no seguinte exemplo:

Para realização da atividade a professora foi distribuindo os materiais (papelão, lápis, régua e explicou como seria feito. Uma mulher logo que viu a bandeira recortada disse “vamos usar como molde”, mas a Professora explicou que com molde ficava muito torto, por isso iriam fazer as marcações com a régua e cortar. Os números das réguas não foram facilmente encontrados — tanto pela luz, que não é das mais fortes, quanto pela questão dos óculos mesmo — “Nem achei o 7”, “Sem óculos não estou enxergando os números”. Cada pessoa tem um ritmo e uma autonomia diferentes, mas o grupo respeita essas diferenças: “Vamos esperar ela”. Nos grupos, as mulheres vão se ajudando a fazer. “Marca para mim que eu não entendi nada” — a maioria das mulheres resolve suas dúvidas no próprio grupo, com auxílio das colegas, mas algumas chamam a professora. É interessante essa tranquilidade do tempo de espera; sabem que é uma professora só para dar conta de todas as necessidades. (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria)

O uso de analogias construídas a partir de elementos já discutidos no grupo e de exemplos trazidos pelas próprias participantes mostrou-se uma ferramenta potente para aproximar o diálogo com as tecnologias digitais, ao estabelecer pontes entre experiências analógicas conhecidas e novos conteúdos, favorecendo a compreensão, o engajamento e a aprendizagem significativa. Como pode ser visto no excerto a seguir sobre uma analogia da casa como um celular e dos aplicativos como os eletrodomésticos:

Nesse momento, comentei sobre o celular, que funciona do mesmo jeito: cada um/a de nós pode ou não ter um celular [...], mas todos são diferentes e têm coisas dentro deles que também são diferentes. Comentei que assim como a S13 Humildade precisa ter um tanquinho para lavar a roupa mais suja, comentei que eu não tenho isso e que quando preciso lavar os tapetes

preciso fazer de outro jeito e o grupo foi complementando “fora de casa”, “com a escova”, “com o jato”. Aí comentei que, no celular, a gente vai colocando as coisas que a gente precisa usar e que isso se chama aplicativo, que cada um de nós vai ter aplicativos diferentes que fazem coisas diferentes. Aí voltei para “casa” e perguntei: “Com a cafeteira, dá para lavar roupa?” “Não! Dá para passar café.” Aí disse que na air fryer podemos fazer bolo e complementaram falando outras receitas. Também comentei que o bolo eu poderia fazer no micro-ondas ou forno, ou seja, que algumas vezes podemos fazer a mesma coisa com diferentes eletrodomésticos, mas que alguns servem só para alguma coisa específica. Nos aplicativos também é assim: alguns servem para uma coisa e outros para mais coisas. (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

A utilidade dos aplicativos é construída de maneira distinta para cada pessoa a partir de suas necessidades e experiências; ainda assim, a pressão para aprender a utilizá-los, muitas vezes sem formação prévia, tende a gerar frustrações e indignações como “não fez um curso para aprender a usar, por que manuseia?” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria), evidenciando as tensões entre exigências de uso, aprendizagem informal e insegurança frente às tecnologias.

Também, no uso das tecnologias, é recorrente que as pessoas desenvolvam modos distintos de realizar as mesmas atividades, atribuindo diferentes sentidos, soluções e utilidades aos recursos disponíveis. Essa diversidade de estratégias pode ser compreendida à luz de propostas de pesquisa participativa que valorizam a aprendizagem entre pares, como no estudo de Quinton, Gennari e Dibeltulo (2023), no qual uma pessoa do grupo de pessoas idosas realiza determinada ação enquanto o processo é filmado e projetado, sendo acompanhada em tempo real pelas demais pessoas do grupo, possibilitando a observação coletiva e a sugestão simultânea de outras formas de execução. Tal dinâmica evidencia que a flexibilidade e a segurança no uso de tecnologias, digitais ou não, são construídas a partir de experiências prévias, do contato com múltiplas possibilidades de fazer e da aprendizagem situada que emerge da interação, da observação e da troca entre pares.

As experiências, memórias e referências compartilhadas pelas/os participantes constituem pontos de partida potentes para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que evidenciam que nem todas/os partilham os mesmos repertórios ou linguagens. Nesse cenário, a aprendizagem entre pares assume um papel fundamental, pois possibilita a troca de saberes, a observação de diferentes modos de fazer e a construção coletiva de sentidos, sem hierarquizar os conhecimentos. Tais processos, quando orientados pelo respeito ao tempo, ao ritmo e às diferenças de cada pessoa, contribuem para práticas educativas mais

inclusivas, dialógicas e coerentes com uma perspectiva emancipatória de educação ao longo da vida.

### **5.2.5 Digitalização, dificuldades com termos e exclusões**

A digitalização do cotidiano impõe um ritmo acelerado de mudanças que exige processos de atualização constantes, especialmente desafiador para pessoas que não cresceram imersas nas tecnologias digitais. Como expressa a fala “Todo ano muda alguma coisa e a pessoa precisa de atualização” (Diário, 26/06/2025, 1ª Observação Sonho), acompanhar essas transformações impõem-se como um desafio que extrapola o domínio técnico e envolve dimensões sociais, afetivas e relacionais. Nesse contexto, os grupos configuram-se como espaços fundamentais de trocas e aprendizagens compartilhadas, nos quais o fortalecimento de vínculos assume centralidade. Ao reunir pessoas do mesmo bairro, que se conhecem, se reconhecem e são vistas e lembradas, esses espaços não apenas favorecem a aprendizagem em relação às tecnologias, mas também produzem pertencimento, confiança e apoio mútuo, elementos essenciais para enfrentar as exigências da digitalização de forma menos individualizada e excludente.

A fala a seguir expressa uma postura crítica diante da digitalização da velhice, problematizando seus impactos sobre a qualidade de vida, as relações sociais e as formas de participação, a partir de uma perspectiva alinhada às contribuições freireanas.

Na verdade, deveríamos criar uma “Liga contra a digitalização da velhice”, para preservar a qualidade de vida, sabe? Isso seria muito importante: defender o dinheiro em espécie contra os meios de pagamento eletrônicos, o telefone de verdade contra o smartphone, o uso do WhatsApp e assim por diante. E resistir aos cartões de fidelidade, valorizando as relações pessoais com vendedores de rua e comerciantes locais. Pode soar totalmente retrô, mas, do ponto de vista freireano, vejo a digitalização como algo muito problemático. (Entrevista com Diálogo)

A velocidade das transformações tecnológicas tensiona as possibilidades de acompanhamento do público idoso, cujas relações com as tecnologias da informação e comunicação são atravessadas por trajetórias de vida, ritmos próprios de aprendizagem e condições materiais e simbólicas que exigem mediações

específicas e contextualizadas. Esperança, reflete sobre isso a partir da sua experiência:

Porque acho que o desenvolvimento é muito rápido. Que os idosos muitas vezes não conseguem acompanhar. No geral.[...] Bem, eu já tenho netos. E meu primeiro neto é superdotado. Ele está no ensino médio; pulou uma série. E ele me conta que eles só trabalham com laptop. Tudo é digitalizado. E até os menores, a minha neta está agora na primeira classe e também lá já existe digitalização. Então, agora olho para as pessoas mais velhas, que ficam realmente felizes quando conseguem trabalhar com o computador. E há tantos novos desafios. Você acabou de mencionar, por exemplo, fazer transações bancárias online ou coisas do tipo. Muitos não conseguem fazer isso. Ou quando se trata de, em algum momento, talvez não ter mais dinheiro em mãos, mas só poder fazer tudo digitalmente. Ou o cartão de saúde, sim, também é um novo obstáculo para os idosos. Ou então, em determinadas companhias aéreas, só é possível viajar digitalmente. Quando estou no trem, é claro que tenho minha passagem sempre online. Ou seja, baixei o aplicativo, o que não é problema para mim, sim. Eu, mas há muitas pessoas mais velhas. Elas ainda não fizeram essa transição. E eu penso: o que mais me espera? Porque agora estou me adaptando bem, sem nenhum problema, porque tenho muita prática nisso; também trabalho digitalmente na universidade. Mas se essa velocidade continuar, o que mais nos espera? E eu acredito que essa é uma tarefa de pesquisa extremamente importante, ver como podemos incluir essas pessoas, para que elas não sejam excluídas, mas participem do desenvolvimento que está ocorrendo no momento. (Entrevista com Esperança)

No contexto da pesquisa, o letramento digital emerge como uma demanda concreta apontada pelas próprias pessoas idosas do município (Diário, 16/06/2025, reunião), articulando-se a desafios mais amplos relacionados ao cuidado, à proteção social e às políticas públicas. Conforme conversado com a equipe da Assistência Social, a questão do letramento digital revela-se indissociável das desigualdades sociais e do acesso aos direitos, reforçando a necessidade de ações educativas contextualizadas e intersetoriais. Os dados da pesquisa “TIC Domicílios 2025” (NIC.br, 2025) indicam que as pessoas com 60 anos ou mais constituem o grupo com menor percentual de usuários de internet (54 %), com cerca de 16 milhões de não usuários; são o grupo que mais acessa a internet exclusivamente pelo celular (81 %) e o que menos utiliza inteligência artificial generativa (apenas 6 %).

Considerando isso, o letramento digital das pessoas idosas constitui um desafio que exige reconhecer as desigualdades sociais, educacionais e econômicas que atravessam suas trajetórias, problematizando a inclusão tecnológica para além do acesso e do consumo, e promovendo uma formação crítica que possibilite autonomia, consciência reflexiva e participação ativa diante das contradições do mercado e das transformações socioculturais (Santos; Machado, 2024).

Soma-se a isso a dificuldade de compreender, ler e pronunciar palavras em inglês, que constitui um obstáculo significativo para a aprendizagem de tecnologias, especialmente entre pessoas com baixa escolaridade, uma vez que a predominância desse idioma nas interfaces digitais amplia sentimentos de estranhamento, insegurança e exclusão nos processos de letramento digital. Segundo a revisão de Souza *et al.* (2025), o ensino de língua estrangeira tornou-se obrigatório no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que passou a prever a oferta de uma língua estrangeira moderna, preferencialmente o inglês, a partir do Ensino Fundamental II; contudo, sua implementação é marcada por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas, escassez de recursos pedagógicos e formação docente insuficiente, cenário que se torna ainda mais desafiador diante do fato de que o inglês permeia grande parte das TIC, condicionando o acesso crítico e qualificado aos ambientes digitais.

As dificuldades relacionadas à compreensão e à pronúncia de termos em inglês, (por exemplo: *windows* foi entendido com “índos, indo” (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria)), amplificadas pela dependência da conexão com a internet, tornam-se particularmente visíveis nas interações cotidianas com as tecnologias, como evidenciam os exemplos a seguir, nos quais o estranhamento da linguagem, o funcionamento técnico e os usos atribuídos aos recursos digitais atravessam os processos de aprendizagem, geram humor, mas também produzem barreiras de acesso e participação.

No trabalho com a assistente virtual Alexa:

S4 Emancipação comentou: “Nem Alexa funciona sem internet. Ela só funciona com internet, aí eu passei para outro” (porque não tem internet em casa).

A próxima frase foi lida pela S17 Liberdade “Alexa, qual é o santo do dia de hoje?”, ela precisou repetir algumas vezes porque a Alexa não reagia à pergunta, talvez porque estivesse um pouco devagar ou porque o nome era pronunciado mais como Alexia do que como Alexa, S17 Liberdade experimentou falar um pouco mais forte, diminuir um pouco a pergunta e mesmo assim a Alexa não respondia, gerando várias risadas no grupo. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

No trabalho sobre os aplicativos:

Quando mostrei o segundo cartão, a professora disse “eu uso todos os dias, eu adoro”, mas entre as pessoas do grupo, as pessoas comentaram “eu não

sei o que é”, “Não faço ideia” — ninguém sabia o que era o Pinterest. O S2 Cuidado perguntou: “Como é o nome? Pinto Oeste?” Rimos e depois ele comentou: “Mas isso é uma outra língua”, “É inglês isso, né?”. (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

O uso recorrente do inglês nas interfaces digitais opera como uma barreira simbólica que amplia desigualdades e produz sentimentos de inadequação, especialmente entre pessoas com trajetórias escolares marcadas por interrupções ou baixa escolaridade. Optamos, sempre que possível, por respeitar e manter o termo utilizado pelas/os participantes, quando uma participante do Grupo Alegria comentou “O meu não puxa mais para cima” (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria) para se referir a “dar zoom”, ao invés de introduzir novos termos em inglês, utilizamos a linguagem dela e evitamos barreiras desnecessárias.

Ao longo dos encontros, buscamos atender a diferentes formas de aprender, reconhecendo que a repetição, a observação e o retorno ao conteúdo são fundamentais para muitas pessoas. Situações como a pergunta “não dá para a gente gravar?” (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria) evidenciam a necessidade de estratégias que ultrapassem a explicação pontual, permitindo que a aprendizagem continue para além do momento coletivo. A possibilidade de gravar, no próprio celular da pessoa ou em um aparelho semelhante, e enviar o vídeo pelo WhatsApp para que ela possa assistir em casa quantas vezes desejar, exemplifica uma prática de customização do processo educativo. Essa relação direta com o dispositivo que a pessoa utiliza no cotidiano facilita a compreensão, reduz inseguranças e fortalece a autonomia, ao respeitar ritmos, modos de aprender e experiências prévias.

As dificuldades observadas nos encontros não se restringiram aos termos em inglês, uma vez que palavras em português, por serem excessivamente técnicas ou pouco presentes no cotidiano das/os participantes, também demandaram explicações e mediações específicas. Expressões relacionadas ao funcionamento dos dispositivos, às configurações dos aplicativos ou às etapas necessárias para realizar determinadas ações frequentemente precisaram ser traduzidas para uma linguagem mais acessível e contextualizada

Como exemplo, usamos o termo “ampliar a foto” em vez de “dar zoom”, que foi explicado por uma mulher do grupo como “abrir bem aberto” (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria). E também o termo “editar” gerou estranhamentos:

[...] o comentário foi “não entendi muito bem” e precisei explicar o que seria editar; dei o exemplo de retirar uma pessoa da foto ou de colocar algum texto. Várias pessoas sabiam colocar texto na imagem, então deram um passo para frente, mesmo que não soubessem tirar pessoas de fotos, por exemplo. Inclusive me explicaram como fazer para acrescentar o texto na imagem: “tu escreve do lado, carrega e larga em cima”. (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

“Editar?” — novamente houve a necessidade de explicar o que isso é; algumas pessoas já estavam familiarizadas com o termo, mas nem todas. (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

A leitura iconográfica e outras formas de ler os aplicativos aparecem como estratégias centrais de uso, como no exemplo em que o WhatsApp é identificado pelo ícone: “é verdinho, né?” (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho), evidenciando que o reconhecimento visual, as cores e os símbolos constituem modos legítimos e eficazes de orientação e navegação no ambiente digital.

Diante da velocidade dos processos de digitalização, torna-se fundamental refletir sobre a presença ou ausência de tecnologias digitais na vida das pessoas idosas e sobre seus modos próprios de saber, aprender e se relacionar com o mundo, evitando que sejam invisibilizadas ou deslegitimadas pelas exigências técnicas e linguísticas das tecnologias contemporâneas. Nesse contexto, processos educativos realizados em coletivos revelam-se potentes para enfrentar dificuldades e ressignificar o uso das tecnologias, o que reafirma a importância de propostas educativas contextualizadas, que partam das experiências vividas, respeitem ritmos e linguagens e reconheçam as pessoas idosas como sujeitos de saber, capazes de aprender, ensinar e transformar suas relações com o digital.

### **5.2.6 Dia a dia (des)conectado**

Quando a professora me apresentou, muitas pessoas lembraram de mim de ontem e uma mulher comentou que me filmou; falei para ela me enviar o vídeo e ela disse que “mando tudo para minha família em [suprimido para manter anonimato]” — essa mesma mulher mexeu diversas vezes no celular ao longo do encontro, até ouvindo áudios. (Diário, 26/06/2025, 1ª Observação Sonho)

Desde o primeiro encontro, como ilustrado no exemplo apresentado, foi possível perceber, de forma clara, a presença e, ao mesmo tempo, a ausência das TICs no cotidiano dos grupos. As TICs aparecem de maneira pontual, seletiva e fortemente vinculada, principalmente, à comunicação com familiares e amigas/os,

em especial por meio do WhatsApp e das redes sociais. Esses usos evidenciam que as tecnologias são incorporadas quando respondem a necessidades concretas de vínculo, cuidado e manutenção das relações, enquanto outros recursos e funcionalidades permanecem pouco explorados ou mesmo ausentes, revelando limites de acesso, interesse, compreensão ou até de sentido atribuído ao digital.

Apesar desses usos, nem todas as pessoas se reconhecem como capazes de aprender novas tecnologias, como expressa a fala “mas tem gente que nunca vai aprender a usar esse Pix” (S1 Democracia, Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho). Essa afirmação revela percepções de limite e insegurança em relação à aprendizagem digital, ao mesmo tempo em que evidencia a coexistência de diferentes “jeitos de fazer” no cotidiano, indicando que, embora o Pix esteja se popularizando e se fortalecendo como forma dominante de pagamento, outras estratégias continuam sendo mobilizadas para garantir autonomia e participação nas práticas sociais.

Em uma das discussões realizadas nos encontros, discutimos estratégias para enviar e receber dinheiro que não envolvessem o celular. S6 Engajamento logo comentou: “Mas tem o depósito também” (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho), que exige ir à agência, informar os dados da conta e aguardar alguns dias até o crédito, em contraste com o Pix, que permite o recebimento instantâneo e sem a necessidade de manusear dinheiro em espécie. O participante S6 Engajamento ainda comentou: “O Pix diz que cai já na hora”. Comentamos que, em transferências entre contas do mesmo banco e em horário bancário, isso também ocorre, mas que com o Pix funciona desse jeito sempre.

Durante as discussões, surgiram diversos medos relacionados ao uso do celular. Algumas pessoas demonstraram preocupação com vírus (A14 Confiança perguntou: “Não vai se encher de vírus?”, Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria) que poderiam infectar o aparelho, destacando a insegurança em baixar aplicativos ou acessar links desconhecidos. Além disso, houve receio em relação às compras online (“tem muito gato ensacado”, Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho), com comentários sobre produtos que não correspondessem ao esperado e perigo em relação aos dados pessoais. Esses receios evidenciam como, apesar das vantagens da tecnologia, questões de segurança e confiabilidade ainda influenciam a adesão ao uso do celular em atividades do dia a dia.

O uso de novos dispositivos por pessoas idosas revelou-se desafiador tanto pelo manuseio quanto pela aprendizagem da tecnologia, como podemos ver no trecho a seguir:

Enquanto eu falava sobre o histórico, uma mulher comentava com a professora sobre suas dificuldades ao usar o celular: “Eu faço muito essas coisas, jogar. Meu filho colocou fundo preto para ver se eu enxergo melhor. Aqui eu não enxergo nada, nada. Aqui nessa flechinha ele tira foto, recém eu estou aprendendo, mas eu enxergo muito pouco. Meu filho diz: ‘Mãe, tu tem que aprender’. Eu aprendo. Não faz um mês que eu peguei ele.” (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

As dificuldades relacionadas ao espaço de armazenamento nos dispositivos também se mostraram presentes nas experiências das pessoas idosas, podendo ser abordadas com humor. Por exemplo, o S9 Ouvir comentou: “Eu até usei um tempo [o TikTok], tinha umas piadas bem gostosas, mas meu aparelho está com problema, se eu abro um aplicativo, fecha o outro [em tom de humor]. Ele está com a memória cheia, aí não consegue” (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho). Esse tipo de relato evidencia que, embora a limitação de memória possa gerar frustração, a abordagem bem-humorada permite lidar com leveza os desafios técnicos, mostrando criatividade e resiliência no uso da tecnologia.

O receio mais presente entre as pessoas idosas foi o medo de manusear os dispositivos, expresso por perguntas como “Dá para apertar ali?” (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria), o que revela insegurança em interagir com funções desconhecidas. Para lidar com esse medo, estratégias de apoio foram constantemente mobilizadas: alguma colega ou eu mostrava como realizar a ação no próprio celular, explicávamos constantemente como desfazer ou sair de uma função caso algo desse errado e reforçávamos a possibilidade de sempre escolher se quer ou não realizar determinada ação. Essas estratégias ajudam a criar um ambiente seguro e de aprendizagem, em que o uso da tecnologia se torna gradual, controlado e sem pressão.

Essa desconfiança em relação ao uso de tecnologias também se manifesta na percepção das relações com outras pessoas, com a percepção de mudanças ao longo do tempo, suscitada pela charge sobre a evolução humana. O S9 Ouvir comentou: “Tenho uma opinião sobre a era da pedra e a era do computador. Na era da pedra existia mais palavra, mais compromisso; as pessoas falavam e cumpriam. Hoje, na era do computador, tratar e não tratar é a mesma coisa. Hoje em dia não dá

para confiar em ninguém mais”, complementando que “antigamente o que valia era o caráter” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho). Outras/os participantes compartilharam comentários simultâneos sobre o valor do que era dito, do que era combinado e como, na percepção delas/es, isso se perdeu nos tempos atuais. Esse conjunto de falas evidencia que, para essas pessoas, a tecnologia não apenas altera práticas cotidianas, mas também afeta a confiança e a qualidade das relações interpessoais, gerando uma sensação de insegurança e desconfiança.

As mudanças tecnológicas também são percebidas positivamente em outras esferas do cotidiano, como o uso do GPS durante o deslocamento. As/os participantes destacaram que, ao se dirigirem a Porto Alegre para exames ou consultas utilizando o transporte gratuito da prefeitura, o celular permite otimizar o tempo e os recursos. O S2 Cuidado comentou sobre os motoristas: “Eles estão trabalhando sempre com celular, celular que indica para eles” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho), evidenciando dois aspectos: a localização precisa e a comunicação sobre quem já está pronto para a consulta ou procedimento, o que facilita a organização do transporte. Embora seja lembrado que não se pode manusear o aparelho enquanto dirige, foi observado que os motoristas adotam estratégias seguras, como posicionar o celular à frente, garantindo a utilização dos mapas.

A presença das TICs no cotidiano das pessoas idosas revela uma relação complexa e multifacetada. Observamos grande heterogeneidade nas experiências, com diferenças significativas nas habilidades, nos interesses e na familiaridade com os dispositivos. Muitas enfrentam dificuldades de aprendizagem e de uso, manifestam medo de golpes, vírus e outras inseguranças e precisam de estratégias de apoio para se sentirem confiantes. Ao mesmo tempo, reconhecem as vantagens que essas tecnologias oferecem, especialmente na comunicação com familiares. Essa ambivalência evidencia que o uso das TICs não é apenas técnico, mas também envolve dimensões afetivas, sociais e cognitivas, sendo construído gradualmente, mediado por confiança, experimentação e apoio mútuo.

### **5.2.7 Conhecimentos mobilizados e produzidos**

A afirmação “Celular tem muita coisa” (S6 Engajamento, Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho) revela a complexidade e o potencial das tecnologias digitais como

espaços de aprendizagem. Para as pessoas idosas, o uso do celular não se limita à aquisição de informações, mas está profundamente conectado às experiências cotidianas, às necessidades e aos contextos em que vivem. Nesse sentido, os processos educativos ganham relevância quando permitem que os conhecimentos sejam construídos de forma prática, a partir de situações reais, e quando estimulam o pensamento crítico sobre como, quando e para quê utilizar essas ferramentas. Aprender a manusear um dispositivo torna-se, portanto, um exercício que envolve reflexão, experimentação e compreensão das consequências de cada ação digital.

O grupo e os pares desempenham um papel central nesse processo de aprendizagem, atuando como meios de apoio e troca de saberes. O diálogo entre gerações complexifica e enriquece a experiência educativa, permitindo que os saberes mais formais, digitais e tecnológicos se articulem com os conhecimentos de vida e as experiências práticas das/os participantes. Além disso, o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de ser e aprender promovem respeito aos ritmos individuais e às trajetórias pessoais de aprendizagem.

Diante desse contexto, processos educativos críticos e inclusivos que respeitem a heterogeneidade de ritmos, interesses e contextos de cada pessoa são necessários. Com base no que discutimos aqui, a digitalização pode ampliar as possibilidades de comunicação, de acesso à informação e de participação social, mas também exige atenção às barreiras, como o idioma, a linguagem digital e os medos relacionados a golpes e erros.

### 5.3 CONSCIENTIZAÇÃO

Nesta seção, analisamos os movimentos reflexivos desencadeados ao longo do processo investigado, compreendendo a conscientização como um percurso formativo que articula experiência, diálogo e problematização da realidade. Mais do que o simples acesso à informação, trata-se da construção de uma postura crítica diante das condições concretas de vida, das tecnologias e das relações sociais que atravessam o cotidiano. Assim, a conscientização é entendida como processo dinâmico, situado e coletivo, que se constitui na interação e na reflexão compartilhada.

Inicialmente, discutimos os processos de conscientização e formação crítica, evidenciando como a troca de experiências e a problematização de situações

concretas favorecem deslocamentos de percepção e ampliam a capacidade de análise das/os participantes. A ênfase recai sobre a passagem de compreensões mais imediatas ou naturalizadas para leituras mais contextualizadas e críticas.

Na sequência, abordamos o cotidiano conectado, explorando práticas, usos e significados atribuídos às tecnologias digitais. O ambiente digital aparece não apenas como ferramenta, mas como espaço de sociabilidade, informação e mediação da vida social, atravessado por ambiguidades e disputas de sentido. É nesse cenário que emergem reflexões sobre perigos, golpes e riscos no ambiente digital, tema recorrente nas narrativas, revelando preocupações, estratégias de autoproteção e experiências de vulnerabilidade.

A seção também examina as transformações percebidas ao longo do processo, tanto em termos de atitudes quanto de formas de compreender e se posicionar diante das tecnologias e das informações circulantes. Por fim, discutimos o movimento que vai do entusiasmo inicial à conscientização, evidenciando que o contato com as tecnologias pode começar marcado por curiosidade e interesse, mas se aprofunda à medida que se tornam visíveis suas implicações sociais, políticas e econômicas.

Dessa forma, a conscientização é apresentada como um processo em construção, que envolve tensionamentos, aprendizados e reposicionamentos, contribuindo para fortalecer uma atuação mais crítica e atenta no contexto contemporâneo.

### **5.3.1 Processos de conscientização e formação crítica**

Os processos de conscientização aparecem como eixo central na compreensão das relações entre sujeitos, sociedade e tecnologias digitais. Inspirada na perspectiva freireana, a conscientização é compreendida como um movimento coletivo de reconhecimento do próprio lugar social, que permite ao sujeito compreender as estruturas que o cercam e agir sobre elas. Conforme destacado, esses processos possibilitam que a pessoa se redescubra, ou até mesmo se encontre pela primeira vez e, posteriormente, desenvolva capacidade de promover mudanças sociais e políticas.

O conceito está diretamente relacionado com a emancipação, que envolve construir conhecimentos e visão crítica para que as/os educandas/os aprendam “a

se defender, dentro da sociedade capitalista, contra os poderes das corporações, em compreender como políticos populistas de direita agem e como decifrar seus discursos” (Entrevista com Diálogo). Assim, a emancipação pretendida nos processos educativos freireanos não se reduz a uma autonomia isolada, um empoderamento individual, mas se constrói como um processo coletivo de conscientização e práxis, no qual os sujeitos, ao lerem criticamente o mundo e agirem sobre ele, se fortalecem mutuamente para transformar as condições históricas de opressão: “[...] será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura de dominação” (Freire, 2005, p. 46). Na proposta freireana, o empoderamento

[...] coloca no centro a solidariedade e o encontro com o outro [...]. E aí surge esse aspecto da comunidade, da busca conjunta pela verdade, e o efeito disso sobre a individualidade, que a pessoa, por meio do encontro com o outro, amadurece e pode se desenvolver. Isso é o que há de fascinante e o que o diferencia desses processos pedagógicos de empoderamento, nos quais o foco é realmente o indivíduo, que deve se empoderar, tornar-se autônomo e viver de forma autodeterminada. (entrevista com Esperança)

A solidariedade constitui um princípio fundamental para a inclusão, pois promove o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e possibilita a construção de relações sociais baseadas no cuidado, no respeito às diferenças e na participação coletiva.

Ele [Freire] tratou esse tema de forma muito mais profunda do que grande parte dos discursos atuais sobre inclusão. Porque ele compreendeu o que significa reintegrar uma pessoa à sociedade. Dessa forma, a pessoa é reintegrada ao convívio e ao diálogo com os outros. E é por meio desses processos de conscientização que a pessoa se redescobre, ou até mesmo se encontra pela primeira vez e, assim, mais tarde poderá promover mudanças políticas. Esses processos de conscientização são temas fundamentais que, em última análise, levam as pessoas a se reconhecerem, ou melhor, a reconhecerem seu próprio valor na sociedade, e é exatamente isso que a inclusão visa alcançar. (Entrevista com Esperança)

Esperança considera que o verdadeiro sentido do termo inclusão é: “tirar as pessoas dos processos de exclusão que as afastam da sociedade e impedem seu desenvolvimento” (Entrevista com Esperança). O fundamento ético-político da inclusão está fortemente presente nas ideias de humanização, diálogo, participação e superação da opressão, pois na busca pelo *ser mais*, pela humanização: “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (Freire, 2005, p. 86).

Um exemplo dado por Esperança é do movimento de mulheres idosas alemãs chamado “*Omas Gegen Rechts*”<sup>67</sup> [Avós contra a direita]. O grupo surgiu em 2017 como resposta ao crescimento de posições políticas de extrema-direita e rapidamente se expandiu para diversos países europeus, organizando protestos, ações educativas e iniciativas públicas de resistência ao extremismo e ao discurso anti-imigração. Ao se engajarem coletivamente, essas mulheres ressignificam o envelhecimento como espaço de atuação social e política, fortalecendo a percepção de si como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade, muitas vezes motivadas pelo compromisso de preservar valores democráticos para as futuras gerações. Nas palavras de Esperança: “Isso é emancipação, emancipação vivida” (Entrevista com Esperança).

Na América Latina, temos o exemplo das Mães da Praça de Maio<sup>68</sup> que desde 1977 converteram a dor e a busca por suas/seus filhas/os desaparecidas/os durante a ditadura argentina em resistência pública e denúncia permanente da violência de Estado. Em ambos os casos, a participação dessas mulheres rompe com a ideia de passividade na velhice e evidencia o protagonismo político feminino, reafirmando a esperança como força histórica de transformação.

Ser Mais questiona os limites da participação na sociedade: “Mas quem é que participa de fato? O que a gente pode associar ao conceito de cidadania? Quem mesmo participa numa sociedade de classe? Uma sociedade estratificada? Quais são as formas de participação?” (Entrevista com Ser Mais). A cidadania, a partir das reflexões de Henri Lefebvre (2001) e Paulo Freire (2019), é compreendida como o direito coletivo de participar ativamente da construção e transformação da cidade e da sociedade, articulando o acesso aos bens urbanos, a garantia dos direitos humanos e a educação libertadora como práticas de intervenção crítica e democrática na realidade social. As tecnologias digitais podem ser aliadas a esse processo.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser entendida apenas como acesso instrumental às tecnologias. O pensamento freireano evidencia que a inclusão envolve a reintegração social, o diálogo e o reconhecimento do valor do indivíduo na coletividade. Assim, os processos educativos baseados na solidariedade e no

---

<sup>67</sup> Disponível em: <https://www.omas-gegen-rechts.org/>

<sup>68</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/madresdeplazademayo/>

encontro com o outro contribuem para a construção da autonomia e da humanização do sujeito.

Os relatos da atividade da Caminhada Tecnológica evidenciam que a inclusão digital não se resume ao acesso material às tecnologias, mas envolve trajetórias sociais marcadas por desigualdades que posicionam os sujeitos de maneiras distintas diante das possibilidades de participação no mundo conectado. No Grupo Sonho, a percepção de que todas as pessoas partiram do mesmo ponto, mas terminaram em lugares diferentes, revela como as experiências, oportunidades e condições de aprendizagem influenciam o modo como cada pessoa se relaciona com as tecnologias, ao mesmo tempo em que o reconhecimento de “muita coisa que a gente pode fazer não está na lista” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho) e ocorre sem a mediação digital aponta para tensões entre necessidade, desejo e exclusão.

Dar passos para frente, para trás ou permanecer parada, expressa simbolicamente as dificuldades, possibilidades e diferenças nos processos de apropriação tecnológica, uma representação corporificada que permitiu, como as palavras de A4 Andarilhagem “ver a realidade de cada um” (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria). Num contexto tão heterogêneo, as TICs se misturam a outras referências culturais e práticas, constituindo o repertório cotidiano. Os desafios da inclusão digital não podem ser considerados exclusivamente a partir de fatores individuais, mas também de desigualdades sociais, educacionais e geracionais, exigindo processos formativos sensíveis às experiências concretas dos sujeitos e que valorizem o tempo, a escuta e a construção coletiva do aprendizado.

Entretanto, observamos que discursos contemporâneos sobre empoderamento frequentemente enfatizam a autonomia individual, sem considerar as dimensões comunitárias e dialógicas. Diferentemente dessas abordagens, a pedagogia freireana entende que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e da consciência crítica.

A conscientização também se manifesta na capacidade do sujeito de compreender sua inserção nas estruturas sociais. A inclusão digital, por exemplo, relaciona-se à participação ativa na sociedade e à construção da cidadania. Contudo, questiona-se quem efetivamente participa dessas estruturas em uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas.

Ao evidenciar as desigualdades entre os grupos por meio da Caminhada Tecnológica, “algumas mulheres começaram a se sentir desconfortáveis porque ficavam muito longe das outras, tanto porque estavam indo para frente e deixando as outras para trás, quanto aquelas que ficavam no lugar e viam as pessoas indo para frente” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). Perceber privilégios em uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, constitui um processo que demanda deslocamento crítico e sensibilidade para reconhecer que oportunidades, acessos e direitos não se distribuem de forma equitativa; trata-se, em geral, de um percurso atravessado por fases de desconforto (como evidenciado pelas mulheres no curso), nas quais a tomada de consciência tenciona certezas, provoca estranhamentos e inaugura novas compreensões sobre as próprias posições sociais.

Muitas vezes, os privilégios são naturalizados no cotidiano, como o acesso facilitado à educação, às tecnologias, à mobilidade urbana e a serviços públicos de qualidade. Ao tomar consciência dessas assimetrias, abrimos a possibilidade de compreender que as trajetórias individuais são atravessadas por estruturas históricas de desigualdade social, racial, econômica e de gênero. Esse reconhecimento não deve gerar culpa paralisante, mas sim responsabilidade ética e política, favorecendo posturas solidárias e comprometidas com a construção de práticas mais justas e inclusivas, capazes de ampliar o acesso a direitos e fortalecer a participação social.

O relatório “Percepções sobre as desigualdades no Brasil” (Observatório Fundação Itaú, 2025) aponta que a percepção da desigualdade no Brasil é amplamente compartilhada pela população, uma vez que 77% das/os brasileiras/os consideram o país muito desigual, atribuindo essa condição, sobretudo, à ausência de políticas públicas (24%) e à má gestão pública (18%). Essa leitura estrutural convive com experiências cotidianas marcadas por diferentes graus de reconhecimento e respeito: apenas quatro em cada dez pessoas se sentem totalmente respeitadas no ambiente digital. Nesse imaginário social, a educação se consolida como um dos principais caminhos para maior equidade, sendo apontada espontaneamente por 30% da população como prioridade para um Brasil mais justo, seguida pelo combate à corrupção (23%) e pela inclusão produtiva (21%), especialmente entre os grupos de menor renda.

A participação social pode assumir diferentes formas, especialmente entre pessoas idosas, para as quais a emancipação passa pela possibilidade de se

envolver em processos coletivos, grupos sociais e movimentos políticos. A união entre sujeitos possibilita ampliar limites individuais e fortalecer a consciência social, evidenciando que o processo de conscientização está diretamente relacionado à ação coletiva.

Além disso, o desenvolvimento da consciência envolve o reconhecimento das transformações sociais e tecnológicas, permitindo que os indivíduos reflitam criticamente sobre seu papel na sociedade contemporânea e sobre suas possibilidades de atuação.

### 5.3.2 O cotidiano conectado: práticas, usos e significados

O cotidiano contemporâneo evidencia a relação entre o mundo presencial e o virtual. É possível observar que diversas interações sociais são frequentemente mediadas por dispositivos móveis, sendo comum o compartilhamento de notícias, fotos e mensagens em encontros presenciais, demonstrando que a experiência social atual ocorre simultaneamente em múltiplos espaços comunicativos. No caso desta pesquisa observamos como o espaço presencial dos encontros (com a conversa face a face e reuniões) é influenciado e influencia espaços digitais (como redes sociais e aplicativos de mensagens), como nos exemplos a seguir:

“Vim devagar, caminhando, para me esquentar. A gente fica muito sentada.” Nessas conversas, algumas mulheres pegaram o celular e mostraram fotos ou notícias que haviam recebido no dia para as colegas. Também conferiram se o celular estava no modo silencioso. [...] Nesse tempo de espera, algumas mulheres pegaram o celular na mão e conferiram tanto as mensagens quanto deram uma passadinha nos feeds das redes sociais - a professora também. Mas a maioria aproveitou esse tempo para conversas com as colegas que estavam sentadas do lado. [...] Em alguns momentos os diálogos começam assim “Colocaram no Face...” ou “Eu vi hoje a notícia sobre...” Aquilo que chega pelas redes sociais e mensageiros reflete um dia a dia conectado, de pessoas que se conectam naquele momento tanto com o presencial quanto com o virtual, isso está tudo conectado. [...] Ao mesmo tempo que existe esse imediatismo, existem diálogos de outros tempos “Eu não ia na escola ainda quando...”. O tempo é passado e presente simultaneamente. (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria)

Os trechos exemplificam como as conversas entre as participantes do Grupo Alegria circulavam em diversos contextos, linguagens e tecnologias. Essa coexistência de espaços nas conversas influencia aquilo que é compartilhado durante a reunião, mas também com as pessoas que não participam do grupo,

exigindo das pessoas idosas a capacidade de construir sentidos a partir dessa multiplicidade.

Um exemplo dessa capacidade de gerir essa coexistência pode ser compreendida nesse relato:

O celular de uma das integrantes tocou e ela atendeu “Estou no grupo agora, falemo depois”. Ela comentou que uma amiga dela mora em [suprimido para manter anonimato] e queria mostrar para ela o prédio de um restaurante que pegou fogo naquele dia. (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria)

Esse episódio revela a presença simultânea de outros espaços e relações atravessando a atividade coletiva, indicando que o ambiente do grupo não está isolado das redes digitais e vínculos externos. Ao mesmo tempo, o gesto de atender para informar que estava ocupada sinaliza uma escolha consciente e crítica pelo espaço que desejava ocupar naquele momento, reconhecendo a sobreposição de demandas comunicativas, mas reafirmando a centralidade do encontro presencial e da interação coletiva como prioridade.

O fato de atender o celular também pode ser visto como algum tipo de controle e causar tensões e conflitos nas relações familiares. Apesar do debate sobre controle parental estar mais presente na literatura, ainda há pouco material para se referir a quando filhas/os controlam, monitoram ou regulam o uso de tecnologias dos pais, especialmente em contextos de envelhecimento, cuidado e mediação digital. Como exemplo dessa discussão, Noriko Toyokawa, Nancy Darling e Teru Toyokawa (2022) analisam as tensões entre autonomia e cuidado, com os pais idosos priorizando a autonomia e a autossuficiência, enquanto as/os filhas adultas/os priorizam a segurança e as convenções.

As gerações mais novas geralmente mediam, orientam e limitam o uso e acesso das tecnologias (compram ou configuram dispositivos, escolhem qual pode ser usado), e essa “tutela tecnológica” pode gerar controle excessivo, podendo reduzir a autonomia da pessoa mais velha. Na situação “Quando novamente tocou o telefone da mulher ela foi colocar no silencioso e comentou comigo que ‘a gente sempre acha que é alguém de casa, mas agora era de Curitiba’” (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria). O comentário revela um estado permanente de alerta, no qual o toque do telefone passa a ser associado à obrigação de atender, muitas vezes sustentada por expectativas familiares de disponibilidade constante. Quando

essa lógica é reforçada pelas/os familiares sob o argumento do cuidado, a proteção contra riscos pode se converter em controle excessivo, limitando a autonomia da pessoa mais velha para decidir quando, como e se deseja responder. Nesse sentido, a “tutela tecnológica”, ainda que motivada pela preocupação, pode produzir dependência, ansiedade e restrição da liberdade cotidiana, deslocando a decisão do sujeito para uma vigilância informal que redefine prioridades e modos de estar no mundo digital.

A observação da Festa Junina, momento em que todos os grupos se reuniram em torno de vestimentas, atividades e comidas típicas, exemplifica de forma expressiva como as TICs estão integradas de maneira orgânica aos encontros do grupo. Desde as conversas iniciais, o WhatsApp e o YouTube apareceram como referências constantes, seja no compartilhamento de fotos e mensagens, seja nos vídeos de humor, notícias e receitas, articulando o cotidiano digital às interações presenciais. O uso do celular não se mostrou disruptivo: embora um telefone tenha tocado e algumas notificações tenham sido ouvidas, essas ocorrências não interferiram no andamento das atividades, que seguiam marcadas pela convivência e pelas trocas coletivas. A prática de fotografar ganhou centralidade, especialmente diante do painel da Festa de São João, mobilizando diferentes estratégias: “Algumas pessoas pediam ‘Tira [foto] no meu’ ou ‘Tira e depois tu manda pra nós’, ‘Vai lá que eu tiro uma tua’, ‘Depois eu tiro uma de ti’: diferentes estratégias que refletem as maneiras que as pessoas se sentem seguras em fazer diferentes atividades com o uso das tecnologias digitais” (Diário, 08/07/2025 - Festa Junina). Estas estratégias revelam tanto familiaridade quanto escolhas situadas e seguras no uso das tecnologias. A observação na Festa Junina evidenciou que o uso das TICs nos encontros não se restringe a um consumo individual, mas se configura como prática social, mediada pelo humor, pela informação e pela construção compartilhada de memórias.

Essa familiaridade com os usos das TICs também apareceu em uma atividade desenvolvida pela professora, em que as pessoas completavam frases, conforme relato a seguir:

A primeira frase sorteada foi “Quando chego em casa eu...” e aí uma grande parte toma chimarrão, faz um lanche, abre as janelas, estende roupa no varal... E uma boa parte comentou nesse momento sobre ligar a TV, o rádio ou ver mensagens no celular. [...] um desses comentários, de uma senhora que mora sozinha, o médico disse que ela deve ficar com TV ou

rádio ligado para ter barulho dentro de casa, ouvir essas conversas é “para a mente” pois ela costuma não ter contato com muitas pessoas ao longo do dia. (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria)

A partir de Pocinho *et al.* (2024), é possível problematizar a relação entre o uso das TICs e a solidão das pessoas idosas para além de uma visão instrumental ou automaticamente positiva da tecnologia. No artigo em questão a solidão é compreendida como uma percepção subjetiva da satisfação com as relações interpessoais, frequentemente intensificada na velhice por perdas, fragilidades e mudanças na rede sociofamiliar, contexto no qual o isolamento tende a se aprofundar. Os resultados do estudo indicam que a literacia digital pode contribuir significativamente para a redução dos sentimentos de solidão, ansiedade e depressão, ao ampliar possibilidades de comunicação, partilha de experiências e manutenção de vínculos por meio de chamadas, mensagens, videochamadas, fotos e redes sociais (Pocinho *et al.*, 2024). No entanto, esses efeitos positivos não decorrem do simples acesso às tecnologias, mas da inserção das pessoas idosas em contextos educativos coletivos, que favorecem a aprendizagem ao longo da vida e a construção de relações significativas. Assim, o estudo de Pocinho *et al.* (2024) reforça que as TICs não “resolvem” a solidão por si mesmas, mas podem atuar como mediadoras de pertencimento e inclusão quando articuladas a processos educativos, sociais e afetivos, evitando leituras reducionistas que atribuem à tecnologia um papel neutro ou universal no enfrentamento do isolamento social.

Outra estratégia de enfrentamento à solidão diz respeito às conversas com o ChatGPT:

Falei um pouco sobre as conversas com o ChatGPT e a A4 Andarilhagem comentou “eu converso um monte, às vezes eu estou triste de noite e começo a perguntar: me diz um poema bem bonito” aí comentamos que ele pergunta se a pessoa gostaria que ele sugerisse outros e coisas do tipo e que isso parece uma conversa com uma pessoa. “Tem gente que usa o ChatGPT como psicólogo, mas não deve, né?” Isso é repercussão de uma reportagem de uma pessoa que se matou a partir de uma conversa com IA. (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria)

O uso do ChatGPT como suporte emocional e estratégia de enfrentamento da solidão por pessoas idosas pode ser compreendido à luz de evidências que apontam seu potencial para oferecer escuta não julgadora, interações personalizadas e sensação de acolhimento, conforme observado na pesquisa de Krishnan Kavitha, V. P. Joshith e Sonal Sharma (2024). Apesar das possíveis contribuições para o

bem-estar emocional, ainda permanecem desafios éticos relacionados à privacidade, à segurança e à adequação cultural dessas tecnologias.

Nos momentos dos encontros é possível trocar entre os pares algumas estratégias para os desafios cotidianos em relação ao uso das TIC, como o questionamento “você consegue carregar teu celular com a capinha?” (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria), mas também para perguntas sobre o acesso a informações: “lá pelas tantas ouvi alguém comentar (novamente) sobre a galinhada, que não estava sabendo, aí o comentário foi ‘Tem no grupo, olha lá no whats’, ‘Vou pedir para filha ver se estou no grupo’, ‘Acho que você não está, nunca bota nada lá’” (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho). A necessidade de recorrer ao auxílio de alguém de confiança para realizar ações aparentemente básicas, como adicionar contatos, procurar conversas ou enviar mensagens, evidencia que o uso das tecnologias digitais não é tão acessível assim, mesmo em tarefas cotidianas. Essas trocas sobre o uso das tecnologias apontam para uma dimensão relacional e social do uso da tecnologia, na qual a autonomia individual está condicionada a outras pessoas. O aprendizado tecnológico é um processo situado, mediado por confiança, experiências compartilhadas e contextos educativos que partam das diferentes habilidades, limitações e necessidade para construção de um conhecimento que esteja relacionado com questões mais amplas.

Também foi possível observar que alguns conteúdos e práticas não são consideradas em consenso como adequadas e que as pessoas optam por consumir ou compartilhar nas redes sociais, envolvendo decisões conscientes sobre o que querem fazer e o que preferem deixar de lado:

Neste momento o S9 Ouvir pediu a palavra e disse “Eu detesto o Face. Tem gente que não sabe usar. Conta coisas que a gente não tem nada a ver com a vida deles, com o que eles fazem”, uma grande parte concordou com o comentário e ainda acrescentaram “eu chamo o Face de fofoqueiro”. Esse momento teve uma certa discussão em relação a quem gosta ou não do Face, muito relacionado ao que as pessoas buscam e esperam do aplicativo, a como usam ele: “eu gosto do Face. tem umas mensagens bonitas”, “tem de bom dia, de boa noite, de tudo”, “a pessoa que vê uma besteira, passa, não precisa ficar. tu olha ali, tem que mais que passar e não dar resposta” “podem até rir de mim, mas eu gosto muito de olhar quem faleceu”, para achar pessoas “é só pedir pelo nome” e se a pessoa não quer mais ver o que alguém posta “tira de amigo”. Sobre o tempo utilizado no aplicativo, comentaram “tu fica só perdendo tempo”. (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

A A4 Andarilhagem comentou que esta semana passou um bom tempo no grupo de crochê dela bloqueando pessoas “tem uns nojentos que mandam

porcaria, foto, passe para 20 e não sei o quê”, sobre isso os comentários foram “eu não gosto disso aí”. (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria)

As diferentes percepções e usos do Facebook evidenciam que, embora esta rede social seja familiar de grande parte das pessoas, sua apropriação é profundamente situada e seletiva. Enquanto algumas pessoas relatam não saber usar a plataforma ou não se interessar pelo que outras pessoas compartilham, outras destacam aspectos positivos, como mensagens bonitas ou informações úteis, incluindo obituários. Ao mesmo tempo, certos conteúdos, como correntes ou publicações percebidas como perda de tempo, são deliberadamente evitados. Esses contrastes problematizam a ideia de que todos usam as mesmas redes de maneira homogênea, mostrando que os indivíduos exercem escolhas conscientes sobre o que consumir, interagir e valorizar, configurando práticas digitais que refletem interesses, valores, ritmos e limites pessoais.

No Brasil, o uso de telas é intenso e crescente, refletindo tendências globais e mudanças nos hábitos digitais da população. Dados do ElectronicsHub<sup>69</sup> indicam que as/os brasileiros passam, em média, 32,4% do dia utilizando smartphones e 56,6% do tempo acordados em frente a algum tipo de dispositivo, porcentagem superior à de países vizinhos como Argentina, Colômbia e Chile. Entre 2019 e 2021, o uso de smartphones no país aumentou 45%, impulsionado, em parte, pela popularização de serviços de streaming, com 64% das/os usuárias/os de smartphones brasileiras/os assinando plataformas como Netflix, Apple+ ou Amazon Prime Video (ElectronicsHub). Esses dados evidenciam tanto a centralidade dos dispositivos digitais no cotidiano quanto os desafios relacionados ao excesso de tempo de tela.

O tempo de uso das redes sociais, a partir dos exemplos a seguir, revela que as pessoas idosas passam longos períodos conectadas, motivadas por diferentes grupos de interação, mensagens de familiares e contatos sociais:

“Eu uso um tempão, quando vejo as horas passaram. Tem o grupo das primas, tem o grupo das irmãs, grupo dos filhos”. Sobre a quantidade de tempo que em geral usamos o Whats: “Depois que entrou o Whatsapp a gente deixou até de ligar. Antes a gente falava por ligação, agora não, agora é por mensagem, por áudio, vídeo chamada. Não se liga mais”. (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria)

---

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.electronicshub.org/the-average-screen-time-and-usage-by-country/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

Sobre o que recebem pelo whats “ali é mais fácil”, “todo dia meu filho manda mensagem ali, hoje ele mandou assim: ‘mãe, estou só pelas almôndegas’, eu fiz almoço”. (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

Esse uso intenso tem provocado mudanças nos comportamentos cotidianos: em vez de se ligar pessoalmente, muitas pessoas agora optam por enviar mensagens ou realizar chamadas de vídeo, demonstrando como as TICs transformam a forma de se comunicar e de manter vínculos. Apesar de muitas pessoas ainda precisarem de ajuda para realizar chamadas de vídeo ou não entenderem completamente como essas tecnologias funcionam, elas participam ativamente dessas interações:

Comentei então sobre as funcionalidades do aplicativo [WhatsApp], sobre as chamadas de vídeo comentamos o quanto isso “achamos que isso nunca ia acontecer”. “Eu não sei fazer isso, mas minhas filhas fazem. Às vezes uma está aqui na casa dela, outra está lá, e estou vendo as duas”, “Meu filho faz, a mulher dele trabalha e aí na hora de folga ele liga para mim e para ela e nós três ficamos conversando”. (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria)

Isso evidencia o avanço tecnológico que a sociedade acompanhou nos últimos anos, que transformou hábitos de comunicação de maneira rápida e profunda. A participação, mesmo diante de dificuldades, reflete a adaptação ao novo e justifica comentários como “achamos que isso nunca ia acontecer”, mostrando surpresa e reconhecimento de que ferramentas antes consideradas complexas ou inacessíveis passaram a fazer parte do cotidiano de forma significativa. Além da mudança na comunicação, as pessoas também percebem transformações na forma de registrar memórias por meio das fotos:

“Mas a foto no celular não fica para sempre, né? Se tu manda revelar, aí tu guarda”; “Minha nora tem um telefone que ela esconde lá nas nuvens, depois ela sabe trazer de volta as fotos, mas eu não sei fazer isso”. (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

Embora tirem muitas fotos com os celulares, muitas ainda consideram que as fotos impressas são mais visualizadas e valorizadas, revelando uma preferência pelo contato material com as lembranças. O armazenamento digital, seja nos dispositivos ou na nuvem, apresenta desafios percebidos, como a falta de concretude, além da dependência de equipamentos e conexão à internet. Essa situação problematiza a escolha entre formatos: enquanto o digital oferece praticidade e facilidade de

compartilhamento, o impresso garante presença física e maior visibilidade. As decisões sobre como registrar e acessar memórias, portanto, refletem uma negociação contínua entre vantagens e desvantagens de cada meio, mostrando que o avanço tecnológico não elimina a relevância das práticas tradicionais, mas amplia as possibilidades de uso e percepção.

Nas nossas conversas, não surgiram questões relacionadas ao uso de computadores, laptops ou tablets, indicando que a centralidade das tecnologias digitais está no celular. Entretanto, também ficou evidente que a televisão continua sendo um equipamento bastante presente no cotidiano, sendo o único mencionado em relação ao uso de aplicativos, especialmente pelo acesso ao YouTube:

O último ícone foi do Youtube, “ali vem mensagem, eu acho”, “é o Youtube”, dependendo do tipo de televisão é possível olhar pela TV “nós botemos lá”, “o que eu mais uso em casa”, “os netos olham os desenhos ali”, “eu uso muito na Tv para olhar filmes” “tem muita música lá”. Sobre a versão paga ou com anúncios: “dá para pular o anúncio”. (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho)

Esse dado evidencia como diferentes dispositivos coexistem nos lares, com funções e relevâncias específicas: enquanto o celular domina a comunicação, o entretenimento e o registro de memórias, a televisão mantém-se como uma plataforma de consumo de vídeos e conteúdos multimídia compartilhados. A expressão “dá para pular o anúncio” revela a presença constante da publicidade nas redes e a forma como as pessoas se deparam repetidamente com conteúdos publicitários enquanto utilizam aplicativos e plataformas digitais. Ao mesmo tempo, ela evidencia que as/os usuárias/os têm estratégias para lidar com essa insistência, seja ignorando, pulando ou evitando certos conteúdos.

Além dos anúncios, ao conversarmos sobre o Instagram, S6 Engajamento comentou que “tem gente que pede ajuda, às vezes, até de dinheiro” (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho). Nesse caso, mais do que uma estratégia de monetização da rede por meio de conteúdos, esses pedidos são percebidos pelos usuários como possíveis golpes ou tentativas de fraude. Isso evidencia a necessidade de cautela e atenção crítica no uso das redes sociais, mostrando que a experiência digital envolve não apenas entretenimento e comunicação, mas também avaliação constante da veracidade e da intenção das interações e avaliação contínua entre o consumo de informação e a gestão da própria atenção.

Os dados da PNAD Contínua indicam que 87,9%% das/os idosas/os conectadas/os utilizam a internet todos os dias (IBGE, 2026), evidenciando a presença digital no cotidiano das pessoas idosas. Esse uso frequente insere as pessoas idosas na dinâmica dos processos algorítmicos descrita por Anna Bentes (2019), ao articular recursos técnicos das plataformas a sistemas de recomendação, os algoritmos tornam-se mediadores centrais da experiência atencional, perceptiva, cognitiva e afetiva, influenciando não apenas o que se consome, mas como se percebe e se interage no mundo social. Manter o usuário engajado é condição para produção e extração contínua de dados, o que se traduz, no plano individual e coletivo, no aumento exponencial do tempo conectado (Bentes, 2019). Assim, a promessa de “relevância” daquilo que os algoritmos produzem e como isso pode induzir decisões, moldar fluxos atencionais precisa ser problematizada.

O celular assume múltiplas funções no dia a dia, incluindo comunicação, acesso à informação, entretenimento e manutenção de vínculos sociais. Em especial, o uso de aplicativos de mensagens instantâneas permite a manutenção de relações familiares, por meio do envio cotidiano de mensagens e interações digitais.

Entretanto, o uso das tecnologias também revela ambivalências. Enquanto proporcionam facilidades e ampliam possibilidades comunicacionais, podem gerar sensação de excesso de informação, distração e dependência, além de produzir expectativas sociais relacionadas à disponibilidade constante e resposta imediata.

Observamos ainda a atribuição de significados distintos ao uso das tecnologias digitais: para algumas pessoas, as mudanças tecnológicas representam progresso e facilitação da comunicação; para outras, geram nostalgia e percepção de distanciamento entre formas tradicionais e contemporâneas de interação social.

### **5.3.3 Perigos, golpes e riscos no ambiente digital**

O ambiente digital apresenta riscos que exigem desenvolvimento de competências críticas. A disseminação de golpes virtuais, fraudes financeiras e fake news demonstra a necessidade de educação digital voltada à proteção dos usuários, especialmente grupos considerados mais vulneráveis socialmente. Nas palavras de Diálogo: “trata-se de um espaço de controle, não é? E é justamente disso que os idosos precisam, ser protegidos” (entrevista com Diálogo).

Considerando o cenário atual, os dados do RADAR FEBRABAN (2025) revelam a intensificação e a persistência dos golpes no país, mostrando que, entre setembro de 2024 e março de 2025, o percentual de brasileiras/os que foram vítimas ou sofreram tentativas de golpe aumentou de 33% para 38%. O levantamento indica maior suscetibilidade entre homens (44%), pessoas com 60 anos ou mais (42%), indivíduos com ensino superior (41%) e aquelas/es com renda acima de cinco salários mínimos (42%), evidenciando que a vitimização não se restringe a grupos socialmente vulneráveis. Quanto às modalidades, o RADAR FEBRABAN (2025) indica que a clonagem ou troca de cartão de crédito permanece como o golpe mais frequente (40%), seguida por solicitações de dinheiro via WhatsApp por supostas/os conhecidas/os (28%). O golpe da central falsa ocupa a terceira posição (26%), enquanto o golpe do Pix (16%) e o uso indevido do CPF via SMS (11%) continuam figurando entre os mais citados.

Tendo isso em mente, não é difícil entender porque o assunto dos golpes aparece tão insistentemente ao falarmos sobre tecnologias digitais nos grupos de pessoas idosas. O conhecimento da existência de golpes e a sua identificação, com ou sem uso de ferramentas, esteve presente nas falas: “algumas mulheres comentaram ‘eu sei quando é’, comentaram também que alguns aparelhos ‘já avisam quando é fake’, inclusive a massiva quantidade de chamadas que são potencialmente golpes.” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). Também alguns indicativos de que é golpe (simulação de atendimentos verdadeiros, senso de urgência e ofertas irreais) o que não impede que o fenômeno siga presente no cotidiano:

O S9 Ouvir comentou comigo “Esse negócio de golpe de telefone, eu manjo logo, por incrível que pareça. Quando começa muito apressado. Hoje veio uma ligação de banco e eu disse ‘escuta meu amigo’, e ‘desde quando banco liga para alguém?’ Ele desligou o telefone”. [...] o S6 Engajamento disse “isso é tão fácil, eles vêm com as coisas certas, certas, é uma baita mentira ” e uma mulher comentou “minha filha caiu num golpe de três mil reais e minha filha é professora, se aposentando já”. (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

Esse relato, envolvendo uma pessoa com maior escolaridade, mais jovem e com maior familiaridade com as tecnologias digitais, desmonta a ideia de que apenas indivíduos “menos informados” ou com pouca experiência tecnológica são afetados. Essa contradição evidencia que os golpes exploram dimensões

emocionais, relações de confiança e contextos de urgência, ultrapassando o domínio do conhecimento técnico e reforçando que a vulnerabilidade é socialmente distribuída e transversal a diferentes perfis. O que aparece novamente no seguinte relato:

A4 Andarilhagem tinha comentado que ao clicar num link o celular dela ficou com vírus e precisou ser resetado, disse ela “a bobeira que me deu, né? eu fui acessar minha câmera, que meu telefone estava muito cheio e pá” comentei que a gente tinha experimentado esvaziar a lixeira do celular e que não tinha sido assim tão fácil “eu sei, mas me deu uma bobeira”, disse a A4. Comentei que é importante ler mais vezes e decidir com calma “às vezes é uma coisa assim (gesto de que é muito rápido), automático”. Comentei que eu havia caído num golpe [...]. “não clicar em nada” disse a A4 Andarilhagem e eu comentei que o importante é sempre ler antes, que dá para clicar nas coisas desde que não tenhamos dúvida. “se não tem certeza do que que é, porque às vezes a gente nem entende”, disse a A7. [...] A A4 Andarilhagem perguntou sobre o 0303<sup>70</sup>, que ela não sabe de onde é. E outras conversas se sobrepuseram. (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

O relato suscita o questionamento sobre como a responsabilização pelo golpe recai, muitas vezes, sobre a própria vítima, que interpreta o ocorrido como resultado de uma “bobeira”, deslocando a atenção da ação intencional e estruturada das/os golpistas. Essa atribuição da culpa a si mesma/o tende a naturalizar a violência sofrida e a silenciar o caráter sistemático dessas práticas. Ao compartilhar um exemplo pessoal de ter também caído em um golpe, o objetivo não foi relativizar a experiência das participantes ou reforçar hierarquias de saber, mas assumir uma posição de horizontalidade, mostrando que ninguém está imune e que conviver cotidianamente com esse risco faz parte da vida digital contemporânea. Além disso, situações recorrentes, como ligações insistentes de números desconhecidos, produzem incômodo e desgaste, reforçando a necessidade de que os conhecimentos construídos coletivamente sejam mobilizados para interpretar essas experiências e reagir de forma crítica, consciente e menos culpabilizadora diante do que acontece.

Mesmo em um contexto marcado por riscos e incômodos, o humor emerge como estratégia de elaboração coletiva da experiência digital, permitindo que a crítica se faça presente de forma acessível e compartilhada. A partir da discussão

---

<sup>70</sup> O número 0303 é um prefixo utilizado no Brasil para identificar chamadas telefônicas relacionadas à telemarketing ativo. Desde 2022, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) determinou que empresas utilizem esse código específico no início do número, permitindo que as pessoas reconheçam previamente esse tipo de ligação e decidam se desejam atendê-la.

sobre a charge e de como as tecnologias ajudam as pessoas nos seus afazeres, essa ajuda foi relativizada “às vezes ajudam os golpistas” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho). Esse comentário explicita uma reflexão crítica sobre “a favor de quem” as tecnologias operam no cotidiano, problematizando a ideia de neutralidade técnica e evidenciando que os dispositivos, aplicativos e sistemas digitais são atravessados por interesses, lógicas de mercado e assimetrias de poder que nem sempre priorizam a proteção dos usuários. Ao rir e comentar, o grupo reconhece que a tecnologia pode tanto ampliar possibilidades quanto produzir vulnerabilidades, abrindo espaço para questionar quem se beneficia de sua forma de funcionamento e para fortalecer uma postura mais crítica, atenta e coletiva diante de seus usos. Isso nos remete ao processo de criticização e comprometimento com a realidade: “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (Freitas, 2019, p. 105).

Outro uso que foi bastante questionado foi o de realizar compras na internet (e-commerce). A maioria das mulheres do Grupo Alegria comentou que já desistiu de fazer compras na internet porque não confiaram, mas a A4, em contraste, comentou: “eu não desisti, eu compro demais!” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). O e-commerce no Brasil apresenta um crescimento consistente e cada vez mais diversificado, conforme dados da Associação Brasileira de Inteligência Artificial e E-commerce (Abiacom), passando de 77 milhões de consumidoras/es em 2020 para 94,23 milhões em 2025<sup>71</sup>. As mulheres se consolidam como maioria entre as/os compradoras online, representando 60% em 2025, enquanto a faixa etária mais ativa nas compras pela internet concentra-se entre 35 e 44 anos. Os dados da Abiacom revelam, ainda que em menor proporção, a presença de pessoas mais velhas, com 8% das/os compradoras/es entre 55 e 64 anos e 2,46% com 65 anos ou mais, indicando um avanço gradual da utilização desse serviço por esse público. O uso do celular se afirma como principal meio de acesso, respondendo por 55,5% das compras realizadas em 2025, reforçando a centralidade do mobile no consumo digital. Além disso, mais da metade das compras (54%) foi realizada por pessoas da

---

<sup>71</sup> Dados disponíveis em: <https://dados.abcomm.org/crescimento-do-ecommerce-brasileiro>. Acesso em 10 fev. 2026.

classe C<sup>72</sup>, evidenciando a popularização do comércio eletrônico e sua crescente inserção no cotidiano de diferentes grupos sociais.

Apesar da popularização do e-commerce no Brasil, nos grupos investigados seu uso é marcado por forte receio, como expressa o excerto:

Uma mulher comentou: “Uma coisa que eu notei, eu não faço é comprar por internet. Existe muito lugar que é sacanagem”. Sobre isso, comentaram: “Tem muito gato ensacado”, “Comprar por internet tem que ser uma coisa muito certa” e logo comentaram que precisa fornecer os dados, como CPF e endereço. (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

Os comentários evidenciam que as compras online não são percebidas como sempre positivas ou neutras, mas como uma prática atravessada por limites, desconfiças e riscos, em contraste com os discursos hegemônicos que enfatizam apenas a facilidade ou a segurança dessa modalidade. O uso de dados pessoais na internet envolve riscos significativos, especialmente diante da coleta, circulação e armazenamento massivo de informações, frequentemente exigidas em compras online e em cadastros digitais. No Brasil, esses riscos são reconhecidos e regulados pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018), que estabelece princípios como finalidade, necessidade e transparência no tratamento de dados, além de garantir direitos aos titulares, como acesso, correção e exclusão de informações. Ainda assim, a recorrência de vazamentos, golpes e usos indevidos evidencia que a existência da legislação não elimina as vulnerabilidades cotidianas, sobretudo quando os dados são fornecidos em contextos de desconfiança ou pressão. Nesse sentido, o perigo do uso de dados na internet não se limita à dimensão individual, mas revela tensões entre proteção legal, práticas de mercado e a capacidade real das pessoas de exercer controle crítico sobre suas informações pessoais.

Os motivos de desistência de compra indicam que os golpes frequentemente utilizam estratégias baseadas em urgência e manipulação emocional, além do uso

---

<sup>72</sup> O Critério Brasil é um sistema de classificação socioeconômica desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), amplamente utilizado em estudos de mercado e pesquisas sociais no país. Ele se baseia na posse de bens duráveis e no grau de escolaridade da pessoa de referência do domicílio, atribuindo pontuações que resultam na classificação dos domicílios em estratos socioeconômicos (A, B, C, D e E). Nesse sistema, a classe C corresponde ao estrato intermediário, reunindo famílias com poder de consumo médio, acesso a bens e serviços básicos e crescente inserção no consumo digital, mas que frequentemente vivenciam instabilidade econômica e maior vulnerabilidade a oscilações de renda. O critério busca estimar o poder de consumo das famílias, embora seja alvo de críticas por não considerar diretamente renda, condições de trabalho e desigualdades estruturais.

de dados pessoais para gerar credibilidade nas fraudes (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). A identificação desses riscos depende do desenvolvimento de habilidades críticas e do compartilhamento de experiências entre os usuários, constituindo formas coletivas de aprendizagem e proteção social.

Além dos golpes financeiros, a desinformação também representa ameaça significativa. A dificuldade em distinguir conteúdos reais e manipulados, especialmente com o avanço das tecnologias de inteligência artificial, evidencia a necessidade de desenvolver estratégias de análise crítica, como observação de inconsistências visuais e verificação de fontes informacionais.

A observação de inconsistências visuais e a verificação das fontes informacionais foram trabalhadas de forma prática nos encontros sobre IA, tanto a partir da análise coletiva de imagens quanto da criação de fotos no Grupo Alegria, elaboradas a partir de um *prompt* construído conjuntamente. A atividade provocou intensas discussões sobre o realismo das imagens e sobre os limites da percepção, evidenciando o quanto as produções artificiais se aproximam do que reconhecemos como “real”. Comentários como “Tem vídeos, né? Os únicos que tu vê são aqueles de gatinho tocando violão, os outros não dá para ver” (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria) expressam a dificuldade de identificar sinais claros de manipulação, enquanto o reconhecimento de que está cada vez mais difícil de saber se é feito por IA ou não, reforçando que a dúvida não é uma questão individual. Ao analisarmos diferentes fotos, S2 Cuidado comentou “eu também [algumas vezes não sei identificar], se não fosse tu explicar aí eu não ia saber que era montagem” (Diário, 11/09/2025 - 3º Encontro Sonho). O comentário de S2 Cuidado evidencia de forma direta a importância dos processos educativos na construção da leitura crítica de imagens, ao mostrar que a compreensão sobre montagens e produções por IA não emerge espontaneamente, mas se desenvolve a partir da mediação, do diálogo e da explicitação coletiva dos critérios de análise. Ao afirmar que não teria percebido a montagem sem a explicação, S2 Cuidado revela que identificar manipulações visuais é uma aprendizagem social, que depende de espaços educativos que promovam a troca de saberes, o compartilhamento de dúvidas e o fortalecimento do olhar crítico frente à crescente sofisticação das imagens digitais.

Ao observarmos uma imagem que alterava uma foto, a participante A7 Cidadania comentou: “é daí que tiram os fake news” (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria). Essa fala destaca a relevância dos espaços de criação de

imagens com IAs articulados à observação crítica como processos educativos fundamentais, pois permitem que as pessoas não apenas consumam imagens, mas compreendam como elas são produzidas, manipuladas e disseminadas. Ao vivenciar a criação e, ao mesmo tempo, analisar criticamente os resultados, o grupo foi provocado a refletir sobre os mecanismos técnicos e sociais que sustentam a circulação de conteúdos enganosos. Esse movimento favorece uma postura mais ativa e questionadora, na qual as pessoas passam a pensar sobre o funcionamento das tecnologias, os interesses envolvidos e os efeitos dessas imagens na construção de narrativas, fortalecendo uma leitura crítica que ultrapassa o uso instrumental e contribui para a formação de sujeitos mais atentos e reflexivos diante da desinformação.

Outra situação debatida sobre o uso das tecnologias diz respeito aos limites éticos do uso de imagens de pessoas falecidas, especialmente quando mediado por IA, como aparece no comentário:

Nesse momento a A17 Dialética comentou: “Minha neta fez com a minha bisnetinha e meu ex-marido, mas ele é morto, nem conheceu ela. Ela fez, vou mostrar [pegou seu dispositivo e mostrou]. Daí eu [A17 Dialética] pensei: mas como é que ela fez isso?” Uma mulher comentou “desenterraram?” (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

Se, por um lado, essas produções despertam forte comoção (como no caso de reunir em uma mesma imagem o avô e a neta, ou em vídeos que simulam encontros impossíveis no tempo, a exemplo de campanhas publicitárias), por outro, emergem questionamentos sobre consentimento, autoria e direito de imagem. O comentário evidencia o estranhamento e a curiosidade diante da potência técnica, ao mesmo tempo em que revela o desconforto com a forma como dados e imagens de alguém que não pode autorizar são reutilizados. Essa ambivalência explicita a necessidade de problematizar até que ponto a emoção e a memória justificam o uso dessas tecnologias, e quais são os limites éticos e legais quando se trata de pessoas que não podem mais decidir sobre sua própria imagem.

O artigo de Tomasz Hollanek e Katarzyna Nowaczyk-Basińska (2024) utiliza cenários especulativos e desenhos de possíveis serviços de IA que simulam pessoas falecidas para explorar riscos sociais e éticos dessas tecnologias e orientar práticas responsáveis de desenvolvimento. Ao discutirem esses cenários e as questões éticas envolvidas, recomendam que fornecedores de serviços de

recreação com inteligência artificial devem garantir consentimento e respeito à dignidade dos dados da pessoa falecida, oferecer transparência sobre o funcionamento dos sistemas, limitar o uso a públicos apropriados (como restringir acesso a menores) e criar procedimentos sensíveis para encerrar ou “aposentar” esses avatares digitais quando necessário (Hollanek; Nowaczyk-Basińska, 2024).

O ambiente digital é um espaço em constante construção e envolve perigos, golpes e riscos, o que evidencia que a experiência contemporânea com as tecnologias é atravessada por ambiguidades, tensões e desigualdades que vão muito além do domínio técnico. Os relatos sobre golpes virtuais e desconfianças em relação ao e-commerce mostram que o uso das tecnologias não é vivido como neutro ou sempre benéfico, mas como um campo de riscos que exige atenção constante e decisões cautelosas. A incerteza crescente sobre o que é real, quem produz os conteúdos e a serviço de quais interesses, assim como os debates sobre a criação e circulação de imagens (inclusive de pessoas falecidas) reforçam a necessidade de processos educativos que promovam leitura crítica, reflexão ética e questionamento dos limites do uso tecnológico. Nesse contexto, mais do que aprender a “usar” ferramentas digitais, torna-se central compreender como elas operam, a quem favorecem e quais implicações produzem na vida cotidiana, nas relações e na memória.

### **5.3.4 Transformações**

As transformações tecnológicas alteraram profundamente as formas de comunicação e de interação social. A passagem das cartas e das ligações telefônicas para mensagens instantâneas e videochamadas demonstra mudanças na velocidade da comunicação, nos custos e nas formas de expressão afetiva. As pessoas idosas acompanharam essas mudanças, conforme relatado no trecho a seguir:

A A7 Cidadania puxou o assunto: “Antigamente a gente escrevia carta, hoje a gente liga, manda mensagem. Já tem preguiça até de escrever e mandar áudio”. Comentei que, no dia anterior, eu tinha escrito duas cartas “a punho?” e disse que sim: minha sobrinha está aprendendo a escrever e ficou impressionada com a demora da carta de [suprimido para manter anonimato] a [suprimido para manter anonimato]. A A4 Andarilhagem comentou: “recebi uma carta da neta, lá de [suprimido para manter anonimato], até coloquei no Face, no Story”, uma atividade da escola pelo

Dia dos Avós. Ela se surpreendeu ao ir pegar a conta d'água na caixa dos Correios e ter uma carta. (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

A carta recebida no Dia dos Avós evidencia como a escola mobiliza práticas ancoradas em culturas geracionais, resgatando gestos, linguagens e afetos que remetem a formas tradicionais de comunicação e de reconhecimento intergeracional. No entanto, ao circular para além do espaço íntimo e se tornar objeto de postagem nas redes sociais, a carta adquire novos sentidos: a alegria da experiência vivida parece demandar visibilidade pública, como se o contentamento pessoal precisasse ser legitimado pelo olhar do outro. Esse deslocamento tensiona o limite entre o compartilhamento do afeto e a exposição de momentos singulares, colocando em debate até que ponto experiências carregadas de valor simbólico e emocional precisam ser transformadas em conteúdo. Assim, a passagem da carta para o ambiente digital explicita contradições contemporâneas entre memória, reconhecimento e espetáculo, convidando para uma reflexão crítica sobre os modos de narrar e expor vínculos intergeracionais.

Nos grupos investigados, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na manutenção das relações familiares, permitindo a aproximação entre diferentes gerações e a ampliação das formas de comunicação afetiva, como nesta situação: “Uma participante comentou que todo dia a irmã envia para ela um bom dia, boa tarde e boa noite” (Diário, 01/07/2025 - 1ª Observação Alegria). O compartilhamento de mensagens, fotos e vídeo chamadas fortalece os vínculos familiares, especialmente entre pessoas idosas e seus familiares.

No retorno das férias, muitas mulheres do Grupo Alegria comentaram que visitaram, foram visitadas ou cuidaram das/os netos. Em um artigo sobre a evolução da avosidade, Juliana França e Tadeu de Aguiar (2025) escrevem que, ao longo do tempo, a avosidade deixou de ser associada a um papel estereotipado e essencialmente simbólico, passando a acompanhar as transformações sociais e familiares, reafirmando as/os avós como elos vivos entre passado, presente e futuro. Atualmente, a avosidade é compreendida de forma dinâmica e multifuncional, marcada pela participação ativa das/os avós no cuidado, na educação, na troca intergeracional e na sustentação afetiva das relações familiares (França; de Aguiar, 2025), como podemos perceber no trecho a seguir:

[...] compartilhar das peripécias dos/as netos/as “a gente aprende com eles”. Nas férias, muitas tiveram mais contato e ficam impressionadas como entendem tudo, como são inteligentes. O tempo com as crianças “passa ligeiro”, mas não falaram as velocidades que as outras coisas passam. (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria)

O direito de brincar, compreendido como dimensão fundamental do desenvolvimento humano e da convivência social ao longo de todo o curso da vida, orientou um projeto de extensão sobre as memórias de infância de idosa/os, que ampliou o alcance do brincar para além da rememoração, transformando-o em ação pedagógica compartilhada com crianças da educação básica (Freitas; Carbello, 2023). As oficinas de confecção de brinquedos e os momentos de brincadeira conjunta evidenciaram o brincar como prática educativa, relacional e cultural, capaz de estimular a interação social, o respeito entre gerações e a transmissão de saberes, sem idealizar o passado, mas reconhecendo a memória como recurso vivo para compreender o presente e projetar práticas educativas comprometidas com a valorização da cultura e dos direitos humanos (Freitas; Carbello, 2023).

O contato entre gerações é fundamental para preservar e ressignificar o legado cultural em meio às rápidas transformações provocadas pelo uso das TIC, pois possibilita o compartilhamento de saberes, memórias e valores, ao mesmo tempo em que promove o diálogo entre tradição e inovação. As diferenças de se viver a infância, entre aquela vivida pelas pessoas dos grupos e as vividas por suas/seus netas/os, aparecem neste trecho:

Quando elas comentaram sobre as “artes” que faziam na infância, vieram vários comentários sobre como a infância “naquele tempo” era diferente da “desse tempo”, pois elas precisavam inventar mais as coisas, “tudo tinha que ser inventado”. Na percepção delas, “criança hoje só fica em frente à TV ou com o telefone na mão”. (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria)

A afirmação de que “as crianças sabem melhor do que nós” (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria), recorrente nas falas de pessoas idosas, expressa o reconhecimento das facilidades e dos conhecimentos que as gerações mais jovens possuem em relação às tecnologias digitais, reforçando a ideia de que o domínio tecnológico seria algo quase “natural” para crianças e jovens. No entanto, o estudo de Duque e Otaegui (2023) tensiona essa percepção ao evidenciar que, embora reconheçam essa assimetria de saberes, as pessoas idosas preferem buscar oficinas e cursos formais de uso de smartphones em vez de aprender com

suas/seus filhas/os. Essa escolha revela limites e conflitos na aprendizagem intergeracional mediada pela tecnologia: sentimentos de constrangimento por parte dos pais, atitudes percebidas como impacientes ou pouco acolhedoras pelas/os jovens e a recusa destas/es em assumir uma posição de apoio contínuo. Nesse contexto, a digitalização desloca expectativas tradicionais de reciprocidade entre gerações e introduz novas formas de dependência, nas quais as/os filhas/os ocupam uma posição privilegiada, mas nem sempre desejada (Duque; Otaegui, 2023).

Embora muitas pessoas idosas manifestem admiração pela facilidade com que as crianças manuseiam o celular, essa percepção vem acompanhada de uma tensão crítica em relação aos usos cotidianos do dispositivo no interior das famílias. Conforme o exemplo a seguir, o celular é frequentemente utilizado pelos pais como estratégia para manter as crianças entretidas e “quietas”, permitindo que os adultos realizem suas tarefas sem interrupções, enquanto as crianças permanecem sentadas, imersas na tela:

“Agora as crianças grandes assim [e mostrou uma altura de um metro do chão] já sabem mexer no celular.” Eu contrapus que talvez essas crianças não soubessem capinar; outra pessoa comentou: “exatamente, o que eles precisam saber fazer, eles não sabem”, e outra: “lavar louça também não querem”. [...] Para cada pessoa é fácil fazer coisas diferentes. A senhora comentou: “As crianças aprendem isso porque não têm mais o que fazer; por isso, elas aprendem fácil.” [...] Existe essa percepção da diferença geracional, do quanto as crianças têm hoje acesso à educação e às tecnologias que não estavam presentes nas épocas em que essas pessoas eram crianças. Outro comentário foi sobre a questão de como os pais tratam as crianças, dando os celulares para elas “ficarem sentadinhas ali o tempo todo. Não reclamam. A mãe e o pai estendem a roupa, recolhem a roupa e as crianças ali sentadinhas. Vejo isso todo dia da minha filha com a minha neta. Minha neta tem 6 anos e sabe igual à mãe dela.” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

A prática recorrente de deixar as crianças com os celulares é percebida como limitadora de outras aprendizagens fundamentais, pois reduz oportunidades de participação nas tarefas domésticas, de convivência e de desenvolvimento de habilidades práticas e relacionais. Assim, o fascínio pela competência digital infantil convive com a preocupação de que o uso excessivo e funcional do celular empobreça experiências educativas mais amplas, deslocando as crianças de processos de colaboração, responsabilidade e aprendizagem no cotidiano familiar.

Uma mudança social percebida e comentada diz respeito à natalidade. De acordo com o jornal O Globo (Gelani, 2025), o Brasil registrou, em 2024, cerca de

2,37 milhões de nascimentos, uma redução de 5,8% em relação a 2023, o que marca o sexto ano consecutivo de queda na natalidade. Essa tendência reflete mudanças demográficas profundas no país, com menos mulheres em idade reprodutiva e uma fecundidade em declínio, além do adiamento da maternidade. O fenômeno indica um envelhecimento populacional e suscita preocupações sobre possíveis impactos sociais e econômicos de longo prazo, como na força de trabalho e na previdência social. Na história contada pela professora para os grupos, foi destacada como positiva a questão de ter mais filhas/os, como uma parte natural do ciclo de vida:

Outro assunto que surgiu com a história foi que, hoje, as pessoas têm menos filhos: “é bom ter dois”; “imagina ter um só e perder”. A história trouxe reflexões sobre o processo da vida “nasce, cresce”, mas faltou o “se reproduz”. (Diário, 05/08/2025 - 2ª Observação Alegria)

As transformações nas configurações familiares, marcadas pelo aumento de famílias com apenas um/a filha/o ou sem filhas/os, refletem mudanças econômicas, escolhas conscientes de planejamento familiar e maior autonomia individual, ao mesmo tempo em que desafiam estigmas historicamente associados à/ao filha/o única/o e reconfiguram as dinâmicas educativas no núcleo familiar (Stabile, 2025). Nesse contexto, a educação, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família”, exigindo corresponsabilidade entre diferentes instâncias sociais na formação das crianças. Conforme destacam Santos *et al.* (2024), a colaboração estreita entre família e escola assume papel central nesse processo, pois não apenas enriquece o ensino-aprendizagem, como também fortalece um modelo educativo que se afasta da lógica mercantil, reafirmando a educação como um bem fundamental, orientado pela formação humana e pelo compromisso coletivo, e não como um produto de consumo.

Nesse contexto de reconfiguração das dinâmicas familiares e da corresponsabilidade educativa, a presença de assistentes virtuais no cotidiano das crianças introduz novos tensionamentos no âmbito da educação familiar, entendida como o conjunto de práticas, valores e modos de condução da vida cotidiana no interior da família. Tomemos como base esse relato:

Ela [A4 Andarilhagem] contou que o filho usa a IA para educar a filha. Quando ele não tem mais estratégias, ele pergunta: “O que posso fazer se minha filha não está querendo comer brócolis?” Por exemplo, aí a filha fica muito atenta ao que a IA diz e “aceita” melhor o “castigo”. Achei muito interessante a questão da autoridade nesse relato; a criança atribui mais peso ao que a IA diz do que ao que o pai diz. (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria)

Ao assumir funções de mediação de conflitos ou de orientação de comportamentos, a IA passa a ocupar um lugar que tradicionalmente envolve relações afetivas, diálogo, negociação de limites e processos de aprendizagem situados. Esse deslocamento suscita questionamentos relevantes, sobretudo ao se considerar que as respostas fornecidas por esses sistemas são produzidas a partir de grandes bases de dados e de modelos algorítmicos que incorporam valores, normas e vieses, frequentemente alinhados a lógicas de padronização e de eficiência. Quando integrada a modelos de educação familiar de caráter punitivo e instrucionista, a IA pode reforçar práticas de controle, vigilância e correção imediata, reduzindo a mediação adulta e enfraquecendo a construção de autonomia, responsabilidade e senso crítico das crianças. Assim, embora tecnologias possam ser percebidas como apoio no cotidiano doméstico, seu uso no âmbito da educação familiar exige reflexão ética e pedagógica, a fim de que não substitua a presença relacional das/os adultos nem reconfigure a educação familiar como um processo automatizado de comando e resposta.

Apesar das tensões destacadas, as relações familiares contribuem para o aprendizado tecnológico, sendo comum que filhas/os e netas/os auxiliem as pessoas idosas no uso de dispositivos digitais, evidenciando a construção intergeracional do conhecimento e reforçando a dimensão social da aprendizagem tecnológica. No entanto, esse processo demanda um uso crítico das tecnologias, capaz de reconhecer as influências econômicas, culturais e algorítmicas que atravessam os dispositivos e as plataformas digitais, bem como os valores e normas que incorporam. Observamos que a mediação tecnológica, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de comunicação e acesso à informação, pode gerar novas formas de dependência e reorganizar as relações familiares, produzindo expectativas de disponibilidade permanente, comunicação constante e redefinições de papéis no interior da família, o que reforça a necessidade de práticas reflexivas e compartilhadas no uso das tecnologias no cotidiano.

A presença das IAs nos grupos investigados ainda não se encontra incorporada ao cotidiano da maioria das pessoas, sendo mais frequente o contato com discursos sobre a IA do que com seu uso efetivo na prática. Muitas dessas narrativas são mediadas por programas de televisão e conteúdos midiáticos que enfatizam feitos mirabolantes, cenários extremos ou ameaçadores, produzindo uma imagem distante da realidade concreta de uso dessas tecnologias. Como no exemplo, a seguir:

A A14 Confiança comentou: “Eu tava olhando esses dias no Hoje em Dia, na televisão, da Record, eles iam fazer um desfile de moda e daí selecionaram uma modelo que era inventada. Fizeram isso daí, sabe, e não dava para dizer que não era uma pessoa na vida real”. (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

Esse tipo de discurso contribui para a construção de sentimentos de medo e insegurança, dificultando uma compreensão mais situada e crítica do que, de fato, as IAs podem ou não fazer no dia a dia. Esse comentário evidencia como a ideia de um suposto “poder mágico” das IAs, capaz de enganar ou confundir as pessoas, está fortemente condicionada ao tipo de informação que circula nos meios de comunicação. Ao dialogar com Paulo Freire, é possível compreender essa percepção como uma expressão do conhecimento ingênuo, ou “consciência mágica”, que dificulta a leitura crítica da realidade e limita a possibilidade de ação transformadora. Quando a IA é apresentada como algo incompreensível, distante ou ameaçador, produz-se a “impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos” (Freire, 2006, p. 114): como esperar que alguém se aproprie criticamente de uma tecnologia que lhe é narrada como inacessível?

Esse tensionamento convoca a reflexão sobre os caminhos necessários para a passagem da consciência ingênua à consciência crítica e sobre o quanto estamos atentas/os aos processos de compreensão de mundo e de conscientização que sustentam essa transição. Além disso, observamos uma dissociação entre essas narrativas alarmistas e o reconhecimento de ferramentas já amplamente utilizadas como filtros de imagem, recomendações automáticas ou assistentes digitais, que operam com recursos de IA, mas não são percebidas como tais. Essa desconexão reforça a ideia da IA como algo externo, perigoso e inacessível, em vez de favorecer uma leitura mais informada e reflexiva sobre sua presença difusa, cotidiana e socialmente construída.

Apesar dos medos e inseguranças gerados pelos discursos alarmistas sobre as tecnologias digitais, as pessoas reconhecem vantagens concretas no uso dessas tecnologias, especialmente no que se refere à comunicação com familiares:

A15 Criticidade disse “[...] Na minha família, todas têm problema [de saúde] tanto quanto eu tenho, é mais fácil eu ligar ou mandar uma mensagem [via WhatsApp] perguntando como está o meu cunhado que fez uma cirurgia”. [...] “quando não tinha esse negócio do telefone, do whatsapp...” “nós ia na central telefônica lá no centro e lá nos ligava (A15 Criticidade)” “pagava uma fortuna ainda” “a gente combinava dia e hora de estar lá, aí eu estava aqui e minha família em [suprimido para manter anonimato] esperando eu ligar (A15 Criticidade)” “a gente marcava o horário e combinava de se ligar” A15 Criticidade - “escreve muito mais, até que tu escreve tudo que tu quer. Sobre as coisas urgentes”. Sobre bilhetes [...] que os filhos deixam com recados “cada vez que eu olho, eu sinto, eu adoro”. “Minhas filhas também fazem isso, mas 99% é celular”. Síntese da discussão: uma coisa não substitui a outra, as coisas convivem e tem momentos que uma coisa é melhor que a outra. (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

A possibilidade de saber rapidamente sobre questões de saúde, de manter contato frequente e em qualquer horário é percebida como um avanço significativo em relação ao passado, quando a comunicação era mais limitada, dependia de horários específicos e envolvia custos elevados. Ao mesmo tempo, esse reconhecimento não elimina a valorização de outras formas de comunicação: bilhetes escritos à mão, cartas e mensagens materializadas continuam sendo apreciados, sobretudo pelo afeto e pela singularidade que carregam. As pessoas observam que, pelo WhatsApp, escreve-se mais, inclusive sobre aspectos cotidianos considerados pouco importantes, o que fortalece a sensação de proximidade, sem que isso substitua a potência simbólica da escrita manual. Fica evidente a coexistência de diferentes formas de comunicação, nas quais o digital e o analógico não se anulam, mas se complementam, cada qual com sentidos, valores e usos próprios nas relações familiares.

Junto com a ampliação da facilidade de comunicação, a facilidade de consumo foi potencializada pelas TICs, como exemplifica o Pix, que transformou as práticas de pagamento no Brasil e se consolidou como método preferido em situações de consumo rápido e informal<sup>73</sup>. Porém, não são todas as pessoas que conhecem esse sistema ou já usaram, como podemos ver a seguir:

<sup>73</sup> Dados sobre o uso do Pix estão disponíveis em: <https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/pix-em-numeros-estatisticas>

Pedi para que levantasse a mão quem nunca tinha feito um Pix na vida, as pessoas levantaram a mão e fui contando em voz alta, as pessoas foram se olhando até que percebêssemos que todas as pessoas idosas do grupo nunca tinham feito Pix, somente a professora e eu já havíamos feito. Apesar de cada um/a saber que não tinha feito Pix, foi uma surpresa perceber que todas as outras pessoas também não tinham feito. “todos!” “pensei que o seu S2 Cuidado fazia” “não, eu não fiz ainda, meu negócio é puxar o dinheiro” “eu também sou assim”. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Por um lado, essa situação evidencia a distância entre aquilo que se imagina que “todos” fazem (tensionando a ideia de práticas tecnológicas universalizadas) e as condições concretas que delimitam o que cada sujeito efetivamente consegue ou não realizar. Por outro, tensiona a narrativa de que o Pix, frequentemente apresentado como simples, intuitivo e amplamente acessível nos mais diversos estabelecimentos, constitui uma experiência homogênea para a população. O fato das pessoas do Grupo Sonho não integrarem a parcela majoritária que realiza pagamentos cotidianos por essa via explícita que a difusão tecnológica não se traduz automaticamente em apropriação, revelando desigualdades de acesso, letramento digital e confiança no sistema financeiro que precisam ser consideradas nas análises sobre inclusão e participação na cultura digital.

O desconhecimento do funcionamento vem junto com o medo. A agilidade do Pix, embora possa ampliar a autonomia e simplificar transações cotidianas, também expõe as pessoas a novos riscos, como o aumento de fraudes, o que levou, em 2024, à criação de mecanismos de rastreamento e de bloqueio de operações suspeitas<sup>74</sup>.

[...] os primeiros comentários [sobre Pix] já expressaram medo “é perigoso, eu posso pensar em mandar um Pix pra senhora e cair lá em outra conta”. S9 Ouvir: “através do Pix minha filha entrou num golpe de três mil reais no ano passado”. O S6 Engajamento disse “eu faço Pix assim” com um gesto que demonstrava pegar um dinheiro e colocar em outro lugar, semelhante ao que o S2 Cuidado tinha feito antes. Pela quantidade de burburinho e conversas laterais deu para perceber o quanto o assunto incomoda e o quanto já ouviram falar de situações de golpe e problemas relacionados ao Pix, nenhum dos comentários era sobre vantagens ou aspectos positivos. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Os comentários e burburinhos despertam a necessidade de ampliar a análise para além do acesso técnico à ferramenta, incorporando dimensões como a conscientização crítica acerca de seu funcionamento e de seus riscos. Se, por um

lado, o Pix é amplamente divulgado como instrumento de praticidade e inclusão financeira, por outro, o fato de que as falas do grupo se concentraram exclusivamente em relatos de golpes e problemas indica que a experiência socialmente compartilhada dessa tecnologia tem gerado medo e desconfiança. Tal cenário evidencia que a apropriação tecnológica não se dá apenas pelo domínio operacional, mas também pelo modo como circulam narrativas públicas sobre segurança e vulnerabilidade. À luz da noção de conscientização proposta por Paulo Freire, torna-se fundamental promover espaços educativos que possibilitem a leitura crítica dessas experiências, distinguindo riscos reais de percepções amplificadas, proporcionando uma reflexão das pessoas “em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e mundo depois e vice-versa” (Freire, 2005, p. 81).

É preciso ter em mente que as TICs não apenas facilitam o acesso ao consumo, mas também estimulam decisões imediatas, muitas vezes pouco refletidas, tensionando a relação entre desejo, necessidade e controle financeiro. Na discussão sobre o Pix, conversamos sobre essa a facilidade de consumo:

Dei um exemplo hipotético de que um dia eu saí de casa para caminhar no centro, sem vontade de comprar nada, mas vejo uma coisa bonita em uma vitrine (comentários do tipo “bem isso”). Se eu estou com o celular, eu faço Pix e compro na hora, e disse que isso ajuda na facilidade da pessoa comprar. [...] Comentei que falava isso com um sorriso no rosto e a S3 Dignidade logo interpretou: “gastar sem necessidade”. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Nesse sentido, a educação crítica não se restringe ao domínio técnico das tecnologias, mas também incorpora a educação financeira, permitindo compreender os interesses econômicos envolvidos, os riscos associados e os impactos do consumo digital na vida cotidiana. Estes tornam-se visíveis quando tecnologias como assistentes virtuais passam a mediar informações sobre preços e escolhas de compra, como no exemplo:

Ela [Alexa] respondeu que um dos principais resultados de preço era R\$ 38,99 e as pessoas reagiram com “aaa” “cruzes” de assustadas com o valor, risos e comentários “eu paguei 35 no Macromix”, “é isso, sim” “vi esse preço no mercado ontem”. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

A resposta apresentada, indicando o preço de R\$38,99, provocou reações imediatas de espanto, risos e comentários comparativos, revelando que as pessoas

não recebem essas informações passivamente. Pelo contrário, mobilizam seus conhecimentos práticos, experiências recentes de compra e referências concretas do cotidiano (“eu paguei 35 no Macromix”, “vi esse preço no mercado ontem”) para avaliar, relativizar e até contestar a informação fornecida pela IA. Esse episódio evidencia que, embora as tecnologias digitais ampliem o acesso a dados de consumo e influenciem decisões, elas não substituem o julgamento crítico construído a partir da vivência concreta. Ao mesmo tempo, revela como o consumo digital tensiona as percepções de valor, de comparação e de confiabilidade das informações, reforçando a importância de uma educação crítica que articule o uso das tecnologias à leitura consciente dos preços, dos contextos e das práticas de consumo.

Os trechos a seguir evidenciam como a necessidade constante de atualização, tanto de dispositivos quanto de conhecimentos:

[sobre já ter feito algum curso de informática] uma pessoa perguntou “há trinta anos pode ser?” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

[sobre já ter feito algum curso de informática] somente uma pessoa deu um passo e disse “já faz muito tempo, mas eu fiz”. isso indica que a maior parte do conhecimento de TIC é não formal ou informal. (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

Comentamos sobre a TV que antes se resolvia com bombril na antena ou com uns tapas no aparelho e sobre a durabilidade dos equipamentos, a possibilidade de arrumá-los, mas que hoje [...] as coisas são feitas para a gente precisar comprar um equipamento novo e sempre comprando coisas novas. “a maioria dos equipamentos dura enquanto dura a garantia” “fazem para gente ter que comprar” “os móveis, antigamente durava”. Como a gente vive mais que o tempo dessas coisas, quando a gente troca o equipamento precisa reaprender a usar. [...] A questão de aprender ou não a usar as novidades “algumas coisas a gente precisa”, “mas tem umas que a gente nem precisa”. (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

Percebemos que essa troca constante insere as pessoas em um ciclo infinito e acelerado, no qual o tempo para aprender é progressivamente esmagado pelo tempo para consumir, produzindo a sensação de que “o que sabemos não vale mais”. A pergunta “Há trinta anos pode ser?”, feita em um curso de informática, revela não apenas um longo histórico de contato com tecnologias digitais, mas também a percepção de que saberes adquiridos anteriormente se tornaram obsoletos diante das transformações técnicas. Do mesmo modo, o fato de apenas uma pessoa relatar ter feito um curso “há muito tempo” aponta que grande parte do aprendizado em TICs ocorre de forma não formal ou informal, por necessidade

prática e adaptação cotidiana: equipamentos que antes podiam ser consertados e duravam décadas hoje têm vida útil curta, exigindo substituições frequentes e novos aprendizados a cada troca. Como as pessoas vivem mais do que o tempo de duração desses objetos, reaprender torna-se uma exigência recorrente, nem sempre acompanhada de sentido ou escolha, sobretudo quando se reconhece que algumas novidades são impostas como necessárias, enquanto outras parecem dispensáveis.

Apesar dessas transformações, observamos que tecnologias antigas e novas coexistem, sendo utilizadas conforme as necessidades e preferências individuais. Assim, o avanço tecnológico não substitui completamente práticas anteriores, mas cria novas possibilidades de interação social. Além disso, as mudanças tecnológicas produzem transformações geracionais, influenciando os modos de aprendizagem, de socialização e de construção de identidades.

### **5.3.5 Do entusiasmo inicial à conscientização**

Os processos de conscientização no campo da inclusão digital precisam ir além do acesso e do domínio técnico das ferramentas. A digitalização, muitas vezes apresentada como promessa de liberdade, autonomia e ampliação do pensamento crítico, revela-se também como espaço de ilusão e distração, no qual a abundância de estímulos pode dificultar a concentração, o estudo e a reflexão, como avalia Diálogo: “Eu cresci, por exemplo, sem internet, felizmente, porque talvez eu não tivesse conseguido estudar se tivesse tanta distração” (Entrevista com Diálogo).

O entusiasmo inicial, percebido por Diálogo e sua geração, com as mídias digitais, marcado pela ideia de produção própria de conteúdos e construção de comunidades, dá lugar à percepção crítica sobre a atuação de grandes empresas, a mercantilização das relações e os limites reais dessa suposta emancipação.

Nesse sentido, a inclusão digital, quando desvinculada de processos educativos críticos, corre o risco de reforçar formas sutis de sujeição, travestidas de liberdade. Torna-se, portanto, fundamental compreender a inclusão digital como um processo de conscientização, que possibilite reconhecer essas contradições, fortalecer a leitura crítica da realidade digital e apoiar escolhas mais autônomas e conscientes no uso das tecnologias.

Não dá nem para comparar com o que é hoje. E quando tudo isso surgiu, havia uma promessa: agora existem as mídias 2.0, podemos produzir nossas próprias opiniões, nosso próprio conteúdo. [...] E essa é a promessa, ou melhor, a pregação [...] Uma pregação de que um novo espaço de liberdade está surgindo, certo? E eu, na verdade, quero me opor totalmente a isso, porque, claro, esses espaços existem, eles se abriram, mas não trouxeram tanta liberdade quanto esperávamos na época, na nossa geração. Depois veio o Facebook, ou os precursores do Facebook, e nós ainda estávamos pensando em construção de comunidade e investimos muita energia nisso. Todo tipo de pessoa tornou público todo tipo de coisa sobre si mesma. Então, no início, definitivamente havia um certo sentimento de entusiasmo, sabe? Até que entendemos que havia grandes empresas por trás, que foram comprando tudo aos poucos, e que isso tinha a ver com proteção de dados, não é? [...]

E esse também é o problema da digitalização: ela sugere uma aparência de emancipação e liberdade, como se eu pudesse escapar de todas as regras possíveis, mas, na verdade, acabo me submetendo ainda mais fortemente às regras realmente vinculantes, realmente desumanizantes. (Entrevista com Diálogo)

Os processos de conscientização constituem um elemento fundamental para compreender as relações entre sujeitos, tecnologias e a sociedade contemporânea. A experiência do cotidiano conectado revela tanto possibilidades de inclusão social quanto riscos relacionados à desinformação e às desigualdades digitais.

A partir de uma perspectiva freireana, evidenciamos que a formação crítica deve ir além do domínio técnico das tecnologias, promovendo reflexão sobre seus impactos sociais, culturais e políticos. Dessa forma, a conscientização possibilita que os sujeitos desenvolvam autonomia, participação social e capacidade de transformação da realidade.

#### 5.4 PARTICIPAÇÃO

Nesta seção aprofundamos a análise das formas pelas quais as pessoas se envolvem, se posicionam e constroem sentidos em suas experiências cotidianas, compreendendo a participação como processo relacional, situado e atravessado por dimensões sociais e políticas. Mais do que presença física ou adesão pontual a atividades, a participação é entendida como movimento que envolve iniciativa, diálogo, tomada de posição, produção de sentido e possibilidade de transformação.

Inicialmente, são discutidos os processos de participação, evidenciando como eles se constituem nas interações, nas decisões compartilhadas e nas formas de circulação da palavra. Analisamos de que maneira as pessoas se reconhecem (ou

não) como participantes, bem como os fatores que favorecem ou limitam esse envolvimento.

Em seguida, são abordadas as questões políticas envolvidas, explícitas e implícitas nas experiências relatadas. A participação é atravessada por percepções sobre Estado, direitos, políticas públicas, desigualdades e responsabilidades coletivas, revelando tensões, desconfianças, posicionamentos críticos e também expectativas em relação às instâncias institucionais e sociais.

A seção também examina o papel das perguntas, curiosidades e da produção de sentido como motores do engajamento. Questionar, compartilhar dúvidas e buscar compreender a realidade configuram-se como formas de participação que ampliam horizontes interpretativos e fortalecem a autonomia reflexiva. Nesse movimento, destacamos ainda os interesses, o engajamento e os vínculos no cotidiano participativo, ressaltando como relações de confiança, pertencimento e identificação sustentam a continuidade das ações e o envolvimento coletivo.

Por fim, discutimos a ideia do inédito viável, compreendida como horizonte de possibilidades que emerge quando sujeitos reconhecem sua capacidade de agir, imaginar alternativas e construir caminhos de transformação. A participação, nesse sentido, articula esperança e ação, abrindo espaço para experiências que, embora situadas em contextos marcados por limites e desigualdades, apontam para potencialidades de mudança e reinvenção do cotidiano.

#### **5.4.1 Processos de participação**

A participação emerge no material empírico como um processo marcado por tensões entre desejo, possibilidade e limite. Longe de se apresentar como uma prática homogênea, ela se molda através de contextos institucionais, hierarquias estabelecidas e experiências prévias dos sujeitos. Observamos que participar não é apenas “estar presente”, mas envolver-se em processos que exigem informação, reconhecimento de si como sujeito e compreensão do coletivo do qual se faz parte. Ao mesmo tempo, aparecem obstáculos que vão desde a dificuldade de criação de espaços participativos até a opção consciente pela não participação, revelando que a participação também é atravessada por condições históricas e políticas concretas.

Nos processos educativos de base freireana, é fundamental que a pessoa reconheça sua própria existência como sujeito histórico, compreendendo que ocupa

um lugar no mundo e que é capaz de agir sobre ele. Quando a pessoa compreende que, a partir de onde está, é possível aprender, emerge a necessidade e, ao mesmo tempo, o encantamento pelo aprender. A vontade de aprender passa, então, a se articular à busca ativa pelo conhecimento, impulsionada por ideias, questionamentos e constatações que se constroem em estreita relação com a realidade vivida.

Embora a participação seja amplamente defendida como princípio ético e metodológico, o espaço para sua efetivação nem sempre existe de forma concreta, como podemos ver no exemplo a seguir:

E eu tenho trabalhado isso [pesquisa e aprendizagem emancipatória] como tema principal no meu seminário de pesquisa atual com estudantes, e, hum, as respostas me parecem agora mais difíceis do que antes [...]. Eles escolheram seus próprios temas de pesquisa, mas precisam ser temas situados em [suprimido para manter anonimato], porque no momento não temos possibilidades de viagem para essas pesquisas, isso também serve como prática para o trabalho de mestrado. E muitos pesquisam em contextos nos quais os workshops já estão pré-definidos [...]. Há, então, conceitos prontos de workshop, muito específicos, e eles devem entrar e pesquisar de forma participativa, o que na verdade não é possível, não é? Porque os workshops já estão definidos, as mulheres nunca disseram explicitamente que queriam realizar pesquisas ali ou serem pesquisadas. Elas são apenas motivadas a participar. [...] A participação se limita a decidir se querem ou não se envolver no workshop. E meus estudantes, que pesquisam isso, também não podem desenhar o workshop eles mesmos. [...] Tenho a impressão de que, quanto mais informal for o contexto, mais isso é possível. (Entrevista com Diálogo)

Nos contextos de pesquisa e de intervenção, limites estruturais, institucionais e orçamentários frequentemente condicionam as possibilidades de participação, especialmente quando envolvem populações historicamente pouco ouvidas. A escassez de recursos, os prazos rígidos e a impossibilidade de alterar estruturas consolidadas reduzem a abertura para processos participativos mais profundos. Diálogo estabelece uma distinção entre pesquisas transformadoras e pesquisas socialmente críticas. Para ele, as pesquisas socialmente críticas tendem a ter um alcance mais limitado, ainda que estejam vinculadas a movimentos de emancipação. Já as pesquisas transformadoras exigem maior envolvimento das/os pesquisadoras/es, demandando parcerias de pesquisa mais duradouras com grupos sociais, movimentos, espaços comunitários ou escolas. Esse tipo de vínculo, conforme destaca, possibilita processos mais profundos, uma vez que “se se quer transformação, é preciso permanecer mais tempo envolvido” (Entrevista com Diálogo).

Partindo do reconhecimento de que o tempo de envolvimento constitui um limite, outros desafios também atravessam as pesquisas de base participativa. Conforme aponta Bruno de Oliveira (2023), a pesquisa-ação participativa nem sempre é viável ou aplicável, uma vez que a simples definição de um grupo diverso como “comunidade” não garante a existência de uma compreensão coletiva sobre os problemas vividos ou sobre as formas de enfrentá-los. Além disso, para o autor, a efetivação da participação exige articulação com estruturas e instituições locais, condição necessária para sustentar processos de longo prazo e evitar a criação de expectativas irreais de mudança, especialmente no âmbito das políticas públicas. Soma-se a isso a complexidade das relações de poder no interior da própria pesquisa, que desafia a ideia de que a democratização do processo investigativo, por si só, seja suficiente para promover empoderamento. Limitações como formação insuficiente de pesquisadoras/es, vínculos frágeis, participação superficial e restrições impostas por financiamentos, prazos e lógicas institucionais também tensionam o potencial transformador dessas abordagens (Oliveira, 2023). Ainda assim, mesmo diante desses limites, a pesquisa participativa pode favorecer a construção de uma consciência crítica coletiva e abrir caminhos para a práxis transformadora, ainda que mudanças sistêmicas mais amplas permaneçam difíceis de alcançar.

Em instituições formais, esses limites também aparecem em relação a conteúdos e metodologias, por mais que o desejo seja de “criar espaços que sejam participativos em termos de métodos e metodologia” (Entrevista com Diálogo), em formatos com hierarquia tradicional nem sempre há espaço para escuta, diálogo e construção coletiva, revelando tensões entre o ideal participativo e as condições reais de sua implementação. O papel desempenhado por Diálogo é situado: em espaços com maior liberdade, pode construir um ambiente mais horizontal do que em ambientes formais:

Nos meus seminários, isso é sempre um desafio. Há estudantes que acham que ainda é hierárquico demais, e eu penso: bem, é um seminário, e eu sento na cabeceira da mesa, sim. Eu também atribuo notas, sim. Estou inserido num contexto em que tenho obrigações, preciso exigir dos outros. Alguns acham isso ótimo e libertador, porque é participativo e sempre traz métodos interativos. Tudo depende muito do contexto: se tenho outras possibilidades em que não atribuo notas, em que há menos exigências formais, por exemplo, quando apenas emitimos certificados de participação, ou se estou trabalhando com jovens em vez de em uma universidade, ou em escolas. (Entrevista com Diálogo)

Essas diferenças de contexto em relação ao papel docente podem gerar alguns desafios para a/o professor/a. Com base na pesquisa de Frej Westberg (2026), as inseguranças e os desafios de ser professor/a aparecem como dimensões constitutivas do próprio ato de ensinar, especialmente diante de controvérsias espontâneas em sala de aula. As narrativas de docentes da Educação de Adultos evidenciam experiências recorrentes de “estar sem saber como agir”, marcadas por vulnerabilidade, incerteza e pela necessidade de tomar decisões em um espaço liminar, no qual valores pessoais, crenças profissionais e discursos institucionais se tensionam. Nessas situações, o julgamento profissional não se apoia em respostas prontas, mas se constrói ético-politicamente em meio ao risco, à exposição e à dúvida, reafirmando o caráter profundamente político do trabalho docente. Longe de serem problemas a serem eliminados, a vulnerabilidade e a incerteza revelam-se oportunidades formativas, pois exigem resiliência emocional, discernimento ético e integridade profissional. Assim, os desafios de ser professor/a se conectam à capacidade de refletir criticamente sobre o que importa na vida educativa, reconhecendo a controvérsia, o dissenso e a incerteza como elementos centrais de uma educação democrática e dialógica.

Para que uma pesquisa e uma educação seja transformadora, o central, conforme Diálogo, é:

A metodologia central é o trabalho gerativo [*generative work*]. Há diversas formas de fazer isso.[...] Mas o essencial é o processo gerativo, ou seja, precisa surgir algo que nem eu nem os participantes sabíamos antes. E essa é justamente a dificuldade, porque isso nos tira da zona de conforto. Estamos acostumados a uma lógica de pesquisa em que, embora devamos descobrir algo novo, na prática descrevemos os projetos de modo que eles sejam aprovados, e, em princípio, os resultados já estão ali, implícitos. (Entrevista com Diálogo)

Aliki Nicolaidis e Chang-kyu Kwon (2023) nos ajudam a entender a generatividade não como um objetivo previamente definido, mas como um processo que se constrói no campo relacional, entre sujeitos humanos e não humanos, atravessadas pela ambiguidade, pelo desconhecido e pela experiência vivida. Nessa perspectiva (Nicolaidis; Kwon, 2023), aprender deixa de ser um ato individual e passa a ser entendido como um fenômeno interdependente, no qual pessoas, materiais, espaços, emoções, tecnologias e contextos sociopolíticos atuam conjuntamente na produção de conhecimento e de realidade. A pedagogia

generativa aposta, assim, em práticas para que as/os estudantes se abram à autotransformação, o que torna possível um aprender transformador que dá origem ao que os autores denominam de *generative knowing*, entendido como um modo de ser e de tornar-se que emerge na relação com o mundo e que “*is always in dynamic intra-action with reality in the way of being and becoming that gives rise to action that is response-able*” (Nikolaides; Kwon, 2023, p. 248).

No caso da escola em que Boniteza atua, conhecer e agir sobre a realidade através da participação é uma prática cotidiana, através da qual as pessoas compreendem o processo:

Para nós, as pessoas, elas participam desde dar opinião, sugestões, fazer avaliação, mas fazer, né? Então, pensa e executa. Nessa escola tem muito isso, então, a gente sempre fala assim, tem um processo onde eles vão se apropriar do orçamento dessa escola. O que significa debater o orçamento não é a forma que você faz, é compreender que é necessário fazer um orçamento econômico para garantir a comida, para garantir o material de limpeza, para garantir os professores em sala de aula, hora-aula. Para tudo isso, precisa de um planejamento. Para eu fazer um orçamento da alimentação, eu preciso ter uma produção na horta, um planejamento produtivo, de acordo com o tempo, como que é, essas estações do ano, né? Precisa ter um planejamento de, para pensar frutas, tem que saber qual que é o período da época da produção da fruta, não adianta pensar em si agora, porque não se agora não dá, mandioca, né? Então, tem que ter essa compreensão. Então, ter a participação significa também compreender os processos, né? Para orçar tantas horas-aula, eu preciso saber quem são os professores, logo saber da onde vem, que daí tem um custo de aula, tem um custo de deslocamento. A pessoa precisa fazer compreendendo a totalidade e depois executar. Então, vai fazer, compreender, executar. (Entrevista com Boniteza)

Édio Luís Bressan e Iria Brzezinski (2022), ao analisar o Materialismo Histórico-Dialético, nos ajudam a entender a categoria da totalidade citada na fala de Boniteza. Totalidade refere-se à compreensão da realidade como um todo estruturado, dinâmico e contraditório, que se encontra em permanente construção, ou seja: as partes só podem ser compreendidas em relação ao todo, reconhecendo que as individualidades se cruzam no coletivo e que a realidade social se produz na interação entre sujeitos, estruturas, processos e condições históricas específicas (Bressan; Brzezinski, 2022). Quando a sociedade deixa de ser compreendida como uma totalidade (ainda que contraditória e não homogênea) tende-se a fragmentar a experiência social, isolando problemas, responsabilidades e sujeitos. Essa fragmentação dificulta a percepção das interdependências e das mediações sociais, afastando as pessoas da participação coletiva, pois enfraquece a compreensão de

que as ações individuais estão inseridas em processos mais amplos e compartilhados. Ao perder de vista o lugar que cada sujeito ocupa na totalidade social, reforçam-se leituras individualizantes da realidade, que naturalizam desigualdades, desresponsabilizam estruturas e limitam o engajamento político e social. Assim, compreender a totalidade é também uma condição para a participação, pois permite reconhecer-se como parte de um todo em movimento, no qual a ação coletiva e a cooperação tornam-se fundamentais para a transformação da realidade.

Eles [os/as estudantes] têm as informações, informação é poder, então eles têm na mão o plano de estudo que eles vão ter nessa etapa, do qual eles podem dizer, a gente aprendeu só até aqui. Então, também isso, né? De ter as informações. Então, esse conceito de participação não é por voto, não é por assembleia, mas é nesse processo de compreender, inserir, ter as informações, ter o local de fala, e isso vai exigir uma outra organização. Por exemplo, nós não trabalhamos tanto com assembleia, porque somente algumas pessoas têm mais [...] agilidade, menos vergonha de falar em público. Então, tem gente que nunca vai falar numa assembleia, porque vai ver que tem 30, 40 pessoas ali assistindo eles e se falar uma palavra errada, vão rir. Nós temos uma estrutura que vai levar, que nós chamamos de núcleo de base, mas que são grupos menores, onde todo mundo é incentivado a falar, a participar, tem processos de avaliação. Então, a participação, ela também tem que ser organizada. [...] Ela não é obrigatória. Ela tem que levar as pessoas a serem estimuladas a participar e compreender o grau da participação e compreender a importância da sua participação. [...] Então, esse conceito de participação [...] é ter as informações, ter a totalidade, ter o compromisso da participação, motivação para participar e a clareza. (Entrevista com Boniteza)

Assim, ao compreender a participação envolve essas questões, podemos problematizar e refletir criticamente sobre a realidade e, nos processos educativos “exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético político da superação da realidade injusta” (Moreira *et al.*, 2019, p. 181). Nas palavras de Boniteza, a emancipação “é conseguir se inserir nesse processo real, que não é um discurso” (Entrevista com Boniteza) como um processo pelo qual os sujeitos passam a se reconhecer como capazes de intervir criticamente na realidade e transformá-la.

A emancipação ganha sentido pleno, sobretudo, nos processos de participação não tutelada construídos nos movimentos sociais. Ser Mais destaca que, à luz de Paulo Freire, a participação não pode ser dissociada da Educação Popular e da ação coletiva organizada, pois é nos movimentos que a incidência política, a leitura crítica da realidade e a construção de pautas comuns se originam e

tensionam as estruturas da democracia representativa, apontado para novas formas de engajamento político e de organização social:

Para que seja uma participação autêntica, não uma participação tutelada. E para que tenha uma participação autêntica, tu precisa necessariamente de algum grau de consciência, né? Então, acho que é aí que entra essa perspectiva freiriana. [...] a gente precisa ter algum grau de consciência que sustente a tua atuação e tenha também condições de interpretar, de se posicionar. E isso exige um conhecimento, porque não é um conhecimento enciclopédico. [...] é um conhecimento com a própria capacidade de leitura de mundo, sobretudo. Então, a compreensão política, ela é uma leitura de mundo, ela é uma sensibilidade, ela mobiliza valores, a participação no valor democrático sobretudo, né? (Entrevista com Ser Mais)

A compreensão política emerge, nesse contexto, como condição fundamental para que a participação assuma um valor democrático efetivo, indo além da redução da cidadania ao ato de votar, característica da democracia liberal representativa que “outorga direitos políticos num cenário onde as pessoas não participam de fato. A gente participa apenas votando, a cada dois anos, porque são obrigados” (Entrevista com Ser Mais). Conforme discutem Lucas Sena e Guilherme Otaviano Soares (2025), a expansão do ambiente digital ampliou as possibilidades de visibilidade pública, engajamento e incidência política, criando novas formas de participação mediadas pela internet e pelas plataformas digitais. No entanto, de acordo com os autores, essas possibilidades só se concretizam democraticamente quando os sujeitos compreendem criticamente os processos políticos, os limites institucionais e os interesses que atravessam o espaço digital. A democracia digital, ao possibilitar circulação de informações, produção de sentidos e organização coletiva, pode fortalecer práticas participativas mais deliberativas e inclusivas, desde que não seja capturada por lógicas de controle, desinformação ou colonização econômica da esfera pública (Sena; Soares, 2025). Assim, a participação política mediada pelas tecnologias digitais reafirma seu valor democrático quando articulada à consciência crítica, à capacidade de interpretação da realidade e ao reconhecimento do papel ativo da sociedade civil na construção, fiscalização e transformação das decisões coletivas (Sena; Soares, 2025).

A participação foi o princípio orientador do processo educativo desenvolvido ao longo dos encontros com as pessoas idosas nos grupos investigados. Nessa perspectiva, a participação foi compreendida não apenas como engajamento

pontual, mas como um percurso formativo construído coletivamente, no qual interesses, motivações e ações se articulam.

Algumas pessoas não falaram nada durante esse momento, porém estavam muito atentas ao que era compartilhado no coletivo. Nem todas as pessoas participam quando as atividades são de discussão coletiva, mas percebe-se pelos olhares e pelos comentários com as pessoas que estão mais próximas que elas expressam suas opiniões, compartilham suas experiências e reagem ao que está sendo discutido no coletivo. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Assim, o aprendizado se concretizou em práticas, escolhas e interações no grupo, evidenciando a participação como uma dimensão simultaneamente individual e coletiva do processo educativo.

#### **5.4.2 Questões políticas envolvidas**

As questões políticas atravessam de forma explícita e implícita as experiências de participação relatadas. A desconfiança em relação aos políticos, os debates sobre impostos e orçamento público e as reflexões sobre o papel do Estado evidenciam uma percepção crítica das estruturas políticas contemporâneas. Esse cenário é marcado por um contexto histórico específico, no qual políticas neoliberais, fragilização da democracia e crises de representatividade influenciam a disposição para participar. Assim, a participação aparece condicionada não apenas por aspectos individuais, mas por uma cultura política que molda expectativas, frustrações e possibilidades de engajamento.

Você coloca algo em movimento, encontra muitas pessoas que acham aquilo ótimo, há simpatizantes que talvez não se exponham ou se envolvam diretamente, mas participam de alguma forma... e então acontecem atos de violência, e as pessoas ficam com medo e desistem. E isso não tem a ver com o projeto nem com o modo de fazer pesquisa, é a realidade política, entende? (Entrevista com Diálogo)

A violência política no Brasil, de acordo com a pesquisa “Violência Política e Eleitoral” (Justiça Global; Terra de Direitos, 2024), evidencia um agravamento significativo, configurando um cenário preocupante para o exercício democrático e para a participação política. Nas últimas eleições municipais, realizadas em 2024, foi registrado um recorde histórico, com 714 casos de violência dirigidos a

candidatas/os e a políticas/os em exercício, consolidando 2024 como o ano mais violento desde o início da série, em 2016. Esse quadro revela não apenas a intensificação da violência em períodos eleitorais, especialmente municipais, mas também sua crescente naturalização, agravada por respostas estatais insuficientes, pela disseminação não regulada de desinformação e ataques em ambientes digitais, além da atuação do crime organizado na intimidação e no financiamento político (Justiça Global; Terra de Direitos, 2024). Trata-se, portanto, de um ambiente que fragiliza a participação, restringe o pluralismo e tensiona os fundamentos democráticos.

Além do agravamento da violência política, o contexto educacional brasileiro também tem sido marcado por uma intensa polarização, especialmente em torno do embate entre a perspectiva freireana e o movimento Escola sem Partido. Essa polarização influi nas possibilidades de práticas pedagógicas e, como comenta Esperança: “Mas isso também depende do governo, claro. Com o presidente atual [Lula], teoricamente, já deveria estar mais tranquilo, não é? [...] por ser mais fácil, talvez, trabalhar novamente com esses pedagogos escolanovistas” (Entrevista com Esperança).

Conforme analisa Jorge Knijnik (2021), esse conflito se intensifica no período recente com a ascensão de um projeto político que articula uma agenda neoliberal (marcada por privatizações e cortes profundos no financiamento da educação pública) a um conservadorismo moral que vê a escola como espaço de controle e disciplinamento. Nesse cenário, a defesa de reformas educacionais autoritárias, incluindo a militarização das escolas, caminha lado a lado com tentativas explícitas de banir a filosofia democrática de Paulo Freire, substituindo práticas dialógicas e críticas por pedagogias tradicionais, hierárquicas e instrucionais (Knijnik, 2021). O movimento “Escola sem Partido” se insere como ator central dessa disputa, ao sustentar a ideia de uma escola “politicamente neutra” e acusar docentes de doutrinação ideológica, retomando, na prática, uma concepção bancária de educação, na qual estudantes são tratadas/os como receptoras/es passivas/os do conhecimento. Esse embate extrapola o campo pedagógico e assume contornos políticos e institucionais, ao pressionar o Estado por meio de projetos de lei e medidas normativas, tensionando princípios como a autonomia docente, a liberdade de cátedra e a formação crítica, e reforçando um ambiente de deslegitimação do diálogo, da reflexão e da participação no espaço escolar.

Boniteza, ao considerar a história das escolas no MST destaca: “quando o MST surge nós não tínhamos escola nos assentamentos, não tinha escola no campo. A educação rural, né? Mas, veja, a gente fez conquista, mas a gente não transformou a sociedade” (Entrevista com Boniteza). Nesse sentido, a fala de Boniteza evidencia que as conquistas, embora fundamentais, não se confundem automaticamente com a transformação estrutural da sociedade. Elas representam avanços concretos, frutos da organização coletiva e da luta política, que ampliam direitos, abrem possibilidades e produzem mudanças reais nas condições de vida.

Ao considerar que “se nós ainda estamos vivendo numa sociedade opressora, então a gente ainda precisa de Paulo Freire” (Entrevista com Boniteza), Boniteza explicita que esses avanços coexistem com permanências profundas da opressão, indicando que a transformação social é um processo histórico, longo e inacabado. Nesse sentido, valorizar as conquistas sem perder de vista seus limites fortalece a consciência crítica, alimenta a esperança e reafirma a necessidade de práticas educativas e políticas comprometidas com mudanças estruturais.

Com isso em mente, ao problematizarem a violência no Brasil, Luís Flávio Saporì e Gláucio Ary Dillon Soares (2020) consideram que fatores sociais e econômicos contam, mas não determinam, de forma automática, os níveis de criminalidade e violência, deslocando o foco explicativo de uma relação simplista entre pobreza e crime para a qualidade das instituições estatais. Em um contexto em que prevalece a sensação de impunidade e de descrédito na atuação do Estado, Saporì e Soares (2020) reconhecem avanços significativos na redução da pobreza, diminuição das desigualdades de renda e ampliação do acesso a serviços públicos, contudo, tais mudanças não foram acompanhadas, na mesma medida, pelo fortalecimento das instituições de segurança e justiça. Para os autores, a violência no Brasil trata-se de um desafio político e social, que envolve a capacidade do Estado de garantir direitos, promover justiça e construir relações de confiança que sustentem a vida democrática.

O desafio cotidiano da violência manifesta-se de forma concreta nas experiências vividas pelas pessoas idosas, como nos assaltos recorrentes em dias de recebimento da aposentadoria: “S2 Cuidado comentou logo em seguida: ‘é, e eles assaltam também, né? porque tu tá com dinheiro, então pix não dá para levar’ e muitos concordaram que sim, há o perigo de ser assaltado” (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho). Essas situações evidenciam como a violência se inscreve no

cotidiano, explorando rotinas previsíveis e a vulnerabilidade produzida por fatores estruturais, não se tratando apenas de um risco individual, mas de uma expressão de desigualdades sociais e institucionais que expõem determinados grupos de forma mais intensa.

Nesse contexto, a possibilidade de uso do Pix surge como uma estratégia prática para reduzir a circulação de dinheiro em espécie e, potencialmente, diminuir a exposição à violência. No entanto, essa solução tecnológica não elimina o problema em sua raiz: ela desloca o risco, mas não transforma as condições sociais que produzem a violência, revelando uma tensão central do cotidiano brasileiro: soluções individuais e tecnológicas podem mitigar vulnerabilidades imediatas, mas não substituem a necessidade de políticas públicas estruturais, de segurança e de inclusão digital crítica.

Em relação à aposentadoria, ela é um direito garantido pela Constituição (Brasil, 1988) e regulamentada pela Lei nº 8.213/1991 (Brasil, 1991), mas é vivenciada por muitas pessoas como um benefício insuficiente e vulnerável, marcado por desigualdades, insegurança econômica e pela tensão permanente entre proteção social e sobrevivência cotidiana. De acordo com Kelmara Mendes Vieira e colaboradoras (2023), a maioria das/os brasileiras/os apresenta baixa ou muito baixa preparação financeira para a aposentadoria, evidenciada pelo fato de que três em cada quatro pessoas nunca sequer refletiram sobre quanto precisariam poupar para esse período. Como podemos perceber neste trecho:

Apesar da boa formação, dos conhecimentos e trabalho que [A 4 Andarilhagem] desempenhou ao longo da vida, o valor da aposentadoria é semelhante ao das demais participantes do grupo. Essas coisas são muito interessantes na velhice, pois alguns planejamentos ou não planejamentos em relação à aposentadoria, podem fazer com que o padrão de consumo da pessoa mude bastante e nem todas as pessoas se adaptam a essa mudança, especialmente quando o valor fica bem menor. Nesse sentido, as tecnologias digitais são facas de dois gumes, pois é caro possuir os equipamentos, mas ao saber usá-los podem auxiliar para minimizar custos. (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

A insatisfação com o contexto atual gera tensionamentos e reflexões:

[...] quando falaram sobre a questão da destinação de imposto, uma mulher logo comentou que o município deve arrecadar muito pois “minha casinha é

480 reais de IPTU<sup>75</sup> [...] Ela questionou o que é feito com esse dinheiro que é arrecadado com IPTUs e IPVAs<sup>76</sup> que anualmente as pessoas pagam porque “quando chega aqui o dinheiro é pouco”. (Diário, 26/06/2025, 1ª Observação Sonho)

Um homem atravessou a roda e veio comentar para outro “Se não tivesse imposto, seria melhor” - achei interessante esse deslocamento, pois a frase tinha relação com o que estava sendo proposto na discussão, mas foi algo para ser comentado somente com uma pessoa, não no grande grupo, de homem para homem, de quem paga imposto para quem paga imposto. (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho)

Esses comentários refletem o desconhecimento de como o sistema de impostos funciona, mas também a consciência de que seus direitos precisam estar garantidos. A percepção negativa em relação ao pagamento de impostos também foi encontrada em pesquisa realizada por Marcello Baquero *et al.* (2005) com moradores/es de Porto Alegre (RS), evidenciando o enfraquecimento do contrato social em um contexto marcado pela desigualdade social, pela corrupção e pela ineficiência estatal. Embora a maioria reconheça a eficiência do Estado na arrecadação tributária, prevalece a sensação de que os recursos não retornam à sociedade na forma de serviços públicos de qualidade, especialmente em áreas essenciais como saúde e educação. Essa percepção alimenta a insatisfação, a desconfiança e o cinismo em relação às instituições, fazendo com que o pagamento de impostos deixe de ser compreendido como dever cívico, intensificando o distanciamento entre Estado e sociedade, fragilizando a cooperação coletiva e reforçando práticas informais, clientelistas e individualizadas, em detrimento de uma cultura democrática baseada na participação e na responsabilidade compartilhada (Baquero *et al.*, 2005).

Essa desconexão com as questões políticas também foi trazida por Ser Mais: “muitas pessoas sequer lembram em quem votaram, principalmente nos parlamentos. Tu tem uma relação, muitas vezes, inclusive, de estranhamento da política. Tu não acredita na política” (Entrevista com Ser Mais). Essa percepção de estranhamento e descrédito em relação à política exerce um impacto direto sobre a participação democrática: a descrença nas instituições e nas/os representantes produz um afastamento progressivo da política como espaço legítimo de ação

---

<sup>75</sup> O IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) é um tributo municipal cobrado anualmente sobre a propriedade e sendo destinado ao financiamento de serviços e políticas públicas do município.

<sup>76</sup> O IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores) é um tributo estadual cobrado anualmente sobre a propriedade de veículos, sendo parte da arrecadação destinada aos estados e municípios.

coletiva, enfraquecendo a motivação para participar de instâncias deliberativas, movimentos ou processos. Nesse contexto, a política passa a ser percebida como algo distante (algumas vezes entendida como partidarismo), o que limita a construção de responsabilidade coletiva e reforça uma participação frágil, pouco comprometida com a transformação democrática. Esse distanciamento do papel de ser cidadã/o, da participação ativa na construção do bem comum, é um processo político a ser aprendido e nos sistemas democráticos: “esse papel cidadão [...] exigiria uma participação consciente, seja na democracia representativa, seja na democracia participativa” (Entrevista com Ser Mais).

As discussões evidenciam que as experiências de participação são atravessadas pelo contexto político, marcado pela desconfiança, insatisfação e incertezas, conformando um cenário complexo que tensiona o exercício da cidadania. Esse cenário exige compreender a participação como um processo fundamental de enfrentamento às desigualdades e limites impostos pelo contexto político e social.

#### **5.4.3 Perguntas, curiosidades e produção de sentido**

As perguntas e curiosidades presentes nos excertos revelam um movimento contínuo de produção de sentido. Questionar, pedir ajuda, demonstrar dúvida ou curiosidade não aparece como sinal de falta, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem e participação. As interrogações sobre tecnologias, serviços públicos e práticas cotidianas indicam que o conhecimento é construído de forma situada, a partir das experiências concretas:

Interessante que ouvindo a gravação dá para ter uma ideia melhor do quanto as mulheres perguntam e comentam as informações, tanto no grande grupo quanto com as mulheres ao lado. Há burburinhos, mas as conversas são sobre “onde é o melhor lugar”, como fizeram nas outras vezes e coisas desse planejamento para pegar o ônibus. A A10 Conquista perguntou: “Tem que levar identidade?” ela é analfabeta, então as informações por escrito não ajudam, mas também não impedem que ela saiba da importância do documento para este tipo de situação. Sobre a importância de ter sempre a identidade junto: “se acontecesse alguma coisa” e aí são feitos comentários sobre situações que alguém ficou perdido ou aconteceu um acidente e foi bom ter o documento junto. A base da participação é informação, só a partir dela que surgem perguntas e comentários: eis a teoria sendo vista/vivida na prática. (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria)

A presença do analfabetismo em uma das mulheres do grupo tensiona a leitura fria dos percentuais e nos convoca a reconhecer que por trás dos números há trajetórias concretas marcadas pela privação histórica de direitos. Como evidenciam os dados do Censo 2022 (IBGE, 2024), a elevada taxa de analfabetismo entre as pessoas idosas expressa a dívida educacional brasileira, resultado do atraso estrutural no investimento em educação básica e na alfabetização de jovens e adultos, especialmente para gerações que não tiveram acesso à escolarização nas idades socialmente esperadas. Embora, de modo geral, as mulheres apresentem taxas de alfabetização superiores às dos homens, essa vantagem se inverte na faixa etária de 65 anos ou mais, revelando desigualdades de gênero atravessadas por classe, geração e território (IBGE, 2022).

As reflexões de Susana Schwartz (2010), em diálogo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), contribuem para desconstruir visões deficitárias e preconceituosas sobre o analfabetismo ao reafirmar que o sujeito não alfabetizado é portador de saberes construídos ao longo de sua história de vida e de suas interações sociais, que não cessam pelo fato de não dominar a leitura e a escrita. Ao contrário da lógica que reduz o analfabetismo à ausência de conhecimento, essas abordagens enfatizam que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem continuamente na relação com o outro e com o mundo, ainda que fora dos espaços escolares. As percepções negativas socialmente disseminadas e reforçadas de forma implícita ou explícita por meios de comunicação, influenciam tanto as concepções e práticas das/os alfabetizadoras/es quanto a autoimagem das/os próprias/os aprendizes, produzindo silenciamentos e inseguranças. Nesse sentido, reconhecer, como propõe Schwartz (2010), que essas pessoas são “sujeitos inteligentes”, que criaram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estarem formalmente instrumentalizadas para ela, é um gesto ético e político fundamental. O Parecer 11/2000 reforça essa perspectiva ao afirmar que a ausência de escolarização não pode justificar uma visão preconceituosa da/o analfabeta/o como inculta/o ou “vocacionada/o” à exclusão, lembrando que “todo mundo sabe alguma coisa”. Tal compreensão desloca o foco da falta para a potência, valorizando os saberes prévios, o diálogo e a humanização, em consonância com uma educação comprometida com a dignidade e a cidadania.

Para da Silva *et al.* (2025), a fragilização do alfabetismo ao longo do ciclo de vida e a persistência do analfabetismo funcional entre adultos/os e idosos/os indica que os avanços educacionais não alcançaram de forma equitativa todas as gerações. Sob a ótica de Paulo Freire, o analfabetismo não pode ser compreendido como falha individual, mas como expressão de processos de exclusão que desumanizam e silenciam sujeitos, limitando sua participação social e política: “[...] o analfabetismo nem é uma ‘chaga’ nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (Freire, 1982, p. 15–16). Tal exclusão se aprofunda na era digital, uma vez que grande parte das pesquisas e programas de inclusão digital adota a escolaridade como critério de exclusão, reforçando barreiras justamente para aquelas/es que mais necessitam dessas políticas.

Um exemplo de pesquisa que incluiu intencionalmente pessoas idosas em situação de exclusão digital e baixa escolaridade é o do *Project Wire Up*, realizado no sudeste de Singapura (Ngiam *et al.*, 2022): 27% do grupo de intervenção e 22% do grupo controle não possuíam educação formal. Para viabilizar a participação, foi adotada uma abordagem domiciliar, individualizada e voluntária, garantindo acesso subsidiado a smartphone e plano de dados, seis sessões formativas presenciais ao longo de três meses, currículo progressivo adaptado às necessidades das/os participantes e articulação com redes comunitárias, de modo a reduzir barreiras econômicas, tecnológicas e pedagógicas à inclusão digital.

No Brasil, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Educativa; Social, 2025), ao revelar que 89% das/os analfabetas/os funcionais entre 15 e 64 anos não conseguem realizar tarefas digitais básicas, evidenciam como a exclusão educacional se converte em exclusão digital e em multiplicação de vulnerabilidades. Nesse sentido, torna-se urgente pensar ações coletivas e intersetoriais que articulem alfabetização, inclusão digital e participação social, superando a lógica fragmentada das políticas públicas. Como aponta André Costa da Silva *et al.* (2025, p. 10), “a superação do analfabetismo funcional na era digital exige uma estratégia tríplice: infraestrutura tecnológica universal, políticas articuladas ao longo de toda a vida e um investimento maciço na qualificação docente”.

A atuação docente ocupa um lugar central nos processos educativos, pois é por meio dela que se concretizam práticas pedagógicas:

S2 Cuidado: “Professora, mas a gente não sabe nem fazer Pix. Meu piá<sup>77</sup> diz que nem é bom aprender, que pode errar um número, uma coisa ou outra. Meu piá é muito esperto com isso aí, mas não é difícil né? Ensina nós”. (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho)

A partir do exemplo do S2 Cuidado, observamos que o interesse em aprender manifestado pela pessoa idosa nem sempre é legitimado no âmbito informal, como no contexto familiar, onde prevalecem julgamentos sobre o que “vale” ou não aprender. Os encontros, por sua vez, foram sendo construídos como espaço para o aprender: “S5 Felicidade ‘se eu não sei alguma coisa no celular, tu explica?’.” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho). Os episódios evidenciam a importância de espaços educativos formais e não-formais que acolham as demandas e interesses das pessoas idosas, promovendo a construção coletiva do conhecimento e favorecendo processos de inclusão digital baseados na escuta, na participação e na valorização de suas experiências de vida. Em uma perspectiva freireana, a relação professor/a–aluno/a funda-se no diálogo, no respeito aos saberes da/o educanda/o e no reconhecimento de sua autonomia como sujeito histórico, o que contrasta com práticas que desestimulam ou interditam a curiosidade:

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer. (Freire, 2016, p. 65)

No âmbito da educação não formal de pessoas idosas, a revisão sistemática sobre metodologias de ensino realizada por Lis Ângela de Bortoli e na Carolina Bertoletti de Marchi (2022) evidencia que as/os adultas/os mais velhas/os demonstram preferência por aprender conteúdos alinhados a seus interesses, o que pode favorecer maior engajamento, integração social e melhora na comunicação. Os resultados também ressaltam a importância do trabalho em grupo, da aprendizagem entre pares e do compartilhamento de experiências como práticas significativas no processo educativo. As autoras destacam, ainda, a valorização da aprendizagem

---

<sup>77</sup> Piá é uma expressão popular do Rio Grande do Sul, de origem indígena (tupi-guarani), utilizada para se referir a criança ou menino, sendo amplamente empregada na linguagem cotidiana para designar jovens de forma afetiva ou informal.

experencial, especialmente quando esta possibilita às/aos idosas/os construir novos conhecimentos a partir de vivências anteriores reconhecidas como relevantes.

Os encontros despertaram interesse exatamente porque os assuntos foram reconhecidos como possibilidades de construir novos conhecimentos com base nas suas vivências cotidianas: “A4 Andarilhagem [...] disse que nunca fez QR Codes e a A3 Amorosidade disse que ‘QR code é bom para pagar conta’” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). Como nos ensina Freire (1996, 2019), a educação parte do lugar onde os sujeitos estão, reconhecendo e valorizando aquilo que são e sabem, para, a partir daí, promover a produção coletiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, aprender não significa adesão automática às possibilidades apresentadas, mas a construção crítica que envolve também o direito de escolher, aceitar ou recusar. Essa compreensão se expressa no comentário surgido durante a atividade sobre inteligências artificiais, quando o intenso envolvimento e a curiosidade do grupo geraram reflexões como a da A7 Cidadania: “É muita coisa para aprender, muita coisa para perguntar. O que significa ‘Pergunte à Meta’? Eu não quero” (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria). Tal fala evidencia que o interesse em aprender convive com a autonomia de decidir sobre o (não) uso das tecnologias, reafirmando a educação como um processo dialógico e emancipador.

Um exemplo dessa curiosidade emerge nas situações em que as pessoas idosas convivem cotidianamente com diferentes tecnologias digitais (como aplicativos, assistentes virtuais ou redes sociais) sem necessariamente compreender como esses recursos funcionam ou por que determinadas respostas lhes são apresentadas:

Aí a esposa do S2 Cuidado perguntou “Profe, o que é que meu filho tem, que lá de casa ele liga, pede para ligar o ar condicionado para chegar e estar fresquinho” e comentei que se eu pedisse para ela [Alexa], ela poderia fazer isso, mas que eu deveria ter conectado ela a esta função, comentei que ela pode ligar luz, “uma pessoa precisava ir lá e ele [filho] estava longe, passeando, por que não me ligou que eu abria a porta”, esse tipo de situação parece coisa de filme e gera uma certa incredulidade por parte das pessoas. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Outro exemplo das dúvidas sobre os funcionamentos das tecnologias e situações específicas:

S2 Cuidado fez uma pergunta: “se eu tiver lá no Uruguai, meu amigo aqui no Brasil, eu posso fazer um pix para ele?” Disse que sim e ele continuou

“diz que um cara lá da [companhia de ônibus que ele trabalhou até se aposentar] ficou empenhado com outro lá, num almoço, uma coisa lá e disse que conseguiu fazer”. Comentei que isso pode ser feito, mas depende de algumas coisas que a gente ia comentar logo mais. Ele continuou: “cartão também pode ou não pode?”, mas eu não entendi exatamente o que ele queria e perguntei como assim? ele disse “eu tenho um cartãozinho e eu quero pagar com cartão para ti uma conta”, expliquei que aí dependia do tipo de cartão que a gente tem - de crédito (que no outro mês vem boleto para pagar) ou de débito (que sai na hora). Aí o S2 Cuidado explicou melhor a situação que ele tinha dúvida: “eu quero dizer assim: comprar numa loja do Uruguai, daí eu passo o cartão ali” aí eu comentei que depende do tipo de cartão eles aceitam, mas que precisa estar habilitado para uso internacional. “o cartão de poupança ele não aceita?” eu disse que este tipo não é aceito. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Nos encontros, o convívio cotidiano transformou-se em questionamentos: surgem perguntas sobre a origem das informações, os critérios de funcionamento das plataformas e os limites do uso dessas tecnologias. Também surge curiosidade em relação ao preço dos dispositivos, como no caso do encontro sobre a Alexa: “A esposa do S9 Ouvir perguntou ‘Estela, quanto custa uma coisa dessas?’ Disse que era a partir de trezentos reais e dava para parcelar em dez vezes sem juros ‘não é tão caro, é bom’ e a colega comentou ‘bota lá a panela no fogo, quinze minutos me chama’ ” (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho”. Ao tomar conhecimento das vantagens desses dispositivos (como a Alexa avisar e é hora de tirar a panela do fogo) emerge a problematização de que, embora o custo frequentemente impeça sua aquisição, a falta de informação sobre suas funcionalidades e modos de funcionamento também limita o interesse e o acesso; assim, estabelece-se um ciclo no qual, sem dispositivos, não há uso, e sem uso, torna-se ainda mais difícil aprender e decidir criticamente sobre sua adoção.

No encontro sobre o WhatsApp, aplicativo utilizado pela maioria que possui dispositivos móveis, gerou bastante engajamento porque, apesar da familiaridade, diversas possibilidades foram compartilhadas, o que reverberou em perguntas entre as mulheres do Grupo Alegria:

Aos poucos as mulheres foram comentando outros usos e experiências delas, como a questão de falar uma mensagem e o aplicativo escrever e vice-versa - “isso eu não sei”, “isso eu preciso aprender” - quando alguém do grupo comenta algo que faz, sempre há comentários em relação a saber ou não fazer aquilo que está sendo relatado. Isso é muito interessante porque conecta os diferentes saberes, desperta interesses e também se enxerga que é possível fazer porque uma mulher ali do grupo sabe e consegue. (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria)

Essas dinâmicas relacionadas ao desconhecimento das tecnologias evidencia que, embora elas estejam amplamente presentes na vida diária, o entendimento sobre seus modos de operação nem sempre acompanha essa presença. Os espaços de encontro, portanto, assumem um papel fundamental ao legitimar a curiosidade como motor da aprendizagem, possibilitando que experiências vividas sejam problematizadas coletivamente e convertidas em conhecimento crítico, ampliando a autonomia e a participação consciente no mundo digital.

Bernardo Figueiredo *et al.* (2025) apresentam a estrutura PEER, uma proposta de aprendizagem entre pares baseada em potencialidades (*strengths-based*) voltada ao desenvolvimento de competências em TICs entre pessoas idosas. O modelo identifica quatro comportamentos centrais que sustentam processos de aprendizagem significativos e colaborativos: *Pioneering* (pioneirismo), *Experiencing* (aprendizagem experiencial), *Enabling* (apoio capacitador) e *Responding* (responsividade). Os autores demonstram que a aprendizagem orientada entre pares não apenas desenvolve competências técnicas, mas também amplia a confiança, a inclusão social e o uso significativo das tecnologias, fundamentando recomendações práticas como a criação de espaços colaborativos seguros, o incentivo à mentoria entre pares, o uso de estratégias de apoio progressivo, a promoção da reflexão contínua e a adoção de instrumentos avaliativos sensíveis às forças das/os aprendizes. Essa prática colaborativa entre as pessoas idosas esteve bastante presente nos encontros: “aquelas que entendem melhor a atividade, já vão ajudando as pessoas do lado. Elas são muito colaborativas.” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria).

Também no enfrentamento das dificuldades cotidianas a colaboração de outras pessoas é considerada. Quando foi perguntado quem do grupo sabia enviar um anexo por e-mail, perguntaram: “com ajuda, vale?” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). Porém, a necessidade de recorrer à colaboração de outras pessoas como estratégia legítima de aprendizagem e superação de desafios é tensionada pelo desejo de autonomia:

Perguntei então se elas tinham alguma dúvida específica e surgiu a questão de liberar espaço no dispositivo “às vezes acontece, tu tá num grupo e mandam, mandam, mandam, mandam figurinhas e aquilo vai pesando”. Essa questão foi uma dúvida geral, algumas pessoas já sabiam como apagar, mas todas já tinham tido problema com o espaço. Comentaram: “Vai para lixeira, mas como esvaziar a lixeira?”. “Eu sei colocar na lixeira, mas

não sei tirar. aí eu peço para o meu guri, meu filho tira para mim”. [...] Nesse momento haviam várias conversas paralelas, mas elas eram sobre as coisas que as mulheres sabiam fazer, elas iam se ensinando sobre as coisas do celular. Como a professora escreveu no relatório “Durante a explicação que a Estela estava dando, paralelamente, as idosas entre si compartilham o que elas já sabiam fazer”. (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria)

As pessoas possuíam conhecimentos muito diferentes, inclusive sobre a plataforma Gov.br: “algumas mulheres não sabiam nem do que se tratava, mas outras sabiam bem do que se tratava, inclusive da necessidade de criar “uma senha medonha, com letra maiúscula, com número, com tudo” (Diário, 12/08/2025 - 1º Encontro Alegria). Desde a introdução da plataforma Gov.br na década de 1990, de acordo com a revisão de literatura realizada por Ricardo Kosloski, Leides Moura e Marília Gomes (2025), o e-Gov tem influenciado de forma significativa a relação das pessoas idosas com os serviços estatais, ao ampliar o acesso, a eficiência e as possibilidades de participação cidadã. No entanto, o uso desses serviços é atravessado por múltiplos fatores de influência, que incluem questões tecnológicas como conectividade, infraestrutura e usabilidade, bem como a qualidade do software disponibilizado pelo poder público (Kosloski; Moura; Gomes, 2024). A adoção de abordagens multidisciplinares e a incorporação das opiniões das próprias pessoas idosas no desenvolvimento e na avaliação dos serviços de e-Gov mostram-se fundamentais para garantir eficiência, segurança, facilidade de uso e confiabilidade e considere, de fato, as condições, necessidades e experiências das pessoas idosas (Kosloski; Moura; Gomes, 2024).

As experiências das pessoas idosas dos grupos investigados com as TICs nos confronta com as questões de como as pessoas podem desenvolver condições de enfrentarem situações cotidianas, como essa: “S17 Liberdade perguntou “quando a gente está no Youtube e diz assim ‘clique e saiba mais’, daí eles explicam e dizem assim ‘para você ouvir toda a mensagem tem que pagar tanto’ ”(Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho). Nos ambientes digitais, a lógica de funcionamento das plataformas tende a transformar a atenção dos usuários em mercadoria, fazendo com que praticamente todas as interações sejam atravessadas por interesses econômicos. Conforme discutem Ocante Lé, Alessandra Araújo e Martha Nunes (2024), a publicidade digital tornou-se central para a sustentação das redes sociais, sendo operacionalizada por algoritmos que segmentam usuários/as e exibem anúncios personalizados a partir da coleta massiva de dados sobre comportamentos

e preferências. Esse processo intensifica a exploração da atenção, alinhada à lógica da mais-valia, ao estimular o consumo contínuo de conteúdos e produtos, o que levanta preocupações quanto à autonomia, à privacidade e à liberdade de escolha das/os usuárias/os (Ié; Araújo; Nunnes, 2024). Diante desse cenário, destacam a necessidade de priorizar a proteção de direitos, a transparência, a equidade e a não discriminação, por meio de esforços coletivos que envolvam governos, empresas, pesquisadores e a sociedade civil. Ao mesmo tempo, reconhecem que nem toda propaganda é necessariamente prejudicial, existindo iniciativas que utilizam a mídia digital como ferramenta de informação, conscientização e empoderamento social, como campanhas de saúde pública ou ações de responsabilidade social.

O uso das redes sociais e das TICs tem ampliado e ressignificado práticas culturais, permitindo que saberes tradicionais sejam renovados e circulem em novos espaços de interação. Nesse contexto, práticas historicamente vinculadas à oralidade e à presença física passam a se adaptar aos ambientes digitais, como evidenciado no comentário a seguir, que ilustra como tecnologias contemporâneas podem ser apropriadas para atualizar tradições culturais, sem que necessariamente percam seu sentido para aquelas/es que delas participam:

A S17 Liberdade contou que o machucado no lábio, possivelmente, era de uma picada de aranha, mas ela não foi consultar, usou alguma pomada conhecida e ia mandar uma foto pelo Whats para uma prima levar numa benzedeira, a senhora contou que já fez isso antes quando teve alguma complicação no pé e que isso se resolveu. Comentei que não sabia que dava para fazer isso por foto e ela comentou que benzedeira não tinha nada de errado, era só uma oração. Eu, particularmente, nunca mandei benzer nada, mais por falta de costume - talvez esse não costume tenha raízes religiosas, mas fui criada ouvindo que isso não funcionava, que era melhor ir ao médico. Por mais que muitas igrejas não aceitem bem o sincretismo, fui conferir no google e benzer é patrimônio cultural imaterial em algumas cidades brasileiras, devido a sua importância na cultura popular. (Diário, 26/08/2025 - 2º Encontro Alegria)

As práticas e aprendizagens discutidas nesta seção, marcadas pela colaboração entre pares, pelo enfrentamento concreto de desafios e pela curiosidade diante do novo, mostram que aprender não se reduz à aquisição técnica, mas envolve escolhas, valores e contextos sociais atravessados por desigualdades e dinâmicas algorítmicas. Ao mesmo tempo, as atualizações e ressignificações culturais mediadas pelas TICs demonstram que as pessoas idosas não apenas consomem tecnologias, mas também as reinventam, produzindo sentidos próprios.

Assim, reafirmamos a centralidade de espaços educativos formais e não formais que reconheçam os sujeitos como produtores de conhecimento, valorizem suas trajetórias e promovam uma inclusão digital crítica, dialógica e socialmente situada.

#### **5.4.4 Interesses, engajamento e vínculos no cotidiano participativo**

O engajamento se manifesta por meio de interesses, afetos e vínculos construídos no cotidiano. Elementos como humor, conversas paralelas, pedidos de ajuda e demonstrações de interesse revelam que a participação não ocorre apenas em momentos formais, mas também em interações aparentemente secundárias. Esses aspectos mostram que o envolvimento dos sujeitos está profundamente relacionado ao reconhecimento, à escuta e à possibilidade de expressão. Assim, o cotidiano torna-se um espaço privilegiado de construção participativa, onde o aprendizado se dá em meio às relações sociais e afetivas.

A potência dos encontros esteve justamente na possibilidade de serem construídos a partir da diversidade de modos de participação, acolhendo diferentes formas de estar no coletivo e de se relacionar com o espaço, o tempo e o grupo. A partir da observação de que as discussões coletivas “[...] algumas pessoas cochilam, outras olham com semblante entediado, outras conversam com as pessoas do lado sobre outros assuntos” (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho), a organização do tempo e das propostas considerou um tempo menor. A ideia não foi “ocupar o tempo”, mas usá-lo de uma maneira que promovesse a participação das pessoas naquele espaço. A adoção de estratégias educacionais que assegurem a qualidade do processo ensino-aprendizagem junto às pessoas idosas exige atenção às suas limitações e potencialidades, valorizando a interação social como elemento central da aprendizagem, uma vez que ela favorece a construção de redes de apoio, o enfrentamento colaborativo dos desafios cotidianos, o fortalecimento da autoestima e a percepção positiva sobre a própria capacidade de aprender, produzindo impactos que ultrapassam a aquisição de conhecimentos formais e contribuem diretamente para a qualidade de vida na velhice (Ogassavara *et al.*, 2023).

Foi necessário entender as necessidades das pessoas e perceber as diferentes atitudes em relação ao que era proposto. Nos momentos dos avisos, feitos no início de cada encontro e retomados ao final, “é silêncio absoluto” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho), indicando que o grupo reconhece esse espaço

como um tempo de escuta coletiva, de organização e de respeito às informações compartilhadas, revelando acordos implícitos de convivência e a valorização da palavra no cotidiano participativo dos encontros. Os avisos normalmente são acompanhados de bilhetes e, espontaneamente, as pessoas se organizam para compartilharem com quem não veio: “eu posso entregar porque eu passo por lá” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho).

Esse espaço para trocas foi se constituindo como fundamental dentro dos encontros, assim como as “conversas paralelas”, que durante as atividades envolvendo as TICs somavam ao que era discutido “uma boa parte dos comentários são a respeito de algo que a conversa evoca ou algo que está afligindo” (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho). Reconhecer as “conversas paralelas” como uma forma legítima de participação permite compreender que nem todas as pessoas se sentem à vontade para se expressar no grande grupo, mas encontram nesses diálogos mais próximos um espaço seguro para elaborar sentidos, compartilhar experiências e se manter envolvidas com o coletivo.

Outra forma de participação que foi ganhando espaço ao longo dos encontros diz respeito ao humor, um elemento significativo para o processo ensinar-aprender, de acordo com Freire: “[...] é necessário acreditar nas pessoas. É necessário rir com elas, porque se você não fizer isso, não poderemos aprender com as pessoas e, ao não aprender com as pessoas, tampouco posso ensiná-las” (Freire; Horton, 2003, p. 228).

Em uma atividade sobre aplicativos a partir de questionamentos das suas funcionalidades, “O S18 Futuro, que não tem celular, perguntou na primeira rodada, mas fazendo a brincadeira em relação ao fazer café, nas outras rodadas ele só observou” (Diário, 04/09/2025 - 2º Encontro Sonho). Acolher o silêncio atento, os cochilos e o humor sobre tecnologias, longe de fragilizar o processo, revela formas singulares de presença e envolvimento, que convivem com momentos de escuta concentrada, como nos avisos, e com a proatividade na realização das tarefas e no auxílio mútuo: “As pessoas iam se ajudando, lendo umas para as outras, trocando canetas e pastinhas.[...] A pessoa me entregava a folha e eu colocava junto com a pastinha na mesinha ao lado do S9 Ouvir que ia arrumando as pastas de um lado e as folhinhas do outro” (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho). As trocas entre as pessoas, marcadas pela espontaneidade, pela ajuda entre pares e pelo riso compartilhado, demonstram que a aprendizagem e o fortalecimento de vínculos se

produzem também nesses lugares do cotidiano, onde afeto, experiência e participação se entrelaçam de maneira viva e significativa.

Ao considerarmos esse contexto, podemos compreender situações como a vivenciada quando a A4 Andarilagem perguntou “posso falar?” (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria), pois é justamente nesses momentos não previstos, entre o planejamento pedagógico e aquilo que emerge do grupo, que a participação ganha densidade e sentido. Ao suspender a sequência planejada sobre inteligência artificial para acolher a fala que precisava acontecer, o encontro se desloca do cumprimento de conteúdos para a escuta ética e afetiva, reconhecendo que aprender também se dá nas pausas, nas voltas e nas histórias compartilhadas. Escutar que é “[...] uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador”, nas palavras de Ana Maria Saul (2019, p. 196).

Ao término desse momento de escuta, “Comentamos sobre a beleza de nos reunirmos e compartilhar nossas histórias, e elas comentaram como isso faz bem: ‘Aqui a gente até consegue rir!’” (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria). O riso, a palavra e o reconhecimento mútuo reafirmam o grupo como um lugar de pertencimento, cuidado e humanização, especialmente significativo na vida cotidiana das pessoas idosas.

Aos poucos, os encontros passaram a ser assumidos pelas pessoas como um espaço a ser construído coletivamente, e não como um momento destinado apenas a cumprir o que a professora propunha. A participação na pesquisa não ocorre de forma imediata, sobretudo porque as pessoas, em geral, não estão habituadas a esse tipo de envolvimento; ela se constrói ao longo do tempo, como resultado de um processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a participação deixa de ser entendida como resposta a uma condição prévia e passa a se configurar como coprodução do encontro, em que as pessoas se reconhecem como sujeitos do processo. Percebemos isso nesses exemplos:

Então, nesse momento comentei que o S9 Ouvir trouxe a viola e preparou algumas músicas para apresentar para o grupo, ele se posicionou e começou a cantar, aos poucos o grupo foi fazendo silêncio para ouvir as canções. S9 Ouvir começou dizendo: “Vou fazer uma das coisas que eu mais gosto de fazer, que é cantar. Eu sou pior que passarinho, só não canto quando estou dormindo”. (Diário, 11/09/2025 - 3º Encontro Sonho)

Acolher o que o grupo traz, dar espaço para se expressarem, se conhecerem, se escutarem é o mais importante. [...] Isso ficou muito evidente quando, depois dos aplausos, os comentários foram “muito lindo”,

“me emocionei”, “foi um pedaço da tua história, né? tem mais que a gente vai vivendo”, “nós todas temos histórias e não escrevemos elas”, “todas nós aqui passamos trabalho, não é um mar de rosas”. (Diário, 02/09/2025 - 3º Encontro Alegria)

S2 Cuidado se levantou, caminhava na sala e disse: “Vou fazer uma pergunta para vocês todos, tudo é religioso, né cara? Tudo tem sua religião, não é verdade?” aí comentaram “tem que perguntar para ela [Alexa]”, mas comentei que essa pergunta era para gente e S2 Cuidado continuou “vou perguntar, para ti [eu, Estela] não que tu é muito inteligente” concordei que eu era e dei risada “Quantos animais de cada espécie o Moisés colocou na arca?” Essa eu realmente sabia, mas os comentários foram “me esqueci” e logo “nenhum”, e ficaram se olhando, mas explicamos que Moisés não construiu a Arca, quem construiu foi Noé. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

A espontaneidade e o humor que emergem no grupo revelam a força de um espaço em que as pessoas se reconhecem como participantes legítimas, com voz e lugar para contribuir. A intervenção do S2 Cuidado evidencia que, quando a participação é colocada no centro do planejamento pedagógico, cria-se um ambiente no qual as pessoas se sentem à vontade para se expressar, trazendo elementos próprios de suas experiências e ampliando as possibilidades de construção coletiva. Outro momento em que o humor apareceu foi quando “Perguntei para a S13 Humildade se era ela que tinha duas máquinas de lavar em casa e ela disse: ‘tinha não, tenho [risadas]. Duas máquinas e mais a centrífuga. Só falta uma que estende’.” (Diário, 11/09/2025 - 3º Encontro Sonho).

Nos encontros, o papel de quem conduz não é o de impor um percurso linear, mas o de sustentar um caminhar compartilhado, que respeita os ritmos individuais e do grupo, inclusive por meio de pausas, retomadas e desvios. A inclusão digital, como fio condutor, ganha sentido justamente quando se articula às dimensões culturais, afetivas e relacionais do cotidiano vivido.

Tais iniciativas revelam que o grupo se sente autorizado a intervir, sugerir e decidir, exercitando uma participação ativa e dialógica, na qual o sentido do encontro é negociado coletivamente, fortalecendo vínculos e a autonomia dos sujeitos envolvidos. O desejo de perguntar e interagir não só entre as pessoas, mas com as tecnologias também apareceu:

S4 Emancipação comentou [...] “Dá para pedir uma música? [apontando para a Alexa]” aí disse que ela poderia tentar “deixa eu lembrar da música. Alexa, pode tocar a música A sementinha com Liu e Léu” e ela tocou a música pedida e as pessoas cantaram junto. [...] Falei que ela [Alexa] poderia ler trechos da Bíblia e fazer orações e a S16 Humanização pediu “deixa passar esse da Bíblia” então pedi “Alexa, abrir

Salmos” [...] a leitura durou cerca de cinco minutos e o grupo permanecia em silêncio, no máximo com alguma leve tosse. O S2 Cuidado que perguntou “isso aí, para parar agora, não tem como?” aí eu disse “Alexa, parar” e ela parou e comentaram “é tem que mandar”. (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho)

Novamente foi possível perceber que as pessoas estavam envolvidas com a atividade e, ao mesmo tempo, se sentiam livres para fazer pedidos conforme seus interesses. Como não existem pessoas separadas do mundo e da realidade, o movimento de ser mais tem início nas relações que estabelecem com seu contexto, partindo sempre de seu *aqui* e *agora*: da situação concreta em que estão imersas e com a qual interagem (Freire, 2005, p. 85). Quando a possibilidade de ouvir um Salmo por meio da Alexa foi apresentada, o grupo acolheu a proposta e, ao iniciar a reprodução do Salmo, instaurou-se um silêncio respeitoso e contemplativo. Tal situação evidencia que a participação não se expressa apenas pela fala, mas também pela capacidade coletiva de silenciar, reconhecer sentidos comuns e legitimar práticas culturais que são significativas para o grupo.

O cotidiano participativo dos encontros foi tecido por uma multiplicidade de gestos, silêncios, interesses difusos e envolvimento nem sempre lineares, mas profundamente significativos na construção de vínculos. A abertura para escutar, acolher falas não previstas e permitir que o encontro siga os ritmos e necessidades do coletivo revela uma ética do cuidado e do respeito que fortalece vínculos e sustenta a participação. Assim, a inclusão digital aparece menos como um objetivo técnico e mais como um fio condutor que se entrelaça às experiências, afetos, saberes e práticas culturais, permitindo que as pessoas idosas se reconheçam como participantes ativas, com voz, humor, história e agência na construção coletiva do espaço educativo.

#### **5.4.5 O inédito viável (possibilidades, esperança, transformação)**

O inédito viável aparece como horizonte ético-político que atravessa as experiências analisadas. Ele se manifesta nos momentos em que os sujeitos passam a imaginar e experimentar possibilidades antes consideradas inalcançáveis, seja no uso de tecnologias, na participação social ou na construção de relações mais igualitárias. Esses deslocamentos não ocorrem de forma linear, mas por meio de tentativas, recuos e reconfigurações, evidenciando que a transformação social se

constrói no movimento da práxis. O inédito viável, portanto, não é uma utopia abstrata, mas uma possibilidade concreta que emerge da ação coletiva e da esperança crítica.

Quando refletimos sobre o que foi possível realizar, damos-nos conta dos limites enfrentados, mas também daquilo que, concretamente, foi feito. Como relata Diálogo, a seguir, ao narrar uma experiência de pesquisa da qual participou:

Tentamos apoiar processos de auto-organização, mas as contradições estruturais eram tão grandes que o projeto nunca decolou de verdade. Foi difícil também lidar com o machismo presente na cultura [suprimido para manter anonimato], mulheres multiplicadoras que pensavam de modo emancipatório enfrentavam resistências. Mesmo assim, acredito que deixamos marcas. Foi, pelo menos, um pequeno farol, mostrando que talvez fosse possível outra forma de relação. Ou que havia pessoas na sociedade majoritária que não pensavam apenas de modo repressivo, como de costume. (Entrevista com Diálogo)

Dessa forma, ao buscarem apoiar processos e tendo o machismo como um entrave explícito, essas experiências passam a operar como um farol, iluminando outras formas possíveis de relação. Ou, retomando as ideias de Ailton Krenak talvez a realização dessa pesquisa não tenha eliminado a queda, mas descoberto um paraquedas colorido e prazeroso (Krenak, 2019).

Ao longo dos encontros, emergiram diferentes entraves relacionados às dinâmicas coletivas e ao uso das tecnologias. No terceiro encontro do Grupo Alegria (Diário, 02/09/2025), registramos que nem todas as pessoas que possuem dúvidas se sentem à vontade para explicitá-las, assim como nem todas conseguem testar, no momento da conversa, aquilo que está sendo discutido. De modo semelhante, no segundo encontro do Grupo Sonho (Diário, 04/09/2025), ainda que as pessoas tenham começado a trazer questões mais específicas, o fato de se tratar de um encontro coletivo, sem a finalidade exclusiva de aprendizagem do aplicativo, limitou o desenvolvimento mais aprofundado de determinadas habilidades.

Por outro lado, também foram identificadas vantagens, acompanhadas de ponderações críticas. No quarto encontro do Grupo Sonho, o Pix foi reconhecido como uma facilidade por possibilitar a realização de transações a qualquer hora, inclusive em finais de semana e feriados, sem a necessidade de deslocamento até uma agência bancária. Ao ouvir essa observação, S16 Humanização comentou: “é uma boa, né?”, ao que outra participante prontamente ponderou: “é digitar um numerozinho errado lá e pronto” (Diário, 25/09/2025). Esses registros evidenciam

que as pessoas idosas não aderem de forma acrítica às tecnologias, mas avaliam simultaneamente seus benefícios e riscos, a partir de suas experiências e percepções cotidianas.

O que motivou a pesquisa não se encerrou com a finalização dos encontros. Trata-se de um movimento contínuo, de buscar cada vez mais (e melhor) encontrar e construir processos educativos com pessoas idosas que tenham como princípio a participação. Nesse sentido, inspiramo-nos no exemplo de Boniteza:

Nós, todos os dias, vamos trabalhando com nossos estudantes nessa escola, essa questão da autonomia, essa descoberta do ser capaz, do saber fazer. E não só que a gente ensina, a gente vive muito isso. [...] Então, não tem um momento que eu diga, “hoje, vamos ver Paulo Freire”. É o dia inteiro. Essa busca, na busca dessa libertação de todos os tipos de exclusão. (Entrevista com Boniteza)

Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire, para quem não há separação entre prática e reflexão, pois é na práxis, na reflexão e na ação das pessoas sobre o mundo para transformá-lo, que se dá a educação (Freire, 2005). Assim, a pesquisa se constitui como um processo educativo em si, indissociável da ação, no mesmo processo que Ser Mais relata: “principalmente quando eu comecei a ser educador junto à pré-vestibular popular em [suprimido para manter anonimato]. Então, ali eu passo a ter um olhar não só de quem estuda um texto, mas de quem estuda o texto a partir de uma experiência” (Entrevista com Ser Mais).

Claro que, ao realizarmos essa pesquisa sobre inclusão digital com os grupos, tendo como princípio a participação, o lado desumano e antiparticipativo das tecnologias aflora, como destacado na fala de Diálogo:

Porque isso me parece algo realmente essencial, sabe? Assim: “O que nos interessa de fato, e por que isso nos interessa? Temos algo em comum nisso? Conseguimos nos encontrar nesse ponto? Ou temos perspectivas completamente diferentes?” E justamente no que diz respeito à digitalização, acho muito difícil [...] Mas eu descreveria esses instrumentos como uma tendência à desumanização e como antiparticipativos. Afinal, trata-se de transformar o ser humano, em sua singularidade, em um sistema de coordenadas de dados e, a partir desses dados, realizar a integração em redes de dados complexas. Isso [a conversa via chamada de vídeo] não é diferente. Nós escrevemos um texto, o WhatsApp o traduz em código binário, 0 e 1, e depois há centros de dados que transportam essa informação. Ela é analisada para ver se pode ser usada em metanálises, análises de clientes... Ou, por exemplo, quando compramos algo na Amazon, eu li uma entrevista com um diretor-geral do grupo Rewe (que é muito importante na Alemanha) sobre os cartões de fidelidade, o programa de bônus. E ele disse: “Ah, sim, com esses dados é possível identificar as pessoas, não é?” e ele respondeu: “Não, o indivíduo em si não nos

interessa. O que nos interessa são os fluxos de clientes.” Isso também é interessante, e isso é digitalização, não é? Agora se pode ir às compras com o celular, há esse sistema de cartões de bônus, e isso é voltado justamente para idosos, que talvez tenham menos recursos financeiros; esse é exatamente o público-alvo. Eles estão no supermercado com o smartphone, vendo se há desconto, registrando ou não, recebem a nota fiscal no celular, talvez até possam analisar sozinhos, se tiverem competência para isso, o que pode trazer alguma vantagem individual, mas sobretudo traz vantagens para o grupo, né? Porque ele sabe: grupo de idosos de classe média, idosos que cuidam ou têm animais de estimação e então recebem publicidade para ração de gato, de cachorro, produtos para animais e assim por diante. Essa é a transformação do ser humano em consumidor. (Entrevista com Diálogo)

A crítica apresentada por Diálogo em relação às TICs aponta para uma tendência à desumanização dos processos educativos e sociais, bem como para seu caráter frequentemente antiparticipativo. Embora reconheça que o uso dessas tecnologias possa trazer vantagens individuais pontuais, Diálogo problematiza o modo como elas operam, muitas vezes, mais como dispositivos de consumo do que como instrumentos de construção coletiva. Nesse sentido, as TICs tendem a reforçar a transformação do ser humano em consumidor, deslocando-o da condição de sujeito participante para a de usuário passivo, o que tensiona princípios educativos fundamentados no diálogo, na presença e na participação.

A pesquisa de Fernanda Rebelo (2022) evidencia que é necessário e viável incrementar planos de educação cívica e de formação multidisciplinar orientados para o consumo sustentável, dirigidos tanto a crianças e jovens quanto a adultos/as, com o apoio das novas tecnologias. No entanto, como problematiza Diálogo, esse potencial não se concretiza automaticamente. Quando apropriadas de modo acrítico, as TICs tendem a assumir um caráter desumanizador e antiparticipativo, podendo até produzir benefícios individuais pontuais, mas reforçando, sobretudo, a transformação do ser humano em consumidor. Essa lógica aproxima-se daquilo que Paulo Freire critica como educação bancária, na medida em que reduz os sujeitos a receptores passivos de informações, esvaziando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 2005). Nessa perspectiva, a questão revela não apenas uma lacuna tecnológica, mas fundamentalmente pedagógica, o que torna necessário promover iniciativas e projetos educativos que utilizem ferramentas tecnológicas e plataformas digitais de forma crítica, dialógica e participativa.

O (não) uso das TIC, como explicado por van Dijk (2020), é um fenômeno que envolve motivação, acesso físico, desenvolvimento de habilidades digitais e uso

ultrapassando a simples presença ou ausência de dispositivos e conexões. Quando comentamos sobre as coisas que podemos fazer com, sem ou de ambos os modos com as TIC: “O S6 Engajamento foi certeiro no seu comentário ‘A gente precisa ter confiança’.” (Diário, 14/08/2025 - 1º Encontro Sonho). Ou seja, acreditar que as TICs são boas o suficiente para cumprir sua função. Mas como avaliar essa confiabilidade se não temos acesso a dispositivos ou a espaços educativos que nos permitam reconhecer vantagens e desvantagens dos seus usos?

O processo educativo desenvolvido contribuiu nesse sentido ao aproximar a reflexão crítica sobre as tecnologias da realidade concreta das pessoas participantes e ao possibilitar que elas próprias julgassem seus usos e sentidos. Isso se expressa no seguinte relato sobre o uso do Pix: “tem que ter motivo para a gente aprender, agora dá para ter uma ideia” (Diário, 25/09/2025 – 4º Encontro Sonho). Não se trata, portanto, de abandonar todas as outras formas de realizar as atividades cotidianas, mas de refletir sobre em que medida as opções digitais fazem sentido para si e para seus processos de aprendizagem. Isso só se torna possível quando rompemos com o universo do desconhecido e construímos, coletivamente, uma compreensão sobre essas tecnologias.

Nessa mesma direção, S2 Cuidado comentou “Meu piá não quer que nós fizemos por causa do negócio de errar número. Tem muito medo, né? Porque é idosos e tal. Mas, na verdade, seria muito bom, sabe por quê? Porque vai terminar o dinheiro, não vai demorar muito. É bem prático isso aí” (Diário, 25/09/2025 - 4º Encontro Sonho). Essa fala evidencia a percepção do avanço tecnológico, ainda que não utilizem determinadas tecnologias e expressem medo em relação a elas, reconhecem que se trata de um caminho que se fortalece progressivamente e que não retornará ao que era antes. Há, nesse reconhecimento, a compreensão de que as formas de realizar as coisas mudam e continuam mudando ao longo do tempo. No entanto, emergem limites importantes, especialmente quando pessoas mais jovens desencorajam a aprendizagem das pessoas idosas, sob o argumento do risco de erros, reforçando estereótipos de incapacidade e a ideia de que elas não seriam aptas a aprender ou a utilizar tecnologias, inclusive para transações financeiras. Tal postura desconsidera que as pessoas idosas já atravessaram inúmeras transformações relacionadas ao dinheiro, à inflação, a impostos, ao uso de cheques e a diferentes contextos econômicos e políticos, acumulando saberes e estratégias para lidar com mudanças. Reconhecer esses limites implica problematizar práticas

que, sob o pretexto da proteção, acabam por restringir a autonomia, a participação e o direito de aprender ao longo da vida.

Gabriel Borges, Leides Moura e Sandra Gomes (2024) desenvolveram uma pesquisa sobre o uso das TICs por pessoas idosas e os resultados indicam que 34,4% das/os participantes consideram que a internet pode combater o preconceito contra pessoas idosas por meio da sensibilização e valorização de suas potencialidades e da divulgação do envelhecimento saudável como parte natural da vida, bem como através de informação, campanhas e debates sobre o idadismo. Dessa forma, a internet foi considerada como uma ferramenta para inclusão social das pessoas idosas, mas a segurança e políticas ainda precisam avançar para que mais pessoas idosas possam se incluir digitalmente.

Esses saberes produzidos por outras experiências e participação em grupos, também servem para problematizar como as coisas são desenvolvidas e buscar meios de subverter:

S2 Cuidado comentou que “Vai ter galinhada de dia dos pais na terça. Serei o cozinheiro, nunca fiz antes, mas vou ajudar o amigo.” Aí ele comentou que esse grupo (da ginástica) que vai promover a galinhada com o dinheiro que eles têm numa “caixinha”, cada integrante paga 5 reais por mês e aí eles fazem esses almoços algumas vezes por ano. Aí foi comentado que o grupo das pessoas idosas também já teve uma caixinha desse tipo, mas que deu um problema e a prefeita fez devolverem o dinheiro e proibiu que tivesse novamente. Aí, esse mesmo senhor comentou “Se nós quisermos fazer, sem envolver a prefeitura, dá”. (Diário, 07/08/2025 - 3ª Observação Sonho)

O protagonismo evidenciado nesse relato chama atenção, especialmente pelo comentário que expressa a recusa em depender exclusivamente da prefeitura, reconhecendo a possibilidade de realizar ações por iniciativa própria, a partir das experiências vivenciadas em outros grupos. Tal posicionamento tensiona a ideia socialmente difundida de que “o idoso” é passivo, dócil e apenas receptor de decisões alheias. Ao contrário, o relato revela sujeitos que analisam contextos, comparam experiências e propõem alternativas que já funcionam em outros espaços, ainda que encontrem limites impostos pelo caráter institucional do grupo, no qual determinadas práticas são proibidas.

O protagonismo se contrapõe ao estereótipo da invisibilização da pessoa idosa discutida na pesquisa realizada a partir da participação de pessoas idosas em programas de rádio na Espanha (Sánchez-Román *et al.*, 2022). A pesquisa mostra que o idadismo ocorre principalmente de forma implícita, por meio da invisibilização

e da limitação da autonomia das pessoas idosas, especialmente nas decisões familiares e sociais. Embora desempenhem papel central no cuidado e no apoio financeiro às famílias, a contribuição das pessoas idosas é frequentemente naturalizada e pouco reconhecida. O estudo também evidencia a articulação entre idade e gênero, destacando a sobrecarga feminina e desigualdades acumuladas ao longo da vida, além de estereótipos negativos reforçados social e midiaticamente.

Outra questão que emerge do processo desenvolvido diz respeito à relação com a professora e à relevância de espaços colaborativos entre docentes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. No segundo encontro do Grupo Alegria, a professora destacou: “nunca tinha visto alguém trabalhar com os grupos e que isso tem a inspirado” (Diário - 26/08/2025). Esse relato evidencia a potência formativa de experiências situadas no cotidiano do trabalho, nas quais a observação, o diálogo e a troca entre pares se constituem como dimensões centrais da formação docente.

Tal perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de António Nóvoa (Lomba; Faria Filho, 2022), ao afirmar que, tanto no Brasil quanto em Portugal, a formação de professoras/es necessita de mudanças estruturais, superando modelos engessados na formação inicial e na lógica de cursos fragmentados que ainda predominam na formação continuada. Na entrevista, Nóvoa destaca que é fundamental aproximar os espaços da formação dos espaços da profissão, articulando os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos ao conhecimento profissional docente, o que exige ousadia e políticas públicas de valorização do magistério. Nesse sentido, a experiência relatada revela como processos colaborativos, ancorados na prática e na observação mútua, podem contribuir para que as/os professoras/es se sintam valorizadas/os, confiantes e efetivamente participantes dos processos educativos.

A sensação de utilidade do que foi aprendido também se fez presente ao longo do processo. À medida que as pessoas se apropriam dos conhecimentos construídos, emerge o desejo de compartilhá-los, transformando a aprendizagem em uma prática relacional e solidária. Esse movimento contribui para a horizontalização do processo educativo, na medida em que desloca o saber de uma posição centralizada e hierárquica para uma dinâmica de circulação, troca e reconhecimento mútuo, fortalecendo a participação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

A14 Confiança comentou “mas essa professora é muito útil, ensinando essas coisas pra gente!”. [...] conseguimos adicionar o contato “isso é bom. é bom aprender” “porque às vezes você quer [adicionar algum contato] e demora demais. Passei o maior trabalho e adicionei o telefone de uma mulher que eu não sabia nem quem era”. Enquanto explicava para ela, A14 Confiança já explicava para as mulheres que estavam perto dela e que também queriam saber, o bom disso é que horizontaliza o compartilhamento do que foi aprendido (não sou só eu, a professora, que sei das coisas) e as pessoas que estão mais inseguras ficam mais confiantes porque é uma colega que está explicando como fazer porque já fez antes. Soma-se a isso o fato das mulheres poderem ficar nas suas cadeiras, sem se levantar ou esperar sua vez. (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

O exemplo apresentado evidencia que ensinar e aprender constituem um mesmo movimento: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). Movimento este indissociável e dialógico, no qual todos os sujeitos envolvidos se reconhecem simultaneamente como aprendentes e ensinantes. Nessa perspectiva, o diálogo não se reduz à troca de informações, mas se afirma como uma relação horizontal, fundada no respeito aos saberes e na construção coletiva do conhecimento. Ao dialogar, as pessoas refletem criticamente sobre sua realidade, atribuem sentido ao que aprendem e transformam a aprendizagem em prática compartilhada, rompendo com lógicas hierárquicas e bancárias e fortalecendo processos educativos pautados na participação, na autonomia e no reconhecimento mútuo.

A atividade da Caminhada das Memórias, onde colocamos na prática a leitura de QR Codes sobre as memórias do que vivemos no bairro e nos nossos encontros, exemplifica o que o processo educativo provocou:

Ao final do percurso, comentei que elas poderiam fazer o percurso em casa “ai que legal”, “adorei”, “daí nós podemos olhar tudo que nos olhamos ali?”, “que legal”, todas ficaram muito contentes em receber a folha com o percurso e demonstraram interessante poder refazer a caminhada em outro momento, talvez com seus familiares. “por este está mais fraquinho?” expliquei que o QR code originalmente colorido, mas na impressão em escala de cinza, ficou mais claro - “mas vale igual?” e disse que sim. A professora escreveu: “Elas ficaram realmente impressionadas com quantas coisas diferentes podem ser linkadas em um código QR”. (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

A alegria manifestada diante da possibilidade de levar para casa o percurso construído com QR Codes expressa envolvimento com a prática educativa: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (Freire, 1996, p. 72). A esperança e a alegria nos mobilizam, nos tiram de uma realidade

sem possibilidades e nos permitem criar o amanhã. O trecho não trata apenas da alegria pela apropriação de um recurso tecnológico, mas do contentamento que emerge quando o conhecimento faz sentido na vida cotidiana e pode ser retomado, revisitado e compartilhado com outras pessoas. Como nos lembra Paulo Freire, a alegria é parte constitutiva do ato educativo, pois aprender implica curiosidade, esperança e abertura ao mundo. Ao poder compartilhar o que foi aprendido, o saber deixa de ser individualizado e se converte em experiência coletiva, reforçando o diálogo, a horizontalidade e a compreensão de que ensinar e aprender acontecem juntos, em um movimento marcado pela boniteza, pela alegria e pelo compromisso com a/o outra/o.

Outra situação evidencia um papel docente que se constrói na abertura ao erro, na escuta e no uso do humor como recurso pedagógico:

Expliquei a origem do nome, sua origem e o ano que foi inventado primeiro eu tinha falado que era 44, aí percebi que tinha lido errado e falei “menti, menti feio, é 1994” e a A14 Confiança comentou “recalculando rota”, uma brincadeira com referência ao que o GPS fala quando erramos um caminho e precisamos ir por outro. Como havia perguntado se alguém era nascida em 44 e percebi que tinha errado, a A7 Cidadania comentou que em 1994 “eu já era grandinha”. (Diário, 23/09/2025 - 4º Encontro Alegria)

Ao reconhecer publicamente o equívoco e brincar com ele, a posição de autoridade rígida é deslocada para uma relação mais horizontal, na qual o erro não é constrangimento, mas parte do processo de aprender. Sobre o erro nos processos de ensino e aprendizagem no sistema escolar, Arnaldo Nogaro e Eliane Granella (2012) o consideram “como uma forma construtiva do saber, como uma fonte de crescimento” (p. 36) e consideram necessário que a/o professor/a “tome uma posição diante do erro e da postura que têm em relação a eles: punição, complacência ou possibilidade de aprender” (p. 38).

A resposta de A14 Confiança, ao comentar “recalculando rota”, mobiliza uma referência tecnológica cotidiana, apropriada de forma criativa e bem-humorada, demonstrando não apenas compreensão do recurso, mas também participação ativa no diálogo. A intervenção de A7 Cidadania, ao situar-se temporalmente “em 1994 eu já era grandinha”, reforça a articulação entre tecnologia, memória e trajetória de vida, aproximando o conteúdo da experiência concreta das participantes. O humor, nesse contexto, opera como mediador pedagógico: reduz tensões, legitima a fala das pessoas idosas, fortalece vínculos e cria um ambiente de confiança no qual o

aprender se torna um ato compartilhado, prazeroso e humanizado. Porém, não podemos ignorar que o humor pode ser “remédio ou veneno”: pode tanto favorecer a aprendizagem ao aproximar docentes e estudantes, aliviar tensões e estimular o interesse quanto produzir efeitos negativos, quando reforça estereótipos, constrange participantes ou desvia o foco pedagógico (Lulkin, 2011).

Essa postura docente contribui para a construção de um espaço educativo em que saberes circulam, erros são acolhidos e a tecnologia é integrada à vida, e não imposta a ela.

A integração das TICs à vida dessas pessoas evoca lembranças:

Nesse momento o S2 Cuidado comentou algo muito interessante comigo: “Em 95 [1995] o cara fez uma palestra com nós [motorista de ônibus] lá [no trabalho], professora. Em 95. e o cara dizia que nós ia andar de bicicleta telefonando. Em 95 isso aí. Quando terminou a reunião nós saímos rindo do homem.” (Diário, 11/09/2025 - 3º Encontro Sonho)

A percepção da presença das TICs na vida cotidiana das pessoas do grupo revela um reconhecimento claro de que as mudanças estão em curso e atravessam diferentes dimensões da experiência social. As TICs aparecem, simultaneamente, como desafio (marcado por medos, limites e desigualdades de acesso) e como potencialidade, ao abrirem novas possibilidades de participação, autonomia e aprendizagem ao longo da vida.

Para as pessoas idosas, essas transformações não são vividas de forma passiva, mas interpretadas à luz de trajetórias marcadas por múltiplas mudanças históricas, econômicas e tecnológicas. Nesse contexto, as transformações digitais passam a ser compreendidas também como oportunidades de aprender, de ressignificar práticas e de manter-se em diálogo com o tempo presente. As reflexões expressas no primeiro encontro do Grupo Sonho (Diário, 14/08/2025) sintetizam não apenas inquietações diante do futuro, mas sobretudo a disposição para seguir aprendendo, reafirmando o direito das pessoas idosas de compreender, questionar e participar ativamente das mudanças que atravessam suas vidas: “se a gente não acompanhar...”, “a gente fica perdido na história” e “e onde nós vamos chegar, gente?”.

## A NOVIDADE

*Gilberto Gil, Bi Ribeiro, João Barone e Herbert Viana*

A novidade veio dar à praia  
Na qualidade rara de sereia  
Metade, o busto de uma deusa maia  
Metade, um grande rabo de baleia

A novidade era o máximo  
Do paradoxo estendido na areia  
Alguns a desejar seus beijos de deusa  
Outros a desejar seus lábios pra ceia

Ó, mundo tão desigual  
Tudo é tão desigual  
Ó, de um lado esse carnaval  
Do outro a fome total

E a novidade que seria um sonho  
O milagre risonho da sereia  
Virava um pesadelo tão medonho  
Ali naquela praia, ali na areia

A novidade era a guerra  
Entre o feliz poeta e o esfomeado  
Estraçalhando uma sereia bonita  
Despedaçando o sonho pra cada lado

Ó, mundo tão desigual  
Tudo é tão desigual  
Ó, de um lado esse carnaval  
De outro a fome total



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início às reflexões que compõem estas considerações finais, recorro à música “A novidade” (1994). Na canção, a novidade é figurada como uma sereia: um ser mitológico que surge à beira da praia, despertando desejos diversos e, por vezes, contraditórios. A mesma novidade que seduz algumas/uns mobiliza receios e frustrações em outras/os. Essa imagem metafórica permite pensar, de forma potente, as desigualdades que também atravessam o campo das tecnologias.

As tecnologias são frequentemente apresentadas como portadoras de promessas: acesso ampliado à informação, comunicação global, circulação de ideias e democratização do conhecimento a custos reduzidos. Para determinados grupos, essas promessas se configuram como um sonho possível. No entanto, para outros, a novidade tecnológica assume contornos de pesadelo: seja pela falta de acesso aos dispositivos e à conectividade, seja pela exposição à desinformação, golpes e outras formas de violência mediadas por esses mesmos meios.

A novidade, nesse contexto, não se apresenta como um todo homogêneo; ela se fragmenta, é despedaçada, transformando-se em partes desiguais. Esses fragmentos remetem diretamente à noção de participação, entendida aqui como algo que se constrói a partir das partes e das possibilidades de cada pessoa. Participar, portanto, não é apenas estar presente, mas situar-se em condições concretas que podem oscilar entre a festa e a privação, entre o carnaval e a fome.

Carolina Maria de Jesus, escritora negra, brasileira e mãe solo, produziu suas obras em meio a condições materiais marcadas pela pobreza, pela fome e pela vivência na favela. Sua escrita, especialmente em “Quarto de Despejo”, nasce da experiência concreta da privação e transforma o cotidiano da escassez em denúncia social e em testemunho histórico. Ela encontra na escrita uma estratégia de enfrentamento da realidade:

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (Jesus, 2014, p. 58)

Ao afirmar que cria um “ambiente de fantasia” para suportar a vida na favela,

Carolina (2014) revela a literatura como espaço de respiro, imaginação e resistência diante das misérias que a cercam. De modo análogo, a pesquisa (e, em particular, esta tese) constitui-se como um exercício de criação de possibilidades: uma tentativa de nomear, compreender e tornar visíveis as desigualdades que atravessam o envelhecimento, a participação e o acesso a recursos materiais, tecnológicos e simbólicos. Ao fazê-lo, a pesquisa não apenas descreve a realidade, mas também abre caminhos para agir criticamente sobre ela, reafirmando o compromisso ético e político com a construção de alternativas mais justas.

Mário Quintana (2008) escreveu que quem faz um poema abre uma janela, e me pergunto: quem escreve uma tese abre o quê? A poesia transcende o tempo e se dirige à alma; já as teses estão situadas em um momento histórico específico, refletindo sobre uma realidade concreta a partir de determinada perspectiva teórica e interpretativa. A pergunta que conduziu esta tese foi: Quais são as participações de pessoas idosas nas configurações metodológicas de pesquisas de inclusão digital em uma perspectiva freireana?

Para respondermos a esta questão, investigamos a participação de pessoas idosas em processos educativos de inclusão digital a partir de um projeto de inclusão digital. Para tanto, foram analisadas teses, dissertações e artigos científicos, realizadas conversas com especialistas na obra de Paulo Freire, bem como desenvolvidas a convivência e a pesquisa de campo junto a grupos de pessoas idosas. Esse percurso possibilitou refletir sobre a inclusão digital, mobilizando os conhecimentos teóricos de forma integrada ao contexto concreto em que essas pessoas vivem, considerando as condições e os recursos efetivamente disponíveis em seus cotidianos.

Construímos nossa base teórica em diálogo com as ideias de Paulo Freire, pois ele nos ajuda a refletir sobre os processos educativos, considerando o contexto histórico em que vivemos. Em um contexto em que os mecanismos de busca na internet e as inteligências artificiais facilmente nos dão respostas “certas”, pensar criticamente nos faz questionar de onde essas respostas vêm, por que são consideradas certas e o que é possível fazer para enfrentar essa opressão. A perspectiva freireana trouxe problematizações, mas também a esperança enquanto ação, para que não se caia na imobilidade da desesperança (Freire, 2005).

Essas ações, quando compartilhadas com outras pessoas, nos aproximam desse processo dinâmico e democrático que é a participação. Participar numa

sociedade polarizada, em transformação e desigual, é possível? Pelas lutas e exemplos que trouxemos neste texto, nas palavras de Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Danilo Streck, Carolina Maria de Jesus e das pessoas que participaram dessa pesquisa, percebemos que a participação está vinculada à existência, e os processos educativos que nos permitem reconhecer nossa realidade e possibilidades de ação são possíveis, desde que cultivemos os espaços de educação que tenham no horizonte a participação democrática e inclusiva. Considerando o conceito, precisamos nos questionar: todas as pessoas podem participar? Quais são os mecanismos existentes (ou necessários)? Há barreiras sociais, culturais, econômicas ou simbólicas ou todas as vozes são ouvidas?

As tecnologias digitais seriam um caminho possível para a participação das pessoas idosas? Percebemos que esta resposta exige outras que dizem respeito a questões sociopolíticas: desigualdades estruturais (classe, escolaridade, etnia, gênero, território), desigualdades de poder (quem decide o que importa?), desigualdades de reconhecimento (quem são as/os interlocutoras/es legítimas/os?), desigualdades de acesso às políticas públicas e também desigualdades em relação às tecnologias digitais. Considerando as disputas de poder econômico, político, informacional e cultural das *big techs*, nos perguntamos: a tecnologia amplia a participação ou reforça desigualdades? Infelizmente, não temos uma resposta simples que resolva o problema. Porém, sem acesso e condições efetivas de uso das TIC, as pessoas tendem a ser deslocadas para as margens de uma sociedade que, em um processo não linear e desigual, se digitaliza. A exclusão digital, nesse contexto, restringe a participação social e o exercício da cidadania, o que evidencia a urgência de pensar e construir estratégias consistentes de inclusão digital.

Nas teses e dissertações sobre inclusão digital no Brasil, ficou evidente que a heterogeneidade desse grupo etário precisa ser considerada e que há um grande esforço para garantir acesso a oportunidades e recursos que promovam a inclusão. As pesquisas demonstraram que envolver as pessoas idosas em diferentes etapas e modos na pesquisa é uma forma de valorizar suas contribuições, tornando a pesquisa desenvolvida nas instituições mais próxima da sociedade.

Também, na revisão dos artigos internacionais, ficou evidente que considerar apenas o manejo técnico ou funcional das tecnologias é insuficiente: é necessário considerar os aspectos afetivos, sociais e culturais que emergem das práticas

digitais. Pesquisas sobre inclusão digital precisam considerar a complexidade dos processos educativos, dando centralidade à participação das pessoas idosas. Para que, por meio do desenvolvimento de conhecimentos sobre tecnologias digitais, possam se reconhecer e agir nesta sociedade cada vez mais digitalizada, participando socialmente.

As entrevistas com especialistas constituíram-se como um dispositivo fecundo de fundamentação teórica e analítica, possibilitando aprofundar tanto as discussões ancoradas na perspectiva freireana quanto a problematização do conceito de participação. Ao ampliarem o debate, as/os interlocutoras/es contribuíram para refinar os caminhos interpretativos da pesquisa. Do mesmo modo, o diálogo com a professora responsável pelos grupos evidenciou a potência das trocas em ambiente de formação, em que saberes acadêmicos e experiências situadas se entrelaçam. Aprender com diferentes vozes e trajetórias reafirma a compreensão do conhecimento como construção coletiva, dialógica e processual, coerente com uma perspectiva crítica que reconhece a pluralidade como condição para o aprofundamento teórico e ético.

O diálogo que realizamos com referências internacionais foi bastante significativo para olhar a realidade brasileira, criando condições para compreendê-la de modo mais crítico e situado. A partir da concretude histórica, social e cultural do Brasil, essas interlocuções ampliam horizontes interpretativos, tensionam naturalizações e permitem reconhecer tanto as singularidades quanto as conexões estruturais que atravessam diferentes contextos. Em uma perspectiva freireana, trata-se de um movimento dialógico: não importar modelos, mas problematizá-los à luz da experiência vivida, perguntando a quem servem determinadas categorias e quais silêncios produzem. Assim, o encontro com produções internacionais pode fortalecer uma leitura crítica da realidade local, desde que ancorado na escuta das vozes brasileiras e comprometido com a transformação das condições concretas que marcam nossas desigualdades.

A realização da pesquisa com dois grupos de pessoas idosas, por meio de observações e encontros temáticos sobre inclusão digital, não se restringe à compreensão disso como uma etapa ou procedimento metodológico, mas como experiência formativa compartilhada. A inserção no cotidiano dos grupos abriu espaço para contribuir com as reflexões, sempre em um ambiente marcado pela amorosidade e pela busca por práticas participativas. O processo educativo foi

compreendido como um trabalho feito *com* e não *sobre* as pessoas, reconhecendo cada participante como sujeito de saber. Valorizar a escuta, acolher experiências e entender-se como parte do processo investigativo reafirmou a dimensão ética e dialógica da produção do conhecimento, na qual aprender e pesquisar entrelaçam-se em um movimento coletivo.

Reconhecemos que há muito a ser feito e que esse fazer não se constrói de forma isolada, tampouco desvinculada da realidade social. Quanto mais aprofundamos a compreensão dos elementos que atravessam e condicionam essa realidade, maiores são as possibilidades de desenvolver ações transformadoras. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, torna-se fundamental olhar para essas assimetrias sem naturalizá-las. Em outros contextos, essas desigualdades não se apresentam da mesma forma e, mesmo que assim fosse, não consideraríamos aceitável que algumas pessoas tivessem amplas possibilidades de acesso e participação enquanto outras fossem privadas de condições dignas de existência.

Esta pesquisa buscou somar-se a inúmeras outras ações e reflexões comprometidas com a redução das desigualdades e a ampliação da inclusão digital, especificamente no contexto do envelhecimento. Nas trajetórias biográficas das pessoas idosas, as tecnologias digitais surgem em um momento posterior, quando muitas outras tecnologias já haviam sido aprendidas e incorporadas. No trabalho de campo, foi especialmente significativo observar as estratégias criadas pelas/os participantes para lidar com esse mundo que também lhes pertence, inclusive em diálogo com questões ambientais e comunitárias. Ao contrário da ideia de que determinadas ações só podem ser realizadas por meio de aplicativos digitais, emergem múltiplas formas alternativas de fazer, viver e participar.

A crueldade manifesta-se quando essas outras possibilidades de existência não são reconhecidas nem preservadas. E a desumanização provoca indignação; a educação crítica nos ajuda a transformar essa indignação em ações esperançosas e amorosas. A inclusão digital, assim como os processos de inclusão em sentido amplo, deve valorizar as diferentes formas de ser, estar e viver no mundo, possibilitando o desenvolvimento pleno da humanidade. Contudo, questionamos: como promover esse desenvolvimento quando faltam condições básicas de vida, como alimentação, vestuário, moradia ou transporte público adequado? Essas contradições evidenciam a necessidade de transformações estruturais, conforme

nos ensina Paulo Freire, a partir da crença de que a mudança é possível e de que, neste momento histórico, há realidades que podem e devem ser transformadas.

As reflexões desenvolvidas nesta tese partem de uma leitura crítica do mundo: que mundo é este que produz determinados discursos sobre inclusão digital? Para qual mundo desejamos caminhar? Ao abordar a ciência, as relações sociais e os processos digitais, afirmamos a defesa de um mundo pautado na coexistência, na coparticipação e na cocriação de realidades, no qual não seja exigido que algumas pessoas apenas se adaptem a modelos previamente definidos, como se não houvesse outras formas legítimas de existir. Questionamos, assim, perspectivas que se dizem inclusivas, mas que, na prática, restringem possibilidades, ao ignorar corpos, condições e experiências diversas.

Afirmamos que os processos educativos críticos desempenham papel central, pois possibilitam a construção coletiva de espaços mais amorosos, dialógicos e solidários, baseados na troca de conhecimentos e experiências. São esses processos que sustentam a possibilidade de viver, conviver e ser mais, individual e coletivamente. A educação não se dá de forma isolada, mas é construída nas relações sociais, nas trocas com o contexto em que vivemos e nas interações com as pessoas ao nosso redor.

Entre as limitações da pesquisa, destacamos a tensão entre o tempo necessário à construção de vínculos, à maturação das atividades e à consolidação de processos participativos e o tempo acadêmico, marcado por prazos institucionais e exigências formais. A realização do estudo com apenas dois grupos em um município no Sul do Brasil também não permite generalizações, de acordo com sua abordagem qualitativa, ainda que tenha permitido um acompanhamento mais próximo e sensível das experiências e o apontamento de processos internos. Além disso, permanece o desejo de ter avançado em uma perspectiva de pesquisa participante em que as pessoas idosas participassem em todas as etapas (da definição das questões à análise dos resultados), ampliando ainda mais as possibilidades de participação efetiva e de coautoria no processo investigativo.

Realizar um projeto de inclusão digital no interior de um grupo já existente, voltado ao fortalecimento de vínculos, implica tensionar limites e explorar possibilidades. Por não se tratar de um espaço com finalidade explicitamente educacional e por reunir participantes com diferentes níveis de interesse, acesso e familiaridade com as tecnologias, o desafio foi evitar descaracterizar o propósito do

encontro e impor uma agenda externa ao grupo. Nem todas as pessoas se mobilizam pelo tema, seja pela falta de equipamentos, seja por não perceberem utilidade prática das tecnologias digitais em seu cotidiano.

Ao mesmo tempo, essa inserção abriu uma oportunidade potente: levar o debate e o acesso às tecnologias também àquelas pessoas que, de outro modo, talvez não buscassem esse tipo de informação. Quando a proposta parte das curiosidades e demandas expressas no próprio grupo e se articula ao objetivo maior de fortalecimento de vínculos, o trabalho foi realizado de forma explicitamente relacional. Com isso, o contato com as tecnologias favoreceu trocas de experiências, compartilhamento de medos, saberes e desejos, além de produzir reflexões coletivas sobre pertencimento e participação na sociedade digital.

A tese contribui ao evidenciar tanto dimensões já reconhecidas nos debates sobre participação quanto aspectos menos explorados nas práticas educativas. De um lado, reafirma elementos clássicos, como a escuta atenta, a consideração efetiva dos participantes e a tensão e certo sofrimento que emergem quando posições estabelecidas são questionadas. De outro, amplia esse horizonte ao destacar elementos inovadores: modos situados de contextualizar experiências, estratégias concretas e lúdicas (e.g. Caminhada Tecnológica) e o uso do humor como recurso pedagógico capaz de mediar tensões, enfrentar medos e sustentar processos participativos.

A partir do estudo, podemos afirmar que a participação de pessoas idosas em pesquisas e processos formativos não pode ser compreendida como um ato isolado ou meramente instrumental, mas como uma prática coletiva, dialógica e relacional. Ao situar a participação em um processo educativo sobre inclusão digital, evidenciamos que participar significou, sobretudo, ouvir e falar, reconhecer-se na palavra do outro e colocar-se como sujeito no processo educativo. A centralidade da participação, para além de conteúdos ou técnicas, possibilitou a criação de um ambiente de coconstrução de conhecimentos, no qual a ação-reflexão coletiva, situada e relacional, sustentou aprendizagens significativas. Os grupos vivenciaram a participação por meio da interação social, da escuta atenta e do envolvimento mútuo, fortalecendo vínculos e constituindo o coletivo como um espaço potente de troca e de produção de sentido. Nesse movimento, aprender, ensinar e viver entrelaçaram-se na formação de sujeitos ativos em seus contextos sociais.

Além disso, a participação revelou-se um movimento dinâmico que envolve

iniciativa, diálogo, tomada de posição e a possibilidade de transformação. No processo educativo analisado, ela esteve atravessada por percepções sobre Estado, direitos, políticas públicas, desigualdades e responsabilidades coletivas, trazendo à tona tensões, desconfianças e posicionamentos críticos, mas também expectativas e demandas em relação às instâncias institucionais. Ao reconhecerem sua capacidade de agir, imaginar alternativas e construir caminhos, as/os participantes afirmaram-se como protagonistas de suas trajetórias. Assim, a participação articulou esperança e ação, abrindo espaço para experiências que, embora situadas em contextos marcados por limites e desigualdades, apontam para potencialidades de mudança e para a reinvenção do cotidiano no horizonte de ideais democráticos.

Consideramos que a proposta realizada se distingue por não ter se configurado como um curso restrito a pessoas já interessadas em tecnologias, mas por alcançar também aquelas que, inicialmente, não buscariam esse tema, ampliando o acesso e as possibilidades de participação. Respeitar que não se trata de um espaço educacional convencional exigiu uma postura ética: oferecer algo significativo ao grupo, construído junto, em diálogo com sua dinâmica, sua forma de organização e seus sentidos de encontro. Recomendamos que as iniciativas sejam desenvolvidas de forma articulada, envolvendo outros profissionais e familiares que integram o cotidiano das pessoas participantes, e que compreendam a inclusão digital como um processo coletivo, relacional e situado.

Priorizar a participação das pessoas idosas nas pesquisas, nos projetos e nos processos educativos implica posicionar-se de forma crítica diante da lógica neoliberal do individualismo. Trata-se de reconhecer que os desafios enfrentados não se resolvem por meio de soluções individualizadas ou centradas exclusivamente nas responsabilidades de cada pessoa, pois dizem respeito a estruturas sociais mais amplas. Nesse sentido, tornou-se fundamental recorrer ao pensamento crítico, especialmente às contribuições de Paulo Freire, que nos permitiram compreender a participação como um princípio ético, político e pedagógico indispensável à transformação social.

Recomendamos que as discussões e práticas relacionadas à inclusão digital sejam ampliadas para além de grupos constituídos exclusivamente para essa finalidade, integrando-se a outros espaços formativos e de convivência já existentes. Nesse sentido, torna-se relevante o estabelecimento de parcerias e a articulação com diferentes propostas institucionais e comunitárias, a fim de potencializar os

processos formativos.

Destacamos a importância de partir da realidade concreta das pessoas participantes, considerando suas trajetórias, necessidades e interesses, bem como o uso de exemplos contextualizados geracionalmente, que favoreçam a identificação e o engajamento. As ações devem respeitar o princípio da não obrigatoriedade, garantindo a liberdade de escolha e o direito de não participar, ao mesmo tempo em que se cria um ambiente que incentiva a experimentação, a curiosidade e a aprendizagem significativa.

No contexto atual, marcado pela centralidade das tecnologias digitais nos processos de comunicação, trabalho, participação social e produção de conhecimento, a exclusão digital (não apenas a ausência de acesso a dispositivos ou conectividade) é um impedimento para participar criticamente da cultura digital que estrutura a vida social. Dessa forma, sugerimos que mais pesquisas incluam a participação de pessoas idosas para além da mera produção de dados, integrando essa discussão às realidades concretas em que vivem, não apenas por meio da criação de grupos específicos e pontuais. Defendemos também que pesquisadoras/es sejam capacitadas criticamente para refletir *com* as pessoas idosas sobre inclusão digital, em uma perspectiva dialógica e crítica.

De acordo com o que foi investigado, apresentamos como possibilidades de ação: 1) programas de apoio nos bairros, com tutores/as vinculados aos grupos já existentes, fortalecendo vínculos já existentes e criando espaços de aprendizagem contínua; 2) parcerias com escolas públicas e universidades, promovendo iniciativas intergeracionais; 3) oficinas itinerantes em associações comunitárias, igrejas e centros culturais, aproveitando espaços de convivência já consolidados; 4) plantões semanais de apoio digital, para resolução de dúvidas práticas (uso de aplicativos bancários, serviços públicos, segurança online); 5) formação de lideranças comunitárias idosas, para que se tornem multiplicadoras em seus próprios territórios; 6) parceiras para empréstimo ou compartilhamento de equipamentos, associado à formação para uso crítico e seguro. Essas propostas visam construir redes locais de apoio, nas quais a inclusão digital seja compreendida como dimensão da cidadania e da participação social.

Gostaríamos de destacar que esta tese não foi produzida de forma isolada, mas vivida intensamente, atravessada por diálogos, questionamentos, desencontros e negativas que tencionaram certezas e ampliaram as compreensões. A reflexão

sobre inclusão digital emergiu como algo que não deve ocupar um lugar externo ou acessório, mas sim transversal: presente nos diferentes espaços de convivência, pesquisa e intervenção, integrada às práticas e às relações. Promover a inclusão digital, nesse sentido, significa participar das atividades cotidianas, construir junto e reconhecer que ela faz parte das dinâmicas sociais contemporâneas.

Finalizo considerando que esta reflexão não se encerra aqui. Trata-se de um processo em movimento, que seguirá se transformando a partir de novos encontros, experiências e perguntas que ainda estão por vir: “Enfim, meu poeta, trabalhe, trabalhe em seus versos e em você mesmo e apareça-me daqui a vinte anos. Combinado?” (Quintana, 2008, p. 132).

## REFERÊNCIAS

ADICK, Christel. Paulo Freire im Zeitalter der Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals) der Vereinten Nationen. *In*: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 123–154. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_7](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_7). Acesso em: 4 jan. 2026.

AKHTYAN, A.G. *et al.* Information literacy of older people: Social aspects of the problem. **International Journal of Civil Engineering and Technology**, [s. l.], v. 9, n. 11, p. 1789–1799, 2018.

AMARO, A.C.; OLIVEIRA, L.; BALDI, V. Intergenerational Joint Media Engagement: Pre-testing Interviews, Activities and Tablet's Applications. **Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)**, [s. l.], v. 11112, p. 368–373, 2018.

ANIKEEVA, O.A. *et al.* IT and computer technologies for education of senior citizens and improving the quality of their life. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, [s. l.], v. 15, n. 11, p. 1–8, 2019.

A NOVIDADE. direção: Gilberto Gil, João Barone, e Herbert Vianna. [S. l.]: Warner Music Brasil Ltda, 1994. (05:27). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F9NNawUy7Do>. Acesso em: 8 fev. 2026.

ANTÓNIO IÉ, Ocante; ARAÚJO, Alessandra Dos Santos; SUZANA CABRAL NUNES, Martha. Propaganda digital: algoritmos a regra da mais-valia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [s. l.], v. 29, p. 1–29, 2024.

APPLE, Michael W. Paulo Freire, Class Relations, and the Tasks of the Critical Scholar/Activist in Education. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 357–378. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch19>. Acesso em: 28 dez. 2025.

ARAUJO, Rafael. **Palavras excluir, exclusão**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/etimologia-1484/>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ARNOLD, Doris *et al.* “What Do You Need? What Are You Experiencing?” Relationship Building and Power Dynamics in Participatory Research Projects: Critical Self-Reflections of Researchers. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 19, n. 15, p. 9336, 2022.

ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder Of Citizen Participation. **Journal of the American Institute of Planners**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 216–224, 1969.

AU, ALS *et al.* Digital learning preferences of Arabic-speaking older immigrants in Canada: A qualitative case study. **Educational Gerontology**, [s. l.], v. 50, n. 11, p. 1006–1028, 2024.

BALZ, Hans-Jürgen; BENZ, Benjamin; KUHLMANN, Carola. **Soziale Inklusion: Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Imprint, 2012.

BAMBERG, Elisa Monteiro Magalhães. **Oficina de tecnologia - intervenção de enfermagem para estimulação cognitiva de idosos na perspectiva da inclusão digital: quase-experimento**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Enfermagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8909316](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8909316). Acesso em: 8 dez. 2023.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. [S. l.]: Mórula Editorial, 2019.

BAQUERO, Marcello *et al.* Bases de um novo contrato social? Impostos e Orçamento Participativo em Porto Alegre. **Opinião Pública**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 94–127, 2005.

BARKHATOVA, Daria A. *et al.* Personalizing Older People Training in Modern Technologies for Successful Life in Smart Society. *In*: USKOV, Vladimir L.; HOWLETT, Robert J.; JAIN, Lakhmi C. (org.). **Smart Education and e-Learning 2021**. Singapore: Springer Singapore, 2021. (Smart Innovation, Systems and Technologies). v. 240, p. 51–62. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-981-16-2834-4\\_5](https://link.springer.com/10.1007/978-981-16-2834-4_5). Acesso em: 15 dez. 2023.

BARNES, John Arundel. Redes sociais e processo político. *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **A Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987. p. 127–158.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Pesquisa/Investigação. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 367–368.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2021.

BELANDI, Caio; GOMES, Irene. **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda** | Agência de Notícias. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BERGER, Christian; LECHNER, Elisabeth; MODER, Clara. Policy Paper: Digitale Inklusion. **Digitale Inklusion**, [s. l.], p. 1–7, 2021.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BLAŽIČ, B.J.; BLAŽIČ, A.J. Overcoming the digital divide with a modern approach to learning digital skills for the elderly adults. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 259–279, 2020.

BONFIM, Symone Maria Machado; NETO, Maria Vitória. Letramento digital de pessoas idosas: uma questão de cidadania e equidade. **Revista Longevidade**, [s. l.], v. Ano VII, n. 30, p. 10–18, 2025.

BONILHA, AC *et al.* Preventing cognitive decline via digital inclusion and virtual game management: an intervention study with older adults in the community. **Aging and Mental Health**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 268–274, 2024.

BONILHA, Ana Cláudia. **Prevenção do declínio cognitivo via alfabetização digital e manejo de games virtuais: um estudo de intervenção controlado e randomizado em idosos da comunidade**. 2022. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/65521>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BORGHOUTS, J. *et al.* Understanding the Role of Support in Digital Mental Health Programs with Older Adults: Users' Perspective and Mixed Methods Study. **JMIR Formative Research**, [s. l.], v. 6, n. 12, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85145582219&doi=10.2196%2f43192&partnerID=40&md5=c6d1400643bd04eb886ddeda2406ae8b>.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

BOSSIO, D.; MCCOSKER, A. Reluctant selfies: older people, social media sharing and digital inclusion. **Continuum**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 634–647, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. tradução: Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 50–62, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha da pesquisa na educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Saber com o outro). v. 1

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 1. ed. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. p. 21–54. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. *In*: STRECK, Danilo R.; SOBOTTA, Emil A.; EGGERT, Edla (org.). **Conhecer e transformar**: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014. p. 39–74.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 24 jul. 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE Nº 11/2000 - CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1205766/Parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000\\_Diretrizes\\_Curriculares\\_Nacionais\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1205766/Parecer_CNE_CEB_11_2000_Diretrizes_Curriculares_Nacionais_Educacao_de_Jovens_e_Adultos.pdf). Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Análises situacionais e retrospectivas**: inclusão digital. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2025. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16767/1/RI\\_Inclusao\\_digital\\_web.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16767/1/RI_Inclusao_digital_web.pdf). Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Perguntas Frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília: Ministério da Cidadania, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/publicacoes/perguntas\\_frequentes\\_SCFV\\_2022.pdf](https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/publicacoes/perguntas_frequentes_SCFV_2022.pdf).

BRASIL. **Constituição**. [S. l.], 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros**. 25 ago. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Pessoa Idosa**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 1 out. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. **Vigência Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. 14 ago. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Can I use TA? Should I use TA? Should I *not* use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. **Counselling and Psychotherapy Research**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 37–47, 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: SAGE, 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], n. 61, p. 1–20, 2022.

BUAES, Caroline Stumpf. **Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BYUNG-CHUL, Han. **Sociedade do cansaço**. tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2015.

CACHIONI, Meire *et al.* Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 81–103, 2015.

CAMPOS, Lucas Cruz. **Letramento de imigrantes digitais: experiências de um projeto de inclusão digital de pessoas idosas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54390>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva; DARWICH, Rosângela Araújo. Movimentos sociais, tecnologia e inclusão digital: a urgência de um debate. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, [s. l.], p. e023017, 2023.

CARLO, S.; BONIFACIO, F. “You Don’t Need Instagram, It’s for Young People”: Intergenerational Relationships and ICTs Learning Among Older Adults. *In*: Lecture notes in computer science (including subseries lecture notes in artificial intelligence and lecture notes in bioinformatics), 2020. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. d.], 2020. p. 29–41. Disponível em: [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85089165852&doi=10.1007%2f978-3-030-50232-4\\_3&partnerID=40&md5=4c30e35ede7e7a017ebb1797fda626a8](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85089165852&doi=10.1007%2f978-3-030-50232-4_3&partnerID=40&md5=4c30e35ede7e7a017ebb1797fda626a8).

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 117–133, 2003.

CARRASCO-DAJER, CM *et al.* Impact of a culturally adapted digital literacy intervention on older people and its relationship with health literacy, quality of life, and well-being. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 15, 2024.

CARVALHO, D.; SILVA, T.; ABREU, J. Interaction models for iTV services for elderly people. **Communications in Computer and Information Science**, [s. l.], v. 1004, p. 89–98, 2019.

CASSELDEN, B. Not like riding a bike: How public libraries facilitate older people's digital inclusion during the Covid-19 pandemic. **Journal of Librarianship and Information Science**, [s. l.], v. 55, n. 3, p. 704–718, 2023.

CASSELL, Catherine; JOHNSON, Phil. Action research: Explaining the diversity. **Human Relations**, [s. l.], vol. 59, n. 6, p. 783–814, 2006.

CASTILLA, D. *et al.* Teaching digital literacy skills to the elderly using a social network with linear navigation: A case study in a rural area. **International Journal of Human Computer Studies**, [s. l.], v. 118, p. 24–37, 2018.

CASTRO, Alex. Caminhada do privilégio. *In: Geledés*. 24 jan. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/caminhada-do-privilegio/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

CASTRO, Amanda. **Aceitação e adoção da internet entre idosos**: um estudo de representações e práticas sociais. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206268>. Acesso em: 8 dez. 2023.

CASTRO, Paula Costa; DOLL, Johannes; CASTRO, Carla da Silva Santana. Gerontecnologia e educação. *In: DOLL, Johannes; KOHLRAUSCH, Estela (org.). Educação e envelhecimento: perspectivas e tendências*. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2024. p. 141–163. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/kfqsf/aaqn/#p=2>. Acesso em: 12 jan. 2026.

CERNA, M.; POULOVA, P.; SVOBODOVA, L. The elderly in SMART cities. **Smart Innovation, Systems and Technologies**, [s. l.], v. 99, p. 224–233, 2019.

CHANG, SL *et al.* Factors influencing women's attitudes towards computers in a computer literacy training program. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 177–187, 2012.

CHENG, H. *et al.* Bridging the digital divide for rural older adults by family intergenerational learning: A classroom case in a rural primary school in China. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 19, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85121863231&doi=10.3390%2fijerph19010371&partnerID=40&md5=c3b45bf3cc8d397b52fa707b4069145d>.

CHOI, E.; PARK, N. IT Humanities Education Program to Improve Digital Literacy of the Elderly. **Journal of Curriculum and Teaching**, [s. l.], v. 11, n. 5, p. 138–145, 2022.

CLASSEN, Katrin *et al.* **Umwelten des Alterns**: Wohnen, Mobilität, Technik und Medien. Stuttgart: Kohlhammer, 2014.

CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 20 jan. 2026.

CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COOKE, Bill; KOTHARI, Uma (org.). **Participation**: the new tyranny? 4. imp. ed. London: Zed Books, 2001. (Development studies).

CORNWALL, Andrea; COELHO, Vera Schattan P. Spaces for Change? The Politics of Participation in New Democratic Arenas. *In: Spaces for change?* the politics of citizen participation in new democratic arenas. 1. ed. London: Bloomsbury Publishing, 2007. p. 1–29. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c03ed915d622c00107d/Cornwall-intro.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

CORNWALL, Andrea; COELHO, Vera Schattan P. Spaces for Change? The Politics of Participation in New Democratic Arenas. *In: Spaces for change?* the politics of citizen participation in new democratic arenas. 1. ed. London: Bloomsbury Publishing, 2007. p. 1–29. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c03ed915d622c00107d/Cornwall-intro.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

CORNWALL, Andrea. Unpacking “Participation”: models, meanings and practices. **Community Development Journal**, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 269–283, 2008.

CORRÊA BORGES, Gabriel; BARROSO AZEVEDO MOURA, Leides; REGINA GOMES, Sandra. Tecnologia Digital Da Informação E Comunicação Na Promoção Do Envelhecimento Saudável, Participativo E Cidadão. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [s. l.], v. 29, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/135837>. Acesso em: 14 fev. 2026.

COSTA, Alan Ricardo *et al.* **Paulo Freire Hoje**: Na Cibercultura. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2020. (Paulo Freire Hoje).

DA SILVA, André Costa *et al.* Analfabetismo funcional no Brasil: uma análise multidimensional e estratégias para superação. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1–14, 2025.

DAVIS, Fred D.; BAGOZZI, Richard P.; WARSHAW, Paul R. User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. **Management Science**, [s. l.], v. 35, n. 8, p. 982–1003, 1989.

DE BORTOLI, Lis Ângela; DE MARCHI, Ana Carolina Bertoletti. Educação não formal de idosos: revisão sistemática de metodologias de ensino. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 12, p. e76111234278, 2022.

DELELLO, J.A.; MCWHORTER, R.R. Reducing the Digital Divide: Connecting Older Adults to iPad Technology. **Journal of Applied Gerontology**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 3–28, 2017.

DELVE; HO, L.; LIMPAECHER, A. **Inductive Thematic Analysis vs. Deductive Thematic Analysis in Qualitative Research — Delve**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://delvetool.com/blog/inductive-deductive-thematic-analysis>. Acesso em: 20 nov. 2025.

DE OLIVEIRA, Bruno. Participatory action research as a research approach: advantages, limitations and criticisms. **Qualitative Research Journal**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 287–297, 2023.

DEPINE, Fabio Marcelo. **Fatores que influenciam a adesão do mobile banking por idosos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Governança, Tecnologia e Inovação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11397521](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11397521). Acesso em: 8 dez. 2023.

DICKINSON, A. *et al.* Strategies for teaching older people to use the world wide web. **Universal Access in the Information Society**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 3–15, 2005.

DIGITAL INCLUSION AND INTERNET CONTENT GOVERNANCE. [S. l.]: Organização dos Estados Americanos (OEA), 2024. Disponível em: [https://www.oas.org/en/iachr/expression/reports/Digital\\_inclusion\\_eng.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.oas.org/en/iachr/expression/reports/Digital_inclusion_eng.pdf?utm_source=chatgpt.com).

DIGITAL INCLUSION RESEARCH GROUP. **Digital New Zealanders**: the pulse of our Nation. [S. l.]: Digital Equity Coalition Aotearoa (DECA), 2017. Disponível em: <https://www.mbie.govt.nz/dmsdocument/3228-digital-new-zealanders-the-pulse-of-our-nation-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DMITRIEVA, A. Achieving the social inclusion of elderly people: A continuation of employment or “Advanced” leisure? **Zhurnal Issledovanií Sotsial’noi Politiki**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 37–50, 2018.

DOLL, Johannes; MACHADO, Letícia Rocha; CACHIONI, Meire. O idoso e as novas tecnologias. *In*: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, LIGIA (ed.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento - fundamentos e perspectivas. **A terceira idade**, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 7–26, 2008.

DUNLOP, JM *et al.* Digital Learning in Rural Ontario, Canada: An Evaluation of the Computer for Seniors Program. **Journal of rural and community development**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 24–38, 2020.

DUQUE, M.; OTAEGUI, A. Digital Dependency as a Burden: Impact of Active Aging for Technology Adoption in Brazil and Chile. **Anthropology and Aging**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 28–44, 2023.

EDUCATIVA, Ação; SOCIAL, Conhecimento. **Relatório Inaf Brasil 2024 Alfabetismo**: São Paulo, SP: Ação Educativa, 2025.

ELGAMAL, R *et al.* A Community Partnership Approach to Digital Literacy Training for Older Adults Between Public Libraries and Seniors' Organizations. **Canadian Journal of Information and Library Science-REVUE**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 3–17, 2024.

ENDTER, Cordula *et al.* Alters Assemblagen: Soziotechnische Innovationen und gelingendes Alter(n) aus der Perspektive der materiellen Gerontologie. **Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie**, [s. l.], v. 57, n. 2, p. 91–96, 2024.

EPPENSTEIN, Thomas. Im Zeichen von Dialog und Veränderungswissen: „Pädagogik der Autonomie“ revisited. *In*: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. 1. Ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 27–51. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_3](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_3). Acesso em: 1 jan. 2026.

ESCUDE, S; LIESEGANG, R; RIVOIR, A. Uses and digital competences in elderly people who are beneficiaries of a digital inclusion plan in Uruguay. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 54–80, 2020.

FEBRABAN, Federação Brasileira de Bancos. **A inclusão digital dos idosos**: Observatório Febraban 2022. [S. l.]: FEBRABAN, 2022. Nacional. Disponível em: <https://cmsarquivos.febraban.org.br/Arquivos/documentos/PDF/RELAT%C3%93RIO%20OBSERVAT%C3%93RIO%20FEBRABAN%20GERAL%20-%20INCLUS%C3%83O%20DIGITAL%20DOS%20IDOSOS%20-%20SET%202022-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FEBRABAN, Federação Brasileira de Bancos. **Radar Febraban Março 2025**: Percepção e expectativa da sociedade sobre a vida, aspectos da economia e prioridades para o país. São Paulo: FEBRABAN, 2025. Pesquisa trimestral. Disponível em: [https://cmsarquivos.febraban.org.br/Arquivos/documentos/PDF/Relat%C3%B3rio\\_Radar%20Febraban\\_Mar%C3%A7o\\_vf.pdf?\\_gl=1\\*bzugvv\\*\\_gcl\\_aw\\*R0NMLjE3NzA3MjQwMjAuQ2owS0NRaUF5NnZNQmhEQ0FSSXNBSzhyT2drQUVjMVVWaiF2YjRsNzJUU1ctVmV0dDVmSjNCN0o2c0Z1OVk5TEJDRjU1R3VtMWI3OGR4d2FBdII5RUFM d193Y0I.\\*\\_gcl\\_au\\*MTMxMzYxNjkwOS4xNzcwNzIzOTgx\\*\\_ga\\*NTA2NzkwMzU1LjE3NzA3MjM5Nzg.\\*\\_ga\\_3W8FJ1CTT6\\*czE3NzA3MjM5ODMkbzEkZzEkdDE3NzA3MjQ1NTckajE3JGwwJGgzNTc4NDM4NTk](https://cmsarquivos.febraban.org.br/Arquivos/documentos/PDF/Relat%C3%B3rio_Radar%20Febraban_Mar%C3%A7o_vf.pdf?_gl=1*bzugvv*_gcl_aw*R0NMLjE3NzA3MjQwMjAuQ2owS0NRaUF5NnZNQmhEQ0FSSXNBSzhyT2drQUVjMVVWaiF2YjRsNzJUU1ctVmV0dDVmSjNCN0o2c0Z1OVk5TEJDRjU1R3VtMWI3OGR4d2FBdII5RUFM d193Y0I.*_gcl_au*MTMxMzYxNjkwOS4xNzcwNzIzOTgx*_ga*NTA2NzkwMzU1LjE3NzA3MjM5Nzg.*_ga_3W8FJ1CTT6*czE3NzA3MjM5ODMkbzEkZzEkdDE3NzA3MjQ1NTckajE3JGwwJGgzNTc4NDM4NTk). Acesso em: 20 fev. 2026.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 39–40.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FERREIRA, Susan M.; SAYAGO, Sergio; BLAT, Josep. Going Beyond Telecenters to Foster the Digital Inclusion of Older People in Brazil: Lessons Learned from a Rapid Ethnographical Study. **Information Technology for Development**, [s. l.], v. 22, n. sup1, p. 26–46, 2016.

FIGUEIREDO, Bernardo *et al.* Towards a strengths-based PEER framework: how peer learning behaviours help develop ICT competencies in older adults. **Behaviour & Information Technology**, [s. l.], p. 1–17, 2025.

FIGUEIREDO, C. da Costa; ANTONIOLI, M.A.; GIL, P.G. Effectiveness of a digital media literacy program for Brazilian older adults. **Comunicação Mídia e Consumo**, [s. l.], v. 20, n. 58, p. 219–241, 2023.

FINKELSTEIN, R.; WU, Y.; BRENNAN-ING, M. Older adults’ experiences with using information and communication technology and tech support services in New York City: findings and recommendations for post-pandemic digital pedagogy for older adults. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 14, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85159920217&doi=10.3389%2ffpsyg.2023.1129512&partnerID=40&md5=a2847a728cd9e167040ee64fb6c09bb5>.

FLAUZINO, Karina de Lima *et al.* Letramento Digital para Idosos: percepções sobre o ensino-aprendizagem. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 45, p. e 104913, 2020.

FLETCHER-WATSON, B. *et al.* Strategies for enhancing success in digital tablet use by older adults: A pilot study. **Gerontechnology**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 162–170, 2016.

FLORES, AC. Digital technologies, sociotechnical imaginary and ambivalence: a qualitative study on the use of tablets by older people in Minas, Uruguay. **Teknokultura: revista de cultura digital y movimientos sociales**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 185–193, 2021.

FRANÇA, Juliana Abath; AGUIAR, Tadeu Oliveira De. Entre Memória, Cuidado e Afeto: A Evolução da Avosidade nas Relações Familiares. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. e 83131, 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 263–265.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013. Disponível em: [https://msebrasil.org/mse/wp-content/uploads/2020/05/6-S%C3%A9rgio\\_Guimar%C3%A3es\\_Educar.pdf](https://msebrasil.org/mse/wp-content/uploads/2020/05/6-S%C3%A9rgio_Guimar%C3%A3es_Educar.pdf). Acesso em: 31 dez. 2025.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho Se Faz Caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: Reflexões Sobre Minha Vida E Minha Práxis**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e Educação libertadora: gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. 8. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 127–129.

FUNKE, Kira. Mit Paulo Freire auf dem Weg zur inklusiven ganztägigen Bildung. *In*: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 401–426. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_20](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_20). Acesso em: 9 jan. 2026.

GABARRÓN, Luís R; LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante?. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. p. 93–121.

GADBOIS, E.A. *et al.* Findings From Talking Tech: A Technology Training Pilot Intervention to Reduce Loneliness and Social Isolation Among Homebound Older Adults. **Innovation in Aging**, [s. l.], v. 6, n. 5, 2022. Disponível em:

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85142389138&doi=10.1093%2fgeroni%2figac040&partnerID=40&md5=2b6bb8d5e13cb2482bc4c0d13c602bc7>.

GADOTTI, Moacir. Freire 's Intellectual and Political Journey. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 31–49. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch1>. Acesso em: 27 dez. 2025.

GÄLZER, Fernanda; MAGALHÃES, Magna Lima. “Mas para que proibir falar em alemão?”: Restrições linguísticas no Vale do Rio dos Sinos/RS durante o Estado Novo (1939-1945). **Estudos Ibero-Americanos**, [s. l.], vol. 50, nº 1, p. 1–18, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 1. ed. Barueri [SP]: Editora Atlas Ltda, 2012.

GOMES, Gerson Flores. **Efeitos de um programa de inclusão digital nas funções cognitivas e qualidade de vida de idosos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/61422>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GOMES, Isabel Cristina Nascimento. **Design pedagógico tecnológico na educação de jovens e adultos para pessoas idosas: inclusão sociodigital no programa da tiva, o lócus de controle da saúde e as estratégias de envelhecimento bem-sucedido UATI-UNEB**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true & id\\_trabalho=13155761](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true & id_trabalho=13155761). Acesso em: 11 dez. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, [s. l.], v. 92/93, p. 69–82, 1988.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREUBEL, Carla *et al.* When technology non-use troubles good ageing. **Journal of Aging Studies**, [s. l.], v. 75, p. 101324, 2025.

GULLETTE, Margaret Morganroth. **Aged by culture**. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

GUPTA, Anamika; SINGH, Nandini Chatterjee; DURAIAPPAH, Anantha K. Education for Humanity: Freire and Sen Re-Examined. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 321–334. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch17>. Acesso em: 28 dez. 2025.

HALE, Sondra. The Connections Between Education and Power in the Liberatory Feminist Classroom: Appreciating and Critiquing Freire. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p.

379–388. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch20>. Acesso em: 28 dez. 2025.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 5, p. 7–41, 1995.

HASAN, H.; LINGER, H. Older women online: Engaged, active and independent. **ACIS 2018 - 29th Australasian Conference on Information Systems**, [s. l.], 2018. Disponível em:

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85087226076&doi=10.5130%2facis2018.cw&partnerID=40&md5=158cbee5e1d76a5b4af1bb7c53e0ab6d>.

HASHIMI, S.A. The Role of Empowering Mature and Older People's Usage of Digital Media in Enhancing Intergenerational Communication and Family Relationships in Bahrain. **Gerontechnology**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 1–18, 2021.

HELSPER, Ellen Johanna. A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion: A Corresponding Fields Model for Digital Exclusion. **Communication Theory**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 403–426, 2012.

HIMMELSBACH, Ines. Bildung im Alter im Kontext des dritten und vierten Lebensalters – Narrationen und Narrative. **Zeitschrift für Weiterbildungsforschung**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 83–97, 2015.

HOLGUIN-ALVAREZ, J. *et al.* Digital competences in the social media program for older adults in vulnerable contexts. **International Journal of Scientific and Technology Research**, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 228–232, 2020.

HOLLANEK, Tomasz; NOWACZYK-BASIŃSKA, Katarzyna. Griefbots, Deadbots, Postmortem Avatars: on Responsible Applications of Generative AI in the Digital Afterlife Industry. **Philosophy & Technology**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 63, 2024.

HOLST, John D. Freirean Dialectics and Dialogue. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 551–563. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch30>. Acesso em: 28 dez. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HUTCHISON, Elizabeth D. (org.). **Dimensions of human behavior**: the changing life course. Sixth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 2019. Disponível em: [https://catherinecrisp.com/wp-content/uploads/2017/01/Hutchinson\\_Life-Course-Perspective.pdf](https://catherinecrisp.com/wp-content/uploads/2017/01/Hutchinson_Life-Course-Perspective.pdf).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: alfabetização**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd\\_2022\\_alfabetizacao.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 12 fev. 2026.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos sobre a Alfabetização e a Instrução da População do Brasil, conforme as Apurações do Censo Demográfico de 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948. (Estatística Cultural nº 1). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv81341.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2024**. [S. l.]: [s. d.], 2025. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102193\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102193_informativo.pdf). Acesso em: 17 nov. 2025.

IBGE. **Censo 2022**: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos | Agência de Notícias. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 15 dez. 2023.

IBGE. **Censo 2022 | IBGE**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=38166&t=destaques>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ITU, International Telecommunication Union. **Documentos da cúpula mundial da sociedade da informação: Genebra 2003 e Túnis 2005**. tradução: Marcelo Amorim Guimarães. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/CadernosCGIbr\\_DocumentosCMSI.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/CadernosCGIbr_DocumentosCMSI.pdf). Acesso em: 22 dez. 2024.

JAHNKE, Jefferson Felipe *et al.* Pedagogia da alternância – integração entre campo, família e escola na formação de sujeitos do meio rural. **ERR01**, [s. l.], v. 10, n. 5, p. e 9422, 2025.

JAYE, C *et al.* An Evaluation of the New Zealand *SilverTech* Smartphone Course for Older Adults. **Journal of applied Gerontology**, [s. l.], 2024.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

JO, H; JEONG, E; AHN, H. Enhancing digital literacy in later life: the role of perseverance and consistency of interest. **Interactive Learning Environments**, [s. l.], 2024.

JUSTIÇA GLOBAL; TERRA DE DIREITOS. **Violência política e eleitoral no Brasil**: panorama das violações de direitos humanos entre 1º de novembro de 2022 a 27 de outubro de 2024. Rio de Janeiro: Terra de Direitos e Justiça Global, 2024. Disponível em:

[https://www.global.org.br/wp/wp-content/uploads/2024/12/11-25\\_VIOLENCIA-POLITICA-2024-FN-2.pdf](https://www.global.org.br/wp/wp-content/uploads/2024/12/11-25_VIOLENCIA-POLITICA-2024-FN-2.pdf). Acesso em: 11 fev. 2026.

KATRINI, Chrysanthi; PAVLIDIS, George; LAZARIDOU, Chelsea (ed.). **Best practices Report for the digital inclusion of older persons: a “digital rights” approach**. [S. l.]: St@ndbyMe Project, 2024. Disponível em: <https://www.standbymelearning.eu/wp-content/uploads/2025/10/Best-practices-30.10.25.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

KAVITHA, Krishnan; JOSHITH, V. P; SHARMA, Sonal. Beyond text: ChatGPT as an emotional resilience support tool for Gen Z – A sequential explanatory design exploration. **E-Learning and Digital Media**, [s. l.], p. 20427530241259099, 2024.

KÄVRESTAD, J.; LINDVALL, D.; NOHLBERG, M. Combating Digital Exclusion with Cybersecurity Training – An Interview Study with Swedish Seniors. **IFIP Advances in Information and Communication Technology**, [s. l.], v. 674, p. 3–12, 2023.

KIM, J *et al.* The association between the type of offline social participation and digital literacy among Korean older adults: a cross-sectional study. **BMC Psychology**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2024.

KLEIN, Alejandro. Ageing, Empowerment and Technology New Opportunities for Cultural Traditions?. **International Journal of Social Work**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 54, 2024.

KLEIN, Alejandro. Difficulties for an aging society to become a “gerontocentric” society Reflections from the European-American and Latin-American scenario. **Revista Quaestio Iuris**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 1520–1547, 2022.

KNIJNIK, Jorge. To Freire or not to Freire: Educational freedom and the populist right-wing “Escola sem Partido” movement in Brazil. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 355–371, 2021.

KNOWLES, Bran; HANSON, Vicki L. The wisdom of older technology (non)users. **Communications of the ACM**, [s. l.], v. 61, n. 3, p. 72–77, 2018.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Pontal do Araguaia, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 02 out. 2024.

KOLLAND, Franz; WANKA, Anna; GALLISTL, Vera. Technik und Alter – Digitalisierung und die Ko-Konstitution von Alter(n) und Technologien. *In*: SCHROETER, Klaus R. VOGEL, Claudia; KÜNEMUND, Harald (org.). **Handbuch Soziologie des Alter(n)s**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019. (Springer Reference Sozialwissenschaften). p. 1–19. Disponível em: [http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-09630-4\\_23-1](http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-09630-4_23-1). Acesso em: 11 jan. 2026.

KOPENAWA, Davi. **A queda do céu**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2021.

KORPELA, V.; PAJULA, L.; HÄNNINEN, R. Older Adults Learning Digital Skills Together: Peer Tutors' Perspectives on Non-Formal Digital Support. **Media and Communication**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 53–62, 2023.

KOSLOSKI, Ricardo; MOURA, Leides; GOMES, Marilia. Inclusão participativa de pessoas idosas usando e-Gov no Brasil: um mapeamento sistemático de literatura. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 75, n. 3, p. 461–483, 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KWAN, Crystal; WALSH, Christine. Ethical Issues in Conducting Community-Based Participatory Research: A Narrative Review of the Literature. **The Qualitative Report**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 369–386, 2018.

LAW, Nancy *et al.* **A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2**. [S. l.]: UNESCO Institute of Statistics, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LEE, H.; LIM, J.-A.; NAM, H.-K. Effect of a Digital Literacy Program on Older Adults' Digital Social Behavior: A Quasi-Experimental Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 19, n. 19, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85139979816&doi=10.3390%2fijerph191912404&partnerID=40&md5=7be39d765d5e59640b3d78b945eacd87>.

LEONTOWITSCH, Miranda; OSWALD, Frank. Partizipative Forschung in der Gerontologie. **Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie**, [s. l.], v. 56, n. 5, p. 355–356, 2023.

LIGHT, A. *et al.* Geezers, turbines, fantasy personas: Making the everyday into the future. **C and C 2009 - Proceedings of the 2009 ACM SIGCHI Conference on Creativity and Cognition**, [s. l.], p. 39–48, 2009.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 38, p. e88222, 2022.

LOPES, Aparecida Maria Martins. **Inclusão digital de idosos**: mediação e informação na Biblioteca Pública Municipal de Juazeiro do Norte Dr. Possidônio da Silva Bem. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10850715](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10850715). Acesso em: 8 dez. 2023.

LU, S.-C.; WEN, T.-N.; CHANG, P.-L. The study of smartphone usage competency assessment and training for the elderly. **Studies in Health Technology and Informatics**, [s. l.], v. 245, p. 161–165, 2017.

LUKAČEVIĆ, S.; RADMILOVIĆ, D.; PETR BALOG, K. Digital competencies and older adults: An analysis of the computer and information literacy programme for

older adults at the city and university library in Osijek. **Vjesnik Bibliotekara Hrvatske**, [s. l.], v. 61, n. 2, p. 123–153, 2018.

LULKIN, Sergio Andrés. humor e riso na educação: remédio ou veneno?. **Revista Aatoria**, Porto Alegre, v. 7, p. 1–12, 2011.

LÜTJEN, Jutta. Anthropologische Grundlagen einer Nichtausschließenden Befreiungspädagogik – Inklusion in Schulen im Lichte von Freire. In: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 427–462. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_21](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_21). Acesso em: 9 jan. 2026.

MA, Q.; CHAN, A.H.S.; TEH, P.-L. Bridging the digital divide for older adults via observational training: Effects of model identity from a generational perspective. **Sustainability (Switzerland)**, [s. l.], v. 12, n. 11, 2020. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85085953431&doi=10.3390%2fsu12114555&partnerID=40&md5=cf4e5fb49a3fe4f545a9f3c844925e2f>.

MACHADO, L.R. *et al.* Cyberseniors and quality of life: A focus on social networking. **Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL**, [s. l.], v. 2014, p. 313–320, 2014b.

MACHADO, Leticia Rocha. **Modelo de competências digitais para M-Learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/194548>. Acesso em: 8 dez. 2023.

MAHLER, Claudia; UN, Secretary-General; UN, Human Rights Council. **Human rights of older women** : the intersection between ageing and gender: Report of the Special Procedure of the Human Rights Council Report of the Independent Expert on the Enjoyment of all Human Rights by Older Persons. New York: [s. d.], 2021. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/3936721?v=pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. tradução: Laura Bocco. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MALTA, MTD; CAJASEIRAS, RD; MELLO, ED. Movement (en)scene: generator words, theatrical action and digital inclusion in elderly age. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 10, n. 5, p. 10–26, 2023.

MARIANO, L. *et al.* Digital inclusion for the elderly, evaluation and improvements proposal in a case in the northeast of Brazil. **CEUR Workshop Proceedings**, [s. l.], v. 1877, p. 576–582, 2017.

MARTINEZ-ALCALÁ, C.I. *et al.* Blended learning supported on a learning management system an intervention for digital literacy for older adults. **Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI**, [s. l.], v. 2018, p. 1–6, 2018.

MATENGA-IKIHELE, A. *et al.* Navigating digital inclusion and the digital vā among Niue mamatua through the provision of mobile phones during COVID-19. **AlterNative**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 145–154, 2023.

MAYO, Peter. Paulo Freire and the Debate on Lifelong Learning. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 535–549. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch29>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MCCOSKER, A. *et al.* Accounting for diversity in older adults' digital inclusion and literacy: The impact of a national intervention. **Ageing and Society**, [s. l.], v. 43, n. 11, p. 2629–2649, 2023.

MEIRELLES, Mauro. O uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 14, p. 65–91, 2014.

MENDES, Jozelina Silva da Silva. **Educação intergeracional a distância: conectando jovens e idosos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181835>. Acesso em: 7 dez. 2023.

METTE, Norbert. „Fuera del pueblo no hay salvación“ (Außerhalb des Volkes gibt es kein Heil) Neue Herausforderungen für die Befreiungspädagogik nach Frei Betto. *In*: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 15–26. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_2](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_2). Acesso em: 12 jan. 2026.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. Expertinneninterviews — vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. *In*: GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus (org.). **Qualitativ-empirische Sozialforschung**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1991. p. 441–471. Disponível em: [http://link.springer.com/10.1007/978-3-322-97024-4\\_14](http://link.springer.com/10.1007/978-3-322-97024-4_14). Acesso em: 13 jan. 2026.

MIHAJLOV, M.; SPRINGETT, M.; LAW, E.L.-C. Learning to drag: The effects of social interactions in touch gestures learnability for older adults. **ISS 2019 - Proceedings of the 2019 ACM International Conference on Interactive Surfaces and Spaces**, [s. l.], p. 205–215, 2019.

MIKOŁAJCZYK, Barbara. Universal human rights instruments and digital literacy of older persons. **The International Journal of Human Rights**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 403–424, 2023.

MILLER, LMS *et al.* Digital Literacy Training for Low-Income Older Adults Through Undergraduate Community-Engaged Learning: Single-Group Pretest-Posttest Study. **JMIR Aging**, [s. l.], v. 7, 2024.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012.

MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. Population aging in Brazil: current and future social challenges and consequences. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, [s. l.], vol. 19, nº 3, p. 507–519, 2016.

MISIASZEK, Greg William; TORRES, Carlos Alberto. Ecopedagogy: The Missing Chapter of Pedagogy of the Oppressed. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 463–488. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch25>. Acesso em: 4 jan. 2026.

MIWA, M. *et al.* Digital Library Training for Elderly Students at the Open University of Japan. *In*: COMMUNICATIONS IN COMPUTER AND INFORMATION SCIENCE, 2013. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. d.], 2013. p. 205–211. Disponível em: [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84904728677&doi=10.1007%2f978-3-319-03919-0\\_26&partnerID=40&md5=a2b52954d3c7eb095e0cc75c002bf077](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84904728677&doi=10.1007%2f978-3-319-03919-0_26&partnerID=40&md5=a2b52954d3c7eb095e0cc75c002bf077)

MOORE, R.C.; HANCOCK, J.T. A digital media literacy intervention for older adults improves resilience to fake news. **Scientific Reports**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85127922377&doi=10.1038%2fs41598-022-08437-0&partnerID=40&md5=32d79f01d728b8a14d11ef74ffcb2a08>.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, vol. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 181–182.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Brarboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, vol. 5, n. 2, p. 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MORROW, Raymond Allen. Paulo Freire and the “Logic of Reinvention”: Power, the State, and Education in the Global Age. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 445–461. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch24>. Acesso em: 28 dez. 2025.

NAKANISHI, Bruna. **Carteira digital para todos**: análise de usabilidade e prototipação de aplicativo móvel como meio de pagamento inclusivo e acessível. 2022. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26111>. Acesso em: 11 dez. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980. Disponível em: <https://estudoseticosraciaisufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/09-b-nascimento-o-quilombismo-pag-1-280-1.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

NGIAM, N.H.W. *et al.* Building Digital Literacy in Older Adults of Low Socioeconomic Status in Singapore (Project Wire Up): Nonrandomized Controlled Trial. **Journal of Medical Internet Research**, [s. l.], v. 24, n. 12, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85143379745&doi=10.2196%2f40341&partnerID=40&md5=9200a11b50e3afd79a1a61e69ce716ce>.

NIC.BR. **TIC Domicílios 2025**:coletiva de imprensa. São Paulo, p. 35, 2025.

NICOLAIDES, Aiki; KWON, Chang-kyu. Generative pedagogy: learning to become response-able. *In*: BAIK, Chi; KAHU, Ella R. (org.). **Research Handbook on the Student Experience in Higher Education**. [S. l.]: Edward Elgar Publishing, 2023. p. 237–251. Disponível em: <https://www.elgaronline.com/view/book/9781802204193/book-part-9781802204193-25.xml>. Acesso em: 11 fev. 2026.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 5, n. 5, p. 31–56, 2012.

OBSERVATÓRIO FUNDAÇÃO ITAÚ. **Percepções sobre as desigualdades no Brasil**. [S. l.]: Fundação Itaú, 2025. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/percepcoes-sobre-as-desigualdades-no-brasil>. Acesso em: 10 fev. 2026.

OGASSAVARA, Dante *et al.* Contextos geradores de aprendizagem e envelhecimento: benefícios para pessoas idosas. **Revista Triângulo**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 299–314, 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável** | As Nações Unidas no Brasil. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Pact for the Future**, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations. [s. l.], 2024. Disponível em: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sotf-pact\\_for\\_the\\_future\\_adopted.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sotf-pact_for_the_future_adopted.pdf). Acesso em: 22 dez. 2024.

ONU, Organização das Nações Unidas. United Nations Principles for Older Persons. *In*: Older People's Commissioner For Wales. 1991. Disponível em: <https://olderpeople.wales/about/publication-scheme/our-policies/un-principles/>. Acesso em: 3 jan. 2026.

ORLANDI, Brunela Della Maggiori. **A inclusão digital das pessoas idosas: um olhar sobre o campo da ciência, tecnologia e sociedade**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Federal de São Carlos - Câmpus São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10809>. Acesso em: 7 dez. 2023.

OXFAM. **Às custas de quem?** A origem da riqueza e a construção da injustiça no colonialismo. [S. l.]: [s. d.], 2025. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/as-custas-de-quem/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

OXFAM. **Desigualdade S.A.** Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. [S. l.]: [s. d.], 2024. Disponível em: <https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-desigualdade-sa-davos-2024>.

PAGE, Matthew J *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, [s. l.], p. n71, 2021.

PALUCH, R. *et al.* Practices of Care in Participatory Design With Older Adults During the COVID-19 Pandemic: Digitally Mediated Study. **Journal of Medical Internet Research**, [s. l.], v. 25, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85165112147&doi=10.2196%2f45750&partnerID=40&md5=1588c4858f72374cf56ca1ff2c1d862f>.

PANG, W.Y.J.; CHENG, L. Acceptance of gamified virtual reality environments by older adults. **Educational Gerontology**, [s. l.], v. 49, n. 9, p. 830–841, 2023.

PAPALÉO NETTO, Matheus. Estudo da Velhice: Histórico, definição do campo e termos básicos. *In: Tratado de geriatria e gerontologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018. p. 3–13.

PARK, Sora; HUMPHRY, Justine. Exclusion by design: intersections of social, digital and data exclusion. **Information, Communication & Society**, [s. l.], v. 22, n. 7, p. 934–953, 2019.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 285–287.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. tradução: Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PATEMAN, Carole. **Participation and Democratic Theory**. New York: Cambridge University Press, 1970. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?redir\\_esc=y&hl=pt-BR&id=7ZNiOo89Er4C&q=learn+to+participate#v=onepage&q=learn%20to%20participate&f=true](https://books.google.com.br/books?redir_esc=y&hl=pt-BR&id=7ZNiOo89Er4C&q=learn+to+participate#v=onepage&q=learn%20to%20participate&f=true). Acesso em: 20 dez. 2024.

PEINE, Alexander; MEISSNER, Anne; WANKA, Anna. Digitalisation and population ageing: social policy dimensions of the digital divide and innovation. *In: LEICHSENRING, Kai; SIDORENKO, Alexandre (org.). A Research Agenda for Ageing and Social Policy*. [S. l.]: Edward Elgar Publishing, 2024. p. 131–149. Disponível em: <https://www.elgaronline.com/view/book/9781802208139/book-part-9781802208139-17.xml>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. [S. l.]: Cirkula, 2018.

PETERS, Micah D.J. *et al.* Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. **JBI Evidence Synthesis**, [s. l.], v. 18, n. 10, p. 2119–2126, 2020.

PETR BALOG, K.; FALETAR, S.; JAKOPEC, T. Older Adults' Attitudes toward Digital Technology and Perceptions of Its Usefulness: Example of the City of Osijek, Croatia. **Proceedings of the Association for Information Science and Technology**, [s. l.], v. 60, n. 1, p. 686–690, 2023.

PETROVICIC, A *et al.* The role of proxy internet use in sequential pathways of digital exclusion: An empirical test of a conceptual model. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 128, 2022.

PFEIFFER, Franziska. **Interviewleitfaden für deine Experten erstellen mit Beispiel**. In: SCRIBBR. 1 nov. 2021. Disponível em: <https://www.scribbr.de/methodik/interviewleitfaden/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PIHLAINEN, K. *et al.* Older adults' reasons to participate in digital skills learning: An interdisciplinary, multiple case study from Austria, Finland, and Germany. **Studies in the Education of Adults**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 101–119, 2023.

POCINHO, Ricardo Filipe Da Silva *et al.* A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA DIGITAL NO COMBATE À SOLIDÃO NUMA AMOSTRA DE IDOSOS PORTUGUESES NÃO-INSTITUCIONALIZADOS. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [s. l.], v. 29, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/140203>. Acesso em: 10 fev. 2026

POLYMERIS, G.; GIANNAKOULOPOULOS, A.; TILIGADIS, K. Dramatization and digital technology in intergenerational learning. **CEUR Workshop Proceedings**, [s. l.], v. 2811, p. 194–201, 2018.

POVEDA-PUENTE, R *et al.* Socio-educational and technology programmes: impact on older adults. **Prisma Social**, [s. l.], n. 46, p. 173–197, 2024.

PRIORE, Mary Del. **Uma história da velhice no Brasil**. São Paulo, SP: Vestigio Editora Ltda, 2025.

QUIALHEIRO, A. *et al.* Promoting Digital Proficiency and Health Literacy in Middle-aged and Older Adults Through Mobile Devices With the Workshops for Online Technological Inclusion (OITO) Project: Experimental Study. **JMIR Formative Research**, [s. l.], v. 7, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85149151975&doi=10.2196%2f41873&partnerID=40&md5=0bd076585d0340341ecaaeab59686071>.

QUINTANA, Mario. **80 Anos De Poesia**: Centenário Mario Quintana 1906 - 2006. 2. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

QUINTON, Sarah; TREVERI GENNARI, Daniela; DIBELTULO, Silvia. Engaging older people through visual participatory research: Insights and reflections. **Qualitative Research**, [s. l.], v. 23, n. 6, p. 1647–1668, 2023.

RAGNEDDA, Massimo; RUIU, Maria Laura; ADDEO, Felice. The self-reinforcing effect of digital and social exclusion: The inequality loop. **Telematics and Informatics**, [s. l.], v. 72, p. 101852, 2022.

RANALDI, Marco; MILANOVIĆ, Branko. Capitalist systems and income inequality. **Journal of Comparative Economics**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 20–32, 2022.

RASI-HEIKKINEN, Päivi; DOH, Michael. Older adults and digital inclusion. **Educational Gerontology**, [s. l.], v. 49, n. 5, p. 345–347, 2023.

RAYMUNDO, Taiuani Marquine; GIL, Henrique Teixeira; BERNARDO, Lilian Dias. Desenvolvimento de projetos de inclusão digital para idosos. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 22–44, 2019.

REBELO, Fernanda. **O papel das novas tecnologias na educação para o consumo sustentável**: tópicos para uma formação cívica e multidisciplinar do consumidor. [s. l.], 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/27157>. Acesso em: 14 fev. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2017.

RISSI, Luciane Cristina. **Proposta de modelo de ações educativas para idosos em educação a distância (EaD) na Força Aérea Brasileira**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração - Gestão em Sistemas de Saúde) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9246458](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9246458). Acesso em: 8 dez. 2023.

ROGERS, John. Education for “Not Being Duped” in an Era of Fake News: Insights from John Dewey and Paulo Freire. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 291–304. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch15>. Acesso em: 27 dez. 2025.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178768>. Acesso em: 13 jan. 2026.

ROSCOE, Erica; MARCUS, Johns. **Addressing digital exclusion in North East England**. New York: Institute for Public Policy Research (IPPR), 2021. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/resrep53537.4>. .

ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom**: Reframing Political Thought. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/9780511488856/type/book>. Acesso em: 2 jan. 2026.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 380–382.

SÁNCHEZ-ROMÁN, María *et al.* Social Image of Old Age, Gendered Ageism and Inclusive Places: Older People in the Media. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], v. 19, n. 24, p. 17031, 2022.

SANDERS, Cynthia K.; SCANLON, Edward. The Digital Divide Is a Human Rights Issue: Advancing Social Inclusion Through Social Work Advocacy. **Journal of Human Rights and Social Work**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 130–143, 2021.

SANTOS, Adriano Gonçalves dos. **Letramento Digital e Inclusão Social do Idoso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Carlos, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52272>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SANTOS, André Nunes dosLuís; MACHADO, Aline BatistaMaria. Educação popular, educação ao longo da vida e o letramento digital de pessoas idosas: entre elos e contradições. **Revista Teias**, [s. l.], v. 25, n. 77, p. 253–265, 2024.

SANTOS, Lucas Souza. **Representações do self de idosos praticantes de exercícios físicos e possíveis contribuições das redes sociais digitais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2022.

SAPORI, Luís Flávio; SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Por que cresce a violência no Brasil?** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2020.

SAUL, Ana Maria. Escutar. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 196–197.

SCHORR, Sophia; LIEB, Daniel. Natur und Ethik – Umweltschutz durch Solidarität in Freires späten Schriften. *In*: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 167–185. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_9](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_9). Acesso em: 4 jan. 2026.

SCHWARTZ, Suzana. Os jovens e os adultos analfabetos: quem são eles?. *In*: **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010 [2010]. p. 61–78.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action". *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 335–356. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch18>. Acesso em: 28 dez. 2025.

SCORALICK-LEMPKE, N.N.; BARBOSA, A.J.G.; DA MOTA, M.M.P.E. Effects of digital literacy process in elderly cognition. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 774–782, 2012.

SEATON, C.L. *et al.* Gluu Essentials Digital Skills Training for Middle-Aged and Older Adults That Makes Skills Stick: Results of a Pre-Post Intervention Study. **JMIR Aging**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85178143796&doi=10.2196%2f50345&partnerID=40&md5=081cc119359340a62cf367f7dfc8e58c>.

SENA, Lucas; SOARES, Guilherme Otaviano. Vozes amplificadas, mudanças limitadas? Repensando a complexa relação entre Democracia, Regulação e Internet. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. e89273, 2025.

SFAKIANAKI, Ourania *et al.* Later life learning: what is it, and who is it for? A systematic scoping review of the “learning and health in later life” literature. **The Gerontologist**, [s. l.], v. 65, n. 12, p. gnaf283, 2025.

SILVA, Ketia Kellen Araújo Da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 35, p. e209940, 2019.

SILVA, Lara Lúcia da; COSTA, Thiago de Melo Teixeira da. A Formação do Sistema Previdenciário Brasileiro: 90 anos de História. **Administração Pública e Gestão Social**, [s. l.], vol. 1, nº 3, p. 159–173, 2016.

SILVA, Maria Amélia da. **Habilidades desenvolvidas pelas pessoas da terceira idade**: inclusão digital e uso de smartphone. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38386>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SILVESTRE, Perolin de Laura Veltrone; MARCHETTI, Celia Regina Duarte Pedro; NETO, Martin Mundo. Fintechs como vetores de inclusão financeira: preferências, percepções e comportamentos sobre os serviços bancários no Brasil. **Revista Interface Tecnológica**, [s. l.], vol. 22, nº 1, p. 236–247, 2025.

SIMSEK, B; ERDENER, B. Digital visual skills education for digital inclusion of elder women in the community. *In*: 4TH WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL SCIENCES (WCES-2012), 2012. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. d.], 2012. p. 4107–4113.

SLODKOWSKI, Bruna Kin. **Autoria digital**: um foco na construção de filmes em stop motion por idosos. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253089>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SOBOTTA, Emil A.; STRECK, Danilo R. Quando o Orçamento Participativo local se transforma em um Sistema Participativo: desafios de expandir uma experiência democrática local. *In*: STRECK, Danilo; EGGERT, Edla; SOBOTTA, Emil A. (org.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público**. São Leopoldo, RS: Oikos Editora, 2023.

SOEIRO, Dina *et al.* Letras Prá Vida a Esperançar com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, [s. l.], v. 63, n. 19, p. 117-127 Páginas, 2022.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira De. ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. e023042, 2023.

SOUZA, Vania Gomes de *et al.* **Inserção da língua inglesa no ensino brasileiro**: um estudo bibliográfico. *Luziânia*, v. 6, n. 1–10, 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.14938154>. Acesso em: 13 fev. 2026.

STEWART, Charles J.; CASH, William B. **Técnicas de entrevista**: estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580555042>. Acesso em: 13 jan. 2026.

STRECK, Danilo. Rigor/rigorosidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 419–420.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STRECK, Danilo R. **Dizer a sua palavra**: Educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. São Leopoldo, RS: Oikos Editora, 2023.

STRECK, Danilo R. Pedagogias da participação: um quadro de referências metodológicas para estudos comparados. *In*: STRECK, Danilo; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (org.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. 1. ed. São Leopoldo, RS: Oikos Editora, 2023a. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Dizer%20a%20sua%20palavra%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.

TEIXEIRA, Adriana Barbosa. **Palavra inclusão**. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/inclusao/>. Acesso em: 9 jan. 2026.

TEIXEIRA, Rodrigo Sacco Flores Almeida. **Podcast sexagenarte**: a vida não para: procedimentos de criação em audiodrama com pessoas velhas em tempos pandêmicos. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26111>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TELLADO, I *et al.* Digital Literacy of Older Women with Smartphones: a Dialogic Approach to Overcoming Barriers. **RASP-Research on Ageing and Social Policy**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 44–61, 2024.

TONEZER, Cristiane; KOHLRAUSCH, Estela. Pessoas idosas do campo. *In*: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. Tratado de Geriatria e Gerontologia. *No prelo*.

TSAI, H.-Y.S.; SHILLAIR, R.; COTTEN, S.R. Social Support and Playing Around: An Examination of How Older Adults Acquire Digital Literacy with Tablet Computers. **Journal of Applied Gerontology**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 29–55, 2017.

TSOTSOROS, CE *et al.* Pilot testing the Engaging Generations (eGen) Program to address social well-being among lower-income older adults. **Frontiers in Public Health**, [s. l.], v. 12, 2024.

UN, United Nations Department of Economic and Social Affairs. **World Population Prospects 2024: Summary of Results**. New York: United Nations, 2024. Disponível em: [https://population.un.org/wpp/assets/Files/WPP2024\\_Summary-of-Results.pdf](https://population.un.org/wpp/assets/Files/WPP2024_Summary-of-Results.pdf). Acesso em: 22 dez. 2024.

UNDP, United Nations Development Programme. **Human Development Report 2025: A Matter of Choice: People and Possibilities in the Age of AI**. New York: United Nations, 2025.

UNESCO, Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 30 dez. 2025.

UNGER, Hella von. **Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis**. Wiesbaden: Springer VS, 2014. (SpringerLink Bücher).

UN HUMAN RIGHTS COUNCIL. **Resolution 47/16: The promotion, protection and enjoyment of human rights on the Internet**. Geneva: United Nations, 2021.

URBANIAK, Anna. Participatory Approaches with Older Adults: Fostering Inclusive Research Practices in the Sociology of Aging. **KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, [s. l.], v. 77, n. 4, p. 957–983, 2025.

URRRA, C.V.; PASTENE, F.R.; CASTRO, S.O. Electronic governance and social inclusion of the elderly through digital and information literacy strategies in Placilla, Chile. **Palabra Clave (La Plata)**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85168533120&doi=10.24215/2f18539912e168&partnerID=40&md5=0511a68a373e7b1f5873ef02e8cbdaba>.

VAN DIJK, Jan. **The Digital Divide**. Newark: Polity Press, 2020.

VAN LEERSUM, Catharina Margaretha; PEINE, Alexander. Only practical knowledge or knowing the algorithm? Notions and necessities of explainable artificial intelligence in long-term care. **AI & Society**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s00146-025-02614-1>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima Cararo; OLIVEIRA, Edna Castro de (org.). **Paulo Freire: A Práxis Político-Pedagógica Do Educador**. Vitória/ES: Edufes, 2000. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3316f739-28de-4b41-82e6-863664042885/content>. Acesso em: 7 dez. 2023.

VICENTIN, A.P. *et al.* Effects of combined digital inclusion and physical activity intervention on the cognition of older adults in Brazil. **Gerontechnology**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1–10, 2020.

VIEIRA, Kelmara Mendes; MATHEIS, Taiane Keila; ROSENBLUM, Tamara Otilia Amaral. Preparação financeira para aposentadoria: análise multidimensional da percepção dos brasileiros. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 34, n. 91, p. e1705, 2023.

WALKER, T *et al.* Telephone-Based Training Intervention for Using Digital Communication Technologies for Social Housing Residents During the COVID-19 Pandemic: Mixed Methods Feasibility and Acceptability Evaluation. **JMIR Formative Research**, [s. l.], v. 8, 2024.

WANKA, Anna *et al.* Digital transformations in ageing societies: Challenges and opportunities for inclusive digitalization. **Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie**, [s. l.], v. 56, n. 3, p. 177–180, 2023.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. Cambridge: The MIT Press, 2004. (The MIT Press).

WARWICK-BOOTH, Louise; BAGNALL, Anne-Marie; COAN, Susan. **Creating Participatory Research: Principles, Practice and Reality**. 1. ed. Bristol: Bristol University Press, 2021.

WEILER, Kathleen. Myths of Paulo Freire. **Educational theory**, [s. l.], n. 3, p. 353–371, 1996.

WESTBERG, Frej. “What do I say Now?”: Teacher vulnerability and professional judgment in civic adult education. **International Journal of Lifelong Education**, [s. l.], p. 1–20, 2026.

WEYH, Cênio. Participação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 354–356.

WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Active ageing: a policy framework**. [S. l.]: WHO, 2002. Active ageing series. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/67215>. .

WHO, World Health Organization. **From loneliness to social connection - charting a path to healthier societies: report of the WHO Commission on Social Connection**. Geneva: World Health Organization, 2025. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/978240112360>. Acesso em: 10 jan. 2026.

WHO, World Health Organization. **Global report on ageism**. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/340208>.

WILSON-MENZFELD, G. *et al.* Identifying and understanding digital exclusion: a mixed-methods study. **Behaviour & Information Technology**, [s. l.], v. 44, n. 8, p. 1649–1666, 2024.

WILSON-MENZFELD, G. *et al.* Learning digital skills online: empowering older adults through one-to-one, online digital training provision. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 14, 2023. Disponível em:

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85159867239&doi=10.3389%2ffpsyg.2023.1122277&partnerID=40&md5=adb18ebbf82b22084007085250ccdf9>.

WONG, Y.-C. *et al.* Empowerment of Senior Citizens via the Learning of Information and Communication Technology. **Ageing International**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 144–162, 2014.

ZANCHETTA, C. *et al.* Generational Inclusion: Getting Older Adults Ready to Own Safe Online Identities. **Education Sciences**, [s. l.], v. 12, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85140600157&doi=10.3390%2feducsci12100715&partnerID=40&md5=629a394fdaa178e353f94b75f4fba046>.

ZHANG, Y.; ZHENG, G.; YAN, H. Bridging information and communication technology and older adults by social network: An action research in Sichuan, China. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, [s. l.], v. 74, n. 12, p. 1437–1448, 2023.

## **APÊNDICE A - Ensaio sobre educação e atravessamentos com as tecnologias digitais**

Escrevo este ensaio a partir de uma pesquisa em Educação, permeada pelas leituras de e sobre Paulo Freire e pela convivência cotidiana com tecnologias digitais que, ao mesmo tempo, ampliam e restringem possibilidades.

Provocada pela pergunta sobre como a experiência de bell hooks possibilitou a sua identificação com a obra de Paulo Freire (2002), trago, inicialmente, uma breve reflexão pessoal e situada sobre como minha trajetória, atravessada por posições sociais específicas, condicionou modos de leitura, de apropriação e de engajamento com o pensamento freireano.

No meu caso, a experiência como mulher cisgênera, heterossexual, brasileira, socialmente identificada como branca, residente em comunidade rural, professora, de classe média e vinculada a uma tradição cristã insere-me em uma condição marcada por múltiplos privilégios. A leitura de Freire me conecta cotidianamente às desigualdades estruturais que atravessam o contexto social em que vivo e atuo, como o machismo e o racismo estruturais, a desigualdade social<sup>78</sup> e a sistemática privação de direitos básicos. Essas contradições se expressam concretamente em situações de privação extrema, nas quais, por exemplo, em um verão intenso como o de Porto Alegre, algumas pessoas têm acesso a condições de conforto, enquanto outras carecem de moradia, alimentação e água potável.

A oportunidade de participar de coletivos inspirados no legado freireano reforçam a disposição para a ação coletiva e fundamentada. É nesse confronto com a realidade vivida que o pensamento de Paulo Freire se torna particularmente significativo, pois não apenas denuncia as estruturas de opressão, mas também aponta caminhos ético-políticos de ação. Partindo dessa realidade tão desigual, talvez uma das perguntas mais urgentes do nosso tempo seja: qual o papel da educação em uma cultura atravessada por tecnologias que prometem conexão, mas frequentemente produzem silenciamento?

*Freire teria Instagram? Usaria Uber? Teria um iPhone? Faria vídeos para o TikTok?*

---

<sup>78</sup> O Brasil atualmente ocupa o 5º lugar em ranking de desigualdade de renda (World Inequality Lab, 2025).

Em tempos de inteligências artificiais, as tecnologias digitais passaram a estruturar de forma crescente o cotidiano, mediando desde ações básicas (como falar com as pessoas da nossa família, acessar uma conta bancária ou utilizar transporte público) até modos de interação, decisão e participação, com impactos profundos nas relações sociais. Então hoje me peguei pensando em Paulo Freire e nas tecnologias digitais de 2025. Não no sentido de imaginar o que ele *diria*, mas no exercício curioso de perguntar com ele: o que pensaríamos juntos? Que inquietações emergiriam? Quais perguntas insistiriam em permanecer abertas?

*Essa escrita começou com a gravação das minhas ideias no celular, antes mesmo que o despertador tocasse. Gravei num aplicativo, mas como não é a versão paga e o áudio ficou grande, não pude acessar. Gravei de novo, em outro aplicativo, reelaborando as ideias, trazendo algumas coisas que lembrava, outras novas. Transcrevi usando um aplicativo e troquei algumas ideias com o ChatGPT sobre qual seria o melhor formato e a melhor organização do texto. Esse processo envolve minha ideia, mas poderia ter sido feito de outra maneira. Poderia ter feito tudo isso com papel e caneta, mas optei pelo uso de tecnologias digitais para que o fluxo de pensamento se transformasse nas reflexões que trouxe aqui.*

Freire viveu em um tempo em que as tecnologias que hoje organizam a vida cotidiana não existiam. Ainda assim, atravessou transformações profundas nos meios de comunicação, na escola, na universidade e no mundo do trabalho. Se estivesse entre nós hoje (teria mais de cem anos), provavelmente não teria uma relação simples com as tecnologias digitais. Talvez um estranhamento diante da contradição entre a veloz troca de tecnologias e a lentidão da aprendizagem. Assim como muitas pessoas idosas hoje, ele se situaria entre as profundamente engajadas no uso de tecnologias e as mais afastadas. Essa aproximação ou afastamento não acontece por magia ou por pura (in)capacidade, mas por trajetórias de vida desiguais, que nunca exigiram tamanha conectividade ou circulação de informações.

A experiência cotidiana com as tecnologias digitais revela que, embora elas sugiram facilitar práticas como o agendamento de exames e o acesso a serviços de saúde, sua materialidade também produz limites concretos à autonomia de pessoas mais velhas. Se a presencialidade para marcar consultas pode ser um desafio devido ao deslocamento até o estabelecimento, as interfaces excessivamente complexas, os formulários padronizados e os fluxos pouco intuitivos transformam aquilo que se apresenta como facilidade em mais um obstáculo. Muitas pessoas idosas tendem a limitar sua relação com as tecnologias, o que evidencia que a

autonomia no envelhecer não é um atributo individual, mas decorre das condições materiais, educativas e sociais que moldam a relação entre sujeitos e tecnologias (Endter *et al.*, 2024).

Essa constatação desloca uma ideia muito presente no discurso tecnológico contemporâneo: a de que a dificuldade no uso das tecnologias é um problema individual. Freire, ao contrário, nos ajudaria a perguntar pelas condições históricas, sociais e educativas que produzem aproximações e afastamentos.

*Mas sei também que não posso é esperar pela mudança radical da sociedade para depois então mudar a educação. É possível ir alterando, ir mudando, ir pondo cunhas no sistema educacional. Tudo quanto se puder fazer para melhorar hoje as condições do ensino e viabilizar, às crianças e aos adolescentes de hoje, uma possibilidade melhor de compreender a realidade, de entender a realidade, quanto mais se possa fazer isso, melhor.*  
(Freire; Guimarães, 2013, local. 78–79)

Como usar, por exemplo, uma plataforma organizada por algoritmos de forma crítica? É possível? Ou, como podemos refletir com Thomas Eppenstein (2024), as TICs ampliam efetivamente as possibilidades de autonomia ou reforçam formas de dependência e de determinação digital? O autor questiona a exigência de presença e de demanda permanentes, o que elas produzem nos sujeitos e como são apropriadas, e suscita a necessidade de uma nova forma de esclarecimento crítico capaz de enfrentar seus efeitos manipulativos. No momento em que reconhecemos que esses algoritmos não são neutros (aprendem com nossos comportamentos, nos agradam, nos retêm, nos entregam mais do mesmo), torna-se cada vez mais difícil sustentar a ideia de que a informação que nos chega é imparcial. Aos poucos, vamos habitando bolhas digitais que passam a ser confundidas com a realidade como um todo.

Quando Freire afirma que a tecnologia não é boa nem ruim em si mesma, mas que seu sentido depende do uso que se faz dela, abre-se uma chave potente para pensar as tecnologias digitais cotidianas: redes sociais, plataformas educacionais, aplicativos de transporte, inteligências artificiais. Não se trata de interditar o uso, mas de perguntar constantemente: a serviço de quem, de quê e de quais projetos essas tecnologias operam?

*É preciso excluir das redes sociais todas as pessoas que expressam opiniões diferentes das nossas? As redes são espaços de discussão ou meros lugares de divertimento, sem compromisso? O uso do tempo nas*

*redes sociais e a falta de tempo para praticar atividade física e para produzir o próprio alimento estão relacionados? A educação consegue/precisa acompanhar o ritmo dessas mudanças? As redes sociais nos aproximam das pessoas? O processo educativo precisa ser compartilhado nos stories? A função das/os professoras/es é registrar as alegrias da educação e compartilhá-las nas redes?*

Esse processo é especialmente complexo quando se trata da formação do pensamento crítico, pois o diálogo com o diferente vai sendo substituído pela confirmação permanente do já sabido, do já acreditado. Freire certamente não proibiria o uso de aplicativos como o Uber ou de redes sociais. Mas perguntaria: para quem isso serve? De onde vem? Que relações de trabalho, consumo e dominação estão implicadas nesse uso? A crítica aqui não é técnica, é política.

Pensar criticamente sobre as tecnologias não implica abandonar seu uso, mas reconhecer seus limites e ampliar o olhar para além da conveniência individual, reconhecendo que cada aplicativo forja relações específicas de trabalho (como são as relações de trabalho de quem opera estes aplicativos?), renda, sustentabilidade e segurança futura para quem o opera, bem como relações de poder, domínio e subordinação que atravessam usuários/as e trabalhadores/as, condicionam o tempo de uso e produzem simultaneamente benefícios concretos e novas formas de dependência no cotidiano.

*O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc. que nos estão condenando à desumanização. O **sonho** é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.*  
(Freire, 2016, p. 137)

A questão da linguagem também atravessaria esse debate. Freire sempre refletiu sobre o poder da palavra, da escrita e da leitura do mundo. Hoje, talvez se interessasse pelo deslocamento que aplicativos como o WhatsApp produzem ao tensionar uma lógica estritamente escritocêntrica. A possibilidade de trocas de mensagens de áudio e vídeo, de oralidade na comunicação, abre outras formas de comunicação e participação, especialmente para quem se sente excluído da escrita formal. Não necessariamente conduz a processos de alfabetização, mas amplia as possibilidades de comunicação, de vínculo e de circulação de informações relevantes para o cotidiano.

As TICs têm produzido transformações significativas na construção da linguagem, com suas formas particulares de expressão, circulação e interação que, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades comunicativas, produzem distanciamento dos processos educativos. O uso intensivo de aplicativos tende a deslocar práticas tradicionais de aprendizagem, como a escrita manual em cadernos, a pesquisa aprofundada, a leitura de livros e o desenvolvimento de textos mais elaborados, favorecendo linguagens marcadas pela abreviação, pela fragmentação e pela rapidez. Se, por um lado, essas dinâmicas ampliam a frequência das interações e criam novas gramáticas comunicacionais, por outro, podem empobrecer certos processos de elaboração simbólica, de reflexão e de argumentação, além de redefinir os modos de diálogo, que passam a ocorrer majoritariamente por mediações digitais, em detrimento do encontro presencial e da convivência cotidiana.

*Era fim de tarde, mas ainda fazia muito calor. Desistimos da ideia de ir de ônibus porque chegaríamos totalmente suados — inadequado para chegar numa festa de aniversário (mas é Brasil, é verão, por que esse sentimento?). Pegamos o Uber e, como quase sempre, conversamos. O motorista comentou que, depois de se aposentar, passou alguns anos em casa, mas isso o deprimiu. Então, voltou a fazer o que sempre trabalhou: dirigir. Ele comentou que, por ter usado as redes sociais e as tecnologias desde cedo, não foi um problema usar o aplicativo. Ele acha que a grande revolução ocorreu com o WhatsApp porque as pessoas podem enviar áudios. Ele, como motorista, não pode escrever enquanto dirige. Então, quando não tem passageiro/a no carro, escuta ou manda áudio para as pessoas. Ele acha ótimo poder fazer chamadas de vídeo diariamente com o filho que mora longe.*

Outro aspecto que as tecnologias trazem e que certamente despertaria o interesse de Freire diz respeito às relações geracionais e à posição do/a professor/a. Freire sempre defendeu o diálogo como princípio educativo, horizontalizando as relações educacionais. Em um mundo digital, frequentemente, pessoas mais jovens ensinam pessoas mais velhas a usar tecnologias, muitas vezes sem repertório pedagógico para lidar com essa demanda. Isso pode gerar impaciência, silenciamento, desistência. A pessoa idosa deixa de perguntar; a pessoa jovem “faz por ela”, sem promover aprendizagem.

*A rede nos serve ou nós servimos à rede? Como funciona a distribuição de poder? A gente consegue dominar ou somos sempre dominados? Quais são as possibilidades de uma relação positiva e libertadora?*

Quanto mais tempo permanecemos nas redes, mais comentamos, curtimos ou compartilhamos conteúdos, mais valor elas acumulam. O nosso uso gera seu valor. O Instagram, por exemplo, mistura conteúdos, notícias, publicidade e consumo de forma quase imperceptível. As imagens que vemos reforçam crenças, gostos, estilos de vida e padrões de consumo, frequentemente associados à ideia de sucesso individual. Essa lógica do “ter para ser”, ou, formulada de maneira mais próxima do que aparece na rede: do “mostrar que se tem”, é profundamente criticável a partir de uma perspectiva freireana, pois desloca o horizonte do *ser mais* para o *ter mais*, esvaziando possibilidades de humanização.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DC5WRwAgIWrr/>

Descrição da imagem: Em uma quadra de escola, vários estudantes vestindo uniforme esportivo participam de uma atividade de educação física. Em primeiro plano, um menino negro usa óculos de realidade virtual e mantém os braços levemente estendidos para a frente, como se estivesse se equilibrando. Atrás dele, outro estudante o acompanha de perto, segurando-o pelos ombros para lhe dar apoio e segurança. Ao fundo, outras crianças observam e participam da atividade. Na parte inferior da imagem, há o texto: “Surfe na escola – Aula de Educação Física”.

Plataformas privadas de ensino adaptativo, como a Geekie<sup>79</sup>, exemplificam claramente as contradições que atravessam a crescente plataformização da educação. Embora apresentadas como ferramentas de apoio, essas plataformas passam a mediar intensamente o processo educativo, organizando o tempo pedagógico, definindo prioridades curriculares, orientando estratégias de aprendizagem e influenciando a linguagem e as formas de interação em sala de aula. A contradição central reside no fato de que, mesmo não sendo reconhecidas como educadoras, elas assumem funções tradicionalmente pedagógicas,

<sup>79</sup> Disponível em: <https://www.geekie.com.br/>

deslocando o trabalho docente para uma posição mais operacional e transferindo a mediação educativa para sistemas algorítmicos e interesses privados.

Trago esse exemplo, pois esse tipo de iniciativa é frequentemente justificada pelo jargão recorrente de que “a escola está sempre atrasada”, o que legitima a entrada acelerada de plataformas, inteligências artificiais e soluções tecnológicas como respostas inevitáveis à suposta ineficiência do sistema educacional. Contudo, esse processo recoloca questões fundamentais sobre autonomia docente, relações de poder, mercantilização da educação e os limites da formação crítica dos sujeitos em um contexto em que a escola passa a ser reorganizada segundo lógicas externas ao campo pedagógico. António Nóvoa (2022) analisa criticamente a educação contemporânea, identificando três pontos comuns que atravessam reformas, discursos e práticas atuais: a redução da educação às aprendizagens mensuráveis, a construção de uma visão hiperpersonalizada do aprender e a consolidação de uma perspectiva consumista da educação, na qual o conhecimento é tratado como produto e a escola como prestadora de serviços. Diante desse cenário, Nóvoa (2022) aponta a urgência de repensar profundamente a educação, defendendo a escola como espaço público de formação coletiva, no qual educar humanos, por humanos e para o bem da humanidade exige debate rigoroso e responsável sobre o papel da escola, do trabalho docente e do sentido social da educação em um mundo marcado por profundas transformações.

Freire insistia em que era preciso ser gente do seu tempo. Isso não significaria, hoje, rejeitar tecnologias ou inteligências artificiais na educação, mas sim questionar radicalmente como, por que e para quem elas são utilizadas. As desigualdades de acesso são evidentes: enquanto algumas escolas dispõem de realidade virtual e de múltiplos recursos digitais, outras mal conseguem garantir certa qualidade do espaço escolar. Mesmo onde há tecnologia, muitas vezes falta formação, sentido ou desejo de uso. A questão não é a tecnologia em si, mas sua articulação com a curiosidade, a investigação e a produção de perguntas. Sem isso, ela se reduz a mais um instrumento de adaptação e de controle.

*Não têm que ter medo das coisas novas, ainda quando elas estão servindo a interesses ruins. Têm que compreender, portanto, o poder, a força de um instrumento como a televisão, e ver até que ponto é possível que a escola se sirva disso. (Freire; Guimarães, 2013, local. 36)*

O ritmo acelerado da circulação de informações, percebido por Freire, tornou-se ainda mais intenso hoje. Pensar criticamente exige tempo, esforço, treino. Não se desenvolve automaticamente. Quando tudo se apresenta como imediato, simples e autoexplicativo, o pensamento se empobrece. A crítica cansa. E o cansaço histórico abre espaço para polarizações, simplificações e leituras apressadas da realidade.

Nesse cenário, o posicionamento político passa a ser confundido com partidarismo, e o diálogo dá lugar ao ataque. Como foi o caso da polarização e leitura tendenciosa feitas a partir de uma propaganda de chinelos. O comercial das Havaianas, estrelado por Fernanda Torres, traz a atriz em tom leve e bem-humorado propondo que o público “comece 2026 com os dois pés” nos chinelos, uma variação criativa do tradicional desejo de “começar o ano com o pé direito”. Isso acabou gerando debates nas redes e até pedidos de boicote por setores conservadores que interpretaram a frase como uma mensagem política<sup>80</sup>.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uD-WbjOB1s4>

Descrição da imagem: A atriz Fernanda Torres está sentada em uma poltrona branca, ela usa uma camisa clara de mangas longas, uma saia clara e chinelos, com as pernas cruzadas e uma expressão serena. Ao fundo, as paredes estão completamente cobertas por pares de chinelos organizados em fileiras, formando um padrão colorido com tons de amarelo, vermelho, rosa, azul e verde. O chão é claro e liso, e o espaço transmite uma sensação de ordem, leveza e destaque para as cores das sandálias.

<sup>80</sup> Situações semelhantes já ocorreram em outros contextos (marcas como Natura, O Boticário, Banco do Brasil; em mensagens de saúde pública e em conteúdos educacionais), nos quais informações são recortadas, deslocadas de seu sentido original ou reinterpretadas de forma invertida para atender a interesses ideológicos específicos, utilizando a publicidade e as redes sociais como dispositivos de amplificação e polarização de ideias, frequentemente produzindo controvérsias artificiais e reforçando clivagens sociais.

A exclusão digital, como Freire já anunciava, não se resolve apenas com acesso. Sem compreensão, sem sentido, sem criticidade, o acesso pode, inclusive, aprofundar as desigualdades. Classe, gênero, idade, raça atravessam profundamente quem usa, como usa e para que usa as tecnologias. O próprio dispositivo (sua marca, seu valor simbólico) passa a posicionar socialmente os sujeitos.

Nas redes, as imagens constroem identidades, desejos e expectativas. Mostrar-se torna-se quase uma exigência. E, nesse processo, corre-se o risco de perder de vista a possibilidade de ser mais, reduzindo a existência ao desempenho.

*E a Inteligência Artificial? Ela nos ajuda? Como ela nos ajuda? Ela amplia silenciamentos e reproduz desigualdades? A promessa de eficiência oculta quais processos? Delegar nosso pensamento à máquina é seguro? Quem a constrói? A serviços de quem? Será que a verdade ainda nos interessa?*

Ângela Antunes *et al.* (2019) defendem que, na perspectiva freireana adotada pelo Instituto Paulo Freire (PFI), a tecnologia só tem sentido educativo quando vinculada a um projeto ético-político de emancipação social. Argumentam que Paulo Freire nunca rejeitou a tecnologia em si, mas criticou sua tecnicização acrítica e seu uso descolado das condições históricas, culturais e políticas dos sujeitos. Desde experiências iniciais em informática educativa até a adoção do software livre e a defesa de recursos educacionais abertos, o PFI entende a inclusão digital como parte indissociável da inclusão social. A tecnologia é vista como um meio para ampliar o diálogo, a autonomia e a produção coletiva do conhecimento, e não como um fim em si mesma. Destacam, ainda, que a educação a distância, sob uma perspectiva freireana, só é emancipatória quando mantém a centralidade da mediação pedagógica, do diálogo e da coautoria, reinventando os círculos de cultura em ambientes virtuais. Assim, a tecnologia pode contribuir para a libertação apenas quando integrada a práticas educativas críticas, dialógicas e comprometidas com a transformação das desigualdades sociais (Antunes *et al.*, 2019).

Acho que Freire nos convocaria a perguntar sempre: de quem? para quem? por quê? Não é difícil imaginar que, nas redes sociais, suas falas seriam frequentemente mal interpretadas, atacadas, canceladas. O espaço virtual, longe de ser necessariamente dialógico, muitas vezes se mostra hostil à escuta, à história, à complexidade. Nas redes há perseguições simbólicas, apagamentos,

deslegitimações. Há fake news e golpes. Não é um espaço neutro. Talvez o maior desafio da educação crítica em um contexto de intensa presença das tecnologias digitais seja ocupar os espaços, criar brechas, cultivar ilhas de diálogo e amorosidade também no mundo digital.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela Biz *et al.* Fertilizing the Unusual (The Praxis of a Connective Organization). *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. 1. ed. New Jersey: Wiley, 2019. p. 565–583. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119236788.ch31>. Acesso em: 28 dez. 2025.
- ENDTER, Cordula *et al.* Altersassemblagen: Soziotechnische Innovationen und gelingendes Alter(n) aus der Perspektive der materiellen Gerontologie. **Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie**, [s. l.], v. 57, n. 2, p. 91–96, 2024.
- EPPENSTEIN, Thomas. Im Zeichen von Dialog und Veränderungswissen: „Pädagogik der Autonomie“ revisited. *In*: BAROS, Wassilios *et al.* (org.). **Kritische Pädagogik und Bildungsforschung**. 1. ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2024. (Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft). p. 27–51. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3\\_3](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-41415-3_3). Acesso em: 1 jan. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013. Disponível em: [https://msebrasil.org/mse/wp-content/uploads/2020/05/6-S%C3%A9rgio\\_Guimar%C3%A3es\\_Educar.pdf](https://msebrasil.org/mse/wp-content/uploads/2020/05/6-S%C3%A9rgio_Guimar%C3%A3es_Educar.pdf). Acesso em: 31 dez. 2025.
- HOOKS, bell. Bell Hooks Speaking About Paulo Freire—The Man, his Work. *In*: LEONARD, Peter; MCLAREN, Peter (org.). **Paulo Freire**. 0. ed. London: Routledge, 2002. p. 145–152.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

## APÊNDICE B - Caracterização das teses e dissertações analisadas

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autoria e ano</b>	<b>Grau</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>
Efeitos de um programa de uso de <i>tablets</i> sobre o desempenho cognitivo de pessoas idosas	Gláucia Martins de Oliveira Alvarenga (2018)	Mestrado	Universidade de São Paulo	Pós-Graduação em Gerontologia
3ª idade conectada: um estudo sobre a influência do uso de jogos digitais no processo de inclusão digital para idosos	Mayckel Barbosa de Oliveira Camargo (2018)	Mestrado	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia
Educação intergeracional a distância: conect@ndo jovens e idosos	Jozelina Silva da Silva Mendes (2018)	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pós-Graduação em Educação
A inclusão digital das pessoas idosas: um olhar sobre o campo da ciência tecnologia e sociedade	Brunela Della Maggiori Orlandi (2018)	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos - Câmpus São Carlos	Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade
Letramento Digital e Inclusão Social do Idoso	Adriano Gonçalves dos Santos (2018)	Mestrado	Universidade Federal de São Paulo	Pós-Graduação em Letras
Oficina de tecnologia - intervenção de enfermagem para estimulação cognitiva de idosos na perspectiva da inclusão digital: quase-experimento	Elisa Monteiro Magalhaes Bamberg (2019)	Mestrado	Universidade Federal Fluminense	Pós-Graduação em Enfermagem
Aceitação e adoção da internet entre idosos: um estudo de representações e práticas sociais	Amanda Castro (2019)	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina	Pós-Graduação em Psicologia
A pessoa idosa e a tecnologia digital na vida social	Leydiane Ribeiro da Conceição (2019)	Mestrado	Universidade Federal de Viçosa	Pós-Graduação em Economia Doméstica
Efeitos de um programa de inclusão digital nas funções cognitivas e qualidade de vida de idosos	Gerson Flores Gomes (2019)	Mestrado	Universidade Federal do Paraná	Pós-Graduação em Educação
Modelo de competências digitais para M-Learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR)	Leticia Rocha Machado (2019)	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pós-Graduação em Educação
Idosos e internet: mediações nos usos de serviços bancários digitais	Camila de Andrade Simões (2019)	Mestrado	Universidade Federal do Pará	Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia
Análise da usabilidade de plataformas de e-participação do poder legislativo por cidadãos idosos	Luiza Arantes Junqueira (2020)	Mestrado	Universidade Federal de Lavras	Pós-Graduação em Administração Pública

Inclusão digital de idosos: mediação e informação na Biblioteca Pública Municipal de Juazeiro do Norte Dr. Possidônio da Silva Bem	Aparecida Maria Martins Lopes (2020)	Mestrado	Universidade Federal do Cariri	Pós-Graduação em Biblioteconomia
Proposta de modelo de ações educativas para idosos em educação a distância (EaD) na Força Aérea Brasileira	Luciane Cristina Rissi (2020)	Mestrado	Universidade Nove de Julho, São Paulo	Pós-Graduação em Gestão em Sistemas de Saúde
Habilidades desenvolvidas pelas pessoas da terceira idade: inclusão digital e uso de smartphone	Maria Amélia da Silva (2020)	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco	Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
Fatores que influenciam a adesão do mobile banking por idosos	Fábio Marcelo Depiné (2021)	Mestrado	Universidade Católica de Brasília	Pós-Graduação em Governança, Tecnologia e Inovação
Sistema de chatbot na inclusão digital de idosos	Cintia Reis de Oliveira (2021)	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais
Prevenção do declínio cognitivo via alfabetização digital e manejo de games virtuais: um estudo de intervenção controlado e randomizado em idosos da comunidade	Ana Cláudia Bonilha (2022)	Doutorado	Universidade Federal de São Paulo	Pós-Graduação em Saúde Coletiva
Carteira digital para todos: análise de usabilidade e prototipação de aplicativo móvel como meio de pagamento inclusivo e acessível	Bruna Nakanishi (2022)	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital
Tecnologias digitais móveis como dispositivo de inclusão digital do idoso	Cynara Maria da Silva Santos (2022)	Doutorado	Universidade Tiradentes	Pós-Graduação em Educação
Autoria digital: um foco na construção de filmes em stop motion por idosos	Bruna Kin Slodkowski (2022)	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pós-Graduação em Educação
Podcast sexagenarte: a vida não para: procedimentos de criação em audiodrama com pessoas velhas em tempos pandêmicos	Rodrigo Sacco Flores Almeida Teixeira (2022)	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pós-Graduação em Artes Cênicas
Letramento de imigrantes digitais: experiências de um projeto de inclusão digital de pessoas idosas	Lucas Cruz Campos (2023)	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pós-Graduação em Direito
Inclusão digital de idosos: utilização de elementos visuais do design de interface no desenvolvimento de aplicativo mobile para auxílio em compras de supermercado	Antonia Fagnia Batista Pereira Vieira Diniz (2023)	Mestrado	Universidade Federal de Campina Grande	Pós-Graduação em Design

Design pedagógico tecnológico na educação de jovens e adultos para pessoas idosas: inclusão sociodigital no programa da tiva, o lócus de controle da saúde e as estratégias de envelhecimento bem-sucedido UATI-UNEB	Isabel Cristina Nascimento Gomes (2023)	Mestrado	Universidade do Estado da Bahia	Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
--	---	----------	---------------------------------	---

Fonte: elaboração própria (2024)

## APÊNDICE C - Síntese de aspectos metodológicos

Autoria	Abordagem	Procedimentos metodológicos	Instrumentos de pesquisa	Participantes
Alvarenga (2018)	quali-quantitativa	Estudo quase experimental com avaliação pré-teste, intervenção e pós-teste.	Revisão sistemática, entrevista e intervenção Questionário sociodemográfico, testes: ABIPEME <sup>81</sup> , ACE-R <sup>82</sup> , EDG <sup>83</sup> , GAI <sup>84</sup> , WAIS-III <sup>85</sup> , teste de trilhas A e B, SKT <sup>86</sup> , RBMT <sup>87</sup> , teste de Stroop, Instrumento Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.	62 pessoas idosas
Camargo (2018)	qualitativa	Pesquisa bibliográfica Pesquisa Exploratória	2 turmas de curso de inclusão digital, observação participante	20 pessoas idosas (2 grupos de 10 pessoas)
Mendes (2018)	qualitativa	Estudo de Casos Múltiplos	questionário, entrevista, observação participante, mapa social, grupo de Whats	24 pessoas idosas 5 jovens
Orlandi (2018)	quali-quantitativa	estudo social de natureza exploratória-descritiva	Visitas técnicas, questionários semiestruturados	22 instituições (12 em Portugal e 10 no Brasil) e 44 pessoas idosas
Santos (2018)	qualitativa	Pesquisa bibliográfica Etnografia virtual	Entrevistas, observações	2 pessoas idosas
Bamberg (2019)	quantitativa	tipo quase experimental chamado também de ensaios clínicos ou testes controlados sem randomização que envolvem uma intervenção	Pré-intervenção, oficinas, pós-intervenção	60 idosos (31 no grupo de oficina de tecnologia e 29 no grupo de oficina de memória)
Castro (2019)	quali-quantitativa	Estudo de casos Múltiplos Descritivo	Rede associativa, entrevistas semiestruturadas, questionário, grupo focal	160 pessoas idosas

<sup>81</sup> Critério de Classificação Econômica desenvolvido pela Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME).

<sup>82</sup> Exame Cognitivo de Addenbrooke, versão revisada.

<sup>83</sup> Escala de Depressão Geriátrica.

<sup>84</sup> Índice de Ansiedade Geriátrica.

<sup>85</sup> Escala de Inteligência Wechsler para Adultos, 3ª Edição.

<sup>86</sup> Teste Breve de Performance Cognitiva.

<sup>87</sup> Teste de Memória Comportamental Rivermead (*Rivermead Behavioural Memory Test*).

Conceição (2019)	quantitativa	Estudo de caso	Revisão bibliográfica, questionário semiestruturado	68 pessoas idosas
Gomes (2019)	quali-quantitativa	Revisão de Literatura Intervenção	Questionários sociodemográficos, MMSE <sup>88</sup> , MoCA <sup>89</sup> , WHOQOL <sup>90</sup> em suas variações WHOQOL-BREF e WHOQOL-OLD, entrevista semiestruturada	44 participantes, 21 no grupo com atividades de informática e dois outros grupos controle, um com outro tipo de atividade e outro sem nenhum tipo de atividade
Machado (2019)	quali-quantitativa	Estudo de Casos Múltiplos	Revisão teórica, curso para pessoas idosas usarem dispositivos móveis, construção MCDM <sup>91</sup> Senior, avaliação de MCDM Senior por pessoa idosa, avaliação de MCDM Senior por especialistas	13 pessoas idosas 16 especialistas 20 pessoas idosas avaliadoras
Simões (2019)	qualitativa	Revisão bibliográfica, estudo exploratório	Entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observação direta em cursos de informática. questionário estruturado e semiestruturado	34 pessoas idosas 9 instituições bancárias
Junqueira (2020)	qualitativa	<i>design Between-subject</i>	Testes de usabilidade, observação, questionários, entrevista	20 pessoas
Lopes (2020)	quali-quantitativa	Estudo de caso	Questionário	12 pessoas idosas
Rissi (2020)	qualitativa	Estudo de caso	Questionários com perguntas fechadas e abertas	30 pessoas idosas
Silva (2020)	qualitativa	Pesquisa participante	Observação das aulas, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.	10 pessoas idosas
Depiné (2021)	quantitativa	Pesquisa aplicada, descritiva	Questionário	321 idosos (101 em Taió/SC e 220 em Brasília/DF)
Oliveira (2021)	qualitativa	Pesquisa aplicada	Pesquisa bibliográfica, questionário, construção do artefato, criação de conteúdos e recursos, avaliação do artefato	Descreve o grupo de pessoas idosas, mas não cita quantas pessoas são o n. Idosos fornecem apenas dados do perfil.

<sup>88</sup> MiniMental State Examination.

<sup>89</sup> Montreal Cognitive Assessment.

<sup>90</sup> World Health Organization Quality of Life.

<sup>91</sup> Modelo de competências digitais para Machine Learning.

Bonilha (2022)	quantitativa	estudo de intervenção controlado e randomizado	de CDR <sup>92</sup> , MoCA (repetido ao final), AGA <sup>93</sup> , GDS <sup>94</sup>	Grupo Intervenção (GI)= 62 pessoas com aulas de inclusão digital e game Grupo Controle (GC)=47 pessoal com aulas de mindfulness
Nakanishi (2022)	qualitativa	Pesquisa aplicada	Pesquisa bibliográfica, <i>design thinking</i> , entrevistas detalhadas, acompanhamento da rotina de uso, teste de protótipo	Fase de estudo de público-alvo: 1 homem jovem com baixa visão, 2 homens idosos (ambos usam lentes corretivas), 1 mulher jovem sem deficiência visual Fase de avaliação do protótipo: 4 pessoas idosas e +1 com baixa visão em um grupo e 5 pessoas jovens sem deficiência visual em outro grupo.
Santos (2022)	qualitativa	Pesquisa-Ação	Observação participante; observação direta nos ambientes das tecnologias móveis; entrevistas informais, semiestruturadas; questionários semiestruturados; diário das oficinas.	25 pessoas idosas participantes do projeto de extensão
Slodkowski (2022)	qualitativa	Estudo de Caso	Questionários on-line, observação participante	31 pessoas idosas (com idades entre 60 e 89 anos que já possuíam noções básicas de informática que participaram do curso CineSênior). 17 especialistas (entre 36 e 62 anos) que validaram a competência mapeada.
Teixeira (2022)	qualitativa	Criação de audiodramas e Cartografia temática	de Encontros virtuais (coletivos, em dupla ou individuais), entrevistas compreensivas, criação de audiodramas	8 pessoas idosas, e 4 delas com deficiência visual
Campos (2023)	qualitativa	Revisão de literatura e pesquisa etnográfica	de Revisão bibliográfica e documental, observação participativa	28 pessoas idosas

<sup>92</sup> Clinical Dementia Rating.

<sup>93</sup> Avaliação Gerontológica Ampla.

<sup>94</sup> Geriatric Depression Scale.

Diniz (2023)	quali-quantitativa	<i>Design Science Research</i>	questionários pré-teste, observação sistemática, anotações, ficha auxiliar e entrevista semiestruturada, registros audiovisuais	10 pessoas idosas
Gomes (2023)	qualitativa	Estudo de Caso	Revisão teórica, entrevistas, grupo focal, criação de sequência didática	115 pessoas responderam o questionário, das quais 6 idosas 6 pessoas participaram do grupo focal, mas nenhuma idosa.

Fonte: elaboração própria (2024)

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com especialistas

Introdução	Boas-vindas e agradecimento pelo tempo Breve explicação do tópico Breve descrição do processo de entrevista e duração aproximada Proteção dos dados e anonimato TCLE
Pergunta introdutória	O que o levou a Paulo Freire? Conte-me, por favor, como isso aconteceu. Quando e por que você começou a trabalhar com Paulo Freire?
Perguntas chave	1 - Como a pedagogia de Paulo Freire pode ser integrada ao contexto atual da pesquisa em educação? 2 - Tenho interesse em formas de participação em projetos de pesquisa educacional. Você pode me dar alguns exemplos disso? 3 - Você pode me falar sobre projetos de pesquisa em que aspectos emancipatórios foram claramente expressos? Os elementos da pedagogia crítica foram mostrados ou poderiam ter sido integrados? 4- Você poderia relatar alguma situação ou contexto em que referências teóricas atuais — além de Freire — contribuíram para compreender ou transformar práticas educativas? Quais autores ou ideias estiveram presentes e como contribuíram para pensar a emancipação nesse campo?
Revisão	Você tem algum comentário ou sugestão adicional sobre o assunto que seja importante para você? Na sua opinião, esqueci algo importante?
Panorama	Informações sobre os resultados Despedida

## **APÊNDICE E - Roteiro de consentimento oral para entrevistas com especialistas (Europa)**

Primeiramente, gostaria de fornecer algumas informações sobre a pesquisa:

- Sua participação na pesquisa é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem precisar justificar o motivo e sem quaisquer consequências negativas.
- Você pode revogar seu consentimento para o uso de seus dados a qualquer momento.
- As informações e os arquivos de áudio desta pesquisa serão utilizados para fins científicos.
- O anonimato será mantido.
- Você tem mais alguma dúvida sobre a pesquisa?

Você confirma que compreende os termos da sua participação na pesquisa?

Como esta entrevista será realizada online, você não precisa assinar nenhum documento; a confirmação verbal é suficiente.

## APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para entrevistas com especialistas (Brasil)

Olá! Gostaríamos de convidar você para participar de uma pesquisa. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Nosso projeto visa compreender e analisar as configurações metodológicas de participação de pessoas idosas em pesquisas a partir de um projeto de inclusão digital no Brasil, em uma perspectiva freireana e, de maneira mais específica, elaborar orientações ao desenvolvimento de projetos de inclusão digital com pessoas idosas. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAAE: 79933024.2.0000.5347).

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa homens e mulheres com reconhecida atuação na área, cuja experiência e conhecimento técnico-científico contribuirão significativamente para a análise e aprofundamento dos temas abordados. Sua identificação não será obrigatória, você pode optar em manter o anonimato.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Seu envolvimento consiste em participar de uma entrevista semiestruturada, com duração estimada de uma hora, conduzida de forma presencial ou virtual, conforme disponibilidade. A entrevista abordará temas relacionados à pedagogia de Paulo Freire, com o objetivo de obter contribuições técnico-científicas relevantes para o aprofundamento da investigação proposta. As informações produzidas são confidenciais, utilizadas somente para fins de estudo, que poderão ter seus resultados publicados em eventos ou revistas científicas. O(A) Sr.(a) tem plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Para assegurar esse direito, serão adotadas medidas como a separação imediata e segura dos dados pessoais do participante, a exclusão desses dados de todas as análises subsequentes, sendo assegurando total transparência e respeito à sua vontade. Sempre que o(a) Sr.(a) queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o Prof. Johannes Doll, pelo fone (51) 986189981.

**SOBRE O ENCONTRO:** Será realizado 1 encontro, com duração prevista de 1 hora, em dia e local previamente combinado com a pesquisadora responsável e conforme a disponibilidade do(a) participante. Serão solicitadas algumas informações sobre suas experiências e vivências em relação a Paulo Freire, bem como a relação do pensamento freireano com sua pesquisa e prática. No caso de interrupção da pesquisa, a decisão será justificada e o(a) Sr.(a) receberá assistência adequada, caso seja necessário.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos que envolvem os participantes são relativos à possibilidade da quebra da privacidade e da confidencialidade das informações prestadas. A participação na entrevista pode despertar algum desconforto ou constrangimento. Se for o seu caso, sinta-se à vontade para não participar ou pedir a exclusão dos dados prestados. Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante desta pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário. Será assegurado aos(às) participantes da pesquisa acompanhamento e assistência adequados em caso de eventuais danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Isso incluirá a disponibilização de suporte psicológico e emocional, por conta do pesquisador responsável, e a garantia de que todas as preocupações dos participantes sejam tratadas com seriedade e prontidão. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do(a) respondente. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o(a) Sr.(a) terá direito a ser indenizado(a) pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

**BENEFÍCIOS:** A participação na entrevista oferece a oportunidade de contribuir com o avanço do conhecimento científico na área, promover o intercâmbio de saberes e reflexões, e valorizar a própria trajetória e expertise profissional. Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas e inspirem novas pesquisas sobre o tema.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. O Sr.(a) terá garantia de ressarcimento dos possíveis gastos que vier a ter com sua participação na pesquisa. O(A) Sr.(a) terá direito ao ressarcimento das passagens de ônibus, caso precise se deslocar para realização da entrevista. Enfatizamos a importância de guardar em seus arquivos uma via deste documento.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações produzidas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada participante. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada. Os dados ficarão na posse dos(as) pesquisadores(as) por até cinco anos.

Caso você tenha interesse em acessar os resultados da pesquisa, envie um e-mail para: johannes.doll@ufrgs.br. Os dados produzidos decorrentes da pesquisa devem ficar guardados digitalmente sob a responsabilidade do pesquisador principal por, no mínimo, cinco anos, após esse período os dados serão destruídos. Caso seja de seu interesse, você poderá solicitar uma devolução sobre os resultados da pesquisa, que estarão disponíveis ao final do estudo, pelo telefone (51) 986189981, com o pesquisador Johannes Doll.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com os(as) pesquisadores(as), pelo telefone (51)986189981, e-mail: johannes.doll@ufrgs.br ou com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFRGS. O CEP/UFRGS é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar—emitir parecer e acompanhar os projetos e pesquisas envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da UFRGS.

O CEP pode ser contactado no endereço: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060, telefone (51) 3308 3787, E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem. Desde já, agradecemos a atenção e a participação.

E-mail: .....

Eu entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

- Concordo em participar.
- Não concordo em participar.

Meu nome é .....

Agradecemos sua participação.  
Para finalizar, clique em “enviar

## **APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

**PESQUISA: PESSOAS IDOSAS E SUAS PARTICIPAÇÕES EM PESQUISAS DE INCLUSÃO DIGITAL**

Olá! Gostaríamos de convidar você para participar de uma pesquisa. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Nosso projeto visa compreender e analisar as configurações metodológicas de participação de pessoas idosas em pesquisas a partir de um projeto de inclusão digital no Brasil em uma perspectiva freireana e, de maneira mais específica, elaborar orientações ao desenvolvimento de projetos de inclusão digital com pessoas idosas. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAAE: 79933024.2.0000.5347).

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa homens e mulheres com idade igual ou superior a 60 anos, residentes em Sapiranga/RS, que frequentem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) - Grupos de Convivência para Pessoa Idosa do município. Sua identificação não será obrigatória, você pode optar em manter o anonimato.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Seu envolvimento consiste em participar de quatro encontros, com duração de duas horas cada. Nesses encontros iremos abordar questões referentes à inclusão digital a partir das demandas levantadas anteriormente. As informações coletadas são confidenciais, utilizadas somente para fins de estudo, que poderão ter seus resultados publicados em eventos ou revistas científicas. O(A) Sr.(a) tem plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Mesmo que opte por não ter seus dados utilizados, você poderá continuar a participar das atividades. Para assegurar esse direito, serão adotadas medidas como a separação imediata e segura dos dados pessoais do(a) participante, a exclusão desses dados de todas as análises subseqüentes, sendo assegurando total transparência e respeito à sua vontade. Sempre que o(a) Sr.(a) queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o Prof. Johannes Doll, pelo fone (51) 986189981.

**SOBRE OS ENCONTROS:** Serão realizados 4 encontros, com duração prevista de 2 horas para cada encontro, nos dias e local que ocorrem os encontros do Grupo de Convivência para Pessoa Idosa. Serão solicitadas algumas informações sobre suas experiências e aprendizagens, sua percepção e a utilização das tecnologias digitais. A participação vai permitir refletir sobre o uso de tecnologias digitais e pode ajudar a organizar melhor o mesmo. No caso de interrupção da pesquisa, a decisão será justificada e o(a) Sr.(a) receberá assistência adequada, caso seja necessário.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos que envolvem os participantes são relativos à possibilidade da quebra da privacidade e da confidencialidade das informações prestadas. As atividades dos encontros podem despertar algum desconforto ou constrangimento. Se for o seu caso, sinta-se à vontade para não participar ou pedir a exclusão dos dados prestados. Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante desta pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário. Será assegurado aos/às participantes da pesquisa acompanhamento e assistência adequados em caso de eventuais danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Isso incluirá a disponibilização de suporte psicológico e emocional, por conta do pesquisador responsável, e a garantia de que todas as preocupações dos participantes sejam tratadas com seriedade e prontidão. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do(a) respondente. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o(a) Sr.(a) terá direito a ser indenizado(a) pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você receberá informações sobre o universo digital. Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas e inspirem novas pesquisas sobre o tema.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. O Sr.(a) terá garantia de ressarcimento dos possíveis gastos que vier a ter com sua participação na pesquisa. O(A) Sr.(a) terá direito ao ressarcimento de até oito passagens de ônibus, caso não tenha direito à isenção. Enfatizamos a importância de guardar em seus arquivos uma via deste documento.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada participante. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada. Os dados ficarão na posse dos(as) pesquisadores(as) por até cinco anos.

Caso você tenha interesse em acessar os resultados da pesquisa, envie um e-mail para: johannes.doll@ufrgs.br. Os dados produzidos decorrentes da pesquisa ficarão guardados digitalmente sob a responsabilidade do pesquisador principal por, no mínimo, cinco anos, após esse período os dados serão destruídos. Caso seja de seu interesse, você poderá solicitar uma devolução sobre os resultados da pesquisa, que estarão disponíveis ao final do estudo com o pesquisador Johannes Doll.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com os(as) pesquisadores(as), pelo telefone (51)986189981, e-mail: johannes.doll@ufrgs.br ou com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFRGS. O CEP/UFRGS é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar–emitir parecer e acompanhar os projetos e pesquisas envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da UFRGS.

O CEP pode ser contatado no endereço: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060, telefone (51) 3308 3787, E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem. Desde já, agradecemos a atenção e a participação.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Local/ data

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) participante de pesquisa)

Eu, \_\_\_\_\_, membro da equipe do projeto Pessoas idosas e suas participações em pesquisas de inclusão digital, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Local/ data

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável)

## APÊNDICE H - Roteiro de observação









































Contexto geral da observação	
Grupo:	Local:
Data:	Horário:
Duração da observação:	Quantidade de participantes:
Foco da observação: Como as pessoas participam?	
A participação das pessoas idosas ao longo do encontro e das atividades sobre/com o uso das tecnologias digitais.	
Relato da observação	
Ambiente físico	Ambiente relacional
Breve descrição do dia. Caracterização do espaço/lugar. Anotar o uso de materiais e instrumentos de apoio didático, uso dos espaços da sala, gestão do tempo.	Descrever de maneira detalhada as interações entre as pessoas ao longo das atividades. Anotar falas/diálogos, diálogos corporais, comportamentos, interações, expressões emocionais, rotinas/rituais, vocabulários específicos, fatos, acontecimentos. Anotar 'desvio do foco' ou 'assuntos paralelos'. Como e quanto as pessoas participam?
Detalhamento das atividades realizadas	
Quais atividades foram desenvolvidas? Que temas foram abordados na aula/encontro? Quais perguntas foram feitas por quem, para quem? Registrar do que falam e para quem falam. Descrever situações recorrentes.	
Observações	
Fatos que chamaram a atenção/merecem destaque. Anúncios de temáticas, desafios, sonhos, interesses, dúvidas.	

## APÊNDICE I - Autoavaliação da participação

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Pensando no encontro que tivemos hoje, avalie a tua interação com o grupo e circule a opção que melhor representa cada afirmação.

	Muitas vezes	Várias vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez
Conversei com alguém.					
Participei das atividades.					
Ajudei as pessoas do grupo.					
Utilizei recursos/materiais.					
Dei a minha opinião.					
Fiz alguma pergunta.	<b>? ? ? ? ?</b>	<b>? ? ? ?</b>	<b>? ? ?</b>	<b>? ?</b>	<b>?</b>
Ouvi a opinião das pessoas.					
Fiz algum comentário.					
Fui pró-ativo/a.					

 Espaço para tuas sugestões ou comentários.

# APÊNDICE J - Canção “Amor que Brilha”

## AMOR QUE BRILHA

Estela Kohlrausch

Lauro Pecktor

**Swing**  
♩ = 120

MELODIA

A E F#m D

1. A le-gri - a vem do céu, E tam - bém do co - ra - ção.\_\_\_\_  
2. Es-pe-ran-ça é flor que cresce, Mes-mo em chão de so-li - dão,\_\_\_\_

5 A G Bm E To Coda

Com um ges-to de ter - nu - ra, Flo-res-cen-do a u - ni - ão.  
Se re - gá - la com ter - nu - ra, Vai bro-tar no co - ra - ção.

9 A D/A

Bri - lha o a - mor em mim,\_\_\_\_ Bri - lha o a - mor em ti,\_\_\_\_

13 A G D.C. al Coda

Bri - lha o a - mor no mun - do,\_\_\_\_ Sen-ti-men-to tão pro-fun - do.\_\_\_\_

17 A D/A

Bri - lha o a - mor em mim,\_\_\_\_ Bri - lha o a - mor em ti,\_\_\_\_

21 A G 1.

Bri - lha o a - mor no mun - do,\_\_\_\_ Sen-ti-men-to tão pro-fun - do.\_\_\_\_

25 G E A 2.

Sen-ti-men-to tão pro-fun - do.\_\_\_\_

## APÊNDICE K - Planejamento dos encontros

### ENCONTRO 1 - Grupo Alegria e Grupo Sonho

Materiais/recursos: TCLE, canetas, charge, folha de avaliação, folha de música, violão, celular para tirar fotos.

Descrição das atividades:

1 Acolhida e boas-vindas (coordenadora): em círculo, as pessoas são convidadas a falar motivos de agradecimento e pedidos para colocar em oração.

2 Leitura, esclarecimentos e assinatura do TCLE: em círculo, cada pessoa receberá duas vias do TCLE e uma caneta; será lido cada item, e quem quiser participar devolverá uma cópia assinada e ficará com a outra para si. É o momento de me apresentar e de perguntar por ideias/propostas a serem desenvolvidas nos próximos encontros.

3 Caminhada tecnológica: inspirada na proposta da “Caminhada do privilégio”. Objetivo: visualizar a diversidade de uso das tecnologias.

O exercício começa com as pessoas organizadas em fila, de pé, lado a lado. Em seguida, são feitas perguntas sobre suas experiências tecnológicas. Dependendo da orientação, a pessoa dá um passo para frente ou para trás.

Se você usa WhatsApp, dê um passo à frente.

Se você já teve alguma aula ou frequentou algum curso de letramento digital (de informática), dê um passo à frente.

Se você sabe anexar um arquivo a um e-mail, dê um passo para frente.

Se você já deixou de participar de alguma atividade porque a inscrição era online e não conseguiu fazer, dê um passo para trás.

Se você sabe tirar uma foto com o celular, dê um passo para frente.

Se você sabe participar de uma chamada de vídeo no celular ou no computador, dê um passo para frente.

Se você tem internet em casa, dê um passo à frente.

Se você já desistiu de comprar alguma coisa na internet porque não sabia como fazer, dê um passo para trás.

Se você sabe como procurar um vídeo que explique uma receita ou como fazer algum reparo em sua casa, dê um passo para frente.

Se você sabe editar uma imagem, dê um passo para frente.

Se você sabe escrever um comentário em uma rede social, dê um passo à frente.

Se alguém já achou que você não saberia fazer algo no celular por causa da sua idade, dê um passo para trás.

Se você sabe adicionar um contato à lista do seu telefone, dê um passo para frente.

Se você consegue baixar aplicativos no celular, dê um passo à frente.

Se você precisa de ajuda para usar aplicativos como o Gov.br ou o do seu banco, dê um passo para trás.

Se você não precisa de ajuda para usar o banco digital, dê um passo para frente.

Se você usa Facebook ou Instagram, dê um passo à frente.

Se você tem dificuldade para saber se o que recebe é golpe ou notícia falsa (fake news), dê um passo para trás.

Quando terminarem as perguntas, tiramos uma foto de onde cada um(a) está e sentamos em roda para conversar sobre as diferentes posições em que cada uma das pessoas ficou e as diferenças de uso das tecnologias digitais no dia a dia de cada um/a.

#### 4 Círculo de cultura sobre charge

Duas impressões coloridas da charge, em tamanho A4, passam pelo círculo.

Pergunta inicial: Observando essa charge, o que mais chama a atenção?

O foco da discussão é o uso de diferentes tecnologias ao longo da história da humanidade, em comparação com o uso atual, e o impacto social e emocional da inclusão/exclusão digital na vida das pessoas idosas. A partir dessas reflexões, poderão ser formuladas diferentes propostas para os próximos encontros, visando a conceber soluções e ações coletivas para enfrentar esses desafios.

5 Autoavaliação: cada pessoa recebe uma caneta e uma folha para avaliar sua participação nas atividades.

6 Música de encerramento: será entregue a cada pessoa a folha com a música “Amor que brilha” e cantaremos o refrão.

## **ENCONTRO 2 - Grupo Alegria**

Materiais/recursos: TCLE, pastinhas para suporte de escrita, canetas, canetões, folha de avaliação, folha de música, violão.

Descrição das atividades:

1 Acolhida, boas-vindas, oração e avisos (coordenadora): Conferir quem ainda não assinou o TCLE.

2 Revisão: Do último encontro para cá, o que ficou?

3 Oficina sobre o uso de Whats

Conversa inicial valorizando a experiência

O que é o WhatsApp? Fala breve sobre a história do aplicativo.

Em que situações o WhatsApp te ajudou? Em que situações ele já te causou problemas?

Problematizar a ambivalência.

Conhecendo as funcionalidades do WhatsApp

Quem já tem o app pode abrir junto; quem não tem, pode acompanhar no celular de outra colega ou a partir das imagens que serão desenhadas no papel pardo. Destacar as principais funções (adicionar contato, enviar mensagem, apagar/excluir mensagem para todas/para mim, encaminhar mensagem, responder individual ou no grupo, editar, curtir, ...)

Entrar no “Grupo das memórias” e enviar mensagem

Mensagem de texto: quem sabe escrever pode digitar "Oi" ou o nome da colega.

Mensagem de áudio: mostre como apertar o microfone e falar (essa é a mais inclusiva para quem não é alfabetizada).

Mensagem de emoji/figura: usar símbolos fáceis de reconhecer

Enviar uma foto

Algumas voluntárias irão tirar uma foto do grupo e enviá-la.

Problematizar o direito de imagem.

Discussão e reflexão

Possíveis perguntas:

"Quem já recebeu uma mensagem que parecia mentira?"

"O que sentimos quando recebemos correntes ou mensagens assustadoras?"

"Com quem vale a pena compartilhar nossas coisas?"

Reforçar a ideia de cuidado e escolha: nem tudo que chega precisa ser repassado; cada uma pode decidir se quer responder, compartilhar ou simplesmente apagar.

Possível síntese: fazemos diferentes usos das tecnologias de informação e comunicação; o uso precisa ser feito de modo crítico e cada uma decide como, quando e com quem usar o WhatsApp.

4 Escolhendo uma história

O grupo será dividido em 3 grupos menores. Cada grupo escolhe uma história de uma das mulheres. A história precisa ter acontecido no bairro. Pode ser romance, peripécia ou relacionada a algum acontecimento. O objetivo é resgatar as memórias que podem ser compartilhadas no grupo do WhatsApp.

5 Contar a sua própria história<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Adaptada de:

<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/11-jogos-do-teatro-do-oprimido-para-aplicar-em-sala-de-aula/> Acesso em 20 jan, 2026.

Inspirado no jogo desenvolvido por Augusto Boal, cada grupo conta a história que escolheu (de algo que aconteceu) e, ao mesmo tempo, as colegas do outro grupo encenam. O grupo que conta a história não pode intervir nem corrigir durante o exercício. Ao final, o grupo compara sua reação àquela encenada pelas colegas.

6 Autoavaliação: cada pessoa recebe uma caneta e uma folha para avaliar sua participação nas atividades.

7 Música de encerramento: cantaremos o refrão e a primeira estrofe da música “Amor que brilha”.

## **ENCONTRO 2 - Grupo Sonho**

Materiais/recursos: TCLE, quadro branco, canetões, ícones impressos, canetas, folha de avaliação, pastinha de suporte para as folhas, folha de música, violão.

Descrição das atividades:

1 Acolhida, boas-vindas, oração e avisos (coordenadora) - Conferir quem ainda não assinou o TCLE.

2 Revisão: do último encontro para cá, o que ficou?

3 Aplicativos

Explicar o que são aplicativos por meio da analogia de uma casa com seus aparelhos eletrodomésticos.

Imagine que o celular é uma casa e os aplicativos são objetos que você pode colocar dentro dela, como um aparelho de TV, um rádio ou um micro-ondas. Os objetos a gente compra numa loja; os aplicativos a gente baixa no celular. Cada aplicativo serve para uma coisa diferente, mas todos precisam ser baixados e instalados para funcionarem no seu celular. Cada casa tem coisas diferentes; o celular também.

Para que serve?

Irei mostrar os ícones de alguns aplicativos (Facebook, Instagram, Youtube, WhatsApp, Câmera, Pinterest). Iremos conversar sobre se as pessoas reconhecem o ícone, se sabem para que serve o aplicativo e se podem contar como o usam.

Quem eu sou?

Uma pessoa voluntária vai tirar um ícone dos que foram mencionados anteriormente. As pessoas do grupo vão tentar adivinhar quem é. Cada pessoa pode fazer uma pergunta e responder apenas sim ou não. Quem acertar pode tirar o próximo ou escolher alguém para tirar um ícone.

4 WhatsApp

O que é o WhatsApp? Falar brevemente sobre a história do aplicativo e o uso dele no Brasil.

Como usar?

Quem já tem o app pode abrir junto; quem não tem, pode acompanhar no celular de outra pessoa ou a partir das imagens que serão desenhadas no papel. Destacar as principais funções (adicionar contato, enviar mensagem, apagar/excluir mensagem para todas/para mim, encaminhar mensagem, responder individual ou no grupo, editar, curtir, ...)

Discussão e reflexão

Para que serve o WhatsApp? Quais os perigos? Quais as alternativas? Como faz quando não usa o WhatsApp? Quais as vantagens?

Possível síntese: fazemos diferentes usos das tecnologias de informação e comunicação; o uso precisa ser feito de modo crítico e cada uma decide como, quando e com quem usar o WhatsApp.

5 Autoavaliação: cada pessoa recebe uma caneta e uma folha para avaliar sua participação nas atividades.

6 Música de encerramento: cantaremos o refrão e a primeira estrofe da música “Amor que brilha”.

Finalização do encontro:

### ENCONTRO 3 - Grupo Alegria

Materiais/recursos: canetas, folha da avaliação, folha da música, folha sobre lixeiras, pastinha de suporte para as folhas, projetor, imagens, folhas, violão, celular.

Descrição das atividades:

1 Acolhida e boas-vindas (coordenadora). Conferir se alguém ainda não assinou o TCLE.

2 Participante vai ler a poesia que foi publicada num livro quando ela ganhou um concurso.

3 Revisão - do último encontro para cá, o que ficou?

Retomar: caminhos possíveis para esvaziar a lixeira (entregar material impresso de acordo com dispositivo da participante).

4 Inteligência Artificial (IA): “uma cabeça coletiva que responde a perguntas”.

Como funciona uma IA?

Distribuir imagens recortadas do Jornal NH, de 18/06/2025. Pedir que as pessoas descrevam o que veem e vamos organizando por categorias. Instigar a descrição e as características: o que as imagens têm de igual e de diferente (tamanho, cor, formas, expressões).

A IA aprende com dados: quanto mais dados, mais treino, mais ela “sabe” (analisa, reconhece padrões); ainda assim, passa por um processo de validação. A IA trabalha simplesmente por probabilidade: qual é a próxima palavra mais provável que ela vai escrever? Não é inteligente, mas estatística. Isso também explica os erros que ocorrem.

Breve explicação e histórico da IA

Comparação de imagens e notícias - real ou criada por IA?

Projetar algumas imagens e notícias, conversar sobre o que tem nelas que fazem parecer reais ou geradas por IA.

Criar coletivamente um prompt, gerar as imagens com IA e compartilhá-las no nosso grupo de memórias.

Ferramentas de verificação de fake news (“encaminhadas com frequência”) no WhatsApp, principais agências de checagem.

5 Autoavaliação - cada pessoa recebe uma caneta e uma folha para avaliar sua participação nas atividades.

6 Música de encerramento: será entregue a cada pessoa a folha com a música “Amor que brilha”. Após um breve alongamento e aquecimento vocal, será aprendida a segunda estrofe. Por fim, canta-se a música inteira.

### ENCONTRO 3 - Grupo Sonho

Materiais/recursos: canetas, folha da avaliação, pastinha de suporte para as folhas, folha da música, violão, projetor, computador.

Descrição das atividades:

1 Acolhida, boas-vindas e avisos (coordenadora). Conferir se alguém ainda não assinou o TCLE.

2 Participante vai apresentar três músicas com a viola caipira.

3 Revisão: do último encontro para cá, o que ficou?

4 Inteligência Artificial (IA): “uma cabeça coletiva que responde a perguntas”.

Breve explicação e histórico da IA

Destacar que a IA aprende por dados, quanto mais dados, mais treino, mais ela “sabe” (analisa, reconhece padrões), depois ainda passa por um processo de validação. A IA trabalha simplesmente

por probabilidade: qual é a próxima palavra mais provável que ela vai escrever? Não é inteligente, mas estatística. Isso também explica os erros que ocorrem.

“IA ou ser humano?”

Preparar cartões com situações. Em roda, cada participante lê um cartão e o grupo decide: foi a IA ou um ser humano que fez essa ação?

Uma máquina no caixa eletrônico reconhece sua digital para liberar o dinheiro.

Um médico conversa com você e faz perguntas para entender seus sintomas.

Um aplicativo do celular sugere uma música parecida com a que você acabou de ouvir.

Uma neta manda uma mensagem de voz pelo WhatsApp para contar novidades.

A sinaleira muda de cor sozinha, controlando o trânsito da rua.

Um amigo telefona para convidar para uma festa de aniversário.

O telefone toca e ouço: “Digite 1 para falar com atendente, 2 para...”.

Um professor explica a lição e responde às dúvidas dos alunos.

Uma loja online recomenda um produto semelhante ao que você já comprou.

Uma vizinha bate na porta para pedir emprestada uma xícara de açúcar.

O bilhete do posto de saúde explicando o horário da consulta ficou bem fácil de entender.

A música que tocou no rádio combinou certinho com a tarde chuvosa.

A receita do chá para gripe estava explicada passo a passo, simples de seguir.

A foto antiga foi colorida e ficou parecendo nova.

Recebi um vídeo com uma frase motivadora, trazendo ânimo para começar bem o dia.

Conversar sobre como, muitas vezes, nem percebemos que é uma máquina. “O que só as pessoas conseguem fazer e o que as máquinas já conseguem fazer?”. Isso ajuda a refletir sobre os limites e as possibilidades da IA.

Comparação de imagens - real ou criada por IA?

Projetar algumas imagens e notícias, conversar sobre o que tem nelas que fazem parecer reais ou geradas por IA.

Reflexão: Conversar sobre como a IA pode ajudar (ex.: receitas, músicas, informações de saúde) e também sobre os riscos de confiar cegamente.

Possível encerramento: IA já está presente no nosso dia a dia, mas não substitui o afeto, a criatividade e a sabedoria das pessoas.

5 Autoavaliação: cada pessoa recebe uma caneta e uma folha para avaliar sua participação nas atividades.

6 Música de encerramento: será entregue a cada pessoa a folha com a música “Amor que brilha”. Cantaremos as duas estrofes e o refrão.

OBS: Entregar material sobre “visualização única” para a mulher que queria saber fazer e ver se mais alguém quer.

## ENCONTRO 4 - Grupo Alegria

Materiais/recursos: canetas, folha da avaliação, pastinha de suporte para as folhas, folha da música, violão, celular, códigos QR, folhas sobre como acessar e criar QR Code.

Descrição das atividades:

1 Acolhida (coordenadora): em círculo, as pessoas são convidadas a falar motivos de agradecimento e pedidos para colocar em oração. Realização da chamada e dos avisos.

2 Revisão: do último encontro para cá, o que ficou?

3 QR Codes

Breve explicação

QR, ou "*Quick Response*", significa "resposta rápida". Surgiu em 1994 no Japão. Em 2002, os primeiros celulares com leitores de QR integrados foram comercializados no Japão.

Leitura: o código QR é lido em duas direções: de cima para baixo e da direita para a esquerda.

AMOR

MATO  
OTAR  
RORA

Como funciona? Marcadores de detecção de posição, margens/contraste.

Maneiras de acessar. (Distribuição de material com instruções de acordo com os diferentes dispositivos do grupo)

No WhatsApp - para adicionar contato.

Na câmera ou no aplicativo - ler QR codes de propagandas, produtos, impressos.

#### 4 Caminhada das memórias

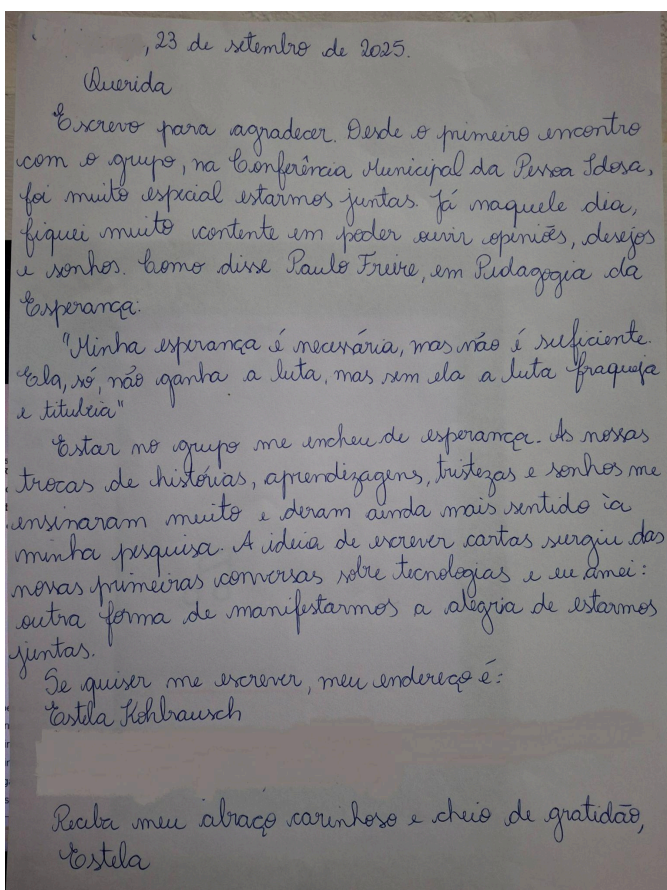
Os QR Codes foram usados para criar um "museu a céu aberto". Os QR Codes impressos foram fixados em diferentes pontos da sala, como se fossem pontos do bairro. Cada QR Code contém uma história, uma foto ou um vídeo sobre aquele local, relacionado ao bairro ou ao que discutimos nos encontros. As participantes que quiserem podem ir até um QR Code e escanear o código; as demais fazem a caminhada, indo de ponto em ponto e ouvindo o que encontraram. Ao final, cada pessoa recebe uma folha com os códigos QR do trajeto para levarem para casa.

5 Avaliação: O que você aprendeu ou o que achou mais interessante nos nossos encontros sobre tecnologias digitais?

6 Autoavaliação: Cada pessoa recebe uma caneta e uma folha para avaliar sua participação nas atividades.

7 Despedida: devolutiva da pesquisa, foto coletiva, entrega das cartas e lembrancinhas de agradecimento

8 Música de encerramento: será entregue a cada pessoa uma folha com a música "Amor que brilha" e cantaremos a música inteira.



Querida ...(nome da participante)

Escrevo para agradecer. Desde o primeiro encontro com o grupo, na Conferência Municipal da Pessoa Idosa, foi muito especial estarmos juntas. Já naquele dia, fiquei muito contente em poder ouvir opiniões, desejos e sonhos. Como disse Paulo Freire, em Pedagogia da Esperança:

"Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia."

Estar no grupo me encheu de esperança. As nossas trocas de histórias, aprendizagens, tristezas e sonhos me ensinaram muito e deram ainda mais sentido à minha pesquisa. A ideia de escrever cartas surgiu das nossas primeiras conversas sobre tecnologias e eu amei: outra forma de manifestarmos a alegria de estarmos juntas.

Se quiser me escrever, meu endereço é:

Nome

Receba meu abraço carinhoso e cheio de gratidão,  
Estela

## ENCONTRO 4 - Grupo Sonho

Materiais/recursos: canetas, folha da avaliação, pastinha de suporte para as folhas, folha da música, violão, Alexa.

Descrição das atividades:

1 Acolhida e boas-vindas (coordenadora): em círculo, as pessoas são convidadas a falar motivos de agradecimento e pedidos para colocar em oração.

2 Revisão: do último encontro para cá, o que ficou?

3 PIX - O que é? Como usar?

O Pix é um sistema brasileiro de pagamento instantâneo, criado pelo Banco Central em novembro de 2020, que permite transferências de dinheiro entre contas bancárias em poucos segundos, a qualquer hora do dia, inclusive nos finais de semana e feriados. Para usar o Pix, você precisa ter uma conta em um banco ou instituição financeira participante e cadastrar uma chave Pix, que pode ser seu CPF, CNPJ, número de telefone, e-mail ou uma chave aleatória.

Quem já usou? Quais as vantagens?

Pagamentos e transferências consolidados em até 10 segundos;  
Disponibilidade do serviço 24 horas por dia, 7 dias por semana;  
Segurança garantida por criptografia.

Quem não usou? Quais as vantagens?

O letramento digital foi um fator que impediu o uso?

4 Alexa

A Alexa é uma assistente virtual e inteligência artificial da Amazon que responde a comandos de voz para realizar diversas tarefas. Exemplos: Alexa (Amazon), Siri (Apple), o Google Assistente (Gemini).

Distribuir tarefas entre as/os integrantes do grupo

Alexa, me conta uma curiosidade.

Alexa, quais são as notícias do dia?

Alexa, me conte uma piada.

Alexa, abrir "Salmos".

Alexa, sintonize a Rádio Gaúcha.

Alexa, qual a previsão do tempo?

Alexa, qual o preço do café Melitta?

Alexa, a que horas abre a prefeitura da nossa cidade?

Alexa, aumenta o volume.

Alexa, toque o despertador em 15 minutos.

Alexa, toque uma música para acalmar o coração.

Alexa, qual o telefone dos bombeiros?

Alexa, qual o santo do dia de hoje?

Alexa, dá uma risada.

Alexa, solta um pum.

Alexa, quantos quilômetros é de Porto Alegre a partir do nosso município?

Jogar com a Alexa

Escolher os jogos de acordo com o interesse do grupo. (participante fará imitações)

Alexa, jogar "O que é o que é"...

Alexa, jogar "Qual é o número?"

Alexa, abrir "Biblical Quiz".

Alexa, abrir "Show do Milhão".

Alexa, abrir "Lá vai Cabral".

5 Autoavaliação: cada pessoa recebe uma caneta e uma folha com a avaliação da participação nas atividades, que a preenche.

6 Avaliação: O que você aprendeu ou o que achou mais interessante nos nossos encontros sobre tecnologias digitais?

7 Despedida: devolutiva da pesquisa, foto coletiva e lembrancinhas de agradecimento.

8 Música de encerramento: será entregue a cada pessoa uma folha com a música “Amor que brilha” e cantaremos a música inteira.

## EPÍLOGO

Dia do meu aniversário, 2056.

Acordei com a sensação curiosa de que o tempo havia decidido sentar-se à mesa comigo, não para cobrar nada, mas para dialogarmos, e isso me pareceu tão improvável quanto necessário, porque o tempo, como sabemos, raramente se demora, apenas passa. Ainda assim, naquela manhã, enquanto o café esfriava numa caneca especial e a janela se abria para um mundo que seguia tão agitado e complexo, pensei naquele outro tempo, o da tese, quando os dias eram medidos não pelo sol, mas por citações, leituras, versões e milhares de comentários a partir das leituras e releituras feitas por tanta gente querida, e havia uma espécie de fé (*você precisa ter fé*) silenciosa de que tudo aquilo fazia sentido.

Lembrei-me de quem eu era enquanto escrevia, alguém que aprendia a pesquisar pesquisando, a conhecer e respeitar seus limites físicos, mentais e emocionais, alguém que descobria, não sem espanto, que escrever uma tese não era apenas organizar ideias, mas permitir que pessoas, histórias, desigualdades e perguntas que não cabiam em gráficos, nem em capítulos, me transformassem. Talvez por isso essas lembranças tenham ficado comigo até hoje, como ficam as músicas que não lembramos quando ouvimos pela primeira vez, mas que reaparecem décadas depois, intactas, com a mesma vivacidade.

Agora, tantos anos depois, percebo que aquela tese não terminou quando foi defendida; ela se espalhou pela vida, infiltrou-se nas escolhas, nos caminhos seguidos e até na maneira de ver e fazer as coisas. Sorrio, finalmente. Escrever foi também uma maneira de aprender a envelhecer, não no sentido de acumular tempo, mas de torná-lo habitável, e se hoje celebro este aniversário com a tranquilidade de quem olha para trás sem pressa, é porque, naquele período distante, entre uma citação e outra, eu estava, sem saber, ensaiando o futuro que agora me escreve.