



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

LONGEVIDADE, APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E INTERGERACIONALIDADE:

Um estudo exploratório

Catarina Rocha de Matos



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Catarina Rocha de Matos

Longevidade, Aprendizagem ao Longo da Vida e Intergeracionalidade:

Um estudo exploratório

Mestrado em Gerontologia Social

Dissertação efetuada sob a orientação da

Professora Doutora Fátima Pereira

Professora Doutora Alice Bastos

fevereiro, 2020

AGRADECIMENTOS

A ti, avó, te dedico este trabalho...

Obrigada pelo teu amor!

Acredito que, em todas as etapas da vida, as conquistas são feitas em comunhão com as pessoas que mais nos apoiam.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Fátima Pereira por todo o acompanhamento, disponibilidade e dedicação no desenvolvimento deste estudo. E, por me ajudar a crescer no sentido da procura constante da melhoria e coesão do trabalho desenvolvido.

À Professora Doutora Alice Bastos, por todo o acompanhamento, motivação e partilha de conhecimento na área.

À Mimi, pela amizade, pelo amor, pelo carinho e apoio durante a minha vida e este período dela.

À minha família, em especial, aos meus pais e ao meu irmão, por todo o carinho, por todo o apoio e por me prestarem sempre as melhores condições para conseguir estudar.

Ao João, pelo carinho e compreensão nesta fase.

E a todos os meus amigos pela motivação e por me apoiarem nesta fase.

Por fim, agradeço também às Instituições envolvidas e representantes que fizeram com que fosse possível desenvolver este estudo e, em especial, à Professora titular da turma pela sua total disponibilidade.

RESUMO

Contexto e objetivo do estudo. O crescente número de pessoas idosas, a diminuição da taxa de natalidade, a mudança de padrões de vida e as lacunas quanto ao conhecimento da sociedade relativamente ao envelhecimento e às questões que lhe são inerentes, impõe uma reflexão sobre o modo como é encarado o envelhecimento e a necessidade de educar para a longevidade no sentido de um envelhecimento ativo e bem-sucedido. A longevidade exige que a sociedade reconceitualize o papel e o lugar dos mais velhos e explore formas de melhorar o estatuto de cidadania das pessoas idosas, nomeadamente através do desenvolvimento e promoção de relações intergeracionais inovadoras. Atendendo à importância de se encarar o processo educativo como algo que ocorre ao longo da vida, em diversos contextos, e através de uma multiplicidade de experiências, é fundamental potenciar articulações entre contextos educativos formais, não formais e informais, no sentido da educação para a longevidade e construção ativa de um envelhecimento bem-sucedido, a iniciar numa fase precoce e abrangendo diferentes gerações. Na promoção de ambientes de aprendizagem ativa, significativa e partilhada, o lúdico, e em particular o jogo, apresentam grande potencial como estratégia e recurso pedagógico importante no processo de desenvolvimento humano. Com o objetivo de contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo, com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, este estudo exploratório alicerçou-se num projeto de cariz lúdico-pedagógico, construído para o efeito, e implementado em contexto educativo formal, integrando um trabalho de “vaivém” com contextos educativos informais.

Método. O estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, com uma turma do 4º ano de escolaridade, numa ação articulada com as respetivas famílias, em moldes de projeto-piloto. Estruturou-se em três fases principais: 1) conceção do projeto e elaboração dos recursos lúdico-pedagógicos; 2) intervenção em contexto educativo formal; 3) avaliação da ação. A recolha de dados decorreu ao longo do processo através de 1) documentos relativos a jogos/atividades lúdico-pedagógicas construídas para o efeito, 2) questionários e 3) diários de bordo. A informação recolhida foi analisada do ponto de vista do processo desenvolvido e dos resultados obtidos numa perspetiva de melhoria.

Resultados. O projeto envolveu 21 crianças do 4º ano de escolaridade, 9 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Considerados os agregados familiares das crianças, estiveram também envolvidos indiretamente no estudo, potencialmente, 40 pais (pai/mãe); 11 avós (avô/avó); 15 irmãos (irmã/irmão); e 3 outros familiares. Globalmente, os resultados apontam para uma melhoria nas conceções das crianças relativamente ao envelhecimento e aos idosos. Uma análise do processo de intervenção aponta para o desenvolvimento de uma consciência acerca do processo de envelhecimento, de acordo com uma perspetiva realista e positiva, bem como o conhecimento de fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido e do papel ativo que podem ter para envelhecerem bem ao longo da vida.

Conclusão. Atendendo aos resultados obtidos, e dada a relevância da intervenção para a prática gerontológica, considera-se importante o desenvolvimento do estudo a nível nacional ou numa base territorial mais alargada, no sentido de permitir ampliar o conhecimento teórico no domínio e produzir efeitos mais sustentados na prática da educação para a longevidade e da aprendizagem intergeracional.

Palavras-chave: Longevidade; Aprendizagem ao Longo da Vida; Intergeracionalidade; Recursos lúdico-pedagógicos; Gerontologia Social.

ABSTRACT

Context and objective of the study. The growing number of elderly people, the decrease in the birth rate, the change in living standards and the gaps in society's knowledge about aging and the issues inherent to it, requires a reflection on how aging is viewed. and the need to educate for longevity in the sense of Active and Successful Aging. Longevity requires society to redesign the role and place of older people and explore ways to improve the citizenship status of older people, including through the development and promotion of innovative intergenerational relationships. Given the importance of facing the educational process as something that occurs throughout life, in various contexts, and through a multiplicity of experiences, it's essential to enhance articulations between formal educational contexts, not formal and in the sense of education for longevity and active construction of successful aging, starting at an early stage and encompassing different generations. In promoting active, meaningful and shared learning environments, play, and in particular gambling, have great potential as an important pedagogical strategy and resource in the human development process. In order to contribute to knowledge about strategies promoting Active Aging, focusing on the pillar of Lifelong Education/Learning, this exploratory study was based on a playful-pedagogical project, built for this purpose, and implemented in a formal educational context, integrating a "shuttle" work with informal educational contexts.

Method. The qualitative study was developed in a Group of Schools Viana do Castelo, with a class of the 4th year of schooling in na action articulated with their families, in the mold of a pilot project. It was structured in three main phases: 1) design of the project and elaboration of playful-pedagogical resources; 2) intervention in a formal educational context; 3) evaluation of the action. Data collection took place throughout the process through 1) documents relating to games/playful-pedagogical activities built for this purpose, 2) questionnaires and 3) logbooks. The information collected was analyzed from the point of view of the developed process and the results obtained from a an improvement perspective.

Results. The project involved 21 children in the 4th year of schooling, aged between 9 and 10 years. Considering the families of the children, 40 parents (father/mother); 11 grandparents (grandfather/grandmother); 15 brothers (sister/brother); and 3 other family members were indirectly involved in the study. Overall, the results point to an improvement in children's conceptions of ageing and the elderly. An analysis of the intervention process points to the development of an awareness about the aging process, according to a realistic and positive perspective, as well as the knowledge of factors facilitating active and successful aging and the active role they can play to age well throughout life.

Conclusion. In view of the results obtained and given the relevance of the intervention to gerontological practice, the development of the study at national level or on a broader territorial basis is considered important, in order to expand theoretical knowledge produce more sustained effects in the practice of education for longevity and intergenerational learning.

Keywords: Longevity; Lifelong Learning; Intergenerationality; Playful-pedagogical resources; Social Gerontology.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	3
1. ACERCA DO ENVELHECIMENTO HUMANO.....	9
1.1 Longevidade: Um olhar positivo sobre o envelhecimento	9
1.2 Teorias e modelos explicativos do envelhecimento humano.....	10
1.3 Algumas questões acerca da idade e do envelhecimento.....	16
2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E ENVELHECIMENTO ATIVO.....	19
2.1 Envelhecimento Ativo: Um quadro de referência das Políticas Públicas	20
2.2 Aprendizagem ao Longo da Vida como um dos pilares do Envelhecimento Ativo ..	23
3. INTERGERACIONALIDADE E JOGO: POTENCIAL ESTRATÉGICO PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	25
3.1 Intergeneracionalidade: teoria, investigação e prática.....	26
3.2 O lúdico e o jogo na intervenção socioeducativa.....	31
CAPÍTULO II - MÉTODO	34
1. OBJETIVOS DO ESTUDO, CONTEXTO E PARTICIPANTES	36
2. PROJETO-PILOTO “LONGEVIDADE E INTERGERACIONALIDADE”: PROJETO LONGINTER	38
2.1 Plano de Ação: faseamento e calendarização.....	39
2.2 Avaliação do Projeto-Piloto: Recolha e análise da informação	42
2.3 Aspectos éticos.....	45
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
1. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	48
1.1.1 As crianças e as suas famílias.....	48
1.1.2 Dinâmica familiar: as relações em análise.....	50
2. ANÁLISE DO PROJETO “LONGINTER”	52
1.1 Conceções iniciais acerca dos idosos e do envelhecimento.....	53
1.2 Aprendizagens das crianças no “vaivém” Escola-Família	58
1.3 Apreciação do processo desenvolvido e dos recursos lúdico-pedagógicos	67
1.4 A intergeracionalidade na dinâmica familiar	69
3. APRECIÇÃO GLOBAL E ORIENTAÇÕES FUTURAS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS	87

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: CALENDARIZAÇÃO DO PROJETO-PILOTO	39
FIGURA 2: RESPOSTAS DAS CRIANÇAS AO JOGO/ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA Nº 3 "E SE ELES FOR EU"	57
FIGURA 3: SOLUÇÃO DO JOGO/ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA Nº 3 "E SE ELES FOR EU"	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PESSOA DA FAMÍLIA QUE MAIS ADMIRAM.....	50
GRÁFICO 2: FREQUÊNCIA COM QUE AS CRIANÇAS ESTÃO COM OS AVÓS.....	51
GRÁFICO 3: “MITOS” IDENTIFICADOS CORRETAMENTE PELAS CRIANÇAS – 17 MAIO 2019	55
GRÁFICO 4:” REALIDADES” IDENTIFICADAS CORRETAMENTE PELAS CRIANÇAS – 17 DE MAIO 2019	56
GRÁFICO 5: “MITOS “IDENTIFICADOS CORRETAMENTE PELAS CRIANÇAS – 7 JUNHO 2019.....	62
GRÁFICO 6: “REALIDADES” IDENTIFICADAS CORRETAMENTE PELAS CRIANÇAS – 7 JUNHO 2019.....	62
GRÁFICO 7: NÍVEL DE APRECIÇÃO GLOBAL DOS JOGOS/ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS.....	67
GRÁFICO 8: NÍVEL DE APRECIÇÃO GLOBAL DAS SESSÕES PELOS PARTICIPANTES.....	68
GRÁFICO 9: APRECIÇÃO ESPECÍFICA DOS JOGOS/ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS	69

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO ESTUDO	36
TABELA 2: PLANO DE AÇÃO	40
TABELA 3 : DESCRIÇÃO DAS CARATERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES	49
TABELA 4: SISTEMATIZAÇÃO DOS JOGOS/ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS AO LONGO DAS SESSÕES EM SALA DE AULA	52
TABELA 5: SISTEMATIZAÇÃO DOS DESAFIOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS EM FAMÍLIA DESENVOLVIDOS EM ESPAÇO FAMILIAR	53

LISTA DE ABREVIATURAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

EA – Envelhecimento Ativo

INE – Instituto Nacional de Estatística

ENEAS – Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável

OMS – Organização Mundial de Saúde

INTRODUÇÃO

O crescente número de pessoas idosas e a mudança de padrões de vida exige uma reflexão sobre o modo como é encarado o envelhecimento e sobre a necessidade de uma sociedade mais humana que se comprometa a reconsiderar e reconceitualizar os grupos etários mais velhos quanto ao seu papel na sociedade (Cantinho, 2018). A World Health Organization (WHO, 2007) reconhece que o conhecimento da sociedade relativamente ao envelhecimento e a questões subjacentes, possui grandes lacunas, salientando que, a informação sobre o envelhecimento, deveria ter início numa fase inicial da vida, abrangendo todos os grupos sociais. Nesta lógica, de acordo com a mesma fonte é fundamental a participação em ambientes estimulantes e a existência de oportunidades para o desenvolvimento pessoal e social para se envelhecer bem.

Tal como defendido pelo Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-Brasil, 2015), a longevidade também é sinónimo de maior probabilidade de as pessoas experienciarem um período mais longo de incapacidade, de aumento de doenças crónicas e de dependência. Assim, a existência de oportunidades de aprendizagem sobre e para a longevidade, poderá contribuir para a prevenção de riscos associados ao envelhecimento, como por exemplo, a prevenção de doenças, pobreza, exclusão, negligência e abuso, evitando também despesas com saúde e com serviços, quer para as famílias, quer para o Estado. Nesta lógica de pensamento, partindo do pressuposto de que as gerações mais novas são aquelas que irão vivenciar o fenómeno de maior longevidade é essencial a adoção de uma postura proativa perante o envelhecimento e o mais precocemente possível, para que a velhice seja preparada e vivenciada de um ponto de vista realista e positivo. Isto pressupõe o desenvolvimento intencional e sistemático de estratégias de educação para a longevidade, no sentido do envelhecimento. Neste sentido, as gerações devem ser sensibilizadas para este fenómeno para que compreendam o envelhecimento na sua complexidade e para que vão envelhecendo do melhor modo possível. Face ao exposto, é essencial uma intervenção junto dos mais novos, na medida em que, de acordo com Paúl (2005),

as crianças aprendem a olhar “os velhos” pelos olhos dos pais, dos professores, dos pares, dos media, elaborando imagens e representações, por vezes, deformadas da realidade. Aprendem a envelhecer com base nessas imagens, que se entranham neles e se transformam em comportamentos do passado e do futuro. (p.282)

Nishita (2018) salienta que para se construir comunidades mais fortes e amigas dos idosos, as gerações mais novas precisam de estar cientes das mudanças demográficas, compreender as necessidades dos idosos e até mesmo conseguir agir sobre isso. As crianças desenvolvem, desde cedo, concepções sobre o mundo que as rodeia, nomeadamente, sobre o envelhecimento e os mais velhos, em virtude das suas experiências de vida e do processo de socialização. Algumas dessas concepções correspondem a preconceitos e ideias estereotipadas que podem ser limitadoras. Efetivamente, desmistificar concepções acerca do envelhecimento, fomentando a proximidade no relacionamento intergeracional, é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Neste sentido, a intergeracionalidade poderá tornar-se uma ferramenta essencial para garantir que as comunidades reflitam sobre os papéis das diferentes gerações e se promovam ambientes potenciadores de partilha e aprendizagem. Tomando como referência a Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (ENEAS, 2017), a intergeracionalidade surge numa perspetiva de Envelhecimento Ativo, numa tentativa de mudança de mentalidades e de organização social, ou seja, da destituição da discriminação entre faixas etárias. No geral, a investigação que tem vindo a ser realizada na área das iniciativas intergeracionais ao longo dos anos, centra-se muito na mudança de perceção das crianças face ao envelhecimento, para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e solidária, na medida em que, "(...) a criança de ontem é o adulto de hoje e a avó ou avô de amanhã. A família, a comunidade e a sociedade têm um forte impacto na forma como se envelhece." (ENEAS, 2017, p.9)

Comunidades mais inclusivas e solidárias, compreendem o envelhecimento como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, independentemente da sua idade. De acordo com Antunes (2015), uma visão positiva do envelhecimento fundamenta-se numa perspetiva de capacitação das populações e das comunidades para um envelhecimento bem-sucedido, nomeadamente, através de um processo de educação/formação ao longo da vida que entende o envelhecimento como um continuum que acontece e se prepara ao longo do ciclo de vida, e que é influenciado pela vivência de experiências naturais e culturais que determinam a forma como se envelhece. Neste entendimento, de acordo com a mesma fonte, o envelhecimento ativo e bem-sucedido,

é uma questão de educação e educar para um envelhecimento bem-sucedido é um processo que se inicia na infância, se prolonga na juventude e se intensifica na idade adulta. Um processo que proporciona os instrumentos e os conhecimentos necessários para que os indivíduos tomem as decisões mais acertadas face ao seu processo de desenvolvimento, dado a forma como se envelhece depender substancialmente da forma como se vive ao longo da vida. (Antunes, 2015, p.193).

Neste sentido, a autora faz referência à importância do domínio educacional nas sociedades desenvolvidas, enquanto oportunidade de "(trans)formação" do sistema tradicional de educação. Efetivamente, as oportunidades de educação para a longevidade e para a construção de um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido nas escolas poderão ser consideradas num quadro estratégico orientado para o desenvolvimento de comunidades mais coesas. Neste sentido, seria pertinente que, a escola, enquanto Instituição, contemplasse nos currículos educacionais, as problemáticas das sociedades contemporâneas, criando oportunidades de desconstrução de conceções estereotipadas e desenvolvendo a consciência crítica e a competência para saber ser, estar e agir perante esta problemática. Assim, no presente estudo procuramos dar às gerações uma oportunidade de ressignificação do envelhecimento, fornecendo ferramentas potenciadoras de aprendizagem orientada para um Envelhecimento

Ativo e Bem-sucedido, numa articulação entre contexto educativo formal (Escola) e contextos educativos informais (aprendizagem em família).

A literatura científica no domínio da intergeracionalidade apresenta um crescimento exponencial nos últimos anos, refletindo a multiplicidade de tópicos e abordagens adotadas por teóricos e investigadores. A tendência dos estudos neste domínio prende-se com o desenvolvimento de programas intergeracionais com membros da família, entre crianças e idosos, em que os principais temas desenvolvidos, abarcam as dinâmicas das relações, saúde e bem-estar e aprendizagem e literacia, caracterizando-se essencialmente por estudos de cariz qualitativo, realizados em ambiente escolar ou em estruturas residenciais de apoio a idosos (Law, Young, Almeida e Ginja, 2019). Verifica-se também o avanço de projetos intergeracionais desenvolvidos e testados ao longo de vários anos, que permitem evidenciar as melhores práticas existentes no domínio e a importância da prática baseada na evidência para o desenvolvimento desta área de investigação e intervenção (Jarrot, Stremmel e Naar, 2019). A investigação no domínio destaca também a importância da prática intergeracional como pilar estratégico no desenvolvimento de relações positivas entre diferentes gerações.

Complementarmente a uma abordagem intergeracional, neste estudo parte-se da convicção de que o lúdico pode assumir um papel fundamental como facilitador da aprendizagem, contribuindo para a promoção de ambientes de aprendizagem ativa, significativa e partilhada, o lúdico pode ser considerado como uma estratégia facilitadora de aprendizagem. Como instrumento de ação educativa e recurso pedagógico, o jogo, em particular, comporta um grande potencial estratégico no processo de desenvolvimento humano e na intervenção educativa. Tomando como referência a sua “função de utilidade” (Jacob, 2008), o jogo constitui uma das formas mais eficazes para se transmitir uma mensagem, uma vez que suscita o interesse e promove aprendizagens significativas.

Face ao exposto até ao momento, desmistificar conceções acerca do envelhecimento, educar para a longevidade e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e solidária, fomentando a proximidade no relacionamento intergeracional, são algumas das metas a alcançar com este estudo. Tomando por base estas ideias, o estudo tem como objetivo contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo, com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo por base a elaboração, implementação e avaliação de um projeto de cariz lúdico-pedagógico, articulando contextos educativos formais e informais, num vaivém semanal entre Escola-Famílias.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à revisão da literatura, onde se apresenta a fundamentação teórica sobre os principais temas do estudo, nomeadamente, Longevidade, Aprendizagem ao Longo da Vida e Intergeracionalidade. No primeiro ponto do capítulo, introduz-se o tema da longevidade, através de uma visão positiva sobre o envelhecimento, ou seja, como parte integrante do ciclo de vida.

Num segundo momento, a Aprendizagem ao Longo da Vida é enquadrada na sua relação com o Envelhecimento Ativo. Por último, aborda-se a Intergeracionalidade, do ponto de vista conceitual e do seu potencial para a intervenção, bem como o jogo, integrado numa abordagem lúdico-pedagógica. Por sua vez, no segundo capítulo é desenvolvido o método, apresentando-se o estudo na sua componente empírica, nomeadamente, o plano de ação do projeto. No terceiro capítulo, tem lugar a apresentação dos resultados, considerando-se os dados relativos às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao processo desenvolvido. Por último, é realizada uma apreciação global, analisando-se implicações para a intervenção numa perspetiva de melhoria.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1. Acerca do envelhecimento humano

O envelhecimento humano é atualmente um fenómeno à escala mundial, marcado, por um lado, pelo aumento da esperança de vida, como resultado de melhores condições de vida e dos avanços na medicina (com repercussões na saúde), mas também, por outro lado, pela redução do número de nascimentos. Acompanhado pelas estruturas da longevidade, como fator preditor de vidas mais longas, o estudo do envelhecimento humano exige uma análise multivariada, pois será impossível justificar o envelhecimento fundamentando-nos apenas numa única teoria ou perspectiva. Deste modo, uma panóplia de perspectivas e modelos surgiram, assim como o aparecimento da Gerontologia, como disciplina, que fundamenta e desenvolve o estudo do envelhecimento.

1.1 Longevidade: Um olhar positivo sobre o envelhecimento

A longevidade, na perspectiva de Almeida (2012), dependente da progressão do envelhecimento, caracteriza-se pela duração da vida de um organismo que impõe um limite mais tarde ou mais cedo. Atualmente assistimos a um curso de vida mais longínquo, influenciado pelo aumento da esperança de vida e pela melhoria das condições de vida e avanços na medicina.

No caso específico Português, e tomando como referência o INE (2019b), a esperança de vida à nascença foi estimada em 80,80 anos, 77,78 anos para os homens e 83,43 anos para as mulheres no período 2016-2018, representando um aumento dos valores relativamente a anos anteriores. Assiste-se, deste modo, a um aumento do número de anos de vida, que justifica o fenómeno de maior longevidade das populações, principalmente das gerações mais novas, que são aquelas que apresentam à nascença um aumento sistemático dos valores. Por sua vez, também aos 65 anos a esperança de vida atingiu 19,49 anos para o total da população. Ou seja, aos 65 anos os homens podem esperar viver mais 17,58 anos e as mulheres mais 20,88 anos. A baixa natalidade e o aumento da longevidade nas últimas décadas indiciam, também, a continuação do envelhecimento demográfico, verificando-se um decréscimo do número de jovens e de pessoas em idade ativa e, em contrapartida, um aumento do número de pessoas idosas. O número médio de filhos atingiu 1,41 por mulher em idade fértil, em 2018.

Por sua vez, de acordo com o INE (2019a) através da sobreposição das pirâmides etárias, assiste-se, também, a um duplo envelhecimento demográfico, como consequência de um estreitamento da base da pirâmide e do alargamento do seu topo. Em concreto, em 2018, comparativamente com 2017, a população jovem (pessoas com menos de 15 anos) diminuiu para 1 407 566 pessoas (menos 16 330) e a população com idade igual ou superior a 65 anos aumentou para 2 244 225 pessoas (mais 30 951). A população com 65 ou mais anos de idade, poderá passar de 2,2 para 2,8 milhões de pessoas entre 2018 e 2080. O número de idosos atingirá o valor mais elevado em 2048, momento a partir do qual passa a decrescer. Esta situação deve-se ao facto de entrarem nesta faixa etária gerações de menor dimensão, nascidas já num

contexto de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações. Neste sentido, face ao decréscimo da população jovem e a par com o aumento da população idosa, o índice de envelhecimento poderá duplicar, entre 2018 e 2080, passando de 159,4 para 291,0 idosos, por cada 100 jovens, em 2080.

Nesta perspetiva, as mudanças verificadas nestes indicadores demográficos são reveladoras de fortes transformações estruturais e dimensionais nos contextos familiares, assistindo-se a uma diminuição do número de elementos do agregado familiar (Rosa, 2012; Nunes, 2014). Rosa (2012), na sua obra "*O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*", frisa a alteração significativa dos comportamentos demográficos, em concreto, da mortalidade e da fecundidade, que contribuíram para uma mudança no "perfil da sociedade". Por outro lado, a autora salienta a influência de vários fatores associados ao desenvolvimento da sociedade portuguesa, como a "maior instrução da população, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, a terciarização da economia, ou a urbanização", como fatores precedentes e justificativos da redução dos níveis de fecundidade, resultando diretamente na diminuição do número de nascimentos, e conseqüente número de jovens (Rosa, 2012, p.32). Nesta ótica, a mesma fonte, apela à necessidade da renovação de gerações, que somente será assegurada, se as mulheres tiverem, em média, 2,1 filhos. Igualmente, Nunes (2014) considerando as alterações demográficas vigentes, alerta para a diminuição do número de famílias numerosas e para as transformações que têm ocorrido no plano das famílias e das suas formas de organização.

Neste contexto, de aumento do número de anos vida em resultado de alterações sociais e demográficas, a longevidade deve ser pensada como uma oportunidade de ressignificação do processo de envelhecimento pelas sociedades, no sentido de um envelhecimento ativo e bem-sucedido. O envelhecimento constitui um processo dinâmico, inerente a qualquer ser humano, pressupondo, no contexto desta tendência para vidas cada vez mais longas, a necessidade de concetualização empírica. Neste sentido, o estudo do envelhecimento, enquanto processo marcado pelas estruturas da longevidade, possui um corpo teórico e científico orientado para o desenvolvimento e definição do mesmo. No ponto seguinte desenvolve-se as teorias e modelos explicativos do envelhecimento humano que marcam a literatura científica no domínio.

1.2 Teorias e modelos explicativos do envelhecimento humano

Como qualquer área científica, o estudo do envelhecimento começou pelo questionamento e a necessidade de compreensão dos fenómenos ou acontecimentos que acompanham o ciclo de vida de qualquer ser humano. Assim, ao longo do tempo, à luz de distintas áreas, teóricos e investigadores da área do envelhecimento procuraram compreender e descrever o envelhecimento.

De acordo com Fernández-Ballesteros (2009), a Platão e Aristóteles remontam os primórdios dos pensamentos filosóficos sobre o Envelhecimento. Platão ostentava uma visão positiva do envelhecimento, considerando que o Ser Humano envelhece de acordo com a forma como vive. Por sua vez, Aristóteles, assente numa ótica negativa, perspetivava o envelhecimento do Ser Humano com base na doença, declínio mental e físico. Inicialmente, as teorias que surgiram eram fundamentadas no processo biológico, à luz da qual a idade adulta e, sobretudo a velhice, constituíam períodos de declínio. No entanto, assiste-se a uma crescente diversidade de perspetivas e teorias sobre o envelhecimento, desenvolvidas por diferentes quadros teóricos da biologia, da psicologia e da sociologia, acentuando, assim, a importância de perspetivarmos o envelhecimento como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, tal como enunciado por Baltes e Baltes (1990), quando assumem que o Envelhecimento é um processo dinâmico, individual, heterogéneo e cumulativo, que ocorre ao longo da vida.

Neste sentido, Bengtson, Gans, Putney & Merrill (2009), no *“Handbook of theories of aging”* procuram reunir as principais teorias do envelhecimento no âmbito biológico, psicológico e social.

Nas teorias biológicas são agregadas um conjunto de propostas teóricas que procuram descrever e explicar as alterações biológicas do processo de envelhecimento no Ser Humano, sendo enunciados os processos estocástico e a expressão das estruturas genéticas na velhice. Os principais paradigmas teóricos procuram orientar a pesquisa no terreno através de processos aleatórios, como a mutação genética aleatória e stress oxidativo e, através de processos naturais ou programa de senescência.

No que diz respeito às teorias psicológicas, os autores salientam uma dinâmica otimista sobre o envelhecimento, fundamentada na perspetiva desenvolvimental do ciclo de vida (“life-span”) e na metateoria da Otimização Seletiva com Compensação (SOC), delimitada por Paúl Baltes e Margaret Baltes. Esta visão otimista sobre o envelhecimento conduziu ao surgimento de várias teorias e modelos que englobam conceitos como adaptação, otimização, compensação e plasticidade, diferenciando-se, através da adoção de uma perspetiva de mudança, refletida nos conceitos de plasticidade, em oposição a perspetivas que se focam na estabilidade, visível através das noções de regulação emocional e equilíbrio.

Após esta reflexão, os autores introduzem as principais teorias que caracterizam o quadro da psicologia do envelhecimento, nomeadamente, o Modelo *convoy de relações sociais* por Antonucci, Birditt e Akiyama, que concetualiza a importância das relações sociais para o desenvolvimento individual, a *teoria da seletividade socioemocional*, desenvolvida por Blanchard-Fields e Stange, que especifica o papel que o contexto socioemocional desempenha quando interage com o declínio cognitivo para moderar ou compensar os efeitos do declínio no bem-estar e a *Teoria do Controlo Cognitivo do bem-estar emocional*, desenvolvida por Kryla-Lighthall e Mather que, fundamentada na teoria da seletividade socioemocional, integra os resultados da cognição, emoção e pesquisa em neurociência. Por sua vez, enunciam também a *Teoria da Plasticidade Cognitiva* na idade adulta, de Willis, Schaie e Martin, fundamentada na

ideia de que o desenvolvimento é um processo de adaptação ao longo da vida e, como tal, é modificável ou plástico em todas as fases do desenvolvimento e, em última instância, a *Teoria da Integração Dinâmica*, de Labouvie-Vief, baseada no desenvolvimento do tempo de vida e no trabalho de Piaget.

No âmbito das teorias sociais e de acordo com a perspectiva de curso de vida (“life-course”), a mesma fonte sublinha a desigualdade, como um dos principais focos teóricos, e as ideias de vantagem ou desvantagens cumulativas ao longo da vida. De acordo com os autores, estas ideias de vantagem ou desvantagem cumulativa, foram desenvolvidas por Ferraro, Shippee e Schafer, através de uma teoria que toma em consideração a forma como, a vários níveis, os sistemas sociais geram desigualdade, e esmiuçadas por Fry, atendendo ao papel da diversidade cultural, como um elemento fundamental na estrutura da vantagem ou desvantagem cumulativa.

Referem também, Settersten e Trauten, para fazer referência à importância da classe social na determinação dos padrões e resultados do curso de vida dos indivíduos, como uma das motivações para a criação de disparidades dentro das sociedades. Por sua vez, é sublinhado pelos autores, a relevância da iniquidade, desenvolvida por Allen e Walker, influenciada pelas diferenças entre o poder e privilégios, relativamente ao género, raça, classe social, idade e orientação sexual, criando sistemas de influência na vida das pessoas, e a ação dos estilos de vida, defendida por Hendricks e Hatch, como mecanismos centrais dentro da estrutura do curso de vida e das teorias do envelhecimento.

Por último, introduzem a fenomenologia como a tradição teórica estabelecida nas ciências sociais que fornece uma base epistemológica para várias abordagens teóricas da gerontologia social. A este propósito, salientam o trabalho de Longino e Powell, na medida em que estes apresentam a teoria da fenomenologia e a sua aplicação ao estudo do envelhecimento, que enfatizando como os indivíduos compreendem os meios pelos quais os fenómenos podem ser experimentados como características do mundo social. Neste sentido, os autores, destacam o construtivismo social como um elemento constituinte da abordagem fenomenológica e o trabalho desenvolvido por Dilworth-Anderson e Cohen que, combinando o construtivismo social com uma perspectiva sociocultural, reconheceram a importância da própria cultura na interpretação de experiências significativas.

Efetivamente, importa considerar e refletir sobre a importância de todas estas teorias, uma vez que elas comportam contributos de relevo para que o envelhecimento possa ser compreendido de um ponto de vista alargado e multidimensional. Efetivamente, ao longo da vida, somos influenciadas por vários fatores, sejam eles biológicos, psicológicos ou sociais, que afetam direta ou indiretamente a forma como o ser humano envelhece.

Por sua vez, é de salientar os trabalhos desenvolvidos em torno dos modelos teóricos acerca do envelhecimento bem-sucedido. Três propostas marcam a investigação no domínio do Envelhecimento Bem-Sucedido (EBS), nomeadamente: o Modelo biomédico, também conhecido

por modelo da Fundação McArthur, de Rowe e Kahn (1997), o Modelo de Otimização Seletiva com Compensação (SOC) de P. Baltes e M. Baltes (1990) e o Modelo da Proatividade Preventiva e Corretiva de E. Kahana e colaboradores (2012).

De acordo com uma perspectiva biomédica, Rowe e Kahn (1997) apresentam o conceito de Envelhecimento Bem-sucedido (EBS) englobando três componentes centrais: i) apresentar baixo risco de doenças ou incapacidades; ii) apresentar alta funcionalidade física e mental, fator que permite que o indivíduo seja independente e autônomo na sua vida e, por fim, iii) envolvimento ativo com a vida, ou seja, manter relações com os outros e atividades que são significativas e importantes para o indivíduo. Decorrentes de vários estudos, os autores apresentam evidências relativamente às componentes centrais.

Em primeiro lugar, no que diz respeito ao risco de doença com o avançar da idade, os fatores intrínsecos não o determinam, ao invés dos fatores extrínsecos (ambientais) que desempenham um papel importante com o avançar da idade. Em segundo lugar, com o avançar da idade, a contribuição de fatores genéticos diminui e a força dos fatores não genéticos aumenta. Por fim, as características normais do envelhecimento são modificáveis. Globalmente, estes resultados sublinham a importância dos fatores ambientais e comportamentais na determinação do risco de doença na velhice.

Relativamente à maximização do funcionamento físico, os autores supracitados, indicam que declínios na capacidade de realização de funções físicas podem impedir a participação plena em atividades produtivas e recreativas do cotidiano. Quanto à maximização do funcionamento cognitivo, os autores referem que uma preocupação comum diz respeito à aprendizagem e também à memória a curto prazo. Por sua vez, no que diz respeito ao envolvimento com a vida, os autores, indicam que este é composto por dois elementos fundamentais, nomeadamente, a manutenção de relações interpessoais e de atividades produtivas, que contribuam para a promoção da saúde, através do apoio socioemocional (como expressões de afeto, respeito e estima) e apoio instrumental. Da mesma forma, face à maior probabilidade de eventos de vida stressantes na velhice, os autores propõem o conceito de resiliência para descrever a rapidez e a integridade com que as pessoas recuperam desses acontecimentos e regressam ao cumprimento dos critérios de envelhecimento bem-sucedido. Os autores supracitados partilham, então, a visão de que, com o avançar da idade, o aumento do risco de doenças e incapacidade resultam de processos inevitáveis, determinados geneticamente e intrínsecos ao processo de envelhecimento.

Em 2015, Rowe e Kahn redigem um artigo de forma a dar resposta às críticas recebidas ao artigo de 1997. Neste artigo, os autores referem que o interesse fundamenta-se na distinção entre envelhecimento "normal" e envelhecimento "melhor do que o normal," no entanto, o "melhor do que o normal" tornou-se no "bem-sucedido". Além disso, referem que a importante influência que os fatores sociais têm sobre a capacidade dos indivíduos para envelhecer com sucesso não foi explicitada na formulação inicial do modelo MacArthur. Os autores salientam a atualização/renovação das principais instituições sociais, a necessidade de adotar uma

perspetiva do curso de vida e a necessidade de maior foco no capital humano, procurando compreender a relação complexa entre o envelhecimento ao nível da sociedade e a sua influência no envelhecimento individual.

Por sua vez, Baltes e Baltes (1990) integram um conjunto de pressupostos para um envelhecimento bem-sucedido, através de uma dinâmica de maximização conjunta de ganhos (metas ou resultados desejáveis) e de minimização de perdas (metas ou resultados indesejáveis). De acordo com os autores, a natureza do que constitui ganhos e perdas, e da dinâmica entre ganhos e perdas, está condicionada por fatores culturais e pessoais, bem como pela posição na vida de um indivíduo.

Os autores argumentam que a conceção de EBS deve ter por base 7 proposições, nomeadamente 1) diferenças entre envelhecimento normal, ótimo e patológico; 2) heterogeneidade (variabilidade) do envelhecimento, uma vez que este processo é individual e diferencial, influenciado por três grandes grupos de fatores: genéticos, individuais e variabilidade; 3) capacidade de reserva latente, através da plasticidade individual, que pode ser ativada por via da aprendizagem, exercício ou treino, através de atividades educativas, motivacionais, ligadas à saúde, formação e manutenção das redes sociais (na medida em que quanto maior for a capacidade de reserva, tanto física, como mental e social, maior é a probabilidade de um envelhecimento ótimo); 4) perdas de capacidade de reserva associados à idade, que exigem a compensação através de suportes especiais (como por exemplo, através do conhecimento e da tecnologia) para colmatar as perdas do envelhecimento; 5) a forma como as pragmáticas cognitivas e a tecnologia podem compensar o declínio associado à idade das mecânicas cognitivas, através da utilização de estratégias antecipatórias inteligentes que compensam, por exemplo, a diminuição da velocidade de processamento; 6) desequilíbrio entre ganhos e perdas com o envelhecimento; e 7) o self mantém-se resiliente na velhice.

Este pensamento conduziu Baltes e Baltes (1990) à proposição da teoria de seleção, otimização e compensação (teoria SOC), segundo a qual os ganhos e as perdas evolutivas são resultantes da interação entre os recursos da pessoa com os recursos do ambiente, num regime de interdependência. Especificamente, dentro de um quadro teórico ativo, a seleção envolve metas ou resultados, a otimização envolve meios relacionados com as metas para alcançar o sucesso (resultados desejados) e, por último, a compensação envolve uma resposta à perda nos meios relevantes para o objetivo, a fim de manter o sucesso ou os níveis desejados de funcionamento (resultados). Face às alterações biológicas, psicossociais, socioeconómicas, os idosos vão pôr em prática estratégias de reorientação dos objetivos e de regulação, que permitem chegar a um envelhecimento bem-sucedido. Globalmente, de acordo com os autores, o modelo SOC destina-se a caracterizar os processos que, de forma coordenada, levam a resultados de desenvolvimento desejados ao mesmo tempo que minimizam os indesejáveis.

Posteriormente, Kahana e colaboradores (Kahana et al., 2005, 2012), partindo de uma base proativa de carácter preventivo e corretivo, em que é possível alcançar EBS mesmo com doença e baseado na atuação humana (“human agency”), propõem o Modelo da Proatividade

Preventiva e Corretiva. Os autores examinaram de que forma os recursos internos e externos contribuem para a manutenção do bem-estar psicológico e das atividades sociais em idosos que experimentam stressores normativos do envelhecimento. Além disso, examinaram o papel mediador das adaptações proativas entre recursos internos e externos e indicadores da Qualidade de Vida.

O modelo reconhece a importância dos papéis desempenhados quer por recursos externos, quer por recursos internos, tais como os recursos psicológicos, financeiros, sociais e ambientais, como redutores do paradigma de stress. Sendo este um modelo proativo, preventivo e corretivo da base de atuação humana e da adaptação comportamental, os autores apresentam três conjuntos de adaptações, nomeadamente, i) as *adaptações preventivas*, essenciais na antecipação da ocorrência das doenças crónicas, caracterizadas pela Promoção da Saúde (através da adoção de estilos de vida saudáveis, para que se evitem doenças), pelo Planeamento Prévio (ajudando a pessoa a reunir antecipadamente os recursos possivelmente necessários em caso de doenças) e pela Ajuda aos outros (objetivando uma troca recíproca); ii) as *adaptações corretivas*, que tendem a aparecer após o início da doença, focando-se, essencialmente, na Mobilização de apoio, Substituição de papéis e na Atividade e Modificação ambiental e iii) as *adaptações emergentes*, que se apresentam como opções para lidar com fatores de stress decorrentes da doença na velhice, incluindo a educação, a melhoria da aparência física, e a procura do crescimento pessoal e espiritual. As principais adaptações desenvolvem-se através da *Utilização de Tecnologia Avançada*, do *Consumo de Cuidados de Saúde* e da *Capacidade de autoaperfeiçoamento*.

Rowe e Cosco (2016), num dos capítulos do livro “Handbook of theories of aging”, editado por Bengtson e Settersten, desenvolvem também o tema do Envelhecimento bem-sucedido. De acordo com os autores, várias perspetivas são utilizadas para a interpretação do termo Envelhecimento bem-sucedido, pois este tanto surge como uma teoria, um paradigma, um modelo, um processo, um programa clínico ou um objetivo. Os autores consideram os trabalhos de Paul e Margaret Baltes e dos seus colegas do Max Plank Institute em Berlim e Laura Carstensen, e fazem referência ao progresso do modelo MacArthur de Rowe & Kahn de EBS, alertando, no entanto, para a necessidade/importância de uma maior atenção aos fatores sociais, maior ênfase nas considerações subjetivas das pessoas idosas e para a importância de se considerar o EBS em grande escala na população. Por fim, salientam que o principal foco dos modelos psicológicos de EBS está na compreensão dos processos psicológicos dos indivíduos ao longo do seu curso de vida, no desenvolvimento de estratégias e nas escolhas, como forma de compensar as perdas. Contudo, importa salientar que, neste capítulo, os autores supracitados, não fazem referência ao modelo de Kahana da proatividade preventiva e corretiva.

Na sequência do apresentado a propósito dos modelos de EBS, entendemos que o processo de envelhecimento exige a contextualização dos recursos e oportunidades das sociedades (Cantinho, 2018) sendo, assim, essencial reforçar as contribuições que estes

modelos forneceram para compreender o envelhecimento, através de paradigmas positivos e proativos, introduzindo novas concepções relativamente à noção de doença e declínio.

1.3 Algumas questões acerca da idade e do envelhecimento

Ao longo de vários anos, muitos esforços têm sido feitos no desenvolvimento de paradigmas positivos e proativos relativos ao envelhecimento. Porém, quando pensamos sobre o envelhecimento, imediatamente, criamos uma ligação ao número de anos de vida, o que por vezes, adquire uma conotação negativa em sociedades que cultivam o mito da eterna juventude. No estudo do envelhecimento, teóricos e investigadores consideram a idade em diferentes categorias e perspetivas.

Fonseca (2006), na sua obra, desenvolve algumas questões acerca da idade, tomando como referência Birren e Cunningham e Fernández-Ballesteros.

O autor, atribui importância à compreensão do comportamento humano, através das experiências que ocorrem ao longo do tempo que vivemos, restringindo a importância da idade cronológica. Por sua vez, enuncia as diferentes categorias de idade, desenvolvidas por Birren e Cunningham, nomeadamente, i) a idade biológica que se refere ao funcionamento dos sistemas vitais do organismo humano, em que a capacidade de autorregulação do funcionamento destes sistemas diminui com o tempo; ii) a idade psicológica, que se refere às capacidades de natureza psicológica, como sentimentos, cognições, motivações, memória, inteligência e outras competências, que as pessoas utilizam para se adaptarem às mudanças de natureza ambiental; iii) e a idade sociocultural, relacionada com o conjunto específico de papéis sociais que os indivíduos desempenham relativamente a outros membros da sociedade e à cultura a que pertencem, no âmbito das quais, a idade é considerada à luz de comportamentos, hábitos e estilos de relacionamentos interpessoais.

De acordo com a mesma fonte, Fernández-Ballesteros, procura ultrapassar a existência de uma idade psicológica e de uma idade social, caracterizadas por alguma estereotipia, introduzindo a noção de idade funcional, em que o envelhecimento é o resultado de um “equilíbrio entre estabilidade e mudança, e entre crescimento e declínio” (p.26). Por outras palavras, a noção de idade funcional comporta a ideia de que, ao longo da vida, existem funções que efetivamente podem diminuir, mas que podem ser compensadas pela estabilização ou até mesmo desenvolvimento de outras funções.

Neste sentido, Fonseca (2006), confere importância ao conceito de idade funcional, descrevendo-o como o conceito que mais ajuda a encarar o envelhecimento de um ponto de vista desenvolvimental, porque permite olhar para o envelhecimento através de uma perspetiva de otimização, contrariando a tendência de desvalorização das pessoas idosas. Além disso, o

autor chama a atenção para o facto de que estas ideias, tendencialmente negativas, acerca do envelhecimento e das pessoas idosas, conduziram à consolidação do termo Idadismo (“ageism”), ou seja, estereótipo, preconceito ou discriminação baseados na idade que, especificamente face a pessoas idosas, influencia o modo como olhamos e nos comportamentos face a elas.

No que diz respeito a estereótipos associados ao envelhecimento e a pessoas idosas, estes podem adquirir tanto traços negativos como positivos. Os principais traços negativos associados aos idosos remetem para termos como: “incompetência”, “doentes”, “coitados”, “frágeis”, “velhos”, “incapazes”, “esquecidos”, “lentos”, “sós”, “religiosos”, “deprimidos”. Numa perspetiva positiva, os idosos são também muitas vezes perspetivados como “afetuosos”, “sábios”, “maduros”, “sociáveis”, “sagazes”, “avós”, “divertidos”, “felizes”, “confiáveis”, “amáveis”. (Marques, 2011; Dias & Miguel, 2012; Miguel, 2014; Rodrigues, 2014;).

Miguel (2014) através de uma amostra representativa da população portuguesa procurou identificar a natureza das imagens do envelhecimento e da velhice. Da análise dos dados emergiram três dimensões relativas à velhice e envelhecimento.

Numa primeira imagem, a velhice surge associada à incompetência relacional e cognitiva, refletindo a ideia de que uma pessoa idosa é aborrecida, rabugenta, teimosa, triste, amargurada e que interage pouco. A incapacidade cognitiva surge expressa em ideias que consideram as pessoas idosas como todas iguais, pouco criativas, egoístas e que os seus conhecimentos já não têm interesse para as gerações mais novas.

A segunda imagem identificada associa-se à dependência física e emocional expressa na ideia de necessidade de mais descanso, atenção e paciência relativamente ao idoso. Por fim, a última imagem identificada transmite uma conceção positiva e otimista da velhice. Nesta imagem, a velhice surge associada a uma fase de vida caracterizada pela maturidade e o domínio da adaptação e do bem-estar.

Marques (2011) também desenvolve a questão dos estereótipos associados aos idosos e ao envelhecimento, frisando que as crenças idadistas surgem, desde logo, na infância, razão pela qual salienta a necessidade de intervenção precoce com este grupo etário, por via da educação, como estratégia ativa de alteração de crenças preconceituosas e estereotipadas:

É necessário ter uma intervenção ativa neste grupo, de modo a combater precocemente este problema. A mudança das crenças idadistas passa também por uma estratégia ativa em termos educacionais. Seria muito útil a realização de iniciativas que abordassem as representações do envelhecimento e das pessoas idosas junto da população infantil de diferentes idades. (Marques, 2011, p.97)

Por sua vez, em 2016, a 3ª edição do “*Handbook of theories of aging*” da autoria de Settersten e Godlewski, desenvolve o significado e a utilização da idade na investigação sobre o

envelhecimento. A primeira vertente de investigação está associada à idade como uma propriedade dos indivíduos e grupos, direcionando a idade para quatro categorias, nomeadamente: 1) idade como “proxy” para o estatuto e experiências; 2) idade relativa ao tempo pessoal; 3) idade subjetiva; 4) idade para diferentes tipos de tempos. Por sua vez, a segunda vertente de investigação, desenvolve a idade como propriedade da organização e dinâmicas sociais, estruturada de acordo com seis categorias, nomeadamente, 1) idade e as fases da vida dos indivíduos; 2) idadismo e estereótipos associados à idade; 3) a idade, o “timing” e alocação dos papéis sociais; 4) integração da idade e segregação, cooperação e conflito de idade; 5) idade como direito e benefício; 6) idade e as suas interseções com o género e a cultura.

Especificamente, no que diz respeito à longevidade dos indivíduos, para que estes vivenciem este fenómeno no sentido de um envelhecimento ativo e bem-sucedido, é necessário que se quebrem preconceitos relativamente a idades mais avançadas.

Neste sentido, é importante considerar a idade subjetiva, fundamentada num ponto de vista interno e externo. Ou seja, o modo como os indivíduos se veem na sua relação com o “eu” mais jovem e em relação às outras pessoas; e como os indivíduos veem e respondem ao envelhecimento dos outros e ao seu, são determinantes fundamentais. Deste modo, embora a idade subjetiva e o envelhecimento sejam frequentemente interpretados como experiências “pessoais”, são inerentemente fenómenos interpessoais, intrinsecamente ligados aos fenómenos sociais. E, para que haja uma mudança de possíveis conceções negativas relativamente ao envelhecimento dos outros e que, por sua vez, possa influenciar o seu próprio envelhecimento, é fundamental o combate ao idadismo e aos estereótipos de idade que surgem, como já referimos, maioritariamente em relação às gerações mais velhas, podendo também existir relativamente às gerações mais novas. Embora caracterizando-se maioritariamente por perceções negativas que moldam a interação social entre os indivíduos, fundamentadas em características físicas, psicológicas e sociais, os estereótipos positivos também existem, podendo ser utilizados como uma via intermédia para contrariar e desconstruir os negativos, se devidamente complementados, em termos de abordagem, com uma perspetiva realista do envelhecimento, ou seja, considerando os ganhos e as perdas que ocorrem ao longo da vida.

Face ao exposto, podemos verificar que as questões acerca da idade e do envelhecimento são princípios fundamentais ainda em definição e que acompanham a reflexão acerca do envelhecimento humano. A idade é um mecanismo essencial para teorizar e desenvolver metodologicamente o envelhecimento. Neste sentido, é fundamental uma reflexão prudente sobre como a idade pode ser desenvolvida no domínio do envelhecimento humano e no estudo da gerontologia, para que se consigam construir mecanismos empíricos fundamentados. Porque a verdade é que a idade é um mecanismo essencial para percebermos o envelhecimento, no entanto, nem tudo no envelhecimento acontece com base na idade, uma vez que, o envelhecimento é um processo que se desenvolve ao longo da vida, não estando limitado a uma determinada idade ou fase da vida. Além disto, a tendência para surgirem preconceitos relacionados com a idade é permanente. Desta forma, a idade não deve ser a

principal força reguladora, não se assistindo a uma precisão ou constância, quando tenta ser explicada no domínio do envelhecimento humano, sendo assim essencial não perder de vista o caráter intrinsecamente distinto do processo de envelhecimento.

Pelas razões apresentadas, oportunidades de aprendizagem sobre e para o envelhecimento, no sentido da educação para a longevidade e construção ativa de um envelhecimento bem-sucedido, mostram-se essenciais para uma reflexão prudente acerca da idade e do envelhecimento.

2. Aprendizagem ao Longo da Vida e Envelhecimento Ativo

O postulado da educação para todos ao longo da vida (lifelong education), apresentado no relatório da UNESCO, dirigido por Edgar Faure, em 1972, abriu novas perspectivas para pensar o processo educativo. Constituindo uma das primeiras iniciativas da UNESCO, o relatório intitulado “Aprender a Ser” (Faure et al., 1972) foi considerado um marco importante na história do pensamento educacional, enquadrado na perspectiva de apresentar uma visão para a educação no séc. XXI.

Neste contexto, o documento estrutura-se em torno de dois grandes eixos inovadores: as ideias de Educação Permanente/Aprendizagem ao Longo da Vida e de Cidades Educativas. Na base destes eixos está o pressuposto biológico e filosófico de que o Homem é um ser inacabado, com implicações incomensuráveis para a educação: por um lado, exige do ser humano, para sobreviver e evoluir, uma aprendizagem constante, em todas as idades da vida e na multiplicidade de situações e circunstâncias da existência, o que, por outro lado, retira à instituição escolar o monopólio da Educação, transferindo essa responsabilidade para toda a sociedade.

Por outro lado, no seguimento do Relatório Faure, o Relatório Delors (1996), designado de “Educação: um tesouro a descobrir para o séc. XXI”, deu continuidade ao trabalho iniciado pela UNESCO de estabelecer os fundamentos da educação para o século XXI. Alicerçado na ideia de que a educação deve assumir-se como um fator de coesão, procurando ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, este relatório propôs a organização da educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais “que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (Delors et al., 1996, pp. 89-90): Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser. Juntos, estes pilares traduzem uma conceção de educação e de processo educativo mais ajustada à contemporaneidade porque o foco já não é apenas a aquisição do conhecimento e a sua mobilização no sentido do saber fazer, valorizando-se também a dimensão do desenvolvimento pessoal e social e a dimensão do aprender a conhecer num contexto de mudança permanente.

Deste modo, considerando que, no contexto atual demográfico e social em que vivemos, a educação pode assumir um papel fundamental na construção de comunidades mais coesas e amigas de todas as idades, estes pilares do conhecimento poderão ser considerados como fatores essenciais do desenvolvimento societal. O pilar “Aprender a conhecer” é fundamental na promoção do prazer de compreender, de conhecer, descobrir e construir o conhecimento. Por sua vez, o pilar “Aprender a fazer” relaciona-se com o investimento nas competências pessoais, para que as pessoas tenham as habilidades necessárias para acompanhar a evolução de sociedades marcadas pelo avanço do conhecimento. O pilar “Aprender a viver juntos” é um dos maiores desafios da educação, já que a maior parte da história da humanidade é marcada por guerras e conflitos decorrentes da tradição de se resolver conflitos por meio da violência. Por último, o pilar “Aprender a ser” refere-se ao conceito de educação ao longo da vida num sentido mais amplo, visando o desenvolvimento humano em termos pessoais e profissionais.

No contexto deste estudo, importa destacar a relevância do pilar “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”, como pilares fundamentais na educação sobre e para a longevidade e no desenvolvimento de relações intergeracionais coesas, que postulam a necessidade de relações pacíficas e harmoniosas, onde os afetos, o respeito e a partilha são fundamentais.

Mas, se é importante considerarmos as questões da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) como referencial do campo educacional, neste estudo é também essencial situar a dimensão da ALV como um dos pilares do envelhecimento ativo e, como tal, enquadrada no referencial das políticas públicas neste domínio. Deste modo, partindo do pressuposto que começamos a envelhecer desde que nascemos, o envelhecimento ativo deve ser encarado como uma construção que é desenvolvida ao longo de toda a vida, pelo que quanto mais cedo otimizarmos oportunidades de aprendizagem sobre o envelhecimento, melhor será vivenciada a nossa velhice. Neste sentido é fundamental potenciarem-se articulações significativas entre contextos educativos formais, não formais e informais, no sentido da educação para a Longevidade e construção ativa de um envelhecimento bem-sucedido, abarcando várias gerações e várias dimensões de aprendizagem, nomeadamente a dimensão pessoal e social. Nesta secção será desenvolvido o Envelhecimento Ativo, de acordo com um quadro de referência das Políticas Públicas e a ALV como pilar do Envelhecimento Ativo.

2.1 Envelhecimento Ativo: Um quadro de referência das Políticas Públicas

Atenta ao fenómeno do Envelhecimento Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) já realizou duas assembleias mundiais sobre o envelhecimento. A I Assembleia Mundial do Envelhecimento realizou-se em 1982, em Viena, originando uma nova consciência e atitudes mais congruentes com os direitos e a dignidade de cada pessoa, especialmente das pessoas idosas. Foi o primeiro fórum global intergovernamental centrado na questão do envelhecimento

das populações, que resultou na aprovação de um plano de ação internacional, que se constituiu na base das políticas públicas desenvolvidas para este grupo etário. Constructos como autonomia, participação, equidade e dignidade foram particularmente enfatizados na I Assembleia e, posteriormente, reiterados na II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, em Madrid (WHO, 2002). Esta Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento defendeu o direito de as pessoas idosas envelhecerem em ambientes saudáveis, reforçando o conceito de envelhecimento ativo como “o processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para a melhoria da qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem, contribuindo para o bem-estar físico, mental e social em todas as idades” (WHO, 2007, p. 10).

Em 2015, foi elaborado o documento “Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade”, produzido pelo Centro Internacional de Longevidade Brasil – ILC, como atualização do documento histórico: Marco Político do Envelhecimento Ativo, publicado em 2002, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

O conceito de Envelhecimento Ativo (EA), neste documento, fundamenta-se em 4 pilares essenciais: a saúde, a participação e a segurança, e mais recentemente a aprendizagem ao longo da vida, pilar introduzido após uma revisão do conceito, promulgado pela Conferência Internacional de Envelhecimento Ativo em Sevilha, em 2010. A atualidade e pertinência social das temáticas associadas ao Envelhecimento Ativo está bem visível na comemoração, em 2012, do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações que permitiu a reflexão sobre o envelhecimento e alertou os europeus para a necessidade de aproveitarem as oportunidades de convívio intergeracional. Esta comemoração teve como principal objetivo combater a exclusão social entre os idosos, incentivando-os a participar ativamente nas suas comunidades ao nível local e regional, tendo constituído também um convite à juventude para praticar ativamente o diálogo e a solidariedade entre gerações. A interdependência e a solidariedade entre gerações são princípios importantes do envelhecimento ativo, na medida em que, a criança de ontem é o adulto de hoje e a avó ou avô de amanhã e “quanto mais cedo se começa a otimizar as oportunidades de saúde, aprendizagem ao longo da vida, participação e segurança, maior a chance de desfrutar de uma velhice com qualidade de vida.” (Centro Internacional de Longevidade Brasil – ILC, 2015, p.45).

Neste documento, são também apresentados fatores determinantes que influenciam o modo como as populações envelhecem, nomeadamente i) os fatores transversais, como a cultura e o género, que influenciam a forma de envelhecer das sociedades e o bem-estar de homens e mulheres; ii) os fatores relacionados com os serviços sociais e de saúde, que necessitam de uma perspetiva de curso de vida tendo em vista a promoção da saúde, prevenção de doenças e o acesso equitativo aos cuidados; iii) os fatores comportamentais iv) e os fatores pessoais que são específicos de cada pessoa. Em última instância, são apresentados os fatores determinantes relacionados com o v) ambiente físico e com o vi) ambiente social e vii) fatores económicos, que reforçam a importância de um ambiente físico, uma independência possível de

acordo com a limitação de cada idoso, educação, aprendizagem permanente, convívio social, segurança, e uma remuneração suficiente para assegurar uma boa qualidade de vida. De acordo com a mesma fonte, o processo de otimização para se alcançar um envelhecimento ativo, está totalmente subordinado ao próprio indivíduo, na medida em que “dependerá muito do empenho de cada um, enquanto agente da sua própria saúde, participação e segurança, e da sociedade como um todo, de forma a que sejam garantidas as oportunidades para tal, à medida que as pessoas envelhecem.” (p.6)

A ONU alertou para o fato de atitudes negativas sobre o envelhecimento predominarem em grande parte das sociedades e levarem à fragilidade das relações entre os jovens e as pessoas mais velhas enfatizando, a necessidade de reforçar a solidariedade entre gerações e parcerias intergeracionais, tendo em mente as necessidades particulares de ambos, os mais velhos e mais jovens, e incentivar as relações entre as gerações e a responsabilidade mútua (WHO, 2002).

Zaidi e Howse (2017) elaboram algumas reflexões sobre o discurso político do Envelhecimento Ativo. O objetivo final da política é melhorar a qualidade de vida das pessoas que estão a envelhecer, sendo a melhor forma de o conseguir, através da otimização das oportunidades de saúde, participação social e segurança dos indivíduos e da sociedade em geral, permitindo que todos envelheçam o melhor que puderem.

Neste sentido, os autores salientam que a política deve ser moldada de maneira a que combine a promoção do bem-estar individual, com a conquista de benefícios para a sociedade em geral, o que requer estratégias ativas de envelhecimento para a mudança de atitudes e comportamentos, criando um ambiente social rico em oportunidades para manter o envolvimento e evitar a dependência desnecessária dos outros. Por sua vez, também Marques (2011) salienta que, a eficácia das políticas que promovem um envelhecimento ativo depende, significativamente, da forma como as sociedades encaram o envelhecimento e a pessoas idosas, na medida em que, a existência de um contexto idadista, poderá resultar em “profecias que se auto realizam”. A este propósito, esclarece:

Pensamos que as pessoas idosas são assim, agimos de acordo com essas expectativas e... elas (e todos nós eventualmente um dia) acabam por se tornar assim. A luta contra este tipo de atitudes é indispensável para a garantia do êxito das medidas políticas de promoção do envelhecimento ativo” (Marques, 2011, p.94).

Face ao exposto, o Envelhecimento Ativo deve ser encarado como uma construção que é desenvolvida ao longo de toda a vida e que pode sofrer a influência de múltiplos fatores. Neste sentido, a promoção de ambientes de aprendizagem significativa pode tornar-se essencial para se conseguir um EA. A ALV surge, deste modo, como um dos principais pilares do EA, ideia que desenvolveremos no ponto seguinte.

2.2 Aprendizagem ao Longo da Vida como um dos pilares do Envelhecimento Ativo

Face à globalização e às rápidas mudanças do conhecimento, o acesso e a procura de informação e conhecimento, tornaram-se fundamentais para todos os indivíduos, uma vez que quanto mais instruído e saudável se é em qualquer idade, maiores são as possibilidades de participarmos ativamente na sociedade e de experiencarmos um envelhecimento ativo (ILC-Brasil, 2015).

Neste sentido, no documento do Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC- Brasil, 2015), acrescentou-se à definição inicial de Envelhecimento Ativo (EA), um novo pilar, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). A ALV surge como um recurso renovável que melhora a capacidade de o indivíduo adquirir e atualizar conhecimentos e habilidades, mantendo-se saudável e ativo. Considerado como o pilar que sustenta os já reconhecidos pilares do Envelhecimento Ativo, a ALV, pode contribuir para a saúde, garantir maior participação em todas as esferas da sociedade e aumentar a segurança, o que reforça a necessidade de se criarem condições para a aprendizagem ao longo da vida.

A este propósito, a mesma fonte, refere que, a aprendizagem tende a concentrar-se nas primeiras fases da vida, numa perspetiva formal, contrapondo com a necessidade de a aprendizagem continuar durante a vida adulta. Reforça-se ainda, a importância da aprendizagem informal que ocorre, de modo permanente, em todas as idades e que é responsável pelo desenvolvimento de um grande número de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Neste enquadramento, outras aceções têm sido atribuídas à ALV. O ILC-Brasil (2015) desenvolveu algumas recomendações para a ALV, nomeadamente, o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, orientada para 1) a Educação para a saúde, através da promoção de oportunidades para melhorar conhecimentos e atitudes promotoras de saúde em todas as situações e com pessoas de todas as idades; 2) a Educação sobre e para o envelhecimento, melhorando o conhecimento sobre o processo de envelhecimento e os fatores que o determinam, além de sensibilizar para os direitos do idoso, através da inclusão do envelhecimento nos currículos educacionais, em instituições de educação formal, mas também da valorização da aprendizagem em contexto familiar, na comunidade e em diversificadas organizações da sociedade civil; e, por último, 3) a Promoção do intercâmbio entre gerações, como forma de aprendizagem ao longo da vida, maximizando as oportunidades de encontro e relação efetiva entre gerações nas famílias, comunidades e locais de trabalho, e valorizando o conhecimento geracional mútuo, através da partilha de valores, experiências, perspetivas e memórias.

No que diz respeito ao intercâmbio entre gerações, alguns autores encaram a ALV como um processo que se desenvolve ao longo da vida e que pressupõe a aprendizagem e a partilha de conhecimentos entre diferentes gerações, como indicadores para o desenvolvimento de uma prática intergeracional (Boström, 2014; Buffel et al., 2013; Antunes, 2015) .

Estes autores reconhecem que o desenvolvimento de uma prática intergeracional, como estrutura que cria condições para uma abordagem coerente de aprendizagem ao longo da vida, está firmemente enraizada na educação da comunidade. Neste contexto, Antunes (2015), através de uma perspetiva focada na educação/sensibilização sobre o envelhecimento, assume que este trabalho pode proporcionar instrumentos e conhecimentos necessários para que os indivíduos tomem decisões mais acertadas face ao seu processo de desenvolvimento, uma vez que, a forma como se envelhece, depende da forma como se vive ao longo da vida.

De acordo com Kump & Krašovec (2014) durante séculos, uma parte importante da aprendizagem e das transferências de conhecimento, habilidades, competências, normas e valores entre gerações, ocorreram dentro das famílias. Neste tipo de situações de aprendizagem, os avós, tradicionalmente, respeitados pela preservação dos valores, cultura e singularidade da família, partilham a sua sabedoria e experiência com os membros mais novos da família. Segundo os autores, nos últimos anos surgiu um novo paradigma de aprendizagem intergeracional, ligado ao conceito de educação comunitária, a fim de envolver pessoas de todas as idades sem preocupação de existirem ligações familiares.

Nesta lógica de aprendizagem entre gerações, assim como Kump & Krašovec (2014), Boström (2014) faz também referência ao conceito de aprendizagem intergeracional atribuindo o significado “desde o berço até a morte”, ou seja, o domínio da aprendizagem durante os primeiros anos de educação, durante a vida profissional e no espaço de trabalho e durante a educação de adultos, que agora se prolonga até mais tarde na vida.

Neste contexto, Schmidt-Hertha (2014) afirma a existência de uma ampla gama de definições associadas à aprendizagem intergeracional. A ideia da necessidade e a influência positiva da aprendizagem intergeracional é partilhada por vários teóricos e investigadores, no entanto, as razões apresentadas diferem. Por um lado, a aprendizagem intergeracional é vista como uma forma de compensar a diminuição do contato entre gerações vida, com vista a estabelecer um diálogo intergeracional que possa desenvolver culturalmente e socialmente uma sociedade. Por outro lado, a aprendizagem intergeracional pode reunir ideias inovadoras dos jovens com a experiência de vida dos idosos. De acordo com a autora, existe falta de precisão na definição do termo ‘Aprendizagem Intergeracional’, sendo redutor pensar a aprendizagem, através do simples ato de reunir pessoas de diferentes faixas etárias.

Neste contexto, a mesma fonte, refere Siebert e Seidel que diferenciam os modos de aprendizagem intergeracional, enunciando três formas: aprender um com o outro, aprender juntos e aprendendo um sobre o outro. Efetivamente, o foco na natureza da interação está no processo de aprendizagem. Neste sentido, quando os ambientes educacionais oferecem a

oportunidade de aprender tendo por base perspectivas de gerações distintas, a aprendizagem intergeracional, pode revelar-se uma experiência mais pertinente do que simplesmente reunir pessoas de diferentes idades num ambiente comum de aprendizagem.

Neste contexto, a aprendizagem intergeracional poderá permitir responder aos desafios do mundo contemporâneo, nomeadamente às questões demográficas atuais e às mudanças nas estruturas familiares. No entanto, como mencionado por Schmidt-Hertha (2014) a ampla gama de definições e a falta de definição do termo impõe a necessidade de um alerta para o facto das experiências intergeracionais pressuporem a definição de uma intencionalidade alicerçada nos interesses dos participantes, de modo a não se limitarem ao simples ato de reunir pessoas de diferentes idades.

Em paralelo com as abordagens assentes na aprendizagem intergeracional, nos últimos anos, tem também vindo a ser retomada uma abordagem centrada na aprendizagem em família. Reforçando a importância da família como espaço natural de aprendizagem informal ao longo da vida, Kump & Krašovec (2014) referem-se à relevância que poderão assumir os núcleos na aprendizagem e transferências de conhecimento, habilidades, competências, normas e valores entre gerações, garantindo um ambiente comum de aprendizagem em permanência.

O “National Institute of Adult Continuing Education” (NIACE, 2013) considera que a aprendizagem em família envolve qualquer tipo de aprendizagem entre crianças e membros adultos da família, onde as aprendizagens são mútuas e podem contribuir para uma cultura de aprendizagem na família. A aprendizagem pode ser considerada como um recurso que aumenta as oportunidades de vida das famílias, razão pela qual o NIACE propõe a participação de mais Escolas e programas de intervenção precoce que adotem abordagens de aprendizagem familiar.

Face ao exposto, a aprendizagem ao longo da vida é intrínseca ao desenvolvimento do ser humano e essencial para a promoção de um Envelhecimento Ativo, sendo que a aprendizagem com o outro acompanha-nos sempre, seja em contexto educativo formal, informal ou não formal.

Neste contexto, no ponto seguinte procuramos explorar a intergeracionalidade e o jogo como estratégias promotoras de partilha e de aprendizagens sobre e para o envelhecimento ativo e bem-sucedido.

3. Intergeracionalidade e Jogo: Potencial estratégico para a aprendizagem e desenvolvimento humano

A promoção de ambientes de partilha e de aprendizagem, através do desenvolvimento de relações significativas é essencial para envelhecermos bem ao longo da vida. Neste contexto, a intergeracionalidade poderá assumir-se como estratégia de maior relevância para o alcance deste objetivo. Principalmente, se associada a mecanismos formativos assentes no lúdico. Neste sentido, neste ponto, iremos explorar a intergeracionalidade, quer do ponto de vista concetual,

quer do ponto de vista dos benefícios expressos neste domínio. Por outro lado, o jogo, pode assumir-se como recurso educativo poderoso no contexto de uma abordagem pedagógica lúdica, facilitadora de aprendizagens sobre e para o envelhecimento ativo e bem-sucedido. Assim, iremos explorar o jogo do ponto de vista concetual, bem como quanto a funções e benefícios associados.

3.1 Intergeracionalidade: teoria, investigação e prática

As mudanças que se fazem sentir a nível global, como o aumento da longevidade e a coexistência de várias gerações, acompanham a proliferação de sociedades individualizadas e fragmentadas, influenciando fortemente os contextos de socialização e as estruturas familiares tradicionais. Face a estas mudanças, a intergeracionalidade surge como uma estratégia facilitadora do contacto ente gerações (Azevedo, 2017; Cantinho, 2018; Soares, 2018).

Atualmente é comum encontrarem-se entre três a quatro gerações o que, segundo Rodrigues (2012) reforça a importância da Intergeracionalidade, nomeadamente para mais relações, com maior intensidade e durante mais tempo, com um aumento do número de anos de relação entre avós e netos, o que antes não se verificava considerando a esperança média de vida mais baixa.

Habitualmente, quando falamos em intergeracionalidade, facilmente somos levados a pensar sobre a junção do termo «inter» com «geração». Azevedo (2017) define geração como um “grupo de pessoas que nasceram no mesmo ano ou no mesmo intervalo de anos” (p.47). Assente numa perspetiva global, a investigadora assume que, ao definir-se o conceito de geração, encontramos-nos perante um significado associado à demografia e, por sua vez, se o aprofundarmos a partir de uma base histórica, o conceito relaciona-se, sobretudo, com um grupo de pessoas que viveu numa determinada época, podendo ser considerado como um grupo social (ex. geração de 80).

Por seu turno, Buffel e colaboradores (2013) assumem que a chave para o termo intergeracional, não reside na geração, mas na “inter – existência” do “inter-relacionamento” entre as pessoas, assente em relações recíprocas entre diferentes gerações. Nesta lógica, também Cantinho (2018) considera as relações intergeracionais numa perspetiva de reciprocidade, realizadas entre gerações diferentes, não se limitando apenas a relações entre idosos e crianças.

Por sua vez, Watts (2017), salienta as dificuldades existentes na definição do termo intergeracional e a atribuição de vários significados na prática e na investigação. De acordo com a investigadora, a vida real é composta por várias gerações e não apenas por duas interagindo, o que normalmente está implícito em pesquisas sobre a aprendizagem intergeracional. Neste

entendimento, procurou explorar o termo intergeracional, focando-se no conceito de trabalho e aprendizagem multigeracional e explorando a utilidade do termo multigeracional do ponto de vista da teoria e prática, uma vez que o termo intergeracional é interpretado, muitas vezes, de forma limitada, incluindo apenas duas gerações.

Em termos históricos, a intergeracionalidade começou a ser considerada na sociedade norte americana, na década de 60 (Soares, 2018). Este autor, enuncia Sally Newman, como o pioneiro das práticas intergeracionais com o programa “Generations Together” (fundação pioneira na promoção de programas intergeracionais nos EUA). Na Europa, as práticas intergeracionais tiveram um crescimento acentuado, em finais da década de 90, em virtude de questões políticas, reconhecimento de novos papéis do idoso e interesse na promoção de um envelhecimento ativo. Em termos políticos, a Dinamarca e o Reino Unido são países em que as práticas intergeracionais são uma prioridade política. Surgindo de forma intermédia, é de registar a França e a Alemanha que, tendencialmente, consolidam cada vez mais medidas no campo intergeracional. Por sua vez, em Portugal, a promoção das práticas intergeracionais foi impulsionada pelo estabelecimento de um quadro de envelhecimento ativo, tendo surgido de forma mais manifesta, em 2012, com o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações, em resultado do qual se registaram diversos programas, ações, projetos e atividades no âmbito da intergeracionalidade.

Ao longo dos anos tem-se verificado também um aumento da investigação no domínio da prática intergeracional. Revisões da literatura indicam que o recurso a práticas intergeracionais informadas por teoria e evidência, está em ascensão, mas ainda falta em muitos programas no âmbito da intergeracionalidade. Na perspetiva de Jarrott, Stremmel e Naar (2019) a teoria e evidência aumenta a possibilidade de se alcançarem as metas de intervenção e a explicação dos resultados das mesmas. Além disto, os resultados de um programa intergeracional são melhor compreendidos quando interpretados através de uma estrutura de teoria-pesquisa-prática.

Vários estudos têm surgido nos últimos anos, essencialmente, associados ao desenvolvimento de programas e projetos na área. A definição de programas intergeracionais ainda não é clara, sendo necessário a construção de uma estrutura concetual firme. Neste sentido, Law, Young, Almeida e Ginja (2019) realizaram uma revisão de literatura que reúne literatura empírica publicada ao longo de 21 anos. Esta investigação constitui a primeira revisão a fornecer uma visão geral da pesquisa sobre a comunicação entre gerações e a permitir a identificação de temas-chave e abordagens metodológicas. Contando com a experiência multidisciplinar da equipa do projeto, foram realizadas pesquisas sistemáticas. Com base nos resumos e critérios de inclusão definidos previamente, foram encontrados 324 estudos. Os resultados foram agrupados de acordo com:

(a) ano e meio académico. Os dados apresentados relativamente a este critério remetem para um aumento do número de estudos intergeracionais, com um aumento acentuado a partir de 2007. Por sua vez, o *Journal of Intergenerational Relationships*, que é o único jornal focado

exclusivamente no campo intergeracional, o *Journal of Marriage and Family* e o *Educational Gerontology* foram os jornais com mais publicações na área. No que diz respeito ao conteúdo dos resumos de cada estudo, emergiram nove grandes temas, nomeadamente: (1) Dinâmica das relações, (2) Saúde e Bem-estar, (3) Aprendizagem e Alfabetização, (4) Atitudes, (5) Cultura, (6) Digital, (7) Espaço, (8) Desenvolvimento Profissional e (9) Gênero e orientação sexual. Os três tópicos mais comuns no conjunto de dados recolhidos pelos autores foram: Dinâmica das Relações (n = 149), seguido pelo tema da Saúde e Bem-estar (n = 109) e Aprendizagem e Alfabetização (n = 75).

(b) focos familiares e não familiares. No que diz respeito ao âmbito dos estudos, a maior parte dos estudos desenvolveram-se em ambiente familiar. Os autores, salientam que esta descoberta está de acordo com a literatura intergeracional mais ampla, mostrando que os padrões de interações intergeracionais, embora usuais em contextos familiares, estão a tornar-se mais comuns no local de trabalho e nas escolas, enquanto, em casa, os níveis de interação e comunicação estão a decrescer.

(c) grupos geracionais e/ou coortes. A combinação mais frequente de grupos geracionais foi entre jovens (infância, adolescência e jovens adultos) e adultos mais velhos. Por sua vez, a segunda combinação mais frequente foi entre jovens e adultos de meia-idade em pé de igualdade com jovens, meia-idade e adultos mais velhos. Menos relevante, mas em número igualmente interessante, foi a existência de 38 estudos a integrar pessoas de meia idade e adultos mais velhos.

(d) tipo de métodos de pesquisa. Relativamente aos métodos de pesquisa utilizados, a maioria dos estudos adotou uma metodologia qualitativa (n = 145), recorrendo tipicamente a entrevistas, grupos focais, observação e pesquisa etnográfica. Por sua vez, os estudos quantitativos (n = 95) compreenderam principalmente pesquisas e instrumentos destinados a testar ou medir associações/correlações e programas que utilizavam desenhos experimentais ou não experimentais. Alguns estudos usaram os dois tipos de métodos (n = 14), mesmo com a predominância de um tipo.

(e) tipo de programas e /ou intervenções intergeracionais. Os autores salientam que uma descoberta resultante da revisão, diz respeito ao número de programas ou intervenções projetadas para facilitar a comunicação entre gerações. Um terço dos estudos abordou e/ou incluiu programas (n = 108), com intervenções ou projetos, dos quais 15 eram familiares. Dos 108 programas, o tópico mais comum abordado foi Aprendizagem e Alfabetização (n = 48), seguido por Saúde, Bem-estar e Atitudes. Embora o tema Dinâmica das Relações tenha sido o tópico mais frequente na amostra total dos 324 estudos, foi um dos temas menos frequentes em programas. Após estes resultados, os autores tomaram uma decisão *post-hoc*. Dos 108 programas, selecionaram aqueles com desenho experimental ou quase-experimental, resultando em 8 programas. O principal cenário do programa era a escola (5/8) ou instalações para adultos (3/8), geralmente, de curta duração (≤ 5 meses). Os resultados desses estudos contemplaram questões em torno da saúde e do bem-estar, principalmente em idosos. Em

termos de eficácia, apenas um estudo relatou uma diferença significativa a favor do grupo experimental (1 resultado). Resultados mistos foram encontrados em todos os sete outros estudos, verificando-se apenas diferenças significativas entre os grupos que foram observados em alguns casos. Outro estudo que identificou diferenças estatísticas imediatamente após a intervenção, descobriu que esses ganhos haviam desaparecido após sete semanas de avaliação de acompanhamento.

Por sua vez, Martins e colaboradores (2019), realizaram uma revisão sistemática de programas intergeracionais, com foco no desenho, objetivos e resultados. Foram selecionados dezasseis artigos. Comparativamente com a investigação desenvolvida por Law e colaboradores (2019), Martins e colaboradores (2019), adicionam uma reflexão acerca das teorias mobilizadas nos estudos analisados, segundo a classificação de Kuehne e Melville, organizadas de acordo com teorias focadas em pessoas e grupos (14 estudos) e teorias focadas no desenvolvimento individual (2 estudos). Relativamente à duração da intervenção, os estudos analisados pelos investigadores apresentam maior variabilidade. A duração variou de uma única sessão a quatro semestres académicos, sendo reforçado pelos mesmos, que o tempo que os jovens e idosos passam juntos, parece ter um carácter decisivo para alcançar as metas. Por sua vez, no estudo de Law e colaboradores (2019), as intervenções realizadas foram consideradas de curta duração (≤ 5 meses). Neste sentido, um acompanhamento mais longo, com sessões semanais/quinzenais, parece ser importante para os programas intergeracionais.

A avaliação do impacto dos programas foi também enunciada nesta investigação e variou entre os estudos, incluindo escalas validadas para avaliar diferentes parâmetros, entrevistas, observação, grupos focais e análise de conversas, narrativas, sessões de vídeo e notas de campo. Contudo, nem todos os estudos analisaram o impacto do programa. Por último, em termos de eficácia, os autores relatam que todos os programas intergeracionais selecionados, apresentaram algum tipo de melhoria nos domínios avaliados. Os programas intergeracionais que obtiveram sucesso têm algumas características em comum. Além de demonstrar benefícios mútuos para os participantes, envolvendo pelo menos duas gerações não familiares, promoveram maior consciencialização e compreensão entre as gerações mais jovens e mais velhas e o crescimento da autoestima em ambas as gerações.

Todos os programas analisados apresentaram bons resultados, na medida em que enriqueceram a vida de crianças e idosos. Para as crianças, foram descritas evidências de maior autoestima, melhor desempenho académico, melhores habilidades sociais e maior motivação para aprender. Há também relatos de atitudes mais positivas em relação a si mesmos e em relação a adultos mais velhos. Para os idosos, os autores descreveram evidências do uso mais produtivo do tempo, maior satisfação com a vida, progressos na função cognitiva, saúde mental e física e aumento da autoestima. Por sua vez, na investigação de Law e colaboradores (2019) apenas um estudo relatou uma diferença significativa, sendo verificadas algumas diferenças significativas em outros estudos.

As investigações desenvolvidas dão um forte contributo para o desenvolvimento da área intergeracional, no entanto, importa considerar que a opção metodológica selecionada influenciou diretamente a especificidade dos dados obtidos, uma vez que a investigação de Law e colaboradores foi desenvolvida somente com base no resumo dos artigos. Além disso, a investigação intergeracional ainda carece de definição das suas práticas, sendo necessário mais investigações sobre a avaliação, implicações e eficácia das mesmas.

Os programas intergeracionais analisados partilham várias características, desde interações contínuas entre os participantes, planeadas para aumentar a qualidade de vida de ambas as gerações e poderem melhorar as habilidades, conhecimento e aprendizagem dos participantes, sendo fundamental para os resultados dos programas, os benefícios recíprocos acumulados (Newman, 2014).

Portelada, Oliveira, Oliveira, Valente e Silva (2016) analisaram o impacto que atividades dialógicas intergeracionais podem ter na perceção de crianças e adolescentes sobre pessoas idosas e vice-versa. Integraram na amostra 12 idosos e 21 crianças e adolescentes interessados em desenvolver atividades intergeracionais. As respostas resultaram na formulação de sete categorias: 1) Aprendizagem com o outro; 2) Respeito e valorização; 3) Diminuição de preconceitos; 4) Fortalecimento de vínculos; 5) Troca de experiências; 6) Relacionamento positivo com crianças e adolescentes; e 7) Convivência satisfatória com idosos. Os investigadores verificaram uma visão menos preconceituosa dos participantes relativamente à geração oposta. Especificamente, os idosos afirmaram que as atividades os levaram a relembrar o passado, atribuindo um novo significado ao presente, ampliando a perceção que tinham de si próprios e fortalecendo o vínculo com as crianças e os jovens. Por sua vez, as crianças e adolescentes, reconheceram a necessidade de ultrapassar os estereótipos negativos relativamente à velhice, interiorizando as possibilidades de aprendizagem que advém do convívio com os idosos. Assim, de acordo com os autores supracitados, o trabalho entre as gerações mais novas e as mais velhas alerta para a noção de valores, para a noção de tempo, acabando por modificar a imagem que as crianças têm em relação aos idosos.

De acordo com Cohen-Mansfield e Jensen (2015) os programas intergeracionais encontrados em ambientes escolares têm-se mostrado um método eficaz de promoção da interação social entre gerações, com benefícios associados para crianças e idosos. Os autores descrevem a ação de um estudo piloto, de uma “Intergenerational Toy Library” e reportam que resultaram vários benefícios desta prática. Os benefícios descritos incluíram o desenvolvimento de i) relações significativas, que geraram respeito e reduziram os estereótipos, ii) felicidade e bem-estar e validação, iii) aprendizagem intergeracional, como resultado da troca e partilha de conhecimento entre as duas gerações; novas aprendizagens; iv) comunicação e compreensão mútua, na medida em que as crianças e os idosos ao envolverem-se em atividades significativas em conjunto, demonstravam interesse em encontrar a forma mais adequada de comunicar; v) oportunidade de participar mais ativamente da comunidade; vi) melhoria dos laços sociais nos bairros e comunidades; vii) aumento do interesse relativo à cultura e à história.

Por sua vez, McAlister, Briner e Maggi (2019) examinaram os programas intergeracionais na área da Educação de Infância “Early Childhood Education” (ECE), relatando também os benefícios do envolvimento intergeracional nos idosos e nas crianças.

As abordagens intergeracionais nesta área, demonstram que os pontos fortes de uma geração atendem às necessidades de outra, na medida em que existem contributos mútuos para a vida das duas gerações, especificamente, os adultos mais velhos contribuem de modo relevante para a vida das crianças e as crianças trazem energia, entusiasmo e apoio significativo para a vida dos adultos.

É importante realçar que os programas intergeracionais nesta área representam uma abordagem inovadora para todos os participantes envolvidos, direta ou indiretamente, como forma de sensibilização para o processo de envelhecimento. Para os idosos, este tipo de programas intergeracionais também podem fornecer uma oportunidade para experienciar momentos de crescimento pessoal, aprenderem novas coisas, fortalecerem características e recursos psicológicos, assumindo-se como uma abordagem inovadora para ajudar o idoso a permanecer envolvido e ativo ao longo da sua vida. Para as crianças, o envolvimento intergeracional facilita o sucesso académico e a aprendizagem, como um aumento de atitudes positivas em relação aos idosos, amizade e transferência de cultura. A transferência de cultura nestes programas, permite que as crianças aprendam os valores e costumes das gerações passadas, bem como a valorizar as pessoas dessas mesmas gerações.

Face ao exposto, é de considerar a mais-valia da intergeracionalidade como uma oportunidade de troca e partilha de saberes e afetos que pode acompanhar o ciclo de vida de qualquer indivíduo como ser social que é. Teóricos e investigadores têm reunido esforços ao longo das últimas décadas na definição do conceito e de uma tipologia práticas intergeracionais. No entanto, ainda é necessário um esforço acrescido na definição das mesmas, uma vez que, tal é possível ver pela literatura especializada na área, ainda carece de coesão nos seus termos e práticas.

Contudo, é de reconhecer que as práticas intergeracionais, mesmo que ainda em fase de consolidação, são uma estratégia potencialmente relevante para o desenvolvimento de comunidades mais coesas e amigas de todas as idades.

3.2 O lúdico e o jogo na intervenção socioeducativa

O termo jogo, de origem latina “ludus”, substituída por “jocu”, etimologicamente significa divertimento e brincadeira. De um ponto de vista socioeducativo, pode ser considerado como um auxiliar educativo que estimula o interesse e motiva para a aprendizagem (Pereira, 2013). As abordagens pedagógicas assentes no lúdico, em particular as que elegem o jogo como recurso

pedagógico predominante comportam um grande potencial para a intervenção educativa. Pelo seu caráter lúdico e pela diversão que comporta, o jogo é uma das formas mais eficazes para se transmitir uma mensagem, suscitar o interesse e promover aprendizagens.

Teóricos e investigadores das ciências sociais e humanas têm vindo a analisar o papel do jogo no processo de desenvolvimento humano e reforçam a importância do mesmo como fator de socialização e de desenvolvimento intelectual, social e motor.

Lima (2008) considera que o jogo é promotor de importantes capacidades humanas, nomeadamente, de “pensamento, imaginação, memória, linguagem, atenção, concentração, motricidade, socialização e domínio da vontade.” (Lima, 2008, p.144). Neste sentido, procura concetualizar a significado de jogo com base nas perspetivas de três grandes estudiosas na área, nomeadamente Huizinga, Callois e Brougère. Huizinga desenvolve o jogo como um resultado da cultura, que está sujeito a influências sociais. Callois considera que o jogo apela a ideias como “facilidade, risco ou habilidade”, potenciando também um clima de descontração, diversão, alegria e distração, contrariando o caráter sério da vida. De acordo com a mesma fonte, Brougère considera o jogo como uma exploração da linguagem, ao referir que “a noção de jogo não é uma elaboração resultante de uma ciência ou de uma língua em particular, mas se configura no uso cotidiano e social da linguagem” (Lima, 2008, p.46). Neste contexto, Brougère identifica três situações como jogo. Em primeira instância, a participação numa determinada situação interpretada como jogo, qualquer que seja a sua definição. Em segundo, uma estrutura com regras pré-estabelecidas que existe independente dos jogadores (ex. jogo de futebol). Por sua vez, em última instância, um conjunto de objetos que são utilizados para jogar (ex. peças de um jogo de tabuleiro).

Concebendo-se como um sistema fictício, com regras obrigatórias, porém aceites livremente por todos, “a sua prática traz ao participante múltiplos sentimentos e experiências diferentes das que está habituado no dia-a-dia, e com uma clara função de utilidade” (Jacob, 2008). De acordo com o mesmo autor, o jogo pode assumir funções diversas, nomeadamente: i) culturais, ao permitir satisfazer os ideais de expressão e socialização; ii) estéticas, uma vez que o jogo significa construir e inventar em simultâneo, resultando na criação; iii) psicológicas, ao permitir estabelecer novos contactos entre membros de uma equipa e incentivar à ação e iv) sociais, uma vez que se caracteriza pelo prazer na partilha de uma atividade comum.

Ribeiro e colaboradores (2015) consideram o jogo, como uma ferramenta pedagógica, que tem o potencial de proporcionar resultados altamente satisfatórios no processo de ensino aprendizagem, despertando no aluno o prazer de aprender. Identificando a importância da capacitação para a utilização de jogos como um recurso pedagógico importante nos contextos educativos, à luz dos trabalhos de Wittizorecki, considera que os jogos podem adquirir valores específicos, nomeadamente: i) o valor físico, pelo facto de representar a oportunidade de trabalhar as propriedades motoras; ii) o valor psíquico, na medida em que o jogo representa a oportunidade de exteriorizar emoções; iii) o valor intelectual, pelo facto de o jogo estimular as funções cognitivas do indivíduo; iv) o valor social, pelo facto de desenvolver o espaço social da

criança, em função da interação, convivência e dos laços estabelecidos com os outros e, em última instância, v) o valor educacional, que surge por meio do planejamento e representa a possibilidade de organizar intencionalmente a aprendizagem de normas, valores e conteúdos.

Efetivamente, o jogo pode ser analisado como um recurso pedagógico, que pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, como uma ferramenta eficiente no processo educativo, que reforça a aprendizagem e o prazer de conhecer (Ribeiro, Ribeiro e Junior, 2015). A investigação empírica no domínio do jogo como recurso pedagógico e facilitador de aprendizagens é vasta.

Agate, Agate, Liechty e Cochran (2018) desenvolveram um estudo que procurou explorar a experiência do jogo de acordo com as perspectivas de netos e avós, focando-se no que motiva ou constrange a participação no jogo. A amostra incluiu 16 avós e 17 netos. Dois questionários foram desenvolvidos pelos autores neste estudo: um para os avós e outro para os netos. Cada um dos questionários foi composto por duas secções.

Na primeira secção pediu aos participantes que desenhassem uma foto deles a brincar com os seus avós / netos e descrevessem brevemente o que cada pessoa estava a fazer na foto. Os resultados indicam que ambos os grupos de participantes foram motivados a participar, experimentando restrições e negociando-as. Benefícios mútuos foram apontados tanto pelos avós como netos, nomeadamente, a diversão, o prazer, a felicidade demonstrada nos desenhos dos netos através dos sorrisos, a união, a expressão de sentimentos de carinho e amor, o interesse pelo outro, a construção de memórias, maior proximidade e as lições de ensino, dado que muitos participantes apreciaram a oportunidade de ensinar lições aos netos ou, no caso dos netos, de serem ensinados pelos seus avós através de brincadeiras.

Relativamente às motivações para o jogo intergeracional, estas giravam em torno da importância atribuída à família, do reconhecimento da mortalidade e de que o avô nem sempre estaria lá, e o desejo de ajudar. No que diz respeito às restrições, avós e netos, descreveram as limitações físicas dos avós, relacionadas com as questões de saúde e a falta de energia para certas atividades, a distância geográfica e os problemas de comportamento dos netos, incluindo o mau humor e a competitividade. A investigação permitiu descobrir a similaridade das perspectivas dos avós e dos netos e forneceu “insights” sobre como e porque os avós e netos brincam juntos.

Por sua vez, Vieira, Sousa e Radstake (2016), descrevem a ação-piloto da “Intergenerational Toy Library”, do projeto europeu TOY (Juntos, velhos e jovens) e relatam os benefícios para os participantes. Esta ação teve como objetivo aproximar crianças com menos de 9 anos e idosos, com mais de 55 anos, em espaços comunitários, através da brincadeira e da construção de jogos. Os jogos são usados como ferramentas para aprimorar os encontros intergeracionais, com base nos benefícios conhecidos relacionados com a capacidade de estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças e diminuir a perda das funções cognitivas, sensoriais e motoras dos idosos.

No geral, a “Intergenerational Toy Library” mostrou que os jogos e brinquedos são ferramentas poderosas para melhorar a interação entre crianças e idosos. Os participantes relataram os seguintes benefícios: (1) Felicidade e bem-estar. Demonstrações de afeto e alegria, na medida em que os idosos afirmaram que o tempo que passaram com as crianças foram alegres e trouxeram bem-estar e, por sua vez, as crianças mostraram-se felizes enquanto brincavam com os idosos; (2) aprendizagem intergeracional, através da partilha de saberes. As crianças ensinaram os idosos a brincar com um tablet. Por seu turno, os idosos ensinaram as crianças a jogar jogos de tabuleiro; (3) Comunicação e entendimento mútuo. Enquanto participavam em atividades conjuntas juntos, crianças e idosos moviam esforços para entender o outro, através da comunicação verbal e não verbal, predominando sentimentos de gratidão e partilha.

Como demonstram os resultados apresentados, as abordagens pedagógicas assentes no lúdico, em particular com recurso ao jogo, comportam um grande potencial de desenvolvimento humano. O predomínio do bem-estar e da diversão tornam este recurso particularmente apelativo para a aprendizagem e desenvolvimento de competências. Neste enquadramento, a promoção de ambientes de aprendizagem ativa, significativa e partilhada mostram-se essenciais na otimização de oportunidades para a educação sobre e para o envelhecimento e no desenvolvimento e promoção de relações inovadoras no sentido de um envelhecimento ativo e bem-sucedido.

CAPÍTULO II - MÉTODO

Neste capítulo apresenta-se o estudo empírico desenvolvido, clarificando-se as opções metodológicas realizadas. Este capítulo encontra-se estruturado em três partes, orientadas para a apresentação dos objetivos do estudo e contexto da intervenção do Projeto-Piloto “LongInter”, do plano de ação e, por último, de aspetos relativos à avaliação do projeto, nomeadamente associados à recolha e análise da informação.

1. Objetivos do estudo, contexto e participantes

Considerando o aumento da longevidade e a necessidade de 1) melhorar o estatuto de cidadania das pessoas idosas e 2) explorar as estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo ao longo da vida, optou-se por um estudo que permitisse, como se apresenta na tabela 1, contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo, com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Associado a este objetivo geral, definiram-se dois objetivos mais específicos, relacionados com a longevidade e a intergeracionalidade que, por seu turno, se descompõem noutros de maior nível de especificidade ainda, conforme a tabela que se apresenta de seguida.

Tabela 1: Objetivos gerais e específicos do estudo

<p>Objetivo Geral (OG): Contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo, com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida.</p>
<p>Objetivos específicos (OE):</p> <p>OE1. Promover ambientes potenciadores de aprendizagem e participação que promovam um envelhecimento ativo e a desconstrução de atitudes e preconceitos face ao envelhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar concepções prévias dos participantes acerca dos idosos e do envelhecimento.- Desconstruir estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações.- Promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos.- Contribuir para o conhecimento sobre envelhecimento ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem. <p>OE2. Promover o intercâmbio entre gerações, cultivando a solidariedade intergeracional, como forma de Aprendizagem ao Longo da Vida.</p> <ul style="list-style-type: none">- Contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações.- Contribuir para a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional.- Contribuir para o conhecimento sobre envelhecimento ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem.

Para o efeito, tomou-se por base do estudo a elaboração, implementação e avaliação de um projeto de cariz lúdico-pedagógico em contexto educativo formal, envolvendo crianças do ensino básico e respetivas famílias. Não obstante o facto de os problemas que justificam a necessidade do estudo, serem de nível geral/nacional, optou-se por um trabalho envolvendo um

projeto-piloto que permitisse explorar, numa primeira fase, possibilidades a nível territorial/local. Neste sentido, desenvolveu-se o estudo num Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, com uma turma do 4º ano de escolaridade.

O estudo, de natureza exploratória, assente no lúdico, no jogo e na intergeracionalidade, procurou explorar possibilidades de uma intervenção que, partindo de um contexto educativo formal, se articulasse com contextos educativos informais, num vaivém semanal entre Escola-Famílias.

No sentido de responder à necessidade identificada por Antunes (2015), de se introduzirem estas e outras problemáticas das sociedades contemporâneas no currículo formal, e aproveitando o impulso das mudanças curriculares recentes em Portugal, procuramos enquadrar este projeto no currículo escolar, conferindo-lhe pertinência acrescida para promover as aprendizagens esperadas quer no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins e colaboradores, 2017), quer no “Referencial da Educação para o Desenvolvimento” (Torres e colaboradores, 2016). Por outro lado, considerando a importância de promover um trabalho articulado entre Escola e Famílias para potenciar o envolvimento de todos no processo educativo e o sucesso educativo (Sousa e Sarmento, 2010; Fernandes, 2012; Sousa e Sarmento, 2014), assim como de criar oportunidades para a comunicação, a interação e a aprendizagem intergeracional em família num tempo marcado pelo decréscimo dos níveis de comunicação e proximidade em ambiente familiar (Law, Young, Almeida e Ginja, 2019), optamos por um projeto-piloto num registo de “vaivém” entre contextos.

Enquadrado numa metodologia de investigação qualitativa, o estudo procura, ao nível conceptual, “descobrir *significados nas ações individuais e nas interações sociais* a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2018, p. 28). Por sua vez, ao nível operativo, o estudo, fundamentou-se num processo indutivo que, a partir da recolha e análise dos dados e da “observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas conceções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria” (Coutinho, 2018, p. 29), permitisse formular uma perspetiva teórica sobre a realidade estudada. Neste contexto, importou, por isso, a compreensão dos fenómenos a partir da perspetiva dos participantes do estudo, recorrendo a estratégias particulares de recolha de dados.

Com efeito, atendendo à complexidade de que se reveste um estudo centrado em questões sociais, neste caso no âmbito da longevidade e da Aprendizagem ao Longo da Vida, e envolvendo participantes no grupo etário da infância, elegemos uma metodologia contemplando, sempre que possível, mecanismos de recolha de dados assentes no lúdico. Subjacente a esta opção metodológica esteve, desde logo, a preocupação em garantir a adequação ao público-alvo, bem como a coerência entre a dimensão investigativa e a dimensão da intervenção (associada à implementação do projeto-piloto). Por outro lado, pretendeu-se caracterizar a forma como as crianças perspetivam o envelhecimento e os idosos, e que a mesma servisse de ponto

de partida para uma visão mais positiva, realista e proativa sobre o processo de envelhecimento, promotora de relações mais próximas e profícuas, com os seus familiares mais velhos (pais e avós), do ponto de vista do conhecimento mútuo e da solidariedade intergeracional.

A investigação que tem sido desenvolvida na área das iniciativas intergeracionais centra-se, essencialmente, na mudança de perceção das crianças relativamente ao envelhecimento, a fim de se desenvolver uma sociedade mais inclusiva e solidária (ENEAS, 2017). O presente estudo, além deste objetivo, procura introduzir uma abordagem inovadora, considerando uma estratégia lúdica e um trabalho de “vaivém” Escola-Família.

Partindo de uma amostra intencional, o estudo teve, como participantes diretos, 21 crianças a frequentar uma turma do 4º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viana de Castelo e, de forma indireta, os seus familiares, mais concretamente, pais e avós. A participação potencial de pais e avós, mesmo que de forma indireta, pretendeu promover dinâmicas intergeracionais mais alargadas e transversais que, de algum modo, pudessem contrariar a tendência que se tem verificado quanto ao predomínio de iniciativas intergeracionais que envolvem de modo mais frequente a interação entre jovens (infância, adolescência e jovens adultos) e adultos mais velhos (Law, Young, Almeida e Ginja, 2019).

2. Projeto-Piloto “Longevidade e Intergeracionalidade”: *Projeto LongInter*

Como já referido, tendo em vista a criação de condições para um Envelhecimento Ativo, alicerçado numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), o estudo desenvolvido envolveu a elaboração, implementação e avaliação de um projeto-piloto.

Numa primeira fase, o estudo contemplou a conceção de jogos/atividades lúdico-pedagógicas a serem utilizados no âmbito do referido projeto. Enquadrados num plano de ação com uma sequência lógica e articulada, os jogos/atividades lúdico-pedagógicos realizados em sala de aula, tiveram especificamente a intencionalidade de 1) identificar conceções prévias dos participantes acerca dos idosos e do envelhecimento 2) desconstruir estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações; 3) promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos; 4) contribuir para o conhecimento sobre envelhecimento ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem. Os jogos/atividades lúdico-pedagógicas cumpriram também o propósito da recolha de dados ao longo de todo o processo, nomeadamente na fase inicial e final da intervenção, embora tenham sido complementados com outros instrumentos, nomeadamente com questionários de apreciação das sessões. Por outro lado, os desafios em família tiveram especificamente a intencionalidade de 1) contribuir para o

intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações; 2) contribuir para a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional; 3) contribuir para o conhecimento sobre envelhecimento ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem.

Na segunda fase procedeu-se à implementação do Plano de Ação, de acordo com um trabalho regular de intervenção semanal com a turma do 4º ano de escolaridade, numa ação articulada com as suas famílias, recorrendo a uma metodologia ativa e participativa centrada em jogos/atividades lúdico-pedagógicas e desafios lúdico-pedagógicos em família.

Numa terceira fase procedeu-se à avaliação do projeto do ponto de vista do processo e dos resultados.

2.1 Plano de Ação: faseamento e calendarização

Como já referido, o Projeto *LongInter* foi concebido para a intervenção com crianças e suas famílias, num vaivém semanal entre Escola-Famílias. Tomando por base o lúdico como estratégia educativa, optou-se pelo desenvolvimento de ações lúdico-pedagógicas desenvolvidas ao longo de cinco semanas, com uma frequência de uma sessão de 90 minutos por semana. A implementação iniciou-se no dia 10 de maio 2019 e terminou a 7 de junho 2019, como se verifica na figura 1.

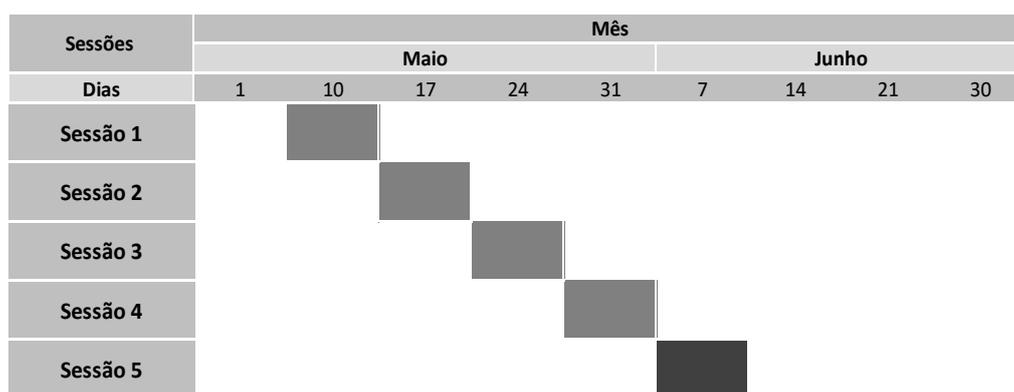


Figura 1: Calendarização do projeto-piloto

Desenvolvido de acordo com o plano de ação definido, o projeto obedeceu a uma estrutura coerente, abarcando o desenvolvimento de atividades em espaço de sala de aula e em espaço familiar. Como é apresentado na tabela 2, em sala de aula as sessões foram estruturadas considerando 1) estratégias de abertura, envolvendo, nomeadamente, partilha em grande grupo sobre a realização dos desafios lúdico-pedagógicos em família; 2) estratégias de

desenvolvimento, correspondendo, grosso modo, à realização dos jogos/atividades lúdico-pedagógicos definidos para cada sessão; 3) estratégias de conclusão, orientadas para a apreciação da sessão pelas crianças, através de um questionário de apreciação, e para a apresentação da proposta do desafio lúdico-pedagógico em família previsto para cada semana. Além do referido, na sessão inicial (sessão 1), objetivou-se também uma dinâmica de apresentação do dinamizador e das crianças da turma e algumas considerações iniciais sobre o projeto. Por sua vez, na sessão 5 (última sessão), aplicou-se um questionário de apreciação global do projeto e foi entregue, às crianças, um certificado de participação no projeto.

Tabela 2: Plano de Ação

Sessões	Atividades em espaço sala de aula			Atividades em espaço familiar
	Estratégias de abertura	Estratégias de desenvolvimento	Estratégias de conclusão	Desafios lúdico-pedagógicos em família
	Partilha em grande grupo (Guiões Orientadores)	Jogos/atividades lúdico-pedagógicas	Questionários de apreciação	
Sessão 1	Guião orientador 1 (apresentação oral do projeto)	“Eu e a minha família”	Questionário de apreciação da sessão nº1	Nº1 “Tanto para saber sobre a minha geração”
Sessão 2	Guião orientador 2 (partilha desafio lúdico-pedagógico nº1)	“Mito ou realidade” “E se eles for EU”	Questionário de apreciação da sessão nº2	Nº2 “Repórter GerAÇÃO”
Sessão 3	Guião orientador 3 (partilha desafio lúdico-pedagógico nº2)	“Super receita para envelhecer bem”	Questionário de apreciação da sessão nº3	Nº3 “Jogos para o nosso cérebro envelhecer bem”
Sessão 4	Guião orientador 4 (partilha desafio lúdico-pedagógico nº3)	“Gerações em comunicAÇÃO”	Questionário de apreciação da sessão nº4	Nº4 “Jogos para o nosso corpo envelhecer bem”
Sessão 5	Guião orientador 5 (partilha desafio lúdico-pedagógico nº4)	“Mito ou realidade” Desafio final “Quando eu for idoso”	Questionário de apreciação global do projeto Certificado de participação	

Como referido, na primeira sessão privilegiou-se dinâmicas de apresentação do projeto e dos participantes. Além de cumprir este objetivo, o jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 1 “Eu e a minha família”, permitiu também, numa fase inicial, recolher alguns dados pessoais sobre os participantes, introduzir e familiarizar os participantes com os conceitos de “Longevidade” e “Intergeracionalidade” e recolher dados relativos a dinâmicas familiares, nomeadamente informação sobre os membros que compõem o agregado familiar, bem como questões relacionadas com os membros da família, nomeadamente sobre a pessoa que mais admiram, e mais especificamente sobre os avós (importância que lhes atribuem e frequência com que estão com os avós).

Para a segunda sessão preveu-se, essencialmente, uma recolha inicial de dados sobre as conceções das crianças acerca dos idosos e do envelhecimento, como ponto prévio a um trabalho de desconstrução de possíveis estereótipos e preconceitos acerca destes aspetos e de promoção de imagens realistas e positivas. Para o efeito, recorreu-se aos jogos/atividades lúdico-pedagógicas nº 2, “Mito ou Realidade”, e nº 3, “E se eles for EU”.

Considerando questões relativas à longevidade e à intergeracionalidade, o jogo/atividade lúdico-pedagógica “Mito ou Realidade”, desenvolvido em formato *quiz*, foi construído com o objetivo de contribuir para a alteração de eventuais concepções negativas relativas ao envelhecimento e aos idosos, requisito importante para que os participantes desenvolvam imagens positivas e realistas acerca do envelhecimento e das pessoas mais velhas. Partiu-se do princípio de que esta seria uma etapa fundamental para o desenvolvimento de valores como o respeito, a partilha, a solidariedade e proximidade entre gerações, muitas vezes colocados em causa devido a concepções negativas associadas ao envelhecimento. Por sua vez, o jogo/atividade lúdico-pedagógica “E se eles for EU” desenvolveu-se com a finalidade de os participantes tomarem consciência das similaridades e pontos de convergência que existem entre gerações.

Na construção do plano de ação, assumiu-se a terceira sessão como uma sessão-chave do projeto. Esta sessão privilegiou a sensibilização das crianças para a importância da promoção dos domínios cognitivo, físico e relacional, como aspetos fundamentais para envelhecermos bem ao longo do ciclo de vida. Para o efeito, recorreu-se ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 4 “Super receita para envelhecer bem”. Este jogo/atividade procurou que as crianças, de forma ativa e colaborativa, desvendassem os ingredientes necessários para envelhecerem bem ao longo da vida do ponto de vista biopsicossocial, uma vez que vidas mais longas necessitam que, desde cedo, sejam alocados recursos para que, em termos cognitivos, relacionais e físicos, os indivíduos consigam viver bem e para que se verifiquem efeitos positivos ao longo do processo de envelhecimento. Além disto, é essencial que, numa vertente relacional, a intergeracionalidade seja assegurada de acordo com uma perspetiva de relações próximas e significativas.

Por sua vez, a quarta sessão envolveu a construção individual de um jogo de tabuleiro, que designamos de “Gerações em ComunicAÇÃO”, assim como a subsequente realização do jogo em grupo turma. Este jogo/atividade foi pensado com a intenção de potenciar dinâmicas intergeracionais em família em duas fases: por um lado, foi construído (segundo as instruções fornecidas e usando os recursos disponibilizados) a partir dos contributos das famílias no âmbito do “Desafio em Família 1”, o qual exigiu o intercâmbio entre gerações (no sentido do contacto, do diálogo e da troca de saberes); por outro lado, a ideia da proposta de construção do jogo por cada criança foi pensada no sentido de que todas elas levassem para casa este produto para jogar com a sua família, disfrutando de momentos de convívio em torno de curiosidades partilhadas e que foram consideradas como estando mais associadas a cada época/geração.

Neste sentido, reconhecendo-se a importância da manutenção de relações significativas para envelhecermos bem ao longo da vida, a sessão foi particularmente orientada para a promoção do conhecimento intergeracional, por via das oportunidades criadas para o desenvolvimento de dinâmicas relacionais entre gerações. Além disto, teve a intenção de promover oportunidades para o trabalho em equipa (aquando da realização do jogo de tabuleiro em grupo turma), bem como para a tomada de consciência do papel ativo que os participantes

poderão assumir na criação de recursos e de condições potenciadoras do intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações.

A quinta e última sessão, envolveu a recolha de informação final sobre as concepções das crianças acerca dos idosos e do envelhecimento, voltando a recorrer, para o efeito, ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 2, “Mito ou Realidade”, mas também ao desafio final “Quando eu for idoso”. Assumindo a primeira atividade o formato de *quiz* (como já referido), o desafio final pressupôs o recurso à expressão escrita e à expressão plástica, colocando cada criança no papel de “antecipar” o seu futuro como idoso. Além disso, nesta sessão houve um espaço-tempo para a aplicação de um questionário para apreciação global do projeto pelas crianças.

2.2 Avaliação do Projeto-Piloto: Recolha e análise da informação

Na definição da estratégia de recolha de informação houve a preocupação em assegurar um bom nível de coerência com o tipo de estudo, os objetivos formulados e as estratégias de intervenção definidas no âmbito do projeto-piloto concebido. Deste modo, com o intuito de responder aos objetivos delineados para o estudo e atendendo à opção por uma abordagem lúdico-pedagógica, privilegiou-se uma estratégia de recolha de informação ao longo da intervenção e uma avaliação de processo. Tendo em conta o carácter qualitativo deste estudo e com a finalidade de se ter acesso a dados descritivos, na linguagem e perspectiva dos próprios participantes, foram usados os seguintes instrumentos de recolha de dados: 1) documentos relativos aos jogos/atividades e desafios lúdico-pedagógicos construídos para o efeito; 2) questionários dirigidos às crianças, preenchidos em contexto de sala de aula; 3) diário de bordo construído pelo investigador.

A opção por jogos/atividades e desafios lúdico-pedagógicos teve como intuito desenvolver aprendizagens significativas para a promoção de um envelhecimento ativo e levar à problematização de questões relacionadas com a Longevidade e a Intergeracionalidade. A vertente lúdico-pedagógica presente no estudo surge como uma estratégia facilitadora da aprendizagem, com potencial para promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de uma forma divertida e dinâmica. A concretização da dimensão intergeracional deste estudo assentou na proposta de desafios lúdico-pedagógicos em família, a realizar em espaço familiar, a fim de promover uma dinâmica partilhada e conjunta entre os membros da família próxima da criança, nomeadamente, entre pais, avós e crianças, com o intuito de 1) promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos; 2) contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações; 3) promover o conhecimento de todas as gerações como via para se cultivar a solidariedade intergeracional; 4) promover estilos de vida saudáveis, do ponto de vista cognitivo e relacional para envelhecer bem. Com efeito, os desafios

lúdico-pedagógicos em família foram pensados tendo em conta as dimensões bio-psico-social (i.e., bio - corpo; psi - cognições; social - relações sociais) associadas ao processo de envelhecimento. A obtenção de dados que permitisse a caracterização dos participantes foi realizada também pelo recurso aos jogos/atividades lúdico-pedagógicos.

Por outro lado, com o objetivo de se recolher informação que permitisse a melhoria da intervenção/do dispositivo pedagógico considerou-se necessário obter uma apreciação dos jogos/atividades desenvolvidos. Para o efeito, aplicou-se o questionário de apreciação, composto por duas partes: uma secção para avaliar a dinâmica das sessões, nomeadamente os recursos utilizados, e outra secção para avaliar as aprendizagens das crianças no vaivém semanal entre Escola-Família. Este questionário de apreciação assumiu, por um lado, um formato mais específico, direcionado para a apreciação de cada sessão e, por outro lado, uma dimensão mais ampla, com o objetivo de obter uma apreciação global do projeto na última sessão. As duas versões do questionário são compostas por questões fechadas e abertas. As questões fechadas, assumindo o formato de questões de escolha dicotómica e de escolha múltipla, pretendiam avaliar a dinâmica das sessões, nomeadamente, os jogos/atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidos. Por sua vez, as questões abertas, conferindo oportunidade para as crianças se expressarem através das suas próprias palavras (Foddy, 2002), focaram-se nas aprendizagens das crianças, sendo esperado que os participantes apresentassem mudanças positivas nas perceções relativamente ao processo de envelhecimento e ao idoso, assim como à importância de todas as gerações para a sociedade.

Enquanto instrumento de reflexão sobre as sessões pela dinamizadora, optou-se pelo diário de bordo, o qual permite ao investigador assumir também o papel de observador com carácter descritivo e reflexivo. Deste modo, o diário de bordo, de acordo com Coutinho (2018) tem o propósito de “(...) ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. O diário de bordo representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador no desenvolvimento do estudo.” (p.341)

O diário de bordo desenvolveu-se num registo consecutivo no término das sessões, obedecendo a tópicos previamente definidos, incluindo: uma apreciação global da sessão, aspetos positivos e negativos identificados, aspetos a serem melhorados, e uma sistematização do *feedback* recebido dos participantes relativamente aos desafios lúdico-pedagógicos em família. O primeiro registo data de 10 de maio de 2019 e o último de 7 de junho de 2019, com uma periodicidade semanal. No total foram registadas 5 sessões, obedecendo todas a uma estrutura semelhante.

Tendo em consideração o *design* da investigação e, uma vez concluída a intervenção e os procedimentos de recolha de dados, realizou-se uma análise sistemática das informações recolhidas. Para o efeito, recorreu-se à análise de conteúdo, como estratégia de análise de dados descritivos, a fim de “avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2018, p. 217). Esta estratégia de análise foi usada para tratar

dados recolhidos através dos questionários de apreciação da sessão, jogos/atividades lúdico-pedagógicas e de um desafio lúdico-pedagógico em família.

Coutinho (2018) considera que os planos qualitativos produzem tendencialmente uma quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida, de modo a que se consiga, num momento à posteriori, proceder à descrição e interpretação das informações recolhidas. Neste sentido, recorre-se à codificação que ocorre, na maior parte das vezes, numa fase posterior à recolha de dados, e no âmbito da qual o investigador procura regularidades nos dados que justificam uma categorização.

De acordo com Guerra (2006) os estudos, seja de que tipo forem, não se devem limitar à descrição, sendo essencial a interpretação e a procura de sentido que está subjacente à descrição dos fenómenos. Assim, neste estudo, com o propósito de atribuir significado e sentido aos fenómenos em estudo, a análise de conteúdo desenvolveu-se à luz dos objetivos definidos para o efeito. A análise foi desenvolvida dentro de um quadro teórico sobre a Longevidade e Intergeracionalidade, avaliando-se as aprendizagens das crianças relativamente a estes conteúdos e, por sua vez, a sua perspetiva relativamente ao processo desenvolvido. Para o efeito, foi realizada uma análise categorial que constitui, segundo a mesma fonte, a primeira fase da análise de conteúdo, sendo geralmente descritiva. Considerando a grande diversidade de material escrito, a análise de conteúdo, fundamentada nos pressupostos da autora supracitada, seguiu quatro etapas nomeadamente: 1) redução e seleção da informação; 2) descrição; 3) interpretação; 4) escrita e divulgação. Neste sentido, a análise de conteúdo dos documentos supracitados (documentos relativos aos jogos/atividades e desafios lúdico-pedagógicos construídos para o efeito, questionários, diário de bordo) abarcou uma análise interpretativa dos dados, a fim de dar sentido e intencionalidade aos objetivos delineados para o estudo desenvolvido.

A abordagem qualitativa desenvolvida considerou os jogos/atividades lúdico-pedagógicas construídos para o efeito, questionários de apreciação e diário de bordo. No que diz respeito ao questionário de apreciação, composto por duas partes, a secção prevista para avaliar a dinâmica das sessões exigiu o recurso a uma abordagem analítica quantitativa. Para o efeito, a abordagem quantitativa desenvolvida prendeu-se com a quantificação das variáveis comportamentais observadas. Segundo Coutinho (2018), a análise quantitativa “comporta a análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais passíveis de serem medidas, comparadas/relacionadas no decurso do processo da investigação empírica.” (p.27).

Na investigação científica no domínio das iniciativas intergeracionais podemos verificar que o recurso a métodos qualitativos é predominante, no entanto, um corpo de investigação crescente tem investido no desenvolvimento de métodos quantitativos. Além disto, verifica-se também que, em minoria, alguns estudos recorrem a ambos os métodos, mas com a predominância de um tipo, como é o caso do estudo desenvolvido por Law e colaboradores (2019).

No próximo ponto apresentam-se os principais procedimentos éticos seguidos.

2.3 Aspectos éticos

No que a aspectos éticos diz respeito, antes de se iniciar a intervenção e após contacto inicial com o Agrupamento de Escolas, elaborou-se um documento (Anexo 1) para enquadramento do estudo e fundamentação formal do projeto dirigido à Direção do Agrupamento de Escolas. Este constituiu um passo necessário para a obtenção de autorização para o desenvolvimento do projeto com a turma identificada para o efeito. Neste documento, tendo por base as áreas de competência definidas do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins e colaboradores, 2017), especificou-se o contributo do projeto para o desenvolvimento de competências relacionadas com o Relacionamento interpessoal e com o Bem-estar, Saúde e Ambiente, de modo a que os alunos vão sendo, progressivamente, capazes de:

- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade

- Adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico (...) e nas suas relações com o ambiente e a sociedade;

Por outro lado, foi especificado o contributo do projeto para alguns dos conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos previstos no “Referencial de Educação para o Desenvolvimento” (2016), em particular os relacionados com o Tema 1 – Desenvolvimento, subtema “Visões de futuro, alternativas e transformação social”. A este nível, colocou-se em evidência o contributo da intervenção para as crianças *refletirem criticamente sobre formas de ação que visam a transformação social e que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.*

Num segundo momento elaborou-se um documento para apresentação do projeto aos pais/Encarregados de Educação e pedido de autorização para a participação das crianças e colaboração das famílias (Anexo 2).

Importa ainda considerar que, neste estudo, garantiu-se o anonimato e a confidencialidade dos dados relativos às crianças e respetivas famílias.

Após este enquadramento metodológico, no próximo capítulo apresentam-se os resultados obtidos.

**CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados do estudo tendo por base o processo desenvolvido no Projeto-Piloto “*LongInter*”. Inicia-se com a caracterização dos participantes, seguindo-se uma análise do ponto de vista das concepções prévias e posteriores dos participantes relativamente ao envelhecimento e aos idosos (foco no conteúdo do projeto), à Longevidade e à Intergeneracionalidade, e uma análise da dimensão processual da intervenção assente no lúdico e na intergeracionalidade e desenvolvida numa lógica de “vaivém” Escola-Família (foco na estratégia e nos recursos construídos para o efeito).

1. Caracterização dos participantes

Tendo em conta os temas do projeto, “Longevidade” e “Intergeneracionalidade”, além dos dados de caracterização pessoal das crianças, considerou-se fundamental recolher informação sobre os membros do agregado familiar para perceber alguns aspetos da dinâmica familiar mais próxima, nomeadamente as gerações envolvidas.

Os dados relativos à caracterização dos participantes envolvidos neste estudo, nomeadamente dos participantes diretos, as crianças, e dos participantes indiretos, os seus familiares, foram obtidos recorrendo ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 1, “Eu e a minha família” (sessão 1). Este jogo/atividade mostrou-se também fundamental numa fase inicial, como dinâmica de quebra-gelo para apresentação do dinamizador e dos elementos da turma, facilitando um momento de partilha com os colegas de turma acerca das atividades que mais gostam/não gostam de fazer.

Especificamente para a caracterização dos participantes, este recurso integrou itens direcionados para a obtenção de informação acerca do número de elementos do agregado familiar, nomeadamente, parentesco e respetiva idade. Permitiu também perceber o modo como as crianças percebem os seus avós, a proximidade relacional que mantêm com eles e a importância que lhes atribuem na dinâmica familiar.

1.1.1 As crianças e as suas famílias

A turma do 4º ano de escolaridade é composta por 21 crianças, 9 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos (tabela 3).

Como se verifica na tabela 3, a composição de agregado familiar mais comum na turma (n=8) é de quatro elementos, sendo que estas crianças vivem com o pai/mãe, com idades compreendidas entre os 30-50 anos de idade, e com o irmão/irmã, com idades compreendidas

entre os 1-20 anos. Nestes casos, é de registrar que vivem na mesma casa duas gerações, nomeadamente, pais e filhos. No entanto, há a registrar um número próximo de participantes (n=6), cujo agregado familiar envolve também duas gerações, mas é composto por três elementos, ou seja, as crianças vivem apenas com o pai/mãe, com idades compreendidas entre os 30-50 anos de idade.

Por outro lado, regista-se também um número relevante de participantes (n=7) que, além do pai/mãe, vivem com o/a avô/avó, com idades compreendidas entre os 50-90 anos de idade. Nestes casos, alguns participantes (n=5) integram um agregado familiar composto por 5/6 elementos, sendo que as crianças vivem com o/a avô/avó, com idades compreendidas no intervalo etário supracitado, e outras pessoas, como padrinhos/tios, entre os 30-40 anos de idade. As outras duas crianças (E, P) vivem com um avô/avó, um pai/mãe e um irmão/irmã, sendo os agregados familiares compostos por apenas três elementos. Face ao exposto, em qualquer dos casos, vivem na mesma casa três gerações diferentes, nomeadamente pais, avós e netos.

Tabela 3 : Descrição das características dos participantes

	Crianças		Nº de pessoas do agregado familiar Idade							
	Idade	Sexo	Pai/ Mãe	Idade	Irmão/ Irmã	Idade	Avô/ Avó	Idade	Outras pessoas	Idade
Criança A	10	M	2	35 32	1	1				
Criança B	10	F	2	44 44	2	15 20	2	85 84		
Criança C	10	F	2	36 38	1	5				
Criança D	9	M	2	35 35						
Criança E	9	M	1	46	1	19	1	89		
Criança F	9	M	2	41 39						
Criança G	9	M	2	39 36	1	1	2	64 74		
Criança H	9	F	2	35 32	1	2	2	52 51		
Criança I	9	F	2	40 37	1	5	2	70 76		
Criança J	10	F	2	33 34	1	7	1	0	Padrinho e madrinha	30
Criança K	9	F	2	46 41	1	10			Tia	39
Criança L	10	F	2	37 35	1	8				
Criança M	10	F	2	45 42	1	16				
Criança N	10	M	2	45 43	1	15				
Criança O	9	F	2	44 45	1	6				
Criança P	10	F	1	44	-	-	1	89		
Criança Q	10	M	2	35 39						
Criança R	9	M	2	39 43	1	2				
Criança S	10	F	2	38 36						
Criança T	9	F	2	38 39						
Criança U	10	M	2	42 42						

Em síntese, e globalmente considerados os agregados familiares das crianças, além das 21 crianças estiveram envolvidos indiretamente no estudo, potencialmente, 40 pais (pai/mãe), 11 avós (avô/avó), 15 irmãos (irmã/irmão) e três outros familiares. Em termos geracionais, é de referir que a maior parte (n=14) dos agregados familiares integra duas gerações (pais, filhos) e os restantes (n=7) três gerações (avós, pais, filhos). O número de elementos que compõe os agregados familiares é, na maior parte dos casos (n=16), de três ou quatro, sendo que apenas cinco agregados familiares são compostos por cinco ou seis elementos.

1.1.2 Dinâmica familiar: as relações em análise

O jogo/atividade lúdico-pedagógica nº1 “Eu e a minha família” (sessão 1) tornou-se igualmente essencial para a compreensão da importância atribuída pelas crianças aos membros da família e de alguns aspetos da sua dinâmica familiar. Tomando em consideração os dados recolhidos, a pessoa da família que as crianças mais admiram (cf. gráfico 1) é a “mãe” (n=11), seguindo-se o “pai” (n=6), “irmão” (n=2), “avó” (n=1) e “outras pessoas” (n=1).

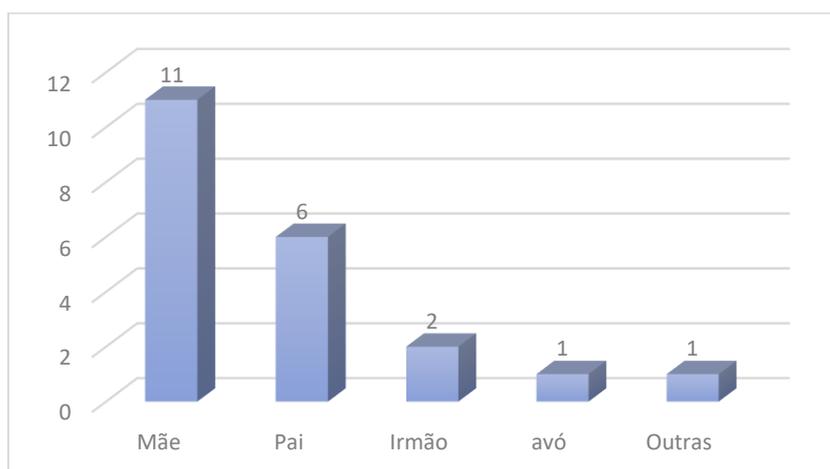


Gráfico 1: Pessoa da família que mais admiram

De um modo geral, esta tendência parece estar associada a aspetos relacionados com o afeto e apoio sentidos, tal como se observa pelas narrativas apresentadas:

“(…) quem me acorda, trabalha muito e quando chega do trabalho ajuda-me a fazer os deveres.” (J/A 1_1)

“(…) sempre que eu preciso ela ajuda-me, está sempre ao meu lado.” (J/A 1_3)

Além disto, este jogo/atividade permitiu recolher informações relativas ao modo como as crianças vêem os seus avós, à sua proximidade relacional e à importância atribuída na dinâmica familiar. Neste sentido, podemos verificar que todas as crianças (n=21) consideram que ter avós é “Muito importante”, principalmente por razões afetivas e relacionadas com a aprendizagem

proporcionada pela presença dos mesmos. A este propósito, apresentamos algumas das afirmações que melhor retratam o apresentado:

“dão-nos felicidade, conhecimento, alegria e carinho...” (J/A 1_2)

“dão-nos carinho, amor, etc, e aprendemos muitas coisas” (J/A1_4)

“é importante as coisas que nos dão e sem eles eu não sabia o que fazer” (J/A 1_9)

“eles fazem parte de outros anos e podem-nos ajudar a conhecer como era o mundo antigamente” (J/A 1_15)

Não obstante o facto de apenas sete crianças da turma viverem com os seus avós, verifica-se que, no que diz respeito à frequência com que estão com os avós, 13 crianças (num total de 21) estão com os avós “todos os dias/quase todos os dias”, cinco estão “1 a 2 vezes por semana”, dois estão “entre 2 a 6 vezes por ano” e, apenas um participante encontra-se com os avós “entre 2 a 6 vezes por mês” (cf. gráfico 2). Desta forma, podemos concluir que grande parte das crianças tem um contacto frequente com os seus avós, o que poderá estar associado à importância que atribuem aos mesmos.

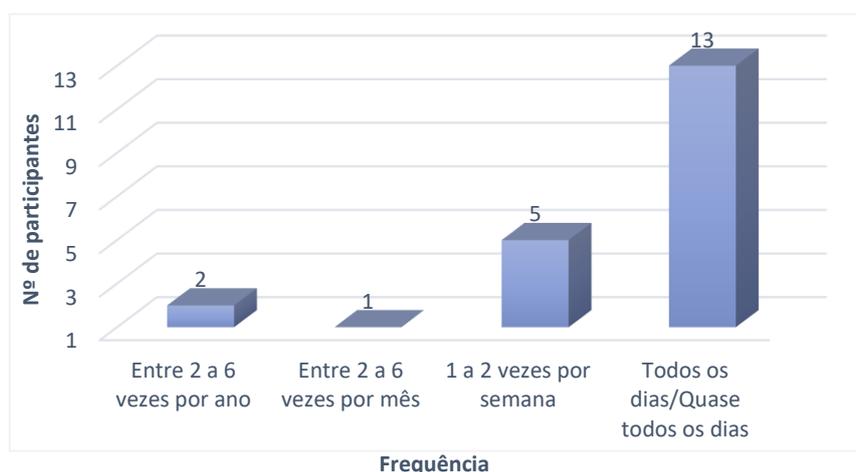


Gráfico 2: Frequência com que as crianças estão com os avós

Em síntese, as informações recolhidas permitiram ter acesso a alguns aspetos relativos à dinâmica familiar das crianças, sendo que a informação relativa aos avós tornou-se essencial para uma possível reflexão sobre o conceito de longevidade, na medida em que estes são os elementos da família com mais anos de vida e quanto ao papel que desempenham na vida das crianças.

No próximo ponto apresenta-se o projeto “LongInter”, o processo desenvolvido e recursos utilizados como forma de responder aos objetivos delineados para o estudo.

2. Análise do Projeto “LongInter”

Como referido, com este estudo procurou-se contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Para o efeito, tomou-se por base do estudo a elaboração, implementação e avaliação de um projeto de cariz lúdico-pedagógico em contexto educativo formal, envolvendo crianças do ensino básico em articulação com as respetivas famílias, em contexto informal. O Projeto “LongInter” assente numa estratégia lúdica, com recurso ao jogo, desenvolveu-se com o intuito de: (1) promover ambientes potenciadores de aprendizagem e participação que promovam um envelhecimento ativo e a desconstrução de atitudes e preconceitos face ao envelhecimento; (2) promover o intercâmbio entre gerações, cultivando a solidariedade intergeracional, como forma de ALV.

Neste contexto, como já mencionado, recorreu-se, predominantemente, a jogos/atividades lúdico-pedagógicas para a ação direta com os participantes em contexto escolar e a desafios em família, para a promoção da relação intergeracional em contexto familiar. Na tabela 4, sistematiza-se o conjunto dos jogos/atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidos em contexto escolar e respetivos objetivos específicos.

Tabela 4: Sistematização dos jogos/atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas ao longo das sessões em sala de aula

Sessões	Jogos/Atividades	Objetivos específicos
Sessão 1	Jogo/Atividade Nº 1 “Eu e a minha família”	- Promover o (aprofundamento de) conhecimento mútuo entre os participantes; - Recolher dados de caracterização pessoal e relativos a dinâmicas familiares; - Familiarizar os participantes com os conceitos de “longevidade” e “intergeracionalidade”.
Sessão 2	Jogo/Atividade Nº 2 “Mito ou realidade”	- Identificar concepções prévias dos participantes acerca dos idosos e do envelhecimento; - Desconstruir estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações.
	Jogo/Atividade Nº 3 “E se eles for EU”	- Desconstruir estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações; - Promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos.
Sessão 3	Jogo/Atividade Nº 4 “Super receita para envelhecer bem”	- Contribuir para o conhecimento sobre o envelhecimento ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem. - Promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos;
Sessão 4	Jogo/Atividade Nº 5 “Gerações em comunicAÇÃO”	- Contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações. - Contribuir para a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional.

Sessão 5	Jogo/Atividade Nº 2 "Mito ou realidade"	- Identificar concepções posteriores dos participantes acerca dos idosos e do envelhecimento; - Desconstruir estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações.
	Desafio final "Quando eu for idoso"	- Identificar concepções posteriores dos participantes acerca dos idosos e do envelhecimento;

Por sua vez, na tabela 5, sistematiza-se o conjunto dos desafios lúdico-pedagógicos em família, propostos para realização, pelas crianças e suas famílias, em espaço familiar.

Tabela 5: Sistematização dos desafios lúdico-pedagógicos em família desenvolvidos em espaço familiar

Desafios em Família	Objetivos específicos
Nº 1 "Tanto para saber sobre a minha geração"	- Recolher informação para a construção do jogo de tabuleiro "Gerações em Comunicação". - Contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações. - Contribuir para a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional.
Nº 2 "Repórter GerAÇÃO"	- Contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações. - Contribuir para a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional - Contribuir para o conhecimento sobre Envelhecimento Ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista relacional) para envelhecer bem.
Nº 3 "Jogos para o nosso cérebro envelhecer bem"	- Contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações. - Contribuir para a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional - Contribuir para o conhecimento sobre Envelhecimento Ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista cognitivo) para envelhecer bem.
Nº 4 "Jogos para o nosso corpo envelhecer bem"	- Contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações. - Promover o conhecimento de todas as gerações como via para se cultivar a solidariedade intergeracional. - Contribuir para o conhecimento sobre Envelhecimento Ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico) para envelhecer bem.

Enquadrados os jogos/atividades e desafios lúdico-pedagógicos na sua relação com os respetivos objetivos específicos, no ponto seguinte apresentam-se os resultados do processo de intervenção desenvolvido.

1.1 Concepções iniciais acerca dos idosos e do envelhecimento

Considerando questões relativas à longevidade e à intergeracionalidade, nomeadamente a desconstrução de estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações, desenvolveu-se uma recolha de dados inicial como forma de identificar concepções prévias das crianças acerca dos idosos e do envelhecimento. Este passo constituiu o ponto prévio a um trabalho de desconstrução de possíveis estereótipos e preconceitos acerca destes aspetos e de promoção de imagens

realistas e positivas. Para o efeito, recorreu-se aos jogos/atividades lúdico-pedagógicas nº 2, “Mito ou Realidade”, e nº 3, “E se eles for EU” (sessão 2).

O jogo/atividade lúdico-pedagógica “Mito ou Realidade” assumiu um formato de “quiz” recorrendo à aplicação “Plicker” como mecanismo de recolha de dados (respostas das crianças) e de participação individual na dinâmica.

Os preconceitos e atitudes negativas face ao envelhecimento exigem uma mudança de eventuais conceções incorretas e irrealistas relativamente a este fenómeno. Com efeito, é fundamental o combate ao idadismo e aos estereótipos de idade que surgem, maioritariamente, em relação às gerações mais velhas, caracterizando-se por perceções negativas fundamentadas em características físicas, psicológicas e sociais que moldam a interação social entre os indivíduos (Fonseca, 2004; Marques, 2011; Settersten e Godlewski, 2016). Os principais traços negativos associados aos idosos são: “incompetência”, “doentes”, “coitados”, “frágeis”, “velhos”, “incapazes”, “esquecidos”, “lentos”, “sós”, “religiosos”, “deprimidos”. Numa perspetiva positiva, os idosos podem ser encarados como “afetuosos”, “sábios”, “maduros”, “sociáveis”, “sagazes”, “divertidos”, “felizes”, “confiáveis”, “amáveis”. (Marques, 2011; Dias & Miguel, 2012; Miguel, 2014; Rodrigues, 2014).

Partindo deste *background*, no *quiz* as crianças foram convidadas a identificar afirmações acerca dos idosos e do envelhecimento como “Mito” ou “Realidade”. Nos gráficos 3 e 4 é possível verificar os “Mitos” e “Realidades” sobre os idosos e o envelhecimento identificados corretamente pelas crianças.

Os “Mitos” correspondentes às afirmações nº1, nº 2, nº 3 e nº4 caracterizam os idosos como pessoas religiosas e homogéneas que partilham a mesma identidade. Para além disto, estes “Mitos” associam o envelhecimento a sentimentos de tristeza e solidão. Como se pode verificar no gráfico 3, as respostas permitem perceber que as crianças apresentam uma conceção focada na religiosidade atribuída às pessoas idosas, uma vez que a afirmação nº 3 “Os idosos rezam muito”, não foi identificado por nenhum participante (n=0) como “Mito”.

No que diz respeito aos “Mitos” nº 5, nº 6 e nº 7, estes consideram, o declínio mental e a perda de memória dos idosos, como a incapacidade para adquirir novas aprendizagens. Verifica-se um reduzido número de participantes a identificar a perda de memória (n=9) e a incapacidade (n=10) como um “Mito” acerca do envelhecimento e dos idosos. Por sua vez, um grande número de participantes (n=20) identificaram corretamente o “Mito” nº 6 “Envelhecer é deixar de conseguir aprender coisas novas.”, o que pressupõe uma imagem realista sobre os idosos e o envelhecimento relativamente a estas dimensões.

Os “Mitos” nº 8 e nº 9 descrevem o declínio físico, a doença e a fragilidade associada aos idosos e ao envelhecimento. No que diz respeito a estas dimensões, um número pouco significativo de participantes (n= 11) identificou a afirmação nº 8 “Envelhecer é precisar de ajuda para fazer a maior parte das coisas” como “Mito”. Por sua vez, verifica-se uma consciência acerca do “Mito” nº 9 “Envelhecer é estar quase sempre doente e tomar muitos medicamentos” que

associa o envelhecimento à doença, verificando-se que 17 participantes identificaram corretamente esta afirmação.

Por sua vez, verifica-se também “Mitos” associados a um caráter rígido e fixo dos idosos. A afirmação nº 10 representa este “Mito” sobre os idosos. Neste sentido, verifica-se que um grande número dos participantes (n=18) identificou corretamente esta afirmação como um “Mito”.

Em última instância, o “Mito” nº11 descreve os idosos como pessoas que vivem no passado. Como é possível verificar no gráfico 3, apenas 12 crianças identificaram esta afirmação como um “Mito”.

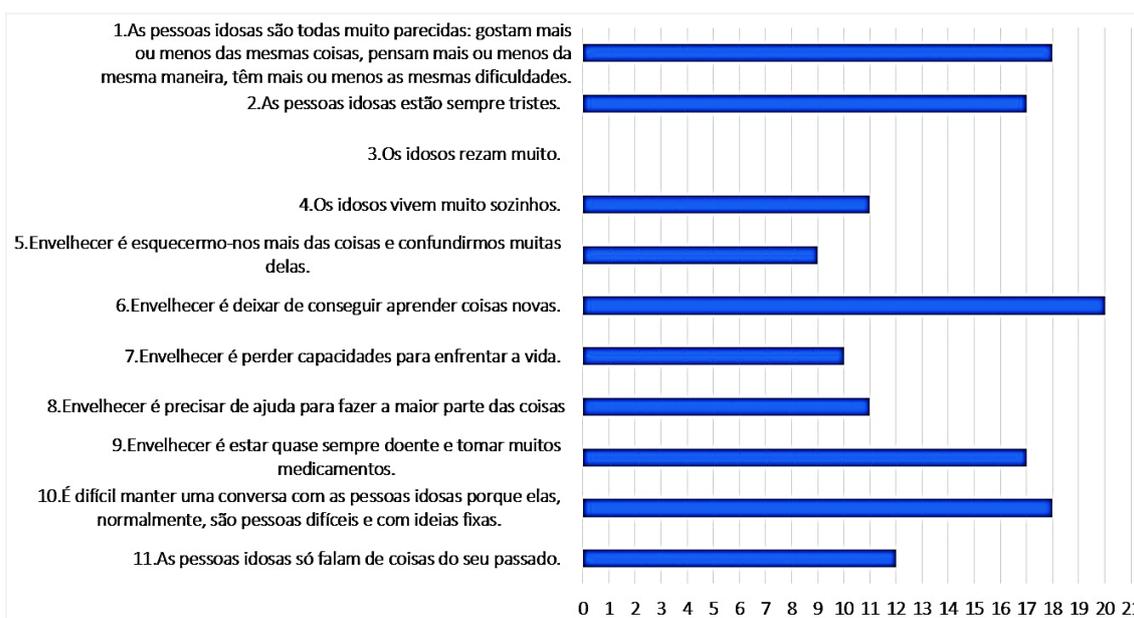


Gráfico 3: “Mitos” identificados corretamente pelas crianças – 17 maio 2019

Relativamente às afirmações identificadas como “Realidade” (Gráfico 4) é de registar um grande número de participantes a identificar corretamente as afirmações.

As afirmações nº 1, nº 2 e nº 3 procuram realçar o caráter heterogéneo do envelhecimento e dos idosos. Como é possível verificar no gráfico 4, um grande número de participantes (n= 19), identificou corretamente as afirmações nº 1 e nº 3 como uma “Realidade” acerca dos idosos. De evidenciar ainda, a afirmação nº 2, que foi identificada corretamente por todos os participantes (n=21) como uma “Realidade”.

Por sua vez, as “Realidades” presentes nas afirmações nº 4, nº 5 e nº 6 descrevem a capacidade de raciocínio e aprendizagem dos idosos. Um grande número de participantes, identificou corretamente as afirmações nº4 (n=16) e nº 6 (n=19). É de evidenciar, no entanto, a afirmação nº 5 que foi considerada por todos os participantes (n=21) como “Realidade”.

As “Realidades” nº 7 e nº 8 descrevem a possibilidade de independência e bem-estar dos idosos. No que diz respeito a esta dimensão, os participantes apresentam concepções realistas, uma vez que um número relevante de participantes (n=15) considerou corretamente a

“Realidade” nº 7. Por sua vez, na “Realidade” nº 8, todos os participantes (n=21) identificaram corretamente a afirmação que descreve que a doença pode afetar qualquer pessoa, independentemente da sua idade, não sendo exclusivo dos idosos.

Por último, as “Realidades” nº 9 e nº 10 evidenciam que os idosos podem ter momentos menos bons, como qualquer outra pessoa e que estes integram vários assuntos nas suas conversas, não se limitando apenas a conversas sobre o passado. Verifica-se que os participantes apresentam globalmente conceção realista sobre estes aspetos, uma vez que as afirmações foram corretamente identificadas por todas as crianças (n=21) como “Realidade”.



Gráfico 4: “Realidades” identificadas corretamente pelas crianças – 17 de maio 2019

Atendendo a estes resultados, verifica-se que, globalmente, os “Mitos” das crianças parecem estar relacionados com a religiosidade atribuída às gerações mais velhas, à perda de capacidades e dependência, como também à perda de memória, capacidade de raciocínio e dependência face a outros. Estas conceções negativas vão no mesmo sentido da investigação científica desenvolvida (Marques, 2011; Dias & Miguel, 2012; Miguel, 2014; Rodrigues, 2014), como supramencionado.

Especificamente, o estudo de Miguel (2014) corrobora estes resultados. Através de uma amostra representativa da população portuguesa procurou identificar a natureza das imagens do envelhecimento e da velhice. Da análise dos dados emergiram três dimensões relativas à velhice e envelhecimento. As conceções das crianças vão no sentido desta investigação, nomeadamente no que diz respeito à primeira imagem enunciada pela fonte, em que a velhice surge associada à incompetência relacional e cognitiva, e à incapacidade cognitiva que surge expressa em ideias que consideram as pessoas idosas como todas iguais. Também a segunda imagem identificada complementa estes resultados, na medida em que se associa a dependência aos idosos.

Contrariamente a estes “Mitos” e no que diz respeito às afirmações identificadas corretamente como “Realidade” as crianças apresentam, globalmente, concepções realistas e positivas sobre os idosos e o envelhecimento. Por sua vez, num primeiro momento, este jogo/atividade permitiu verificar que, tendencialmente, as crianças perante as “Realidades” apresentam uma visão mais consciente, ao contrário dos “Mitos”, em que a conotação negativa presente nas afirmações pareceu influenciar, por vezes, a identificação da resposta correta.

Por sua vez, o jogo/atividade lúdico-pedagógica “E se eles for EU”, além de ter como objetivo desconstruir estereótipos e preconceitos que impeçam a participação e um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações, e de promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos, foi também concebido com a finalidade de promover a tomada de consciência acerca das similaridades e pontos de convergência que existem entre gerações.

Tomando em consideração as figuras 2 e 3, podemos verificar que as crianças associaram cada afirmação a uma geração, sendo que apenas a afirmação nº 13 foi considerada uma questão partilhada por todas as gerações. Determinadas tarefas foram, portanto, associadas sem reflexão a determinada geração, quando, na verdade, a maioria das afirmações corresponde a rotinas/tarefas que todas as gerações partilham em determinado momento. Este tipo de associação, espontânea e algo irrefletida, não sendo desconstruída, poderá dificultar a tomada de consciência quanto à existência de mais aspetos em comum entre as gerações (que as ligam) do que diferenças (que as separem).

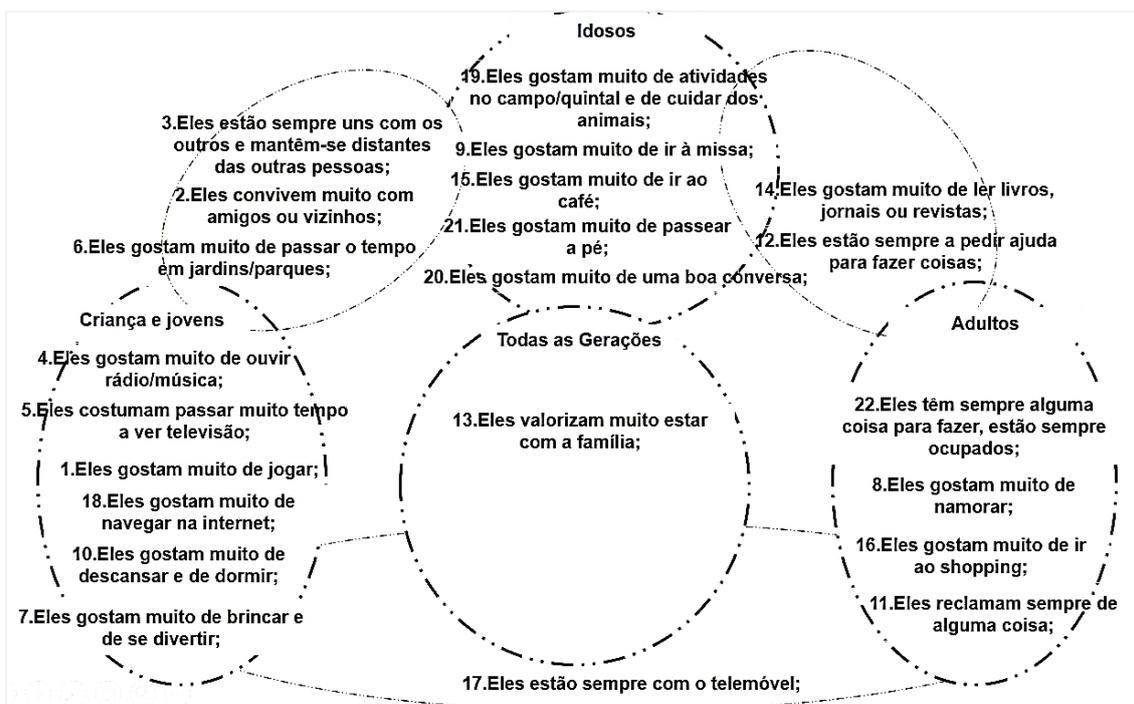


Figura 2: Respostas das crianças ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 3 “E se eles for EU”

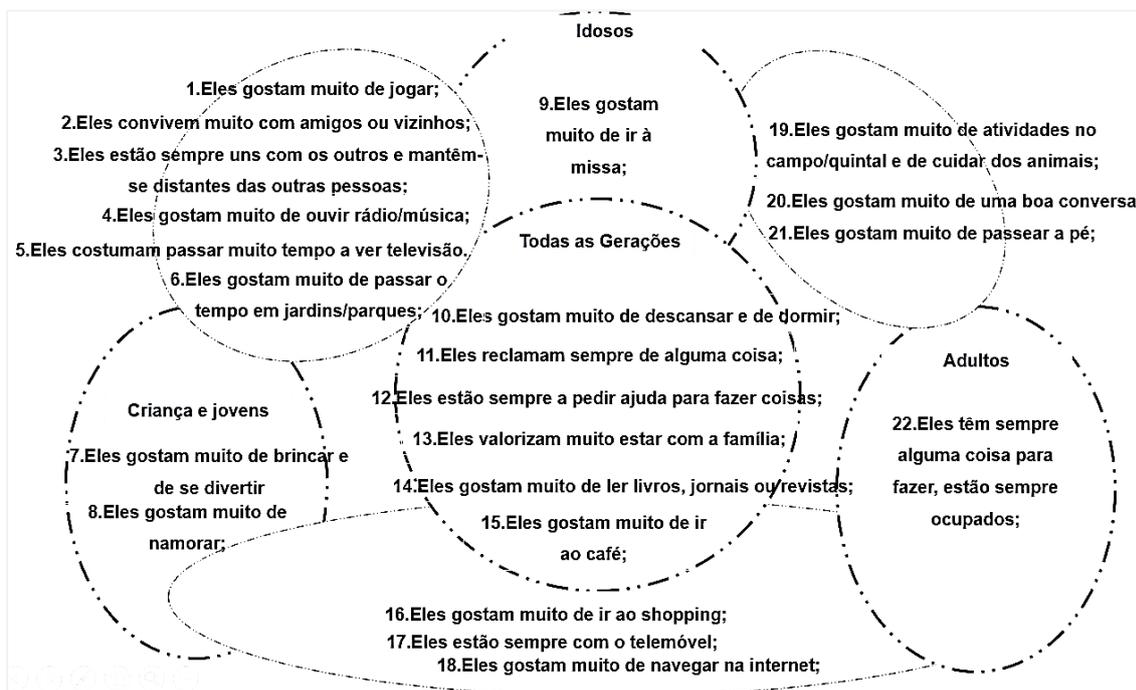


Figura 3: Solução do jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 3 "E se eles for EU"

Este jogo/atividade lúdico-pedagógica permitiu a reflexão e desconstrução, em grande grupo, de algumas ideias estereotipadas. Por via do confronto das respostas, globalmente consideradas, com as "soluções" do jogo, procurou-se abrir caminho para a tomada de consciência acerca das semelhanças que existem entre as várias gerações, nomeadamente nas ações quotidianas dos diferentes grupos etários.

No seguimento da apresentação das conceções iniciais das crianças, no próximo ponto do trabalho são apresentadas as aprendizagens das crianças no "vaivém" Escola-Família na sua relação com os recursos utilizados para atingir os objetivos do estudo.

1.2 Aprendizagens das crianças no "vaivém" Escola-Família

Após o diagnóstico inicial acerca das conceções das crianças, o projeto "LongInter", enquanto dispositivo pedagógico, teve como principal finalidade promover ambientes potenciadores de aprendizagem e participação que possam contribuir para uma atitude ativa e consciente favorável a um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido ao longo da vida.

Os dados recolhidos, no decorrer do projeto e na fase final, permitem a sistematização de algumas aprendizagens no "vaivém" Escola-Família, nomeadamente, quanto a fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo e Bem Sucedido ao longo da vida e a conceções finais

acerca dos idosos e do envelhecimento. O recurso a diferentes jogos/atividades lúdico-pedagógicas refletiu-se em novas concepções e aprendizagens para os participantes, como se verifica nos dados a seguir apresentados.

1.2.1 Fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo e Bem Sucedido

Vários instrumentos foram concebidos a fim de promover aprendizagens acerca de fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo e Bem Sucedido ao longo da vida, nomeadamente, o o jogo/atividade nº 4, “Super receita para envelhecer bem” (sessão 3).

Este recurso possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a importância dos domínios cognitivo, físico e relacional, como principais impulsionadores de um envelhecimento ativo. Com este jogo/atividade esperava-se que as crianças compreendessem que o envelhecimento é um processo multidimensional que ocorre ao longo da vida de todos os indivíduos, influenciado por dimensões biológicas, psicológicas e sociais e que é possível envelhecer bem se, ao longo da vida, se “cultivarem” relações positivas com os outros (dimensão relacional), e se se cuidar bem do corpo (dimensão biológica/física) e da mente (dimensão psicológica). Efetivamente, no que diz respeito às aprendizagens realizadas, os alunos evidenciam conhecimento sobre a importância destas dimensões, fazendo referência aos domínios cognitivo, físico e relacional, apresentando também imagem positivas e realistas acerca do processo de envelhecimento. As afirmações seguintes ilustram os aspetos mais relevantes:

“Foi que envelhecer não nos proíbe de fazer as mesmas coisas que fazemos agora.”
(Q/A3_2)

“Que temos de ser felizes na nossa idade pra quando formos idosos sermos felizes.”
(Q/A3_3)

“Dar valor aos idosos. Fazer o possível para envelhecer bem”. (Q/A3_4)

“a coisa mais importante que aprendi hoje foi: aprendi sobre como envelhecer saudável.”
(Q/A3_6)

“(…) temos de fazer coisas boas para sermos idosos inteligentes.” (Q/A3_7)

“Os idosos só por ser idosos não significa que não podem ter uma vida alegre e divertida”
(Q/A3_14).

“Que precisamos de praticar desportos.” (Q/A3_17)

“Já de novinhos temos que cuidar do nosso corpo.” (Q/A3_18)

“Foi aprender a tratar-me melhor para quando for idoso.” (Q/A3_19)

“Que temos de começar desde pequenos a praticar para sermos velhinhos energéticos”
(Q/A3_21)

Por sua vez, com o jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 5, “Gerações em Comunicação” (sessão 4), desenvolvido a partir dos contributos das famílias no desafio em família nº 1, pretendia-se que as crianças tomassem consciência do papel ativo que podem assumir na criação de recursos e de condições potenciadoras do intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações, que compreendessem a mais valia da dimensão relacional e intergeracional para envelhecer bem ao longo da vida e que refletissem sobre a importância da valorização do conhecimento e da experiência de vida de todas as gerações para uma sociedade de todas as idades. Efetivamente, este jogo/atividade conduziu a uma reflexão sobre a importância do convívio intergeracional, através do desenvolvimento de jogos, e sobre a multiplicidade de opções existentes para se alcançar um envelhecimento ativo. Neste sentido, tal como esperado, as narrativas apresentadas seguidamente constituem evidência de algumas das aprendizagens realizadas:

“Inventar jogos que podemos jogar em família” (Q/A4_2)

“Aprendi a envelhecer bem, consegui partilhar” (Q/A4_3)

“Que nós podemos fazer várias coisas para envelhecermos bem!” (Q/A4_10)

“Que mesmo de gerações diferentes podemos conviver uns com os outros.” (Q/A4_17)

“Foi que posso fazer os meus próprios jogos e foi divertido estar com os colegas.” (Q/A4_18)

“Que todos podem se divertir, sejam adultos, idosos... (de todas as gerações).” (Q/A4_20)

Em síntese, as narrativas das crianças parecem remeter para uma maior consciência acerca de comportamentos e atitudes para um envelhecimento ativo ao longo da vida.

1.2.3 Concepções finais acerca dos idosos e do envelhecimento

O desenvolvimento dos jogos/atividades lúdico-pedagógicas nº 2 “Mito ou Realidade” e nº 3 “E se eles for EU” contribuiu para o esclarecimento de algumas concepções relativamente aos idosos e ao envelhecimento, como podemos verificar nas seguintes narrativas:

“Aprendi que os idosos podem ter uma idade avançada, mas ainda têm a juventude dentro de si.” (Q/A2_7)

“Que nós temos gostos diferentes”. (Q/A2_6)

“Nem todos os idosos gostam de rezar. Nem todos os idosos são iguais.” (Q/A2_14)

“As coisas mais importantes que aprendi hoje foi que nem toda a gente é igual” (Q/A2_22)

Por sua vez, numa fase final do projeto, procurou-se aferir em que medida se verificaram mudanças positivas nas percepções das crianças relativamente ao processo de envelhecimento e ao idoso, assim como à importância de todas as gerações para a sociedade, pelo que, na sessão 5, voltou-se a recorrer ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 2, “Mito ou Realidade”, a fim de se identificarem as conceções das crianças após a participação ativa no projeto.

A análise da informação recolhida, permite perceber uma tendência positiva nas respostas das crianças ao *quiz* tendo em consideração o aumento do número de respostas corretas por relação com os resultados obtidos na fase inicial do projeto. Os gráficos 5 e 6 sistematizam as respostas das crianças no que diz respeito aos “Mitos” e “Realidades” acerca dos idosos e do envelhecimento.

Considerando os “Mitos” acerca dos idosos e do envelhecimento na fase inicial, percebe-se uma mudança positiva nas respostas dos participantes. Com efeito, todas as crianças (n=21) identificaram corretamente os “Mitos” relacionados com sentimentos de tristeza associados ao envelhecimento, solidão, dependência, doença e predomínio de conversas sobre o passado.

Além disto, nas afirmações correspondentes aos “Mitos” nº 3 (n=11), 5 (n= 17), 7 (n=19) relacionados com a religiosidade atribuída aos idosos, e a perda de memória e capacidades associadas ao envelhecimento verifica-se um aumento do número de crianças a identificar corretamente as afirmações. De realçar que, no caso da afirmação nº 3 “Os idosos rezam muito”, existiu um aumento considerável de participantes (n=11) a identificar corretamente esta afirmação face ao primeiro momento, uma vez que nenhum participante (n=0) identificou a afirmação como um “Mito”.

Por sua vez, contrariamente ao primeiro momento em que se aplicou este jogo/atividade, mesmo que pouco significativo, verifica-se um menor número de participantes a identificar corretamente os “Mitos” nº 1 (n=16), 6 (n= 19), 10 (n=18), que consideram os idosos como pessoas homogéneas, sem capacidade de aprendizagem e com um carácter rígido e fixo.

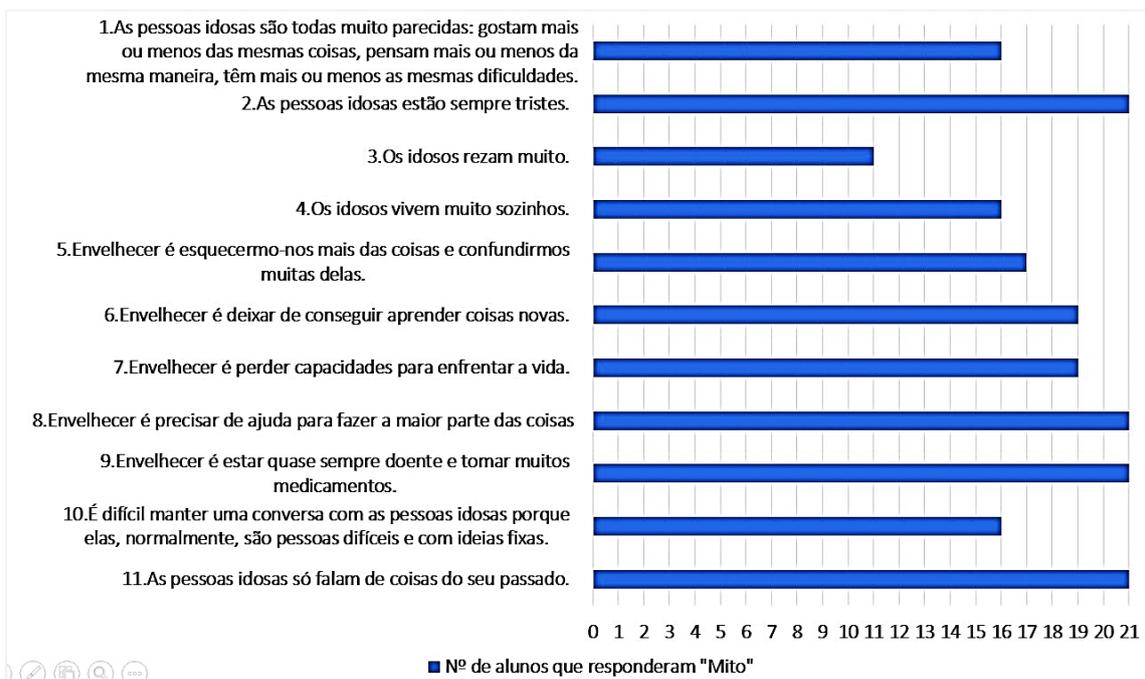


Gráfico 5: “Mitos” identificados corretamente pelas crianças – 7 junho 2019

No que diz respeito às afirmações identificadas como “Realidade” os dados enunciados no gráfico 6 exibem um aumento do número de respostas identificadas corretamente. Especificamente, verifica-se que todos os participantes (n=21) identificaram as afirmações apresentadas corretamente, à exceção da afirmação nº 1, relacionada com a boa disposição dos idosos, que apresentou o mesmo número de crianças a identificar (n=19) esta afirmação como “Realidade”, relativamente ao momento inicial de aplicação do jogo/atividade. Neste sentido, percebe-se uma mudança positiva e realista das concepções das crianças acerca das “Realidades” que fazem parte do envelhecimento.



Gráfico 6: “Realidades” identificadas corretamente pelas crianças – 7 junho 2019

Desta forma, analisando as respostas atribuídas às afirmações consideradas como “Mito” e “Realidade” podemos verificar que, globalmente, verifica-se uma tendência positiva nas respostas das crianças, principalmente nos “Mitos” acerca da religiosidade atribuída às gerações mais velhas, à perda de capacidades e dependência.

Por seu turno, concorrendo para o mesmo objetivo de recolher informação final sobre as concepções dos participantes sobre o tema do projeto concebeu-se o desafio final “Quando eu for idoso” (sessão 5). Esta proposta de desafio final, orientada para uma reflexão individual sobre os idosos e o processo de envelhecimento, pelo recurso à expressão escrita e à expressão plástica (desenho livre), pretendeu colocar as crianças no papel de “antecipar” o seu futuro como idosos e a refletirem sobre o seu próprio envelhecimento de um ponto de vista mais crítico.

Os resultados deste desafio expressam concepções positivas sobre os idosos e o envelhecimento, porquanto as crianças elaboram uma projeção positiva das características psicológicas e físicas que gostariam de ter no seu futuro como idosos, e idealizam os seus relacionamentos com os familiares mais próximos, nomeadamente do seu papel como futuros pais e avós, como é verificar-se nas seguintes afirmações:

“(...) brincarei sempre com os meus netos sempre que poder e estarei lá para o que precisarem, ajudarei nos trabalhos de casa, jogos, problemas da vida (...).” DF.1

“(...) Vou ser uma boa mãe, avó e se possível bisavó.” DF.4

“Quando eu for idosa vou jogar jogos com os familiares, conversar e se poder brincar com os meus netos ou netas. E vou fazer de comer ajudar os meus netos ou netas nos trabalhos de casa estudar para os testes, pôr a mesa. (...)” DF.7

“Espero que cresça com saúde e depois disto tudo, é mesmo para contar histórias para os nossos netos sobre o nosso passado, brincar com os netos, ajuda-los no que eles precisarem, simplesmente que eu tenho muito amor para os meus netos, que eles gostem mesmo muito de mim e ter uma boa mulher.” DF.10

Por sua vez, também a importância da família é destacada, pelo prazer dos momentos de partilha entre filhos e netos, como podemos verificar nas narrativas que se seguem:

“(...) Todos os domingos gostaria que a minha família viesse a minha casa como agora, para convivermos, falar (...) Tentarei sempre juntar a família toda. (...)” DF.1

“(...) vou ter muito tempo para brincar com os netos e com os meus filhos. (...) Quero ter uma família que goste de mim tanto como eu gosto dela.” DF.3

“(...) Vou brincar o máximo com os meus netos e irei fazer as melhores corridas para a família. (...) Também vou fazer jogos para os meus netos, correr com eles e a coisa mais importante é lhes dar alegria. Pois também vou ajudar a minha família.” DF.13

Por outro lado, nas suas produções escritas, as crianças procuram fazer uma caracterização psicológica e física de como se imaginam à posteriori. Neste sentido, relativamente à dimensão psicológica, verifica-se o gosto pela preservação da mesma identidade, visível nas seguintes afirmações:

“(...) E terei ainda os mesmos gostos bonitos e fixes, como sempre (...).” DF.1

“Acho que gostarei sempre das mesmas coisas, da mesma comida, brincadeiras, jogos, telemóveis, tablets (...).” DF.5

“Pensar como penso agora.” DF.20

Para além da preservação da identidade, são enumeradas várias características psicológicas, através da apresentação de adjetivos que procuram retratar uma velhice feliz, ativa e com relações significativas. Tomemos como exemplo, as seguintes afirmações:

“(...) Quando eu for idoso vou ser feliz, simpático e inteligente. (...).” DF.3

“Quando eu for idoso quero ser uma idosa sábia, bonita, desportista, engraçada e acima de tudo saudável. Vou querer continuar a ser amiga de toda a gente, tratar dos meus filhos e netos, não vou ser rabugenta para ninguém, vou estar sempre a falar sobre o meu passado e presente.” DF.4

“Quando for idoso serei bem disposto, brincalhão, gostarei de futebol e outras coisas, mas o que gostarei mais será os meus filhos e os meus netos. (...).” DF.5

“(...) Eu quero ser energética, saudável, amável e dar muito carinho às pessoas da minha família principalmente aos filhos e netos. Não quero ser aldrabona, não massacrar as pessoas que me estão a ajudar, (...) ser bem top para toda a minha família, ter familiares muito amigos meus e sempre ao meu lado os meus velhos amigos. E quero fazer um monte de coisas como por exemplo: andar de bicicleta, correr, anda a pé, viajar para o Hawai, o meu país preferido, e saber nadar. (...).” DF.8

“Quando eu for idoso, vou tentar não se rabugento, mas mais importante é que eu tenha uma alimentação saudável e tentar fazer muitos exercícios para memorizar a minha cabecinha.” DF.10

“Eu acho que vou ser um pouco chata, mas pelo outro lado acho que vou ser muito divertida, brincalhona, engraçada. E sempre que alguém me pedir, eu vou fazer algum jogo ou brincadeira. Acho que vou ser, às vezes, um pouco exigente com algumas pessoas, mas vou tentar não ser.” DF.12

“Gostava de ser inteligente, ágil, bem-disposto, amigo, energético, ser muito, mas mesmo muito forte.” DF.21

Por sua vez, grande parte das crianças elabora uma descrição física de como se imagina no futuro, sendo possível verificar-se a relevância do aspeto físico para as mesmas:

“(...) Vou ter 1,62, não vou ser magro nem gordo (...)” DF.3

“(...) quero tentar continuar com um bom aspeto físico (...) eu vou ser linda, vou ver bem, não vou usar bengala, vou ter cabelo curto, vou estar sempre bem arranjada. (...) Vou ser uma boa idosa. Vou ser uma idosa maravilhosa.” DF.4

“(...) quero ser alta, ter o cabelo comprido (...)” DF.8

De um modo geral, assiste-se a uma visão proativa da velhice, assume-se a importância da alimentação, do exercício físico, das relações que mantêm com as outras pessoas e de se manterem ativos, apresentando uma ideia de atividade e dinâmica na sua velhice, como os seguintes excertos exemplificam:

“(...) Gostarei sempre de dançar, ouvir música, cantar, jogar futebol. (...)” DF.1

“(...) Vou tentar ter uma horta apenas com produtos biológicos, vou fazer a reciclagem todos os dias, fazer a limpeza da casa e arranjar sempre o jardim (...)” DF.4

“(...) E se utilizar bengala não quer dizer que não vou fazer as coisas, vou continuar a fazer as tarefas. Se precisar de ajuda tenho os meus filhos ou filho para me ajudar a fazer as tarefas em casa.” DF.7

“(...) Quando eu for idoso vou ser saudável. Vou ao ginásio, vou comer comida saudável. (...) E vou estudar para aprender coisas novas para depois ensinar aos meus netos. Vou cuidar de mim e da minha família, e um dia se estiver doente a minha família vai-me ajudar. Cuidar da minha casa dos meus animais e não me deixar pela vida nos momentos maus. Ser simpático com todas as pessoas, cumprimentar. Não deixar de festejar os meus anos pela minha idade. Dar muitos passeios com a minha família, conviver. (...) Dar muitos passeios com a minha família, conviver. Não deixar de ler histórias, ver televisão, jogar vários jogos. Quando vir pessoas em sofrimento vou ajudá-las, sejam crianças, adultos ou mesmo idosos.” DF.9

“Quando eu for idosa, vou fazer muitas coisas, correr, fazer caminhadas, jogos e muitas outras coisas.” DF.13

“Quando eu for idosa vou querer fazer coisas que consigo fazer em criança ou adulto, se calhar ainda mais coisas, conseguir aprender em todas as gerações (...) Caminhada, trabalhar, ajudar as pessoas, ser simpática, andar ao ar livre. Ter muitos amigos e ser forte, mas para isso tenho de envelhecer bem.” DF.16

Este desafio final, como é possível verificar, conduziu as crianças a uma reflexão sobre o seu próprio envelhecimento, de um ponto de vista mais crítico, permitindo expressar aprendizagens e problemáticas que foram desenvolvidas ao longo da implementação do projeto-piloto.

A intervenção promoveu também aprendizagens relacionadas com os conceitos de “longevidade” e “intergeracionalidade”, explorados na fase inicial do projeto. Sem perder de vista os objetivos do projeto, pretendia-se que as crianças compreendessem que a “longevidade” está relacionada com vidas muito longas (mais anos de vida), e a “intergeracionalidade” com as relações que se estabelecem entre diferentes gerações. Nesse sentido, o questionário de apreciação global do projeto (sessão 5) permite aferir que, de um modo geral, os participantes demonstram conhecimento sobre o significado de “Longevidade”, atribuindo o sentido de “longa vida” (Q/AG_3), de se “ir longe na vida” (Q/AG_4), de “vida longa” (Q/AG_1; Q/AG_16) ou seja, ter mais anos de vida. O significado de “Intergeracionalidade” também foi expresso de uma forma muito próxima do que era pretendido: *“Interagir com as idades e gerações”* (Q/AG_1); *“Interação entre as gerações”* (Q/AG_6); *“Geração de idade”* (Q/AG_8); *“Convívio entre as gerações”* (Q/AG_11).

Por outro lado, quando questionados, no mesmo questionário de apreciação global, sobre a importância da participação no projeto, as crianças fazem também referência aos momentos de diversão proporcionados, aos novos conhecimentos adquiridos, entendidos como ferramenta para o seu futuro como idosos, e à importância de estilos de vida saudáveis, do ponto de vista físico, cognitivo e relacional para envelhecer bem ao longo da vida, tal como podemos perceber pelas seguintes narrativas que a seguir apresentamos:

“me permitiu aprender que nós podemos fazer muitas coisas para envelhecer bem.”
(Q/AG_4)

“foi interessante, muito divertido (...) Também aprendi como envelhecer saudável”
(Q/AG_8)

“Já sabemos e quando formos velhinhos já vamos saber lidar.” (Q/AG_9)

“Aprendi que o idoso pode fazer muita coisa e as crianças podem aprender com os mais velhos” (Q/AG_11)

“aprendi mais coisas, diverti-me com os meus colegas e também com a minha família.”
(Q/AG_14)

Em síntese, tendo em conta o exposto neste ponto do trabalho, é possível constatar que, terminada a participação no projeto-piloto, as crianças i) apresentam imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos, encarando o envelhecimento como um processo que se desenvolve ao longo da vida, ii) demonstram conhecimento sobre fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo do ponto de vista físico, cognitivo e relacional; e iii) reconhecem a importância de todas as gerações e o intercâmbio entre gerações como forma de Aprendizagem ao Longo da Vida. Além disso, destacam a influência do carácter lúdico deste projeto na promoção de momentos de aprendizagem significativa.

1.3 Apreciação do processo desenvolvido e dos recursos lúdico-pedagógicos

Reconhecendo-se que, num dispositivo pedagógico, o processo de desenvolvimento da ação e os recursos pedagógicos assumem particular relevância, considerou-se fundamental (atendendo ao objetivo geral do estudo) prever um mecanismo de recolha de dados que contemplasse esta dimensão processual. Neste sentido, recorreu-se a questionários de apreciação das sessões para obter um *feedback* semanal sobre a dinâmica das mesmas e, especificamente, sobre os jogos/atividades desenvolvidos. Além disso, o recurso ao questionário de apreciação global do projeto na última sessão, permitiu recolher dados processuais relativos à importância do projeto para os participantes e um *feedback* geral sobre os jogos/atividades desenvolvidos no decorrer do mesmo.

A análise dos dados, revelou que, globalmente, a participação no projeto foi “Muito importante” para todas as crianças (n=21) e que foi considerada uma experiência muito positiva, atendendo ao facto de todas terem gostado de participar.

Relativamente aos jogos/atividades desenvolvidos ao longo das sessões, estes foram globalmente analisados de acordo com três níveis de apreciação: “Gostei muito”, “Não gostei” e “Gostei mais ou menos”. No gráfico 7 podemos verificar que todos os participantes (n=21), selecionaram a opção de resposta “Gostei muito” relativamente aos jogos/atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidos, excetuando-se a resposta de um participante relativamente ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 2, “Mito ou Realidade”, e da resposta de outro participante relativamente ao jogo/atividade lúdico-pedagógica nº 3, “E se eles for EU”, ambos expressando “Gostei mais ou menos”.

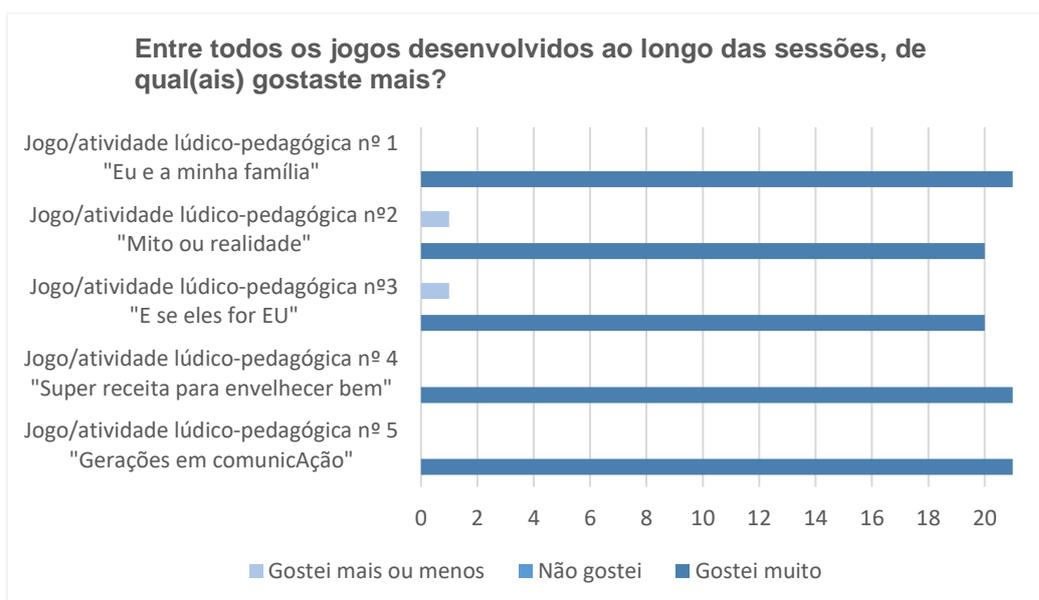


Gráfico 7: Nível de apreciação global dos jogos/atividades lúdico-pedagógicas

Por sua vez, no decurso da implementação do projeto, recorremos à aplicação de questionários de apreciação da sessão, como recurso processual para avaliar as dinâmicas

realizadas no decorrer das mesmas. Assim, tomando como referência o gráfico 8, podemos verificar que todos os participantes (n=21) gostaram das mesmas, evidenciando-se apenas um participante que não gostou da 1ª sessão.

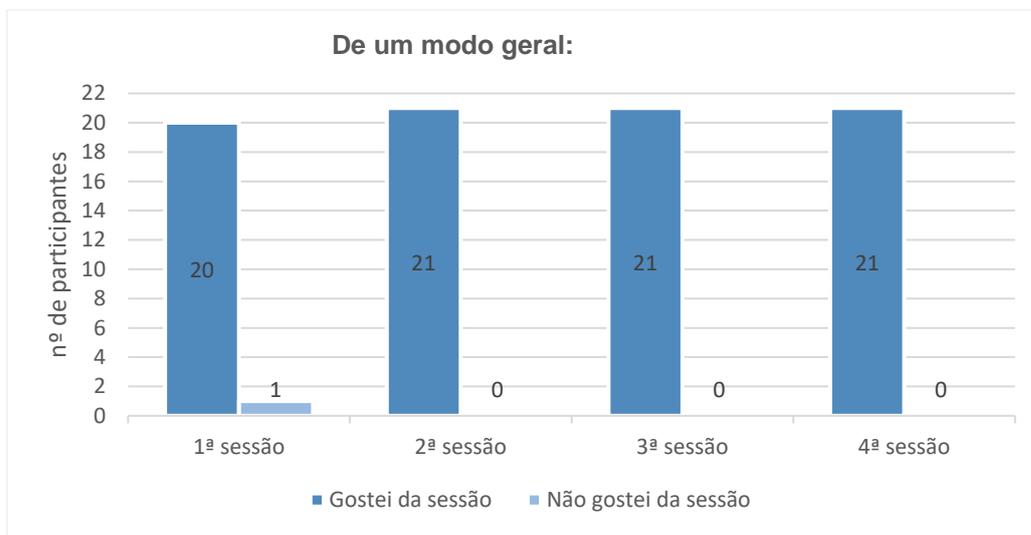


Gráfico 8: Nível de apreciação global das sessões pelos participantes

Não obstante esta análise mais global, houve a preocupação de recolher informação mais específica sobre os jogos/atividades que integraram o projeto. Com efeito, estes foram analisados de acordo com cinco parâmetros, nomeadamente, motivação, interesse, carácter lúdico, interação e pertinência.

No gráfico 9 podemos verificar que a maior parte das crianças apreciou de modo muito positivo os jogos/atividades utilizados/as como recurso no projeto “LongInter”, tendo por base os parâmetros estabelecidos. Importa salientar, no entanto, que o gráfico não integra o número de crianças que realizou uma apreciação menos positiva por constituírem um número residual (n=2).

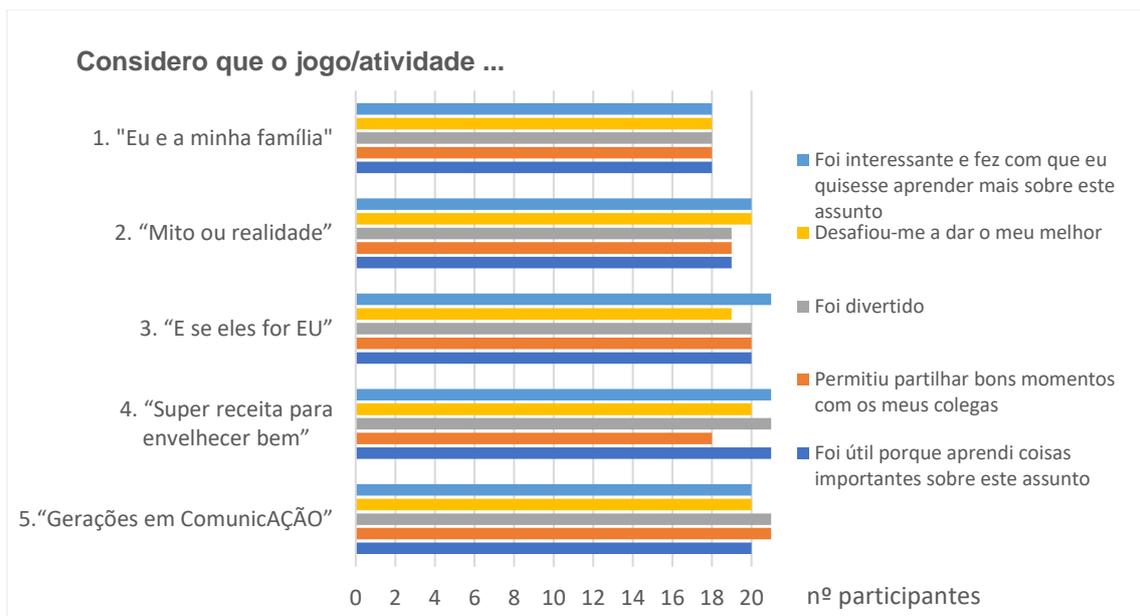


Gráfico 9: Apreciação específica dos jogos/atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas

Em síntese, considerando o objetivo de recolher informação que permita a melhoria do projeto, enquanto dispositivo pedagógico direcionado para a intervenção neste domínio de prática social, os questionários de apreciação construídos para o efeito permitiram obter dados úteis para análise. Com efeito, a análise realizada acerca do processo de implementação do projeto e dos recursos lúdico-pedagógicos usados, permite constatar que as crianças fazem uma apreciação muito positiva. Não obstante este facto, é de referir que, mesmo em número muito residual, os jogos/atividades lúdico-pedagógicos nº 2 e nº 3 foram aqueles que não colheram uma apreciação totalmente positiva por parte de todas as crianças.

1.4 A intergeracionalidade na dinâmica familiar

A vertente intergeracional deste projeto-piloto, como já mencionado, desenvolveu-se em espaço familiar, mediante a proposta dos desafios lúdico-pedagógicos em família no final de cada sessão. A análise da dinâmica que foi possível construir entre Escola e Família exigiu i) um balanço com as crianças no início de cada sessão, para obtenção de *feedback* relativamente ao desenvolvimento dos desafios lúdico-pedagógicos, e ii) um registo subsequente à sessão realizado pela investigadora/interventora em formato de diário de bordo.

Os desafios em família tiveram a intenção de contribuir para:

- o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações;
- a valorização do conhecimento de todas as gerações como via para cultivar a solidariedade intergeracional;

- o conhecimento sobre Envelhecimento Ativo numa perspectiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem.

Considerando os relatos das crianças, de um modo geral verificou-se interesse na realização dos desafios em família e a participação de pelos menos duas gerações.

Especificamente, o primeiro desafio em família “Tanto para saber sobre a minha geração” (sessão 1) teve como principal objetivo a recolha de informação sobre vários aspetos para a construção do jogo de tabuleiro “Gerações em Comunicação” (sessão 4). Este desafio pressupôs o preenchimento de alguns espaços relativos a expressões utilizadas pelas diferentes gerações, jogos e brincadeiras, acontecimentos e personalidades marcantes, tradições e curiosidades.

De um modo geral, as crianças demonstraram interesse relativamente à realização do desafio, verificando-se apenas duas crianças que não realizaram o mesmo. As famílias que realizaram o desafio (n=19) desenvolveram-no de acordo com a linha intergeracional solicitada, ou seja, o desafio foi realizado com os pais e avós.

No segundo desafio em família, “Repórter GerAção” (sessão 2), as crianças da turma foram desafiadas a assumirem o papel de repórter na sua família. Para o efeito, escolheram um membro da família que gostassem de entrevistar, com a condição de ser um familiar de geração diferente da sua. Especificamente, este desafio procurou perceber, através das respostas dos entrevistados, qual a perspetiva relativamente à sua família e qual o significado atribuído à idade, com o intuito de conduzir à reflexão sobre a importância das várias gerações (mais velhas e mais jovens).

No total dos 21 alunos, 17 crianças concretizaram o desafio em família. Grande parte das entrevistas foram realizadas aos pais, tendo sido partilhado pelas crianças a abertura dos familiares para a entrevista. Não houve dificuldades reportadas relativamente à concretização deste desafio.

A análise das respostas dadas nas entrevistas permitiu constatar a riqueza do conteúdo apresentado sendo, neste sentido, fundamental, fazer um pequeno balanço das mesmas. Relativamente à questão “O que te/o faz orgulhoso de seres/ser um membro da tua/sua família?” verifica-se nas respostas dadas a importância conferida aos valores transmitidos como a amizade, honestidade e a educação, presando o afeto:

“É um orgulho pertencer a uma família tão grande onde todos são amigos e unidos”. (d.14)

“União que existe entre nós e a educação que me deram.” (d.6)

“Fazer parte duma família com bons valores e princípios e por ser uma família unida”. (d.5)

Na segunda questão, “Qual é a melhor e a pior coisa de ter a tua/sua idade?”, por um lado, a idade é perspetivada de um ponto de vista positivo tendo em conta a experiência de vida adquirida ao longo da vida e a sabedoria acumulada. Os pais também partilham o sentimento de

controlo da própria vida. Por outro lado, numa perspetiva negativa, a idade é associada aos aspetos físicos que podem surgir à medida que vamos envelhecendo. Os pais salientam maioritariamente a este propósito, o aumento do sentido de responsabilidade que advém do aumento de tarefas na idade adulta:

“pior- ficar com os cabelos brancos; melhor- ter muita experiência de vida”. (d.1)

“A melhor é a experiência e a pior são as artroses”. (d.5)

“A melhor coisa de ter a idade é a sabedoria que a idade nos ensina. A pior coisa é ficarmos mais velhos, encaminhar para a velhice”. (d.16)

A terceira questão, “O que mais gostas/a nas pessoas da tua/sua idade?”, sugere respostas em que os entrevistados partilham um sentido de pertença e inclusão relativamente às pessoas com a mesma idade:

“A coisa que mais gosto é a amizade e camaradagem”. (d3)

“(..) Partilham as mesmas ideias e ter alguém que nos compreenda na nossa idade”. (d.12)

“Responsabilidade, sinceridade e o amor e carinho pelos outros”. (d.9)

No que diz respeito à quarta questão, “O que já aprendeste/eu com os mais jovens?”, é notória a importância conferida aos mais jovens para a transmissão de uma realidade atualizada e distinta, trazendo a abertura ao novo:

“É que às vezes é preciso «perder tempo» para brincar.” (D.14)

“Aprendi a sermos mais alegres, novas formas de olharmos para a vida sempre com melhores perspetivas.” (D.17)

“coisas que não tinha aprendido na escola antigamente”. (d.4)

“a lidar com as novas tecnologias” (d.1)

Na quinta questão, “Qual foi a coisa mais importante que um idoso te/lhe ensinou?”, os idosos são caracterizados essencialmente pela transmissão de valores como o respeito e a amizade:

“O valor das coisas, o respeito, a amizade e que nem tudo gira à volta do dinheiro”. (d.9)

“A sermos honestos, sinceros e estar sempre pronta a servir os outros sem esperar algo em troca.” (D.17)

Por último, na sexta questão, “Qual a memória favorita da tua/sua infância?”, constata-se que as memórias favoritas da infância se relacionam, fundamentalmente, com as brincadeiras na rua ou nos campos, com andar de bicicleta e por momentos marcantes de convívio em família:

“As brincadeiras e os jogos que fazíamos.” (D.17)

“Preparação para a festa de Natal na casa dos avós, com tios e primos. Eram dias cheios de brincadeiras.” (d.14)

“Que eramos sempre amigos uns dos outros.” (d.8)

Após estes desafios de caráter mais relacional, procuramos propor desafios que tivessem também em vista o desenvolvimento da vertente cognitiva e física, considerando a importância destes três pilares para envelhecermos ativamente. Neste sentido, o terceiro desafio lúdico-pedagógico em família enquadrou-se na dimensão cognitiva, intitulado de “Jogos para o nosso cérebro envelhecer bem” (sessão 3), tendo sido propostas duas atividades (jogo Sudoku e uma sopa de letras, com as respetivas soluções). Após partilha em grande grupo, foi notório o interesse demonstrado relativamente a este desafio, apesar de algumas crianças não o terem realizado (n=6). No entanto, o caráter menos exigente do próprio desafio talvez tenha condicionado o envolvimento conjunto da família, na medida em que a maioria das crianças (n=12) realizou o desafio individualmente e não em família.

O quarto e último desafio lúdico-pedagógico foi dedicado à vertente física e motora, intitulado “Jogos para o nosso corpo envelhecer bem” (sessão 4). Foram propostas duas atividades (“Jogo da macaca” e o “Bowling em casa”), com as respetivas regras e sugestões para que fosse possível qualquer membro da família jogar, mesmo aqueles que apresentassem alguma limitação física.

De acordo com os registos da investigadora/interventora no diário de bordo, os participantes mostraram-se entusiasmados na realização do desafio, no entanto, a partilha em grande grupo permitiu perceber que foram poucos (n=3) os participantes que realizaram os jogos. As crianças que realizaram estas atividades em família, afirmaram terem realizado o jogo em casa com os seus familiares, assumindo como úteis as sugestões fornecidas. Sendo jogos conhecidos de toda a família e passíveis de serem adaptados a qualquer pessoa, não foram apontadas dificuldades na realização dos mesmos.

Como já mencionado, a dinâmica intergeracional pretendida para este estudo assenta no “vaivém” Escola-Família através da realização de desafios lúdico-pedagógicos em família. O *feedback* fornecido pelas crianças permite constatar do interesse generalizado das famílias em participar na maior parte dos desafios propostos, nomeadamente pais e avós. Verifica-se que os desafios que tiveram maior participação dos pais/avós dizem respeito ao desafio lúdico-pedagógico “Tanto para saber sobre a minha geração” e o “Repórter GerAÇÃO”, que se caracterizam pelo desenvolvimento de uma dimensão social e relacional. Por seu turno, os desafios assentes na dimensão cognitiva “Jogos para o nosso cérebro envelhecer bem” e na vertente física e motora “Jogos para o nosso corpo envelhecer bem” apresentaram menor adesão das famílias. Possivelmente, a dimensão existente nos desafios ou os jogos/atividades apresentados pode justificar o nível de participação das famílias. Especificamente, os desafios relacionais exigiram a socialização com outros membros da família, de modo a serem realizados, ao invés dos jogos/atividades apresentados na dimensão cognitiva e na vertente

física e motora. Por outro lado, as propostas de jogos/atividades na dimensão cognitiva e na vertente física e motora podem ter sido menos apelativas.

Em síntese, globalmente, o *feedback* recebido pelos alunos foi positivo, verificando-se, de forma indireta, um intercâmbio entre gerações e a valorização do conhecimento das mesmas por via de dinâmicas lúdicas. Será de considerar também que a partilha, pelas crianças junto das suas famílias, de informação quanto à importância de estilos de vida saudáveis para envelhecer bem ao longo da vida (quer do ponto de vista físico e cognitivo, quer relacional), poderá contribuir para uma tomada de consciência mais alargada no seio familiar, lançando as bases para a adoção de estilos de vida mais consonantes com esta ideia.

Pretendendo assumir-se, neste trabalho, uma postura reflexiva e orientada para a melhoria, no próximo ponto elabora-se uma apreciação global da intervenção desenvolvida, mediante a interpretação dos resultados obtidos por relação com os objetivos definidos.

3. Apreciação Global e Orientações Futuras

O aumento da longevidade exige uma reflexão sobre o modo como é encarado o envelhecimento, e a necessidade de educar para a longevidade no sentido de um envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido.

Considerando este aumento da longevidade e a necessidade de 1) melhorar o estatuto de cidadania das pessoas idosas e 2) explorar estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo ao longo da vida, optou-se por um estudo que permitisse contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo, com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida.

Como forma de responder a estas questões, elaboramos, implementamos e avaliamos um projeto-piloto de cariz lúdico-pedagógico a fim de promover ambientes potenciadores de aprendizagem e participação, baseados em estratégias propulsoras de uma atitude ativa e consciente, entendida como favorável a um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido ao longo da vida.

Em termos de planeamento e organização interna, o projeto obedeceu a uma estrutura coerente e articulada, i) contemplando estratégias de abertura, desenvolvimento e conclusão na abordagem do tema, e ii) abarcando o desenvolvimento de atividades em contexto formal (espaço de sala de aula) e em contexto informal (espaço familiar), numa lógica de “vaivém” Escola-Famílias. Esta opção vai ao encontro das recomendações de Antunes (2015) para a integração desta temática nos currículos escolares, mas prevendo também mecanismos de articulação mais efetivos com as Famílias (o que, reconhecidamente, constitui ainda, no geral, um aspeto crítico da ação das escolas). A este propósito, importa destacar o facto de o projeto

ter sido considerado pela professora titular de turma, na apreciação final que realizou acerca da intervenção desenvolvida, como uma oportunidade de partilha de saberes e de novas aprendizagens.

Na fase de organização e negociação com o contexto formal, foi essencial justificar a pertinência do estudo do ponto de vista do desenvolvimento de competências previstas nos currículos escolares. Com efeito, este projeto enquadra-se nas áreas de competência definidas num dos mais recentes documentos curriculares, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2018), e em alguns dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas no “Referencial de Educação para o Desenvolvimento” (2016).

Considerando as áreas de competência definidas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins e colaboradores, 2017), este projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências relativas ao Relacionamento interpessoal e ao Bem-estar, Saúde e Ambiente, nomeadamente através de novas formas de perspetivar o envelhecimento, tomando consciência acerca de comportamentos sobre a *saúde e o bem-estar*, nomeadamente, através do conhecimento relativo à importância dos domínios cognitivo, físico e relacional, como principais impulsionadores de um envelhecimento ativo.

Por sua vez, os conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos previstos no Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016), em particular relacionados com o Tema 1 – Desenvolvimento, subtema “Visões de futuro, alternativas e transformação social” são considerados contributos essenciais para uma reflexão *sobre formas de ação que visam a transformação social e que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas*. Neste sentido, este projeto contribuiu para uma nova visão acerca dos idosos e do envelhecimento. Tomemos como exemplo os jogos/atividades nº 2 “Mito ou Realidade” e nº 3 “E se Eles for EU” que contribuíram para a sensibilização e esclarecimento de algumas conceções das crianças relativamente aos idosos e ao envelhecimento, fundamental para que haja uma transformação social no sentido do desenvolvimento de comunidades mais coesas e, principalmente, uma ressignificação do que significam os grupos etários mais velhos.

Além disto, este projeto pode contribuir, de forma relevante, para os pilares “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser” (Delors, 1998), entendidos como pilares fundamentais sobre os quais deve assentar a educação no século XXI, nomeadamente quanto à educação *sobre e para* a longevidade e no desenvolvimento de relações intergeracionais coesas, no sentido de relações pacíficas e harmoniosas, onde os afetos, o respeito e a partilha são fundamentais. Neste sentido, verificou-se nas narrativas das crianças a presença da vertente relacional como uma dimensão importante no desenvolvimento de relações significativas. Igualmente, os jogos/atividades desenvolvidos contribuíram para o estreitamento de relações com os seus familiares, como via para se cultivar relações intergeracionais e para o desenvolvimento de competências e conhecimentos relacionados com a importância dos domínios cognitivo, físico e relacional, como principais impulsionadores de um envelhecimento ativo.

No que diz respeito às aprendizagens das crianças no “vaivém” Escola-Famílias há a registar algumas aprendizagens, nomeadamente, quanto aos conceitos de longevidade e de intergeracionalidade, quanto a fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo e Bem Sucedido ao longo da vida e quanto a concepções positivas e realistas acerca dos idosos e do envelhecimento.

Quanto ao primeiro tópico, as crianças evidenciam ter compreendido que “longevidade” relaciona-se com vidas longas e “intergeracionalidade” com relações que se estabelecem entre diferentes gerações. Reconhecendo-se que esta aprendizagem básica poderá permitir uma melhor compreensão do sentido do projeto, conferindo-lhe maior apropriação por parte das crianças, considera-se ser um aspeto a valorizar do ponto de vista dos resultados.

Relativamente a concepções acerca dos idosos e do envelhecimento, globalmente, existiu uma melhoria nas concepções das crianças relativas ao envelhecimento que estavam relacionadas, na sua maioria, com a religiosidade atribuída às gerações mais velhas, à perda de capacidades e dependência face a outras pessoas. Verifica-se numa fase final que as crianças apresentam imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos, encarando o envelhecimento como um processo que se desenvolve ao longo da vida e expressando a consciência de que é possível envelhecer bem se forem adotados estilos de vida saudáveis ao longo desse processo.

Especificamente, as crianças evidenciam conhecimento relativo a fatores facilitadores de um Envelhecimento Ativo do ponto de vista físico, cognitivo e relacional, nomeadamente, o conhecimento acerca da importância de estratégias promotoras de um bem-estar físico, cognitivo e social. Esta aprendizagem específica foi essencial, na medida em que abriu novas perspetivas para as crianças acerca do envelhecimento e de como este pode ser vivido da melhor forma, se estas começarem, desde já, a acionar mecanismos para envelhecerem ativamente.

Como se verifica na literatura científica acerca das teorias e modelos explicativos do envelhecimento, o estudo do envelhecimento é desenvolvido por diferentes quadros teóricos da biologia, da psicologia e da sociologia (Bengtson et al., 2009) que acentuam a importância de perspetivarmos o envelhecimento como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida. Neste sentido, verifica-se a relevância de um desenvolvimento biopsicossocial ao longo do ciclo de vida como uma contribuição essencial para o alcance de um envelhecimento ativo, considerado como um “processo de otimização de oportunidades” que contribui “para o bem-estar físico, mental e social em todas as idades” (WHO, 2007, p. 10).

Em síntese, quanto a aprendizagens decorrentes da participação no projeto “LongInter”, as crianças: 1) demonstraram maior consciência acerca do processo de envelhecimento, dos fatores facilitadores de um envelhecimento ativo e bem-sucedido e do papel ativo que podem ter para envelhecerem bem ao longo da vida; 2) desmitificaram algumas concepções negativas e irrealistas sobre a religiosidade atribuída às gerações mais velhas, a perda de capacidades e dependência relativamente aos idosos e ao envelhecimento ; 3) adquiriram uma perspetiva mais

realista e positiva acerca do envelhecimento; 4) compreenderam o significado do termos longevidade e intergeracionalidade.

Ao eleger-se a intergeracionalidade como um dos focos deste projeto partiu-se do princípio de que desmistificar concepções acerca do envelhecimento, fomentando a proximidade no relacionamento intergeracional, é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e solidária. Neste sentido, a intergeracionalidade poderá assumir-se uma ferramenta essencial para garantir que as comunidades reflitam sobre os papéis das diferentes gerações e, por essa via, se promovam ambientes potenciadores de partilha e aprendizagem conjunta. As ações desenvolvidas neste projeto em contexto informal (em espaço familiar), tiveram como finalidade a criação de condições/o reforço de lógicas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), enquanto processo contínuo que envolve também a educação informal e que pressupõe a aprendizagem entre diferentes gerações (ILC- Brasil, 2015).

A dimensão intergeracional deste estudo assenta na proposta de desafios lúdico-pedagógicos em família, a realizar em espaço familiar, a fim de promover uma dinâmica partilhada e conjunta entre os membros da família próxima das crianças (com quem se trabalha também diretamente em contexto educativo formal), nomeadamente, entre pais, avós e crianças. Nos resultados apresentados, percebe-se a presença de duas a três gerações no agregado familiar da maioria das crianças, nomeadamente, pais e filhos ou pais, avós e netos. Como consta na investigação científica, atualmente é comum encontrarem-se entre 3 e 4 gerações, o que remete para a importância da Intergeracionalidade (Rodrigues, 2012). Neste sentido, verificou-se uma presença dos avós na vida das crianças, como elementos importantes na partilha de afetos e na transmissão de conhecimento.

Estudos no domínio das iniciativas intergeracionais apresentam resultados positivos para a relação entre idosos e crianças, nomeadamente para as crianças, tendo sido descritas evidências de maior autoestima, melhor desempenho académico, melhores habilidades sociais e maior motivação para aprender. Por sua vez, para os idosos, são apresentadas evidências do uso mais produtivo do tempo, maior satisfação com a vida, progressos na função cognitiva, saúde mental e física e aumento da autoestima (Martins e colaboradores, 2019). Embora, atendendo à duração deste projeto-piloto, não fosse aceitável a recolha de dados desta natureza, e o presente estudo não tenha previsto mecanismos de recolha das perceções dos familiares das crianças, o *feedback* obtido por via indireta (pela voz das crianças, em contexto escolar), permite identificar algumas mais-valias suscitadas pela participação no projeto e, em particular, pela vertente mais intergeracional:

“me permitiu aprender que nós podemos fazer muitas coisas para envelhecer bem.”
(Q/AG_4)

“Aprendi a envelhecer bem, consegui partilhar” (Q/A4_3)

“Aprendi que ser idoso dá para fazer muita coisa e as crianças podem aprender com os mais velhos” (Q/AG_11)

“Que mesmo somos de gerações diferentes podemos conviver uns com os outros.”
(Q/A4_17)

“Que todos podem se divertir, sejam adultos, idosos... (de todas as gerações).” (Q/A4_20)

Como podemos verificar através destes excertos, o *feedback* das crianças abarca o desenvolvimento de novas aprendizagens para o seu futuro como idosos, a partilha de conhecimentos e o convívio entre gerações.

Por sua vez, a vertente lúdico-pedagógica presente no estudo, surge como uma estratégia facilitadora de aprendizagens, com potencial para promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de uma forma divertida e dinâmica. Recorrendo a jogos/atividades lúdico-pedagógicas construídos para o efeito, o estudo teve como intuito desenvolver aprendizagens significativas para a promoção de um Envelhecimento Ativo e levar à problematização de questões relacionadas com a Longevidade e a Intergeracionalidade. As narrativas das crianças atestam a influência do carácter lúdico deste projeto na promoção de momentos de aprendizagem em ambiente de diversão:

“aprendi muitas coisas novas, e diverti-me muito, foi muito interessante.” (Q/AG_1);

“aprendi mais coisas, diverti-me com os meus colegas e também com a minha família.”
(Q/AG_14)

“gostei de poder brincar com a família, com os colegas e com a Catarina.” (Q/AG_18)

Como podemos verificar, o carácter lúdico deste projeto foi positivamente considerado pelas crianças na promoção de momentos de aprendizagem e diversão.

Como demonstra alguma da literatura existente no domínio (Lima, 2008; Pereira, 2013), as abordagens pedagógicas assentes no lúdico, em particular com recurso ao jogo, comportam um grande potencial de desenvolvimento humano, em que o predomínio do bem-estar e da diversão tornam este recurso particularmente apelativo para a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Assumindo-se, neste estudo, a intenção de explorar o projeto-piloto enquanto dispositivo pedagógico para a intervenção na área da educação para a longevidade (com base na intergeracionalidade e no lúdico), foi entendido como essencial proceder-se à avaliação do mesmo também para fins de melhoria da intervenção e dos recursos pedagógicos. Para o efeito, a informação recolhida permite-nos concluir que, de um modo geral, todos os objetivos propostos para as sessões foram cumpridos. Por outro lado, de um modo geral, o processo desenvolvido e os recursos lúdico-pedagógicos foram positivamente considerados pelas crianças. Além da informação produzida pelas próprias crianças, o diário de bordo da investigadora/interventora reforça esta constatação de satisfação generalizadas com as sessões e recursos utilizados, em particular os dados resultantes da sistematização do *feedback* das crianças relativamente aos desafios em família, mas também as reflexões realizadas acerca do processo desenvolvido. A

este propósito, é de registar as referências ao dinamismo e bom nível de participação da turma, ao excelente nível de envolvimento e motivação no desempenho das tarefas propostas. Por sua vez, a apreciação da professora titular de turma acerca da intervenção desenvolvida corrobora a boa receptividade da turma e das respetivas famílias às atividades propostas no âmbito do projeto.

Reconhecem-se também algumas limitações do estudo, algumas das quais afetaram os resultados obtidos. No que diz respeito à avaliação do projeto-piloto, seria pertinente uma melhoria do mecanismo de avaliação dos desafios em famílias, uma vez que apenas foi recolhida uma apreciação das crianças (participantes diretos) relativamente ao processo e aprendizagens desenvolvidas. Neste sentido, teria sido pertinente o desenvolvimento de uma estratégia que possibilitasse às famílias, uma apreciação dos desafios e do impacto familiar do projeto-piloto. Por outro lado, a própria dimensão temporal do projeto pode constituir um constrangimento ao desenvolvimento mais sustentado das aprendizagens pretendidas. Neste sentido, poderia haver ganhos no prolongamento do projeto por mais algumas semanas de modo a serem obtidos efeitos mais significativos, nomeadamente os mais diretamente relacionados com a dimensão da intergeracionalidade. O prolongamento do projeto poderia também permitir resolver alguns constrangimentos associados à gestão de tempo na sua relação com a exigência das atividades previstas (que se traduziram, em alguns casos, na necessidade de aplicação do questionário de apreciação da sessão na semana seguinte). Estes constrangimentos foram reportados no diário de bordo da investigadora/interventora e na apreciação da professora titular de turma, que aponta como única sugestão de melhoria a existência de menos tarefas em cada sessão para que estas fossem alvo de uma maior consolidação.

Por seu turno, relativamente aos recursos utilizados (usados, simultaneamente, para a intervenção e para a recolha de dados e avaliação do projeto), verificou-se que, apesar de merecer uma apreciação bastante positiva por parte dos participantes, o jogo/atividade lúdico-pedagógico nº 2, “E se eles for EU”, não foi tão bem apreciado quanto os restantes jogos/atividades. Possivelmente, este facto poderá dever-se ao modo como foi introduzido o jogo/atividade e por ter sido desenvolvido em formato digital. Uma vez que projetamos dois formatos do jogo (versão digital e versão jogo de tabuleiro), o formato de tabuleiro talvez fosse uma opção com mais impacto em termos do entusiasmo e aprendizagem para as crianças.

Não obstante as limitações identificadas, considera-se que este estudo traz fortes contributos para o desenvolvimento de novas perspetivas para que outros estudos sejam realizados. Uma vez que os estudos realizados na área das iniciativas intergeracionais abarcam essencialmente metodologias qualitativas, seria pertinente o desenvolvimento de um desenho quase-experimental, com um grupo de controlo e outro de intervenção. Este tipo de estudos, ajudaria no desenvolvimento de estratégias que pudessem atestar a eficácia dos mesmos.

Por outro lado, os resultados obtidos permitem resgatar a ideia de que este estudo (particularmente através do projeto que o sustentou), pode ser considerado como oportunidade de resignificação da forma como são desenvolvidos os trabalhos em torno da promoção de um Envelhecimento Ativo e da Aprendizagem ao Longo da Vida. Viver mais anos exige, atualmente,

a adequação de estratégias e ferramentas ao longo da vida e não apenas na velhice, como habitualmente acontece. Com efeito, uma vez que começamos a envelhecer desde que nascemos, as respostas sociais devem ter em consideração não apenas um trabalho de remediação a partir de determinada fase da vida, mas sim uma perspetiva realista e prática de envelhecimento (ou seja, como processo que decorre, naturalmente, ao longo da vida), com implicações na intervenção precoce (ou seja, desde a infância). Neste sentido, a promoção de um Envelhecimento Ativo deve começar no início da vida, nas gerações mais novas, para que se adotem estilos de vida promotores de um bom funcionamento biopsicossocial e para que as respostas e as oportunidades apresentadas sejam sustentáveis a longo prazo. Pensar num envelhecimento ativo apenas a partir dos 65 anos, poderá colocar em causa a eficácia de muitas medidas. Além disso, o Envelhecimento Ativo, considerado como um processo de otimização que contribui para o bem-estar físico, mental e social em todas as idades, deve ser pensado não só para os indivíduos, mas como uma conquista de benefícios para a sociedade em geral (ONU, 2002; Zaidi e Howse, 2017), impondo-se, portanto, a necessidade de uma visão abrangente e integrativa de todas as gerações.

A investigação que tem sido desenvolvida na área das iniciativas intergeracionais centra-se, essencialmente, na mudança de perceção das crianças relativamente ao envelhecimento, a fim de se desenvolver uma sociedade mais inclusiva e solidária (ENEAS, 2017). Este estudo, além deste objetivo, introduziu uma abordagem inovadora, considerando a adoção de uma estratégia lúdica e de uma dimensão intergeracional, através de um trabalho de “vaivém” Escola-Família, nomeadamente, entre contextos educativos formais e contextos educativos informais. Neste sentido é fundamental potenciarem-se articulações significativas entre contextos educativos formais, não formais e informais, orientadas para a educação para a Longevidade e construção ativa de um envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, que abarque várias gerações e várias dimensões de aprendizagem, como forma de Aprendizagem ao Longo da Vida. Inequivocamente, o Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, deve ser encarado como uma construção que é desenvolvida ao longo de toda a vida, pelo que quanto mais cedo otimizarmos oportunidades de aprendizagem sobre o envelhecimento, melhor será vivenciada a nossa velhice.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, H. (2012). Biologia do envelhecimento: uma introdução. In Paúl, C. & Ribeiro, O. (Coord.). *Manual de Gerontologia* (pp. 21-40). Lisboa: Lidel.
- Antunes, M. C. (2015). Educar para um Envelhecimento Bem Sucedido: reflexões e propostas de ação. *Teoria e educação*, 22, pp. 185-201. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272185201>
- Agate, J. R., Agate, S. T., Liechty, T., & Cochran, L. (2018). 'Roots and Wings': an exploration of intergenerational play. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16, pp. 395-421. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1489331>
- Azevedo, C. A. T. (2017). *Programas de Educação Intergeracional Sustentáveis: desafios atuais e perspectivas futuras*. (Tese de Candidatura ao grau de Doutor em Gerontologia e Geriatria, Universidade do Porto). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/110207>
- Baltes, P. & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging. The model of selective optimization with compensation. In P. Baltes e M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from behavioral sciences*, pp. 1-34. New York: Cambridge University Press.
- Bengtson, V., Gans, D., Putney, N., & Merrill, (Eds.). (2009). *Handbook of theories of aging*. (2nd ed.) Springer Publishing Company.
- Boström, A. K. (2014). Reflections on Intergenerational Policy in Europe: The Past Twenty Years and Looking into the Future. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, pp. 357-367. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.961828>
- Buffel, T., De Backer, F., Peeters, J., Phillipson, C., Romero Reina, R. V., Kindekens, A., De Donder, L., & Lombaerts, K. (2013). Promoting Sustainable Communities Through Intergenerational Practice. 5 th World Conference on Educational Sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 1785 – 1791. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.472>
- Cantinho, M. S. D. (2018). *Envelhecimento, Intergeracionalidade e Bem-estar: Um estudo exploratório com um programa intergeracional* (Master's thesis em Gerontologia Social, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2052>
- Centro Internacional de Longevidade Brasil – ILC. (2015). *Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade*. Rio de Janeiro.
- Cohen-Mansfield, J., & Jensen, B. (2015). Intergenerational programs in schools: Prevalence and perceptions of impact. *Journal of Applied Gerontology*, 34, pp. 1–23. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0733464815570663>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª edição). Almedina.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing.
- Dias, A., & Miguel, I. (2012). *Ser Idoso aos olhos dos mais novos: representações sociais de crianças sobre a pessoa idosa*. Universidade de Coimbra.
- Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025. (2017). *Proposta do Grupo de Trabalho Interministerial* (Despacho nº12427/2016). Direção-Geral da Saúde.

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V, Rahnema, M. & Ward, F.C. (1972). *Learning to Be*. UNESCO, Paris. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Gerontología Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento Activo: Contribuciones de la psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernandes, V. (2012). *Mediação socioeducativa como espaço de emancipação comunicacional na relação escola-família*. Relatório de estágio de mestrado em Educação (área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação). Universidade do Minho.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora.
- Fonseca, A. M. (2006). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa. Campus do Saber (2ªed.). Universidade Católica Portuguesa.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Sentido e formas de uso. Principia Editora.
- Instituto Nacional de Estatística (2019a). *Estatísticas demográficas-2018*. Edição 2019. Estatísticas Oficiais. Lisboa-Portugal. ISBN: 978-989-25-0499-5. Disponível em: [file:///D:/Desktop/jjjjjk%20\(6\)/ED2018%20\(1\).pdf](file:///D:/Desktop/jjjjjk%20(6)/ED2018%20(1).pdf)
- Instituto Nacional de Estatística (2019b). *Estimativas da População residente em Portugal – 2018. destaque: informação à comunicação social*. Lisboa-Portugal. Disponível em: <file:///D:/Desktop/14EstPopRes2018.pdf>
- Jacob, L. (2008). *Animação de Idosos*. Atividades (4ª ed.). Porto: Ambar.
- Jarrot, E. S., Stremmel, A. & Naar, J. (2019). Practice that Transforms Intergenerational Programs: A modelo f Theory- and Evidence Informed Principles. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17, pp. 488-504. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1579154>
- Kahana, E., King, C., Kahana, B., Menne, H., Webster, N. J., Dan, A., Kercher, K., ... Lechner, C. (2005). Successful aging in the face of chronic disease. In M. L. Winkle, P. J. Whitehouse & D. L. Morris (Eds.). *Successful aging through the life span: intergenerational issues in health* (pp.101- 122). New York: Spring Publishing Company.
- Kahana, E., Moore, J., K., & Kahana, B. (2012). Proactive aging: A longitudinal study of stress, resources, agency, and well-being in late life, *Aging & Mental Health*, 16, pp. 438-451, DOI: 10.1080/13607863.2011.644519
- Kump, S. & Krašovec, S. J. (2014). Intergenerational Learning in Different Contexts. In Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S. J., Formosa, M. (Eds). *Learning across Generations in Europe Contemporary Issues in Older Adult Education*. (pp.167-179). Sense Publishers. ISBN 978-94-6209-902-9 (e-book).
- Law, J., Young, T.J., Almeida, J. & Ginja, S. (2019). Intergenerational communication – an interdisciplinary mapping review of research between 1996 and 2017. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17, pp. 287-310. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1535349>

- Lima, J. M. (2008). O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. *Cultura Académica*. Universidade Estadual Paulista.
- Marques, S. (2011). *Discriminação da Terceira Idade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Martins, T., Midão, L., Veiga, S. M., Dequech, L., Busse, G., Bertram, M., McDonald, A., ...Costa, E. (2019). Intergenerational Programs Review: Study Design and Characteristics of Intervention, Outcomes, and Effectiveness. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17, pp. 93-109. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1500333>
- Martins, G., Gomes, C.A.S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U, Encarnação, M.M.G., ...Rodrigues, S. M.C. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Despacho n.º 6478/2017.
- McAlister, J., Briner, E. L. & Maggi, S. (2019). Intergenerational Programs in Early Childhood Education: An Innovative Approach that Highlights Inclusion and Engagement with Older Adults, *Journal of Intergenerational Relationships*, 17, pp. 505-522. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1618777>
- Miguel, I. (2014). Envelhecimento e desenvolvimento psicológico: Entre mitos e factos. In H. R. Amaro da Luz & I. Miguel (Eds.), *Gerontologia social: Perspetivas de análise e intervenção* (pp. 53-67). Coimbra: Centro de Investigação em Inovação Social e Organizacional - Instituto Superior Bissaya Barreto
- National Institute of Adult Continuing Education – NIACE. (2013). *Family Learning Works The Inquiry into Family Learning in England and Wales Chaired*. United Kingdom.
- Nishita, C. (2018). It's just aging: A story about growing up. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16, pp.346-346. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1480734>
- Nunes, C. (2014). Transformações familiares recentes: uma perspetiva territorial, In Anabela Delgado, A & Wall, K (coord.), *Famílias nos censos 2011: diversidade e mudança*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.
- Paúl, C. (2005). Envelhecimento ativo e redes de suporte social. *Sociologia*, 1(15), 275-288. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4265/426540419011.pdf>
- Pereira, A. L. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. (Master's thesis em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Universidade do Porto).
- Portelada, B. C. M., Oliveira, C.S., Oliveira, G.L., Valente, T. A. P. & Silva, A.L. (2016). Educação pró-envelhecimento ativo – GERON...QUÊ?! Estudo de intervenção com estudantes portugueses. *Revista Ciência em Extensão*, 12, pp.9-28. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/1277/1293
- Ribeiro, A. R., Ribeiro, B. A. & Junior, C. M. L. (2015). *Capacitação continuada: o jogo como recurso pedagógico importante no processo ensino aprendizagem*. Congresso Internacional de Educação no Brasil. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Ribeiro.pdf
- Rodrigues, M. (2012). *Atividades Intergeracionais: O Impacto das atividades intergeracionais no desempenho cognitivo dos idosos*. (Master's thesis em Gerontologia Social Aplicada, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais, Braga,).

- Rodrigues, S. (2014). *O espelho da velhice através da visão de crianças/jovens – meio urbano versus meio rural*. (Master's thesis em Gerontologia Social, Instituto Politécnico de Castelo Branco).
- Rowe, J. W., & Cosco, T. D. (2016). Successful aging. In V. Bengsten & R. A. Settersten, Jr. (Eds.), *Handbook of Theories of Aging* (Vol. 3, p. 752). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The gerontologist*, 37(4), 433-440.
Disponível em: <https://academic.oup.com/gerontologist/article/37/4/433/611033>
- Rosa, M.J. (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). Different Concepts of Generation and Their Impact on Intergenerational Learning. In Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S. J., Formosa, M. (Eds). *Learning across Generations in Europe Contemporary Issues in Older Adult Education*. (pp.145-155). Sense Publishers. ISBN 978-94-6209-902-9 (e-book)
- Settersten, R. A., Jr. & Godlewski, B. (2016). Concepts and theories of age and aging. In V. L. Bengston & R. A., Jr. Settersten (Eds.), *Handbook of theories of aging*. (3rd ed.) (pp. 9-25). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Soares, G. S. (2018). *Percepções sobre as práticas intergeracionais: a visão dos profissionais*. (Master's thesis em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, Universidade de Coimbra). Disponível em:
https://eg.uc.pt/bitstream/10316/83491/1/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_Graciete.pdf
- Soledade, A.F., Rodrigues, C. & Ervilha, J. (2018). Um Like à Intergeracionalidade: Estratégias Participativas de Inclusão Social. *Research & Networks in Health*, 4, pp. 1-7.
- Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*. 17-18. 141-156. Disponível em:
http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf
- Sousa, M. & Sarmento, T. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 8, pp. 321-344.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L.T., Neves, M.J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Portugal
- Vieira, S., Sousa, L. & Radstake, H. (2016). Intergenerational Toy Library: One, Two, Three ... Let's Play Again?. *Journal of Intergenerational Relationships*, 14, pp. 252-257.
- Watts, J. (2017). Multi- or Intergenerational Learning? Exploring Some Meanings. *Journal of Intergenerational Relationships*.15, pp. 39-51. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260367>
- World Health Organization. (2002). *Active ageing, a policy framework*. Geneva. Disponível em:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- World Health Organization. (2007). *WHO Global Report on Falls Prevention in Older Age*. Disponível em: https://www.who.int/ageing/publications/Falls_prevention7March.pdf

Zaidi, A. & Howse, K. (2017). The policy Discourse of Active Ageing: Some Reflections. *Journal of Population Aging*, 10: 1, 1-10. Disponível em:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12062-017-9174-6.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: ENQUADRAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Longevidade e Intergeneracionalidade: o jogo/lúdico como estratégia educativa para envelhecer bem

Contexto e Objetivos

Com o aumento da longevidade e diminuição da taxa de natalidade, deparamo-nos com uma população cada vez mais envelhecida. O crescente número de pessoas idosas e a mudança de padrões de vida levam-nos a refletir sobre o modo como é encarado o envelhecimento pelos indivíduos e sobre a necessidade de educar para a longevidade para um envelhecimento ativo e bem-sucedido. Além disso, a longevidade exige que a sociedade reconceitualize o papel e o lugar dos mais velhos e explore formas de melhorar o estatuto de cidadania das pessoas idosas, por exemplo, através do desenvolvimento e promoção de relações intergeracionais inovadoras (Cantinho, 2018; Seedsman, 2017). Reconhecendo-se que, o conhecimento da sociedade relativamente ao envelhecimento e às questões que lhe são inerentes, apresenta grandes lacunas e que a informação sobre este processo deveria ter início numa fase precoce e abranger todos os grupos sociais (Ribeiro & Paúl, 2011; WHO, 2007), defende-se a perspetiva de que as diferentes gerações devem ser sensibilizadas para este fenómeno para que se preparem e compreendam o envelhecimento como um processo dinâmico que ocorre ao longo da vida. Desmistificar concepções acerca do envelhecimento, fomentando a proximidade no relacionamento intergeracional e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e solidária, são algumas das metas a alcançar com este projeto de intervenção. Tomando por base estas ideias, o estudo a ser desenvolvido terá como objetivo contribuir para o conhecimento sobre estratégias promotoras de um Envelhecimento Ativo, com o foco no pilar da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, tomando por base o lúdico como estratégia educativa para envelhecer bem. Através do desenvolvimento de ações lúdico-pedagógicas, e recorrendo ao jogo, com este projeto piloto pretende-se: (1) promover ambientes potenciadores de aprendizagem e participação que promovam um envelhecimento ativo e a desconstrução de atitudes e preconceitos face ao envelhecimento; (2) promover o intercâmbio entre gerações, cultivando a solidariedade intergeracional, como forma de ALV.

Não obstante o facto de os problemas que justificam a necessidade de intervenção serem de nível geral/nacional, desenvolver-se-á um projeto-piloto de nível territorial (municipal e institucional/escolar) com a preocupação de, por um lado, testar dispositivos formativos assentes no jogo e no lúdico e, por outro, contribuir para a formação de agentes educativos para intervir neste domínio específico. Para o efeito, assumir-se-á o jogo como uma tecnologia educativa e social ao serviço da educação/aprendizagem ao longo da vida e da participação.

Definindo como âmbito espacial o município de Viana do Castelo e em particular um Agrupamento de Escolas deste município, prevê-se uma intervenção estruturada em duas fases principais:

Fase 1) conceção de jogos intencionalmente dirigidos para o tema do projeto;

Fase 2) trabalho regular de intervenção (1 hora semanal durante 4/5 semanas, a iniciar na semana de 6 de maio em dia e hora a combinar com o docente), recorrendo a uma metodologia ativa e participativa assente no jogo, envolvendo predominantemente uma/duas turma(s) de crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade, numa ação

articulada com as suas famílias (embora de modo indireto, através de desafios em família propostos às/pelas crianças)*;

Fase 2- Proposta de trabalho de intervenção ao Agrupamento de Escolas

O trabalho de intervenção a realizar procurará contribuir para:

- 1) desconstruir estereótipos e preconceitos que impedem a participação e um Envelhecimento Ativo e Bem-Sucedido, assim como a solidariedade entre gerações;
- 2) promover imagens positivas e realistas do envelhecimento e dos idosos;
- 3) contribuir para o intercâmbio (contacto e diálogo) entre gerações; e
- 4) valorizar o conhecimento de todas as gerações como via para se cultivar a solidariedade intergeracional;
- 5) contribuir para o conhecimento sobre Envelhecimento Ativo numa perspetiva biopsicossocial, lançando as bases para a adoção de estilos de vida saudáveis (do ponto de vista físico, cognitivo e relacional) para envelhecer bem.

Resultados esperados no âmbito do projeto:

1 - Em termos de resultados, espera-se recolher evidências, antes, durante e após a intervenção, sobre perceções associadas ao processo de envelhecimento humano e sobre a valorização do papel das diferentes gerações para uma sociedade de todas as idades.

Em específico, é esperado que os participantes apresentem mudanças positivas nas perceções que têm relativamente ao processo de envelhecimento e ao idoso, assim como à importância de todas as gerações para a sociedade.

2 - Além disso, e considerando o contributo que pode advir desta intervenção para a construção do **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)**, prevê-se um trabalho que possa contribuir para a formação de um cidadão:

- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social. (p. 15).

Neste sentido, e tendo por base as áreas de competência definidas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), procurar-se-á contribuir para o desenvolvimento de competências de:

- **Relacionamento interpessoal**, de modo a que os alunos sejam capazes de:

interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Descritores operativos

- Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. (p.25)

- **Bem-estar, saúde e ambiente**, de modo a que os alunos sejam capazes de:

- adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico (...) e nas suas relações com o ambiente e a sociedade;

- manifestar consciência e responsabilidade (...) social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.

Descritores operativos

- Os alunos são responsáveis e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente. Assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integrarem ativamente na sociedade.

- Os alunos fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e a das comunidades onde estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa. (p. 27)

3 – A abordagem prevista permitirá também contribuir para alguns dos conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos previstos no **Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016)**, em particular os relacionados com:

Tema 1 – Desenvolvimento

Subtema: Visões de futuro, alternativas e transformação social, no sentido de refletir criticamente sobre formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.

Descritor de desempenho:

- Debater opiniões sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo que a rodeia.

- Participar em ações dirigidas à melhoria do bem-estar, seu e dos outros.//

Nota: Este projeto-piloto de intervenção enquadra-se no trabalho da mestranda Catarina Matos, sob a orientação das docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) Fátima Pereira e Alice Bastos.

Para mais informações, por favor, contatar a docente Fátima Pereira (ESE-IPVC): fatimapereira@ese.ipv.pt; [REDACTED]

Abril/2019

**ANEXO 2: DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS
PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

PROJETO “LONGEVIDADE E INTERGERACIONALIDADE”

Carta aos Pais/Encarregados de Educação

Caros Pais/Encarregados de Educação,

O envelhecimento humano é das maiores conquistas da Humanidade, defendeu Kofi Annan nas Nações Unidas. Ao longo do século XX ganhamos 30 anos à vida. Neste contexto, é importante criar condições para envelhecer bem e isso deve ser um objetivo de toda a sociedade. Por isso, desenvolvemos um projeto destinado às crianças pequenas e suas famílias.

O projeto “*Longevidade e Intergeracionalidade*” constitui um **projeto-piloto de investigação e intervenção** integrado no Mestrado de Gerontologia Social da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Será desenvolvido durante o 3º período do presente ano letivo no [REDACTED], no sentido de promover a **Educação para a Longevidade numa perspetiva intergeracional**.

A tendência atual é para que vivamos durante mais anos, mas o conhecimento da sociedade relativamente ao fenómeno de envelhecimento e às questões que lhe estão associadas apresenta grandes lacunas. Por isso, defende-se que a informação sobre este fenómeno deverá ter início numa fase precoce e abranger toda a sociedade. Por essa razão, as diferentes gerações devem ser sensibilizadas para este fenómeno, para que se preparem e compreendam o envelhecimento como um processo dinâmico com ganhos e perdas que ocorre ao longo da vida.

Neste sentido, iremos desenvolver um projeto, uma vez por semana, envolvendo **várias atividades lúdicas/vários jogos educativos com a turma** para que aprendam como é possível envelhecer bem. A intervenção terá início **no próximo dia 10 de maio de 2019** e será realizada pela mestranda Catarina Matos, sob a orientação de duas investigadoras da ESE-IPVC, Doutora Fátima Sousa-Pereira e Doutora Alice Bastos, responsáveis pelo projeto, em estreita articulação com a professora titular da turma, a Professora [REDACTED].

Além do trabalho semanal com as crianças na escola, procuraremos também desenvolver uma **ação** o mais **articulada** possível **com as famílias através de propostas de desafios lúdico-pedagógicos em família** que as crianças levarão para casa às sextas-feiras. **Será muito importante contarmos com a vossa colaboração no desenvolvimento conjunto destas atividades.**

Caso surjam dúvidas, podem contactar diretamente os investigadores responsáveis pelo projeto Doutora Fátima Sousa-Pereira (fatimapereira@ese.ipvc.pt) e/ou Doutora Alice Bastos (abastos@ese.ipvc.pt).

Agradecemos, desde já, a atenção que certamente disponibilizarão a este assunto.

A equipa agradece a colaboração,

Catarina Matos, Fátima Sousa-Pereira e Alice Bastos

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, tomei conhecimento e compreendi os objetivos deste projeto de intervenção, intitulado “*Longevidade e*

Intergeneracionalidade“, bem como a respetiva estratégia de desenvolvimento, e autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**) o meu educando a participar nas atividades a desenvolver.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

