

Caminhos para o letramento digital da pessoa idosa no Brasil contemporâneo: orientações a partir da literatura

Lorena dos Santos Rodrigues

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação.
(Paulo Freire)

A oferta de formação digital para pessoas idosas cresceu de forma expressiva no Brasil na última década. Universidades abertas, centros de convivência, prefeituras, bancos, organizações da sociedade civil e criadores de conteúdo nas redes sociais ensinam, cada um a seu modo, a usar o celular, acessar o aplicativo do banco ou preencher um formulário do *gov.br*. Há uma pergunta que quem se propõe a trabalhar com pessoas idosas precisaria se fazer antes de qualquer outra: com base em que concepção de aprendizagem este curso está sendo desenhado?

Ao examinarem dezessete pesquisas internacionais sobre programas de habilidades digitais para pessoas de meia-idade e idosas, Gates e Wilson-Menzfeld (2022) observaram que as teorias de aprendizagem voltadas à velhice raramente aparecem de forma explícita no desenho dessas iniciativas, ainda que muitas incorporem intuitivamente alguns de seus princípios. Ensina-se, em boa medida, por tentativa e erro, replicando o formato escolar que se conhece, com um instrutor à frente, uma sequência de funcionalidades e uma turma que acompanha como pode.

Este artigo reúne orientações para programas de letramento digital com pessoas idosas, a partir de uma investigação na literatura de educação de adultos, de gerontologia educacional e dos estudos sobre ensino de habilidades digitais na velhice. Não se trata de receituário nem de norma, e sim de um convite à reflexão sobre decisões que costumam ser tomadas de forma implícita e que poderiam ser tomadas de forma deliberada, por quem coordena, ensina ou financia essas iniciativas.

Ponto de partida: quem aprende é um adulto com uma biografia

Antes das orientações, convém explicitar a concepção de quem está do outro lado. A tradição da andragogia, sistematizada por Knowles (1980), sustenta que o adulto aprende sob condições distintas das da criança: precisa saber por que está aprendendo determinado conteúdo, traz uma experiência acumulada que funciona como recurso e não como obstáculo, orienta-se para a solução de problemas concretos mais do que para o acúmulo de matéria, e prefere conduzir o próprio percurso a ser conduzido por ele.

A gerontologia educacional levou esse raciocínio adiante ao tratar especificamente da

aprendizagem na velhice. Formosa (2002) e Findsen e Formosa (2011) formulam a geragogia crítica como campo que recusa o modelo do *déficit*, isto é, a leitura da pessoa idosa como alguém definido por perdas, e que reconhece necessidades físicas, emocionais e sociais próprias dessa etapa, apostando na aprendizagem entre pares, na personalização do percurso e no fortalecimento da capacidade de agir.

No Brasil, a discussão sobre gerontologia educacional e sobre quem educa as pessoas idosas encontra formulação consolidada em Cachioni (2003, 2008), e a perspectiva do desenvolvimento ao longo do ciclo vital sustenta que aprender na velhice é continuidade, e não exceção (Scoralick-Lempke; Barbosa, 2012).

Essa recusa do modelo do déficit encontra, na tradição pedagógica brasileira, formulação anterior e mais radical. Ao criticar o que chamou de concepção bancária da educação, Freire recusou a imagem do educando como recipiente a ser preenchido:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1987, p. 67)

A passagem descreve com precisão o que costuma acontecer nas formações digitais. O tutorial que apresenta uma sequência de telas a serem memorizadas trata a pessoa idosa como recipiente de conteúdos, e não como alguém que chega com perguntas, receios e usos já pretendidos. Problematicar, nesse contexto, significa partir das situações que a pessoa enfrenta, a fila do banco, a senha esquecida, a mensagem suspeita recebida no domingo, e construir com ela o caminho da solução, em vez de entregá-lo pronto.

É desse conjunto que decorrem as seis orientações reunidas a seguir.

1. Partir do que a pessoa quer fazer

Programas organizados por funcionalidades do aparelho tendem a perder a turma. Programas organizados por intenções da vida cotidiana tendem a mantê-la. A diferença aparece já na primeira frase da aula, entre dizer que hoje serão vistas as configurações do sistema e dizer que hoje o objetivo é conseguir marcar a consulta. A segunda formulação atende ao princípio andragógico da orientação para problemas e ancora o conteúdo naquilo que a pessoa já sabe que precisa resolver.

Levantar essas intenções é, portanto, tarefa pedagógica, e não protocolo administrativo. Sales e colaboradores (2014) investigaram as preferências de uso das tecnologias de informação e comunicação entre pessoas idosas e identificaram concentração em ferramentas de comunicação, como correio eletrônico, mensagens instantâneas e redes sociais. Kachar (2003), em obra fundadora no campo brasileiro, já sinalizava que a motivação para aprender se sustenta quando a tecnologia responde a projetos pessoais concretos. Uma matrícula que comece perguntando o que a

pessoa quer conseguir fazer produz, ao mesmo tempo, um diagnóstico e um vínculo.

2. Enfrentar a crença de que "isso não é para mim"

Entre os temas que emergiram do trabalho de Gates e Wilson-Menzfeld (2022) sobre a implementação de programas de habilidades digitais, um diz respeito justamente às percepções negativas sobre o envelhecimento, que circulam tanto entre quem aprende quanto entre quem ensina. A pessoa que chega ao curso dizendo que é velha demais, que não tem cabeça para isso ou que já tentou e não deu certo não está apenas relatando uma dificuldade técnica, está reproduzindo uma crença sobre o que a velhice permite.

A geragogia crítica sugere que desmontar essas crenças integra o trabalho pedagógico, e não o antecede (Formosa, 2002). Isso se traduz em decisões simples: nomear explicitamente que a dificuldade decorre da falta de oportunidade anterior, e não da idade; evitar expressões que infantilizem quem aprende; registrar e devolver conquistas ao longo do percurso; e compor os grupos de modo que as pessoas vejam pares da mesma faixa etária realizando as tarefas.

Em estudo com 99 mulheres idosas de uma universidade aberta, Fujita e colaboradores (2024) observaram médias mais altas de qualidade de vida entre as concluintes de um curso de informática e de autoeficácia entre as cursantes, ainda que sem diferença estatisticamente significativa entre os grupos, o que sugere um efeito formativo que excede o domínio técnico e merece investigação adicional.

3. Ensinar no tempo da pessoa e, sempre que possível, no aparelho dela

Há um conjunto de decisões práticas que a literatura de fatores humanos aplicada ao envelhecimento vem consolidando há décadas e que os programas costumam deixar de lado. Fisk e colaboradores (2009) sistematizam princípios de projeto voltados a pessoas idosas que se aplicam diretamente à sala de aula: ampliar tamanho de fonte e contraste, reduzir a carga imposta à memória de trabalho, apresentar uma tarefa por vez, permitir repetição sem constrangimento e prever mais tempo para cada etapa do que se prevê para outros públicos.

Duas decisões merecem destaque por serem frequentemente negligenciadas. A primeira é ensinar, sempre que possível, no aparelho que a pessoa efetivamente usa, e não em equipamentos padronizados do laboratório, porque as diferenças entre sistemas operacionais e entre modelos produzem descompasso imediato entre o que foi ensinado e o que a pessoa encontra em casa. A ressalva importa, porque nem toda turma tem aparelho próprio, nem todo espaço dispõe de conexão para vários dispositivos ao mesmo tempo, e há quem esteja ali justamente porque ainda não tem um aparelho.

Quando o equipamento padronizado for a única alternativa, vale reservar parte do tempo para transpor o que foi ensinado ao aparelho de quem o tem, tomar como referência o modelo mais frequente na turma e registrar o passo a passo em material que a pessoa leve consigo. Essa diferença tem, além disso, dimensão socioeconômica, já que a variedade de aparelhos disponíveis reflete desigualdades de renda. A segunda é a formação de quem ensina. Cachioni (2003) demonstrou que o

trabalho educativo com pessoas idosas exige preparo específico, e Machado e Behar (2015) reforçam que a capacitação de professores, tutores e monitores precisa ser tanto tecnológica quanto gerontológica. A boa vontade de voluntários, embora indispensável, não substitui a compreensão dos processos de aprendizagem na velhice.

4. Ir além da operação do aparelho

Um programa que termine na operação entrega pessoas capazes de abrir o aplicativo e inseguras diante de tudo o que aparece nele. A literatura sobre letramento digital descreve um conjunto mais amplo de capacidades: motivação para usar as tecnologias; busca, seleção e interpretação de informações; avaliação crítica e comparação de fontes distintas; criação e reorganização de conhecimento; e participação ativa, com comunicação dirigida a públicos variados (Cachioni et al., 2019; Pérez-Escolar; Canet, 2023).

Traduzida em programação de curso, essa lista sugere módulos que raramente aparecem nas ofertas atuais: reconhecer os sinais de uma tentativa de fraude e saber o que fazer depois de cair em uma; verificar a procedência de uma informação recebida em grupos de mensagens; compreender o que se autoriza ao aceitar as permissões de um aplicativo; e decidir o que compartilhar e com quem. São exatamente as competências que protegem, e são as que mais dependem de discussão coletiva, e não de demonstração de tela.

5. Pares que ensinam, apoio que permanece

A aprendizagem entre pares é um dos princípios centrais da geragogia (Formosa, 2002; Findsen; Formosa, 2011) e tem, no letramento digital, uma vantagem adicional: quem já superou determinada dificuldade conhece o caminho do erro, que o instrutor experiente frequentemente desconhece. Formar monitores entre os próprios participantes, prever momentos de trabalho em duplas e reservar tempo para que a turma relate o que deu errado durante a semana, transformando a sala em espaço de troca, e não de transmissão.

Igualmente decisivo é o que acontece depois da aula. Machado e Behar (2015), ao analisarem estratégias pedagógicas voltadas a pessoas idosas em ambientes de educação a distância, chamam atenção para a importância do acompanhamento e da mediação continuada, sem os quais a dúvida surgida em casa se converte em desistência. Canais de suporte simples, um grupo de mensagens moderado, um horário fixo de plantão presencial ou telefônico, sustentam o aprendizado no intervalo entre os encontros, quando a maior parte do uso real acontece.

6. Continuidade, heterogeneidade e um critério melhor de avaliação

Programas de curta duração produzem resultados de curta duração. Interfaces mudam, aplicativos são atualizados, bancos redesenham telas, e o que foi aprendido em um módulo de vinte horas envelhece em poucos meses. A oferta continuada, do tipo praticado por universidades abertas e centros de convivência, responde melhor à natureza móvel do objeto e permite que a pessoa retorne quando a necessidade aparecer, em vez de recomeçar do zero.

Essa oferta precisa reconhecer, além disso, que não existe uma pessoa idosa brasileira. Idade, gênero, raça, renda, escolaridade e território se combinam e produzem barreiras cumulativas (Calasanti; Slevin, 2006), e o desenho pedagógico responde a isso com turmas menores, materiais em linguagem simples, atenção a quem tem pouca escolaridade formal e alternativas para quem não dispõe de conexão domiciliar. Mubarak e Suomi (2022) lembram que, mesmo onde o acesso a dispositivos e conectividade avançou, a falta de habilidades permanece o principal desafio, o que reforça o peso da dimensão formativa.

Resta a questão de como avaliar. A maior parte dos programas mede sucesso pela conclusão do curso e pela capacidade de executar a tarefa sozinho. A gerontologia contemporânea oferece um critério mais fino ao distinguir autonomia, entendida como capacidade de decisão e comando sobre as próprias ações, de independência, entendida como capacidade de realizar algo com os próprios meios (Alencar; Martins; Ribeiro, 2026).

Uma pessoa que pede ajuda ao filho para concluir uma transação e decide com clareza sobre o próprio dinheiro alcançou algo que a métrica da execução não captura. Outra que opera o aplicativo com desenvoltura e não avalia o risco de uma mensagem recebida não alcançou. Avaliar pela autonomia significa perguntar o que a pessoa passou a conseguir decidir, e não apenas o que passou a conseguir apertar.

Considerações finais

As seis orientações reunidas aqui compartilham uma premissa que vale explicitar: o problema do letramento digital na velhice é pedagógico antes de ser tecnológico. Não faltam aplicativos didáticos nem tutoriais disponíveis; falta desenho formativo que considere quem aprende, o que essa pessoa quer fazer, em que condições, com que apoio e por quanto tempo.

Nenhuma dessas decisões é cara. Perguntar na matrícula o que a pessoa quer conseguir fazer, ensinar no aparelho dela quando houver condição, ampliar a fonte do material, formar monitores na própria turma, manter um canal de dúvidas entre os encontros e avaliar pela autonomia não exigem tecnologia adicional, e sim intenção pedagógica explícita. É precisamente essa explicitação que Gates e Wilson-Menzfeld (2022) identificaram como ausente na maior parte dos programas examinados.

Há, por fim, uma condição que antecede todas as decisões técnicas de desenho, e Freire (1987, p. 81) a formulou nestes termos: "Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens".

Programas de letramento digital que não partem dessa confiança tendem a produzir, ainda que sem intenção, aquilo mesmo que dizem combater, ou seja, a confirmação de que aprender já não é para aquela pessoa. Programas que partem dela encontram, com frequência, capacidades que ninguém havia perguntado se existiam.

A literatura oferece o quadro; a experiência concreta de quem aprende oferece o

conteúdo. Programas desenhados nessa ancoragem têm maior chance de sustentar aquilo que os justifica, que é ampliar a capacidade de decidir na vida digital, e não apenas o repertório de tarefas executadas.

Referências

ALENCAR, D. M. de; MARTINS, S.; RIBEIRO, A. Q. **Guia anti-idadista**: Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Viçosa, MG: UFV, IPPDS, 2026.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.

CACHIONI, M. Gerontologia educacional / educação gerontológica. In: NERI, A. L. (org.). **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2008. p. 92-94.

CACHIONI, M. et al. Aprendizagem ao longo de toda a vida e letramento digital de idosos: um modelo multidisciplinar de intervenção com o apoio de um aplicativo. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 18-24, 2019.

CALASANTI, T. M.; SLEVIN, K. F. (org.). **Age matters**: realigning feminist thinking. New York: Routledge, 2006.

FINDSEN, B.; FORMOSA, M. **Lifelong learning in later life**: a handbook on older adult learning. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

FISK, A. D.; ROGERS, W. A.; CHARNESS, N.; CZAJA, S. J.; SHARIT, J. **Designing for older adults**: principles and creative human factors approaches. 2. ed. Boca Raton: CRC Press, 2009.

FORMOSA, M. Critical geragogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology. **Education and Ageing**, v. 17, n. 1, p. 73-85, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUJITA, L. S.; FLORES-GOMES, G.; PAULA, A. C. de; GOMES, F. R. H.; OLIVEIRA, V. de; VAGETTI, G. C. A inclusão digital de pessoas idosas: um estudo comparativo sobre autoeficácia e qualidade de vida em um programa de extensão universitária. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 15, n. 3, 2024.

GATES, J. R.; WILSON-MENZFELD, G. What role does geragogy play in the delivery of digital skills programs for middle and older age adults? A systematic narrative review. **Journal of Applied Gerontology**, v. 41, n. 8, p. 1971-1980, 2022.

KACHAR, V. **Terceira idade e informática**: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to

andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education, 1980.

MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. Educação a distância e cybersêniores: um foco nas estratégias pedagógicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 129-148, jan./mar. 2015.

MUBARAK, F.; SUOMI, R. Elderly forgotten? Digital exclusion in the information age and the rising grey digital divide. **Inquiry**, v. 59, p. 1-7, 2022.

PÉREZ-ESCOLAR, M.; CANET, F. Research on vulnerable people and digital inclusion: toward a consolidated taxonomical framework. **Universal Access in the Information Society**, v. 22, p. 1059-1072, 2023.

SALES, M. B. de; AMARAL, M. A. do; SENE JÚNIOR, I. G.; SALES, A. B. de. Tecnologias de informação e comunicação via web: preferências de uso de um grupo de usuários idosos. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 59-77, 2014.

SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva life-span. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, supl., p. 647s-655s, 2012.

Data de recebimento: 30/08/2026; Data de aceite: 30/08/2026

Lorena dos Santos Rodrigues – Pedagoga (2013) e economista (2019) pela Universidade de Brasília (UnB), com especialização em Alfabetização e Letramento. Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela UnB e doutoranda em Administração Pública na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Servidora pública federal na Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (PGFN), no setor de Desenvolvimento Humano e Profissional. Pesquisadora selecionada na 5ª edição do Edital Acadêmico de Pesquisa: Envelhecer com Futuro, promovido pelo Itaú Viver Mais e pelo Portal do Envelhecimento e Longevidade, com a pesquisa "Educação ao longo da vida e letramento digital da pessoa idosa". E-mail: lorenadossantosrodrigues@gmail.com.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.