



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

A Literacia Digital da Geração X em Portugal: as
diferenças entre homens e mulheres

Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da
Comunicação – Comunicação e Transformação Digital

Por

Rita Almeida

Faculdade de Ciências Humanas

Outubro de 2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A Literacia Digital da Geração X em Portugal: as diferenças entre
homens e mulheres

Dissertação à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Ciências da Comunicação – Comunicação e
Transformação Digital

Por

Rita Almeida

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Prof. Doutora Carla Ganito

Outubro de 2023

Resumo

Num mundo onde a transformação digital é cada vez mais presente, a literacia digital apresenta-se como uma necessidade cada vez mais acrescida na educação, nas organizações e na vida social, cultural e mediática. Desde modo, a promoção da literacia digital, primeiramente através do diagnóstico, e posteriormente via processos e programas de formação e promoção, é fundamental.

A literacia digital varia de indivíduo para indivíduo, mas varia sobretudo consoante o género e geração. Atualmente existem ainda poucos estudos a cerca dos níveis de literacia digital em Portugal, particularmente com o foco no género e na geração. Uma vez que a Geração X constitui a principal força de trabalho presente no mercado português atual e que esta foi a geração que ao longo da sua vida presenciou mais revoluções tecnológicas, foi a geração sobre a qual a presente investigação se debruçou.

Centrada na realidade portuguesa, e com recurso a um quadro conceptual que tinha como conceitos base o género, as gerações e a literacia digital, a investigação procurou responder à questão “Os níveis de literacia digital dos homens são mais elevados do que os das mulheres, em Portugal, na Geração X?”, e foi possível apurar que tal não acontece.

A investigação qualitativa partiu do modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais de Doug Belshaw (2014) para a criação de um inquérito por questionário que pudesse aferir o nível de literacia digital, de cada género, da Geração X portuguesa. Assim, apurou-se que o género feminino apresenta um desempenho superior que o género masculino na literacia cultural, na literacia construtiva, na literacia comunicativa e na literacia de confiança. A literacia cognitiva foi a única onde o género masculino demonstrou um desempenho superior ao género feminino. Adicionalmente, na literacia criativa o desempenho foi semelhante entre os dois géneros. Por fim, no que diz respeito à literacia crítica e à literacia cívica, o seu apuramento de desempenho acabou por se revelar um constrangimento, pelo que não se chegou a conclusões comparativas entre os géneros.

Abrir o conhecimento da temática da Literacia Digital através de um estudo diagnóstico a uma população particular procura contribuir para uma sociedade mais justa, segura e inclusiva.

Palavras-chave: género; literacia digital; Portugal; geração X.

Abstract

In a world where digital transformation is ever more present, digital literacy is becoming an ever-greater necessity in education, in organizations and in social, cultural and media life. Therefore, the promotion of digital literacy, first through diagnosis, and then through training and promotion processes and programs, is fundamental.

Digital literacy varies from individual to individual, but it varies above all according to gender and generation. There are currently few studies on digital literacy levels in Portugal, particularly focusing on gender and generation. Given that Generation X is the main workforce in the Portuguese market today and that this is the generation that has witnessed the most technological revolutions in its lifetime, it was the generation that this research focused on.

Focusing on the Portuguese reality, and using a conceptual framework based on gender, generations and digital literacy, the research sought to answer the question "Are men's levels of digital literacy higher than women's in Portugal, in Generation X?", and it was found that this is not the case.

The qualitative research was based on Doug Belshaw's model of the 8 essential elements of Digital Literacies (2014) in order to create a questionnaire survey that could gauge the level of digital literacy of each gender in the Portuguese Generation X. As a result, it was found that the female gender outperformed the male gender in cultural literacy, constructive literacy, communicative literacy and confidence literacy. Cognitive literacy was the only one where males outperformed females. Additionally, in creative literacy, performance was similar between the two genders. Finally, regarding critical literacy and civic literacy, their performance turned out to be a constraint, so no comparative conclusions were reached between the genders.

Opening up knowledge on the subject of Digital Literacy through a diagnostic study of a specific population seeks to contribute to a fairer, safer and more inclusive society.

Keywords: gender; digital literacy; Portugal; generation X.

Agradecimentos

É com grande orgulho e satisfação que olho para esta tão importante etapa da minha vida, agora concluída. Foi um processo de 1 ano, que envolveu incontáveis horas de trabalho, onde a vossa motivação, carinho e palavras amigas, desempenhou um papel fundamental. Por isso, aqui deixo o meu agradecimento por todo esse apoio:

Aos meus pais, as pessoas mais importantes da minha vida, que desde sempre me apoiaram, motivaram e confiaram em mim para seguir o meu caminho, que sempre me possibilitaram as melhores experiências, incluindo as académicas, e que sempre me disseram “devemos dar sempre o nosso melhor, assim quando conseguimos, ficamos felizes, e quando não conseguimos, não ficamos tristes porque sabemos que demos tudo de nós.”

Ao meu avô Zeca, que durante 12 anos me foi buscar à escola, todos os dias, que me ajudou a fazer os trabalhos de casa, ditados de ortografia, pintar quadros, e muitas outras coisas, mas sobretudo, com quem apanhei o gosto por aprender coisas novas e a ter bons resultados.

Aos bons e velhos amigos, com quem já vivi 2 décadas, que me motivaram com as suas palavras e me levantaram para cima nos momentos mais difíceis.

Aos novos amigos, que este mestrado me trouxe. Vos agradeço não só pelas gargalhadas que partilhámos, como pelos momentos de stress, que vocês, melhor que ninguém entendem, trocas de ideias e feedback construtivos, nestes últimos 2 anos.

Ao meu namorado, Lourenço, que tem a calma, paciência e visão que eu por vezes não tenho e muito preciso. Obrigada pelo teu amor, carinho, e palavras que sempre encontram o caminho certo.

À minha orientadora, a professora Doutora Carla Ganito, a quem agradeço ter aceitado acompanhar-me nesta dissertação. Obrigada pelo apoio, supervisão e ajuda preciosa que me deu.

Àqueles que, anonimamente, contribuíram para a minha investigação, através do inquérito por questionário. Muito obrigada pela vossa participação. Sem os dados recolhidos esta dissertação não era possível.

Índice

Resumo	2
Abstract.....	3
Agradecimentos	4
Índice	5
Índice de Imagens	8
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos.....	10
Introdução	14
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	22
1. Capítulo 1 – Género.....	23
1.1. Construcionismo Social.....	23
1.2. A relação das mulheres com a tecnologia	29
1.2.1. Ciberfeminismo	30
1.2.2. Tecnofeminismo	33
1.2.3. Ansiedade Tecnológica.....	35
1.3. Estereótipos de Género.....	38
1.3.1. Ignorância Tecnológica	39
1.3.2. Estereótipos Algorítmicos	39
1.3.3. Efeito de Representação	43
1.3.4. Efeito Dunning-Kruger.....	44
1.4. As mulheres no ensino e no mercado de trabalho	45
2. Capítulo 2 – Gerações.....	50
2.1. Geração X.....	53

2.2.	Retrato da Geração X em Portugal: estatísticas e dados	58
2.3.	Estereótipos	62
2.3.1.	Geração Preguiçosa	62
2.3.2.	Os 6 mitos de Paul & Townsend (1993)	64
2.3.3.	Estigma da idade.....	66
3.	Capítulo 3 – Literacia Digital	69
3.1.	Literacia Digital - definição	69
3.2.	Modelos de Literacias Digitais.....	70
3.2.1.	Os 8 elementos essenciais das Literacias Digitais (Doug Belshaw)	71
3.3.	Situação Internacional	77
3.3.1.	Tendências e Desafios	77
3.3.2.	Estratégias e Iniciativas de Promoção da Literacia Digital	89
3.4.	Situação Nacional.....	93
3.4.1.	Tendências e Desafios	93
3.4.2.	Estratégias e Iniciativas de Promoção da Literacia Digital	98
	PARTE II – Investigação Empírica	102
4.	Capítulo 4 – Metodologia.....	103
4.1.	Estratégia metodológica	105
4.1.1.	Inquérito por questionário	105
4.2.	Modelo de avaliação metodológico.....	107
4.3.	Amostra e horizonte temporal da investigação	120
4.4.	Limites à investigação.....	122
4.5.	Considerações éticas	122

5. Capítulo 5 – Estudo Empírico: A Literacia Digital dos homens e mulheres portugueses da Geração X	123
5.1. Análise geral dos dados primários do estudo	123
5.1.1. Dados de caracterização	123
5.1.2. Literacia Cultural	132
5.1.3. Literacia Cognitiva	137
5.1.4. Literacia Construtiva	149
5.1.5. Literacia Comunicativa.....	154
5.1.6. Literacia de Confiança.....	166
5.1.7. Literacia Criativa	171
5.1.8. Literacia Crítica	174
5.1.9. Literacia Cívica.....	186
5.2. Discussão de Resultados	198
Conclusão	209
Bibliografia	214
Anexos	236

Índice de Imagens

Figura 1 - Exemplos dos efeitos de grandes avanços tecnológicos	52
Figura 2 - Modelo Tecnológico das Gerações	53
Figura 3 - As 16 competências para o século XXI	84
Figura 4 - Performance das competências para o século XXI por grupos de rendimentos dos países	85
Figura 5 - Comparação de indicadores de competências selecionados entre uma amostra de países da OCDE com rendimentos elevados (Cluster 1)	87
Figura 6 - Formula do cálculo do tamanho de uma amostra	120
Figura 7 - Valores da atribuição normal (Z) de acordo com os níveis de confiança mais utilizados.....	121
Figura 8 - Meme do 'Successful Kid'	134
Figura 9 - Emoji 'Ironia'	135

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Correspondência entre o modelo, as variáveis, as perguntas e as justificações das perguntas do inquérito por questionário.....	107
Tabela 2 - Dados de caracterização da amostra (Género)	123
Tabela 3 - Dados de caracterização da amostra.....	124
Tabela 4 - Literacia Cultural.....	132
Tabela 5 - Literacia Cognitiva	137
Tabela 6 - Literacia Construtiva	149
Tabela 7 - Literacia Comunicativa	154
Tabela 8 - Literacia de Confiança.....	166
Tabela 9 - Literacia Criativa.....	171
Tabela 10 - Literacia Crítica	174
Tabela 11 - Literacia Cívica	186
Tabela 12 - Resumo do desempenho na Literacia Cultural.....	198
Tabela 13 - Resumo do desempenho na Literacia Cognitiva	201
Tabela 14 - Resumo do desempenho na Literacia Construtiva	201
Tabela 15 - Resumo do desempenho na Literacia Comunicativa.....	203
Tabela 16 - Resumo do desempenho na Literacia de Confiança.....	204
Tabela 17 - Resumo do desempenho na Literacia Criativa	205
Tabela 18 - Resumo final do desempenho nas 8 Literacias.....	207

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género	126
Gráfico 2 - Distrito de Residência	127
Gráfico 3 - Distrito de Naturalidade	128
Gráfico 4 - Nível de Escolaridade (Masculino)	129
Gráfico 5 - Nível de Escolaridade (Feminino)	129
Gráfico 6 - Distrito onde realizou a maior parte da Escolaridade	130
Gráfico 7 - Preenchimento do Formulário (Masculino)	131
Gráfico 8 - Preenchimento do Formulário (Feminino).....	131
Gráfico 9 - Dispositivo utilizado no Preenchimento do Formulário (Masculino).....	131
Gráfico 10 - Dispositivo utilizado no Preenchimento do Formulário (Feminino)	131
Gráfico 11 - Sabe o que são memes?	133
Gráfico 12 - Selecione a opção que melhor descreve o meme acima.....	134
Gráfico 13 - Selecione a opção que melhor descreve o emoji acima	135
Gráfico 14 - Joga videojogos online?	136
Gráfico 15 - Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?	136
Gráfico 16 - Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar	140
Gráfico 17 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 1)	141
Gráfico 18 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 2)	142
Gráfico 19 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 3)	143
Gráfico 20 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 4)	144
Gráfico 21 - Identifique os conceitos com os quais sabe trabalhar	145
Gráfico 22 - Identifique as ações que sabe realizar (parte 1).....	146
Gráfico 23 - Indique as ações que sabe realizar (parte 2).....	147
Gráfico 24 - Sabe utilizar plataforma de streaming?	147
Gráfico 25 - Que plataforma/s de streaming utiliza?	148

Gráfico 26 - Em que rede/s tem um perfil/conta criada?	150
Gráfico 27 - Tem mais do que um perfil na mesma rede social?	151
Gráfico 28 - Identifique em qual/quais Redes Sociais tem mais do que um perfil criado na mesma rede	152
Gráfico 29 - Identifique o/os motivo/s para ter mais do que uma conta na mesma rede social.....	153
Gráfico 30 - Procurar emprego	157
Gráfico 31 - Publicar fotografias das férias	158
Gráfico 32 - Aprender a montar um móvel	159
Gráfico 33 - Enviar uma mensagem que parabéns a um familiar.....	160
Gráfico 34 - Publicar um pequeno vídeo engraçado	161
Gráfico 35 - Fazer uma videochamada com mais de 20 pessoas	162
Gráfico 36 - Enviar um documento para um amigo	163
Gráfico 37 - Escrever uma ideia engraçada	164
Gráfico 38 - Quantas plataformas de comunicação online utiliza, em média, por semana?	165
Gráfico 39 - Indique o(s) tipo(s) de plataforma(s) que utiliza pelo menos 3 vezes por semana?	165
Gráfico 40 - Sei reconhecer publicidade online	167
Gráfico 41 - Sei reconhecer mensagens fraudulentas online.....	168
Gráfico 42 - Sei realizar compras online	168
Gráfico 43 - Sei reconhecer se um website é seguro ou não	169
Gráfico 44 - Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens.....	169
Gráfico 45 - Sinto que sou capaz de procurar soluções online para os meus problemas	170
Gráfico 46 - Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais.....	170
Gráfico 47 - Já alguma vez criou um meme?	172
Gráfico 48 - Realiza alguma destas ações?.....	173
Gráfico 49 - Os benefícios de estar online superam os riscos	176

Gráfico 50 - Passo demasiado tempo em ecrãs	177
Gráfico 51 - Reconheço a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa online	178
Gráfico 52 - Tenho preferência pelos domínios .com, .edu, .ac.uk, e por websites iniciados com o prefixo https.....	179
Gráfico 53 - O acesso a conteúdo de entretenimento em plataformas de streaming faz baixar o meu interesse em conteúdos noticiosos em canais de TV	180
Gráfico 54 - No que diz respeito a fontes noticiosas, informações ou recomendações, valorizo mais as recomendações boca a boca do que as recomendações que surgem em formato de conteúdo (ex: vídeos, fotografias, guias online, etc).....	181
Gráfico 55 - Trabalhar em documentos	182
Gráfico 56 - Ver filmes e séries	182
Gráfico 57 - Aceder a redes sociais	183
Gráfico 58 - Fazer videochamadas	183
Gráfico 59 - Ler notícias.....	184
Gráfico 60 - Aceder ao online banking.....	184
Gráfico 61 - Preencher formulários	185
Gráfico 62 - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer uma vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo das suas plataformas de forma mais séria.....	189
Gráfico 63 - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam criar uma limitação de idade mínima dos utilizadores	190
Gráfico 64 - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis falsos	191
Gráfico 65 - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis algorítmicos	192
Gráfico 66 - Preocupo-me com o que digo e publico online, bem como as suas consequências futuras	193
Gráfico 67 - Sinto-me no direito de dizer o que quero online mesmo que isso possa ser doloroso ou controverso	194

Gráfico 68 - A anonimidade online não deveria ser permitida.....	195
Gráfico 69 - Tenho respeito pelos Direitos de Autor.....	196
Gráfico 70 - Indique se já participou em algumas das seguintes iniciativas de forma online	197

Introdução

A presente investigação parte da observação prática da necessidade atual de dominar a Literacia Digital. Precisamos dela nas mais rotineiras atividades diárias laborais, desde as utilizações mais basilares como o funcionamento do email, ferramentas de processamento de texto ou manuseamento de *hardware* como ecrãs, teclados, ratos, *webcams*, etc, a utilizações mais complexas diretamente relacionadas com a atividade laboral que exercemos, podendo estas implicar o conhecimento de programas, plataformas, ferramentas ou linguagens mais específicas e complexas, relacionadas, por exemplo, com o design gráfico, emissão e processamento de faturas e recibos, sistemas de programação, análise de dados, cibersegurança, entre inúmeras outras (ITU, 2018).

Adicionalmente, a imprescindibilidade da Literacia Digital entende-se também às questões sociais como a aprendizagem de qualidade, sociedades mais justas, seguras, abertas e inclusivas, igualdade e melhoria das condições de trabalho para todos, e a própria comunicação com os outros. (Bandura & Leal, 2022). A Literacia Digital vai bastante além do manuseamento de *hardware* e *software*, esta significa igualmente a compreensão de atitudes e formas de estar, a realização de determinadas ações ou utilização de certas funcionalidades, a forma como comunicamos, como fazemos parte de uma comunidade, como criamos, e, como avaliamos e participamos, online. (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014). O investimento nestas práticas, bem como em equipamentos e infraestruturas é fundamental (Bandura & Leal, 2022).

Deste modo entende-se, por um lado, a necessidade de promover e desenvolver programas de formação da Literacia Digital, e ao mesmo tempo, a abrangência deste conceito e os conhecimentos e capacidades que este implica e inclui.

As capacidades, tal como, as lacunas e dificuldades, variam de pessoa para pessoa, mas particularmente, consoante a idade e o género. Assim sendo, o apuramento dos afastamentos e cruzamentos das capacidades e dificuldades de cada geração e género, é fundamental, e deverá ser um dos primeiros passos para a criação de práticas, programas de formação e processos mais adequados e personalizados, e por isso, mais eficazes, para a promoção da Literacia Digital.

Posto isto, e tendo em conta que a Geração X, isto é, o grupo de indivíduos que nasceram entre os anos 1965 e 1979 (Twenge, 2023), é a geração mais populosa em Portugal, representando 22,2% da população portuguesa em 2022, e também, a principal geração no

mercado de trabalho, representando mais de 13% da população ativa em Portugal em 2022, justifica-se a importância de aferir os níveis de Literacia Digital desta geração em particular (PORDATA, 2023a).

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes, a primeira, apresentando o enquadramento teórico, dividido em 3 capítulos e a segunda em 2 capítulos, constando aí a metodologia e trabalho empírico. Resulta assim uma dissertação dividida por cinco capítulos. O primeiro aborda o conceito de género, através da lente teórica do Construcionismo Social, e as principais teorias que explicam a relação das mulheres com a tecnologia, o Ciberfeminismo e o Tecnofeminismo. O capítulo procura ainda a exposição dos conceitos Ansiedade Tecnológica e Estereótipos de Género, bem como um levantamento da situação das mulheres no ensino e no mercado de trabalho.

O Género entendido pela lente teórica do Construcionismo Social é um conceito construído socialmente, que não representa uma realidade objetiva, e que advém do conhecimento humano fruto das suas interações sociais. O género e as características associadas à masculinidade e feminilidade são consequência do conhecimento contruído pelos indivíduos e as teorias quanto ao funcionamento do mundo são fruto da interação social (Castañon, 2004; Zuriff, 1998; Held, 1988). Assim, este é um conceito em constante mutação, que varia com o tempo e com a sociedade.

Relativamente ao Género, particularmente, ao género feminino e a sua relação com a tecnologia encontramos as teorias do Ciberfeminismo de Donna Haraway e o Tecnofeminismo de Judy Wajcman. A primeira entende a tecnologia como uma oportunidade de transformação, ou até subversão do género, a segunda, nega o determinismo tecnológico, uma vez existe uma relação de coprodução entre as tecnologias e as novas formas de culturas de género, isto é, “a tecnologia é tanto uma fonte como uma consequência das relações de género.” (Wajcman, 2004, p.107).

A Ansiedade Tecnológica define-se como os sentimentos de desconforto, stress e ansiedade decorrentes da utilização do computador, e esta afeta sobretudo as mulheres (Cooper & Weaver, 2003). Segundo Reinen & Plomp (1997) “As mulheres sabem menos sobre tecnologia da informação, gostam menos de utilizar o computador do que os estudantes do sexo masculino, e percebem mais problemas com modelos e atividades realizadas com computadores

nas escolas.” (p.65). Este é um fenómeno que, de acordo com Cooper & Weaver (2003), é consequência do design desadequado, e que pode ocorrer em todas as idades (Cooper & Weaver, 2003; Loyd & Gressard, 1984; Weil et al., 1987), podendo ser um prejudicador da aprendizagem e a motivação das crianças (Cooper & Weaver, 2003) e fator justificativo para os baixos números de raparigas que perseguem cursos de programação informática ao nível do ensino secundário e universitário (Cooper & Weaver, 2003).

Os estereótipos de género são uma realidade com a qual as mulheres têm de lidar frequentemente. Apesar de ultrapassada a ideia que prevaleceu até ao século XIX de que as mulheres eram tecnologicamente incompetentes (Marvin, 1988), esta realidade mantém-se hoje mascarada através de outras expressões como “mulheres restantes”. Este conceito aplica-se a mulheres que, com graus académicos superiores como mestrados ou doutoramentos, chegam à casa dos 20 ou 30 anos, solteiras e sem filhos (You & Nussey, 2022). Existem também outros estereótipos como aqueles que estão embebidos pelos sistemas de IA, que estão presentes em todo o lado e em tudo o que fazemos (Cawley, 2020), até em ações tão simples como a limpeza da neve na rua (Perez 2019). Até estes sistemas são mais ineficientes para as mulheres do que para os homens (Buolamwini & Gebru, 2018; Buolamwini et al.; 2018). Segundo O’Neil (2016) os algoritmos têm sido utilizados como “formas de controlo social” que vivem da sua opacidade e secretismo, sistemas que não compreendemos e que carecem de responsabilização.

Nos Estados Unidos, em 2010, apenas 17,6% dos licenciados em informática e ciências da informação eram mulheres (NCES (Nacional Center for Education Statistics), 2012), e em Portugal, em Lisboa, no Instituto Superior Técnico (IST), em 2022, num universo de 11.334 alunos apenas 29% eram raparigas (IST - Instituto Superior Técnico, 2022), percentagem que baixa para os 17% se olharmos especificamente para a licenciatura de Engenharia Informática e de Computadores (República Portuguesa, 2022a). No Porto, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), em 2019, apenas 33% do total de alunos eram raparigas, percentagem que baixa novamente, desta vez para o 14%, ao analisar o número de ingressos no curso de Engenharia Informática e Computação, na 1ª fase de acesso (República Portuguesa, 2021b).

No mercado de trabalho, a sub-representação das mulheres em áreas tecnológicas é igualmente uma realidade. Em 2022, nos Estados Unidos, a percentagem de mulheres a trabalhar

em “profissões informáticas e matemáticas” era de 26,7% (Bureau of Labor Statistics, 2022, p.2). Em Portugal, o panorama é muito semelhante. Num estudo realizado pela *Deloitte*, em 2020, 55% dos inquiridos trabalhavam em departamentos com apenas 2 mulheres ou menos para cada 10 homens, e 10% indicaram ser as únicas mulheres nos seus departamentos (Deloitte, 2020).

No segundo capítulo avançamos para a temática das gerações, primeiramente com uma explicação deste conceito e posteriormente uma breve análise de cada uma das gerações. Uma vez que o foco da investigação é a Geração X, é sobre esta geração que a revisão de literatura se debruça em maior profundidade, abordando traços de personalidade, perceções, grandes eventos históricos, estatísticas e dados desta geração em Portugal e estereótipos que afetam esta geração em particular.

Uma geração caracteriza-se por ser um grande grupo de pessoas que nasceram e viveram no mesmo período de tempo (Sharma & Kanchwala, 2022), e que, por isso, partilham características e traços de personalidade, e que vivenciaram os mesmos grandes eventos e avanços tecnológicos (Twenge, 2023). Atualmente existem 6 gerações, os *Silents*, os *Boomers*, os *Gen Xers*, os *Millennials*, os *Zoomers* e os *Alphas*, nascidos entre anos 1946 e 1964, 1965 e 1979, 1980 e 1994, 1995 e 2012, e, após 2013, respetivamente (Twenge, 2023).

A Geração X, os *Gen Xers*, caracterizam-se por ter fortes competências ao nível técnico e um elevado grau de auto resiliência, e também por ser uma geração cínica, pessimista, flexível, prática (Kar, 2018), individualista, independente (Twenge, 2023), autossuficiente financeiramente, cética e focada (Allen, 2004; Francis-Smith, 2004; De Meuse et al., 2001).

Ao nível de grandes eventos históricos esta foi uma geração marcada pela “incerteza económica, recessões, desemprego elevado, inflação, redução de efetivos, elevadas taxas de divórcio entre seus pais (Kupperschmidt, 2000; Lyons et al., 2007).” (Becton et al., 2014, p.3), e ainda “o crash da bolsa de 1987, a queda do comunismo, a Guerra do Golfo, a SIDA, o crash das "dot com" no início dos anos 2000, o 11 de Setembro” (Resource 1, 2021), o bug do milénio (Celso & Mendes, 2014), entre outros.

A nível de estereótipos a Geração X é muitas vezes apelidada de ‘Geração Preguiçosa’ apesar de já ter ultrapassado diversas crises económicas, ser altamente competitiva, fiável e diplomática, e de apresentar adaptabilidade e vontade constante de aprendizagem. Esta é uma

geração altamente ignorada por diversos setores da sociedade como marketing, jornalismo, publicidade e *branding* (TEDx Talks, 2021). Também Paul & Townsend (1993) identificam estereótipos frequentes para as gerações mais velhas nos ambientes laborais, que se relacionam com a capacidade de aprendizagem, vontade de trabalhar e absentismo. Genericamente, a idade, funciona muitas vezes como um estigma (Cary & Chasteen, 2015; Cecil et al., 2022), especialmente para idades acima da média.

O capítulo três explana e evidencia a importância do conceito de literacia digital, para o qual existem múltiplos modelos de análise. Após o levantamento e breve explicação do foco de alguns dos modelos existentes, entramos num estudo mais detalhado do modelo utilizado na presente investigação, o modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais por Doug Belshaw (2014). Deste modelo fazem parte a Literacia Cultural, que inclui as diferentes formas de cultura, como a língua, linguagem, costumes e valores, a Literacia Cognitiva, associada às capacidades de trabalhar com diversos *hardwares* e *softwares*, a Literacia Construtiva, que diz respeito à construção, a Literacia Comunicativa, que se prende com tipo, normas e formas de comunicar, a Literacia de Confiança, respeitante à confiança que temos com a comunidade online e às ações que realizamos nela, a Literacia Criativa respeitante à criatividade na forma de criar e utilizar as plataformas e ferramentas, a Literacia Crítica sobre o sentido crítico e de avaliação da vida online e o que esta implica, e, por fim, a Literacia Cívica, que diz respeito às responsabilidades, direitos e participação online (Belshaw, 2014; Belshaw, 2011).

Seguidamente, é feito um levantamento, a nível internacional e nacional, respetivamente, das tendências e desafios, bem como das estratégias e iniciativas para a promoção da literacia digital.

Após a revisão de literatura e o levantamento dos conceitos que constituem o quadro teórico, apresenta-se o capítulo quatro, correspondente à estratégia metodológica adotada na investigação. Nele apresentam-se a questão de investigação “Os níveis de literacia digital dos homens são mais elevados do que os das mulheres, em Portugal, na Geração X?”, os objetivos, a estratégia metodológica, que se estabeleceu como uma investigação qualitativa com recurso à técnica de recolha de dados, inquérito por questionário, o modelo de avaliação metodológico, a amostra, que foi de 212 participantes, o horizonte temporal da investigação, com uma recolha de dados entre 6 e 25 de Maio de 2023, os limites à investigação e as considerações éticas.

A questão e investigação foi formulada com base no conhecimento fornecido pela revisão de literatura. Face ao que se reviu, as mulheres sofrem mais com os estereótipos de género e fenómenos como a ansiedade tecnológica, do que os homens. Além disso, a utilização da tecnologia é uma realidade mais recente para as mulheres do que para os homens, pelo que, seria espectável que o nível de literacia digital dos homens fosse superior ao das mulheres, e que esse fosse igualmente o caso da Geração X. Como objetivos estabeleceu-se o aferimento do nível de literacia digital dos portugueses da Geração X, de ambos os géneros, em cada uma das 8 literacias digitais propostas pelo modelo de Belshaw (2014).

Por fim, o capítulo cinco apresenta e analisa os resultados provenientes do inquérito por questionário, primeiramente dos dados de caracterização e posteriormente os dados correspondentes a cada uma das 8 literacias digitais do modelo de Belshaw (2014). Este capítulo finaliza com a discussão de resultados, cruzando os resultados apurados com os resultados recolhidos anteriormente na revisão de literatura e apresentado as tabelas, separadas por literacia, que resumem o desempenho de cada um dos géneros em cada pergunta e a tabela final que compila esta informação e apresenta o desempenho dos géneros em cada literacia.

Deste modo foi possível responder ao objetivo de aferição do nível de literacia digital dos portugueses da Geração X, nas literacias Culturais, Cognitivas, Construtivas, Comunicativas, de Confiança, Criativas, Críticas e Cívicas, e, apurar que a sugestão feita pela questão de investigação de que a literacia digital dos homens da Geração X fosse superior à das mulheres da mesma geração, não é uma realidade verdadeira. Apurou-se que o género feminino apresenta um desempenho superior que o género masculino na literacia cultural, na literacia construtiva, na literacia comunicativa e na literacia de confiança. A literacia cognitiva foi a única onde o género masculino demonstrou um desempenho superior ao género feminino. Adicionalmente, na literacia criativa o desempenho foi semelhante entre os dois géneros. Por fim, no que diz respeito à literacia crítica e à literacia cívica, o seu apuramento de desempenho acabou por se revelar um constrangimento, pelo que não se chegou a conclusões comparativas entre os géneros, devido ao facto dos conceitos de sentido crítico e civismo, que estão na base destas literacias, serem abstratos e imensuráveis.

A presente investigação procura problematizar a temática da Literacia Digital e responder a um *gap* de investigação, ao cruzar o viés geracional, especificamente a Geração X, com o género, no caso particular português.

Entende-se como contributo científico e social o alargamento do estudo da Literacia Digital, fundamental para a adequação dos processos internos das organizações e para a criação de programas de formação e promoção personalizados. As pistas que a investigação encontrou são fundamentais para a projeção de planos estruturados e adequados. Percebemos como primeira pista que, a Geração X apresenta, genericamente, níveis de formação formal elevados, como licenciaturas, mestrados, e doutoramentos, e um bom nível de literacia digital. Relativamente às pistas da Literacia Cultural, muitas vezes, formas de comunicação online, como memes e a *emojis*, são lidos e compreendidos de incorreta ou fora de contexto. Sobre a Literacia Cognitiva percebemos que os óculos RV e os *smart watches/ smart bands* não são uma realidade muito presente no cotidiano da Geração X, visto que a maioria indica não os saber utilizar. Percebemos também que os programas da Google e da Microsoft são dominados pela maioria, tanto dos homens como das mulheres, e, também que, existe um ligeiro conhecimento superior por parte dos homens, relativamente às mulheres, no que respeita as programas/plataformas/ferramentas/linguagens de design, de análise de dados e de desenvolvimento de software. Percebemos ainda que a Netflix é a plataforma de streaming mais popular dentro desta geração, representando uma diferença muito significativa face às suas concorrentes HBO Max, Disney +, Amazon Prime Video e Opto. Sobre a Literacia Construtiva notamos que a rede social *WhatsApp* é mais utilizada seguida pelo *Facebook* e *Instagram*, respetivamente. Contrariamente, a rede social *Discord* é muito pouco usada por esta geração, realidade que acontece em ambos os géneros. Sobre a Literacia Comunicativa e as plataformas digitais que as redes sociais e as plataformas de mensagens são as mais utilizadas, sendo que a maioria utiliza, em média, por semana, 3 ou menos. Para a Literacia de Confiança sabemos que reconhecer publicidade online, reconhecer mensagens fraudulentas e fazer compras online não é um problema, mas o mesmo não se pode dizer quanto à gestão dos dados pessoais. A Literacia Criativa, de entre as 8 literacias, é a menos estimulada. Criar conteúdo, quer sejam *memes*, vídeos no *YouTube*, *reels* no *Instagram*, *TikToks*, participações em podcasts, ou *livestreaming*, não são uma prioridade, nem um hábito da Geração X. A cerca da Literacia Crítica descobriu-

se que não existe uma grande certeza que os benefícios de estar online superam os riscos. Aqui, a maior parte desta geração, sobretudo o género masculino, reconhece que passa demasiado tempo nos ecrãs, e que, para algumas das atividades mais rotineiras, o telemóvel é mais escolhido do que o PC. Por fim, e no que diz respeito à Literacia Cívica, a Geração X é da opinião que as empresas responsáveis pelas redes sociais têm um longo trabalho a desenvolver no que se prende com a vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo, limitação de idade dos utilizadores e bloqueio de perfis falsos e perfis algorítmicos. Percebemos ainda que, a anonimidade e a sua não permissão online, é um tema controverso, ao qual, parte significativa da Geração X apresenta uma posição neutra.

Apurar os níveis de literacia digital da população portuguesa e entender as verdadeiras necessidades e dificuldades, que variam, consoante a geração e o género dos indivíduos e consequentemente contribuir para a criação de programas de formação e promoção da literacia digital, é também contribuir para uma sociedade mais inclusiva, segura e justa em oportunidades para todos. O conhecimento adequado sobre a Geração X contribui com pistas para a comunicação intergeracional das famílias, das organizações e do estado com os cidadãos, e o conhecimento alargado a cerca da literacia digital de cada um dos géneros para a quebra de estereótipos.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Nestes capítulos que correspondem ao Enquadramento Teórico fez-se uma revisão de três grandes conceitos: o Género, as Gerações e a Literacia Digital.

O género é aqui entendido, à luz da lente teórica do Construcionismo Social, sendo que o foco do primeiro capítulo é entender a sua reação, neste caso a das mulheres, com a tecnologia. Nesse sentido revisitam-se as teorias do Ciberfeminismo e Tecnofeminismo, bem como o conceito de Ansiedade Tecnológica. O tópico Estereótipos de Género configura também este capítulo, com a particularização dos estereótipos de ‘Ignorância Tecnológica’, ‘Estereótipos Algorítmicos’, ‘Efeito de Representação’ e ‘Efeito Dunning-Kruger’. Este capítulo termina com um levantamento de dados que caracterizam as mulheres nos ambientes tecnológicos, quer no ensino superior, quer no mercado de trabalho, de modo internacional e em Portugal.

O segundo capítulo debruça-se sobre a temática das gerações, em particular, da Geração X, fazendo uma análise dos seus traços de personalidade e características, um levantamento estatístico desta geração em Portugal, e, uma correspondência com os estereótipos que mais afetam esta geração, sendo estes a ‘Geração Preguiçosa’, ‘Os 6 mitos de Paul & Townsend (1993)’ e o ‘Estigma da idade’.

Terminado esta Parte I, encontra-se o capítulo 3, focado na temática da Literacia Digital, primeiramente apresentando o conceito e em seguida alguns dos seus modelos de análise. De entre os modelos apresentados está aquele que será utilizado na investigação empírica, o modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais de Doug Belshaw (2014). O capítulo termina com uma recolha das tendências e desafios da Literacia Digital, assim como das estratégias para a sua promoção, a nível internacional e nacional.

1. Capítulo 1 – Género

O género é um marcador social estruturante para a experiência social, de interação e percepção do próprio eu. Ao ver uma mulher grávida a primeira pergunta, ou, ainda que não chegue a tal, o primeiro pensamento é: ‘É menino ou menina?’, e a resposta a essa pergunta determinará, inevitavelmente, a vida e o percurso daquele/a bebé.

O que significa ser mulher? Ser mulher vai muito para além dos fatores biológicos que definem alguém como tal. Ser mulher enquanto género, um elemento sociocultural, significa a sua representação como tal no papel de ator social. Beauvoir (2011) explica que a humanidade não é uma espécie animal, mas sim uma realidade histórica e que esta é uma ‘anti-physis’ uma vez que ela não se submete à natureza, pelo contrário, apropria-se dela. Desse modo, a mulher não pode ser vista apenas como um organismo sexuado, a sua consciência sobre si própria não é definida exclusivamente pela sua sexualidade, uma vez que reflete uma situação que depende da estrutura económica da sociedade, estrutura essa que indica o grau de evolução técnica que a humanidade atingiu. Isto significa que o género, contrariamente, ao sexo, vai muito para além das questões biológicas. Assim sendo, não existe uma resposta universal à questão que se colocou inicialmente ‘O que significa ser mulher?’, uma vez que a resposta varia consoante o contexto social e cultural.

Assim se pode entender o género através do Construcionismo Social, a lente teórica adotada para a presente investigação. Neste capítulo encontram-se também as principais correntes de pensamento a cerca da relação das mulheres com a tecnologia, o Ciberfeminismo de Donna Haraway e o Tecnofeminismo de Judy Wajcman, e conceitos como ‘Atos de Género’, ‘Atos Performativos’ e Ansiedade Tecnológica. Apresentam-se também alguns dos estereótipos sofridos pelas mulheres, a Ignorância Tecnológica, Estereótipos Algorítmicos, o Efeito de Representação e o Efeito Dunning-Kruger, e, um levantamento de dados sobre as mulheres no ensino e no mercado de trabalho.

1.1. Construcionismo Social

O Construcionismo Social, por vezes “...classificado como um movimento, outras como uma posição, uma teoria, uma orientação teórica.” (Castañon, 2004, p.70) surgiu nos meados da

década de 70 como oposição à psicologia social modernista.¹ Este surge no seguimento do trabalho de Berger & Luckmann (2003) e posteriormente sofreu influências e reformas de outros movimentos como a etnometodologia, a Sociologia da Ciência, o feminismo e o pós-estruturalismo (Castañon, 2004). Apesar de não existir pleno consenso numa definição, uma vez que esta abordagem vive de posições que nem sempre encontram a coerência e consistência entre si (Zuriff, 1998), é possível afirmar que esta “É a crença de que ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento através de suas interações sociais.” (Castañon, 2004, p.72), isto é, não existe uma realidade objetiva por descobrir, são os indivíduos que constroem o conhecimento (Zuriff, 1998) e as teorias quanto ao funcionamento do mundo são fruto da interação social (Held, 1988). Segundo Ibáñez (1994) esta é a escola, dentro do campo da psicologia, que mais se adequa ao pensamento pós-moderno.

Para o Construcionismo o conhecimento não é o que se tem, mas sim o que se faz em conjunto com os outros, assim sendo, para esta orientação teórica o objeto de estudo são as interações e práticas sociais resultantes da sociedade, ao invés da sociedade ela própria e a natureza das pessoas (K. J. Gergen, 1997).

A psicologia, nesta perspectiva, torna-se o estudo do ser socialmente construído, o produto de discursos histórica e culturalmente contingentes, discursos que trazem consigo uma rede complexa de relações de poder. A pessoa fica como que “encaixada” num sistema histórico, social, político do qual não pode ser retirada e estudada de forma independente. (Nogueira, 2001, p.46).

Cotidianamente, indivíduos e sociedade estabelecem relações e práticas entre si que levam à ideia de construção social da realidade, que, para Berger & Luckmann (2003) se divide em estágios. São eles, a exteriorização, objetivação e interiorização. Estes estágios constituem

¹ Augoustinos & Walker (1995) centram a sua crítica ao nível epistemológico, sobre a hipótese de que “o indivíduo está no centro de todas as coisas.” (Nogueira, 2001, p.43). Gergen (1973), segue esta linha de pensamento e critica esta abordagem teórica pois apesar de possuir carácter científico, as teorias do comportamento social são, em grande parte, reflexões a cerca da história contemporânea que, ao serem disseminadas, alteram os padrões de comportamento da sociedade. Gergen (1973) acrescenta ainda que as premissas teóricas são construídas sobre disposições socialmente adquiridas, e à medida que os padrões culturais de uma sociedade mudam essas disposições também mudam, o que torna as premissas incorretas (Castañon, 2004).

momentos de um processo dialético contínuo, e como tal não devem ser compreendidos como ocorrências com uma sequência temporal, mas sim momentos que ocorrem de forma simultânea numa relação difusa e recursiva. (Bacelar et al., 2021). Borges et al. (2016) acrescentam que, na visão de Berger & Luckmann (2003) as pessoas são, simultaneamente, produtos de uma ordem social, isto é, resultado dos processos de socialização primária e secundária, e, influenciadores do seu contexto social através da capacidade de construção de significados.

Segundo os autores, a socialização primária inicia-se na infância. Os indivíduos não nascem membros de uma sociedade, mas nascem com a predisposição para a sociabilidade que os transformará em tal, através da abstração progressiva de papéis e atitudes. A linguagem é parte essencial deste processo, uma vez que é através do discurso que são exteriorizadas as realidades objetivas e subjetivas, que acabarão por ser interiorizadas mais à frente.

Dado que não existe nenhuma sociedade com informações tão simples que possam ser exclusivamente apreendidas na socialização primária, os indivíduos evoluem para a socialização secundária. Esta constitui a “...interiorização de "submundos" institucionais ou baseados em instituições.” (Berger & Luckmann, 2003, p.184). É nesta fase que os indivíduos recebem conhecimento especializado com base na divisão do trabalho. A socialização secundária pode então ser entendida como “...a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho.” (Berger & Luckmann, 2003, p.185).

A fim de desmistificar a visão do mundo essencialista que polariza e rotula os sexos feminino e masculino, o Construcionismo Social surge como um método que pode ajudar na compreensão das relações de género. Tais diferenças não são marcadas biologicamente, elas estão implantadas no contexto social e histórico (Flores et al., 2014). Para Macêdo (2003, p.6), “a diferença sexual é usada para, arbitrariamente, limitar a autonomia feminina, suas atividades econômicas e o seu acesso ao poder político”. É através desta visão e da reminiscência de que homens e mulheres são concretamente diferentes biologicamente, mas que essas diferenças são “...insuficientes para explicar as consequências sociais que elas desencadeiam.” (Bacelar et al., 2021, p.6), que podemos questionar os papéis sociais por eles desempenhados e assimetrias existentes no mercado de trabalho. Conclui-se então que o sexo, que distingue homens de mulheres, é uma questão puramente biológica, e que o género, que define conceitos como

masculinidade e feminilidade, são socialmente construídos em contextos específicos (Liberato & Andrade, 2018).

A construção social de género surge fruto das teorias e revoluções feministas que contestavam o papel subalterno das mulheres em relação aos homens. Mas, mais de 50 anos depois da identificação do género como uma dimensão de análise importante pelas cientistas sociais (Nogueira, 2001), continua a existir a “...dificuldade em construir um modelo de análise teórico e consistente das relações entre os sexos que corresponda a uma verdadeira descentração epistemológica do dualismo associado ao sexo biológico.” (Amâncio, 1999, p.2). Neste sentido, Harding (1986) propõe 3 perspetivas feministas em relação ao assunto: a empiricista, a de *standpoint* feminista e a pós-moderna.

A primeira das perspetivas é a que permanece como padrão tradicional da psicologia (Gergen & Davis, 1997), esta procura estudar os acontecimentos através da recolha de informação objetiva e fiável e apresentação de resultados objetivos. Embora as psicólogas feministas desta perspetiva tenham demonstrado que existem mais semelhanças do que diferenças entre os sexos, elas afirmam que essa demonstração apenas pode ser conseguida através do paradigma (Eagly, 1994; Halpern, 1994), o que levanta críticas e questões pois pressupõem-se que existam dois grupos separados (homens e mulheres) que podem ser investigados como categorias universais e diferenciadas, mesmo que se assuma que as distinções não serão identificadas. (Nogueira, 2001).

A perspetiva de *standpoint* feminista é apresentada como uma alternativa à posição tradicional empiricista caracterizada pela objetividade e neutralidade (Haraway, 1988). Este ponto de vista destaca o desenvolvimento do conhecimento como uma atividade pessoal onde, sujeito e investigador, estão em permanente contacto, indissociavelmente ligados às suas próprias experiências. Segundo Rose (1990) o conhecimento aqui produzido é verdadeiramente feminino pois centra-se nas experiências particulares das próprias mulheres. Neste ponto a crítica centra-se na rejeição negativa dos estereótipos de género a cerca das mulheres, que levaram as feministas a, por vezes realçar em vez de minimizar, distinções significativas entre os sexos e elogiar a natureza única das mulheres (Hartsock, 1989).

A crítica principal das perspetivas anteriormente apresentadas prende-se com o seu fundamento essencialista e na forma como conceptualizam o género como característica

permanente e estável (Bohan, 1997; Howard & Hollander, 1997). Isto não significa que o essencialismo siga o determinismo biológico como forma de justificar as especificidades de cada género, mas sim, "...o facto de se assumir a existência de qualidades ou características de e nos indivíduos, e não as suas origens (biológicas ou sociais) ... (Crawford, 1995)." (Nogueira, 2001, p.55)

Para a perspetiva pós-moderna feminista a temporalidade e não-universalidade são características presentes a todo o momento (Flax, 1990; Fraser & Nicholson, 1990; Haraway, 1990). As regras e leis são substituídas por métodos mais comparativos, atentos à mudança, e centrados no contraste, e, as conceções construídas, complexas e plurais da identidade social, que tratam o género como relevante, e que prestam atenção à etnicidade, idade e orientação sexual, entre outras, devem tomar o lugar das noções unitárias de mulher e identidade de género feminino nesta perspetiva.

Esta visão assume-se a mais próxima do pensamento pós-moderno já que reconhece a diversidade das necessidades e experiências das mulheres e não se conforma com soluções únicas e universais. Assim sendo, esta é a perspetiva que apresenta maior utilidade para a prática feminista atual, que, segundo a investigação de Flax (1990) pode apoiar um ponto de vista pluralista.

Tal como se distinguem 3 perspetivas do feminismo como modelo teórico, podem também ser evidenciadas 3 fases do feminismo enquanto movimento social. A primeira fase corresponde às décadas de 60 e 70, onde o objetivo era romper com a visão dualista que polarizava homens e mulheres e obter "igualdade de direitos civis, políticos e educativos" (Gomes et al., 2016, p.154). Nesta fase as principais reivindicações eram o direito ao voto e a subordinação da mulher imposta pelo patriarcado a nível familiar, político e social (Dias, 2014).

A segunda fase destinou-se a criar a diferenciação entre "sexo" e "género", sendo o primeiro o sexo biológico, e o segundo o sexo social (Amâncio, 1994), de modo a criticar a construção social que subordinava as mulheres. Esta tentativa acabou por criar confusão e problemas de terminologia.

Isto é, novas diferenças sexuais, virtualmente idênticas às publicadas décadas atrás, começaram a ser e são etiquetadas como diferenças de género. Estas novas diferenças são iguais às antigas mas "vestidas" de outro modo, isto é, continuam a situar-se dentro dos indivíduos, a ser socialmente descontextualizadas e rapidamente biologizadas. (Nogueira, 2001, p.55).

A terceira fase coincide com a ascensão do Construcionismo Social, e, por conseguinte, da ideia de género enquanto uma construção social e um sistema de significados que é construído e organizado com base nas interações, governando os acessos de poder e recursos (Crawford, 1995; Denzin, 1995). Segundo Flax (1990) o sexo e o género tem definições distintas e podem assumir significados diferentes ou simultâneos dependendo da situação. Assim sendo, através do discurso, existe a possibilidade de construção de *self*, fazendo com que o género seja uma construção social e não um fenómeno interno nos indivíduos. O género é, portanto, aquilo que socialmente concordamos que seja (Hare-Mustin & Marecek, 1990; Unger, 1990), por isso, podemos dizer que este é uma invenção das sociedades humanas que modela e disciplina a linguagem e o comportamento (Howard & Hollander, 1997). As autoras Howard & Hollander (1997) acreditam que o género é “performativo”, ou, por outras palavras, o género faz-se. Assim, corroboram a ideia de que o género é o significado que concordamos imputar a um conjunto de transações. Estas são consideradas femininas ou masculinas de acordo com os parâmetros situacionais da *performance* em questão e não pelo sexo dos seus *atores*. Se examinarmos a investigação que demonstrou que as mulheres em papéis de liderança são consideradas "masculinas" (Nogueira & Amâncio, 1996) ou que os homens, pais solteiros, se comportam de forma mais "feminina" do que os pais casados (Risman, 1987), podemos facilmente compreender esta perspetiva. Os exemplos, ao mesmo tempo que ilustram a tese de que o género não é um traço inerente, mas sim as qualidades e características que associamos ao sexo dos *atores* em contextos particulares (Nogueira, 2001), demonstra que a liderança continua a ser um atributo masculino e a maternidade um atributo feminino.

Mas como podemos definir certas atitudes como femininas ou masculinas? Segundo Lott (1990) a resposta difere perante o contexto. Como homens e mulheres são seletivamente expostos a ambientes variáveis, desenvolvem comportamentos em que o sexo e o género são compatíveis. Como resultado, a noção de que o género é sexualmente distinto e sexualmente definido é reforçada. Portanto, estamos num ciclo fechado onde o processo de construção de género reforça a noção já construída desse mesmo género. “As mulheres são diferentes, por virtude de serem mulheres, mas paradoxalmente isso não acontece porque sejam mulheres.” (Nogueira, 2001, p.57) Este processo torna-se tão natural que acaba por se tornar na “maneira

de ser”, deixando o gênero inundar as experiências e guiando os indivíduos para se comportarem de acordo com as expectativas genderizadas. É deste modo que o gênero começa a ser visto como uma identidade interna e qualidade natural, e, conseqüentemente, confundido com tanta frequência com uma componente da personalidade interna da pessoa relacionada com o sexo (Lott, 1990).

1.2. A relação das mulheres com a tecnologia

Entendendo o gênero como uma construção social, “Não se nasce, mas torna-se mulher.” (Beauvoir, 2011, p.357) e sendo o gênero aquilo que socialmente definimos que seja, os medias desempenhavam grande influência nessa definição. As representações visuais por eles disseminadas sugestionavam a forma como as mulheres se compreendiam e como eram percebidas pelos outros (Pilcher & Whelehan, 2004). “Foi sugerido que estas imagens reforçassem as ideologias dominantes da diferença de gênero e as qualidades da feminilidade de tipo ideal; que perpetuassem tais diferenças e as enraizassem na consciência das gerações seguintes.” (Pilcher & Whelehan, 2004, pp.135-136)

O argumento de que o significado é produzido pelos meios de comunicação social e o entendimento deste como uma mensagem não neutral é central para a crítica feminista. Para Debord (1967) a Sociedade do Espetáculo pode ser entendida como um mercado, onde existem ganhos e perdas ao nível do poder social e político através da representação, e onde apenas o que aparece existe, sendo que os principais meios de comunicação monopolizam os acessos culturais da população em geral (Hardt & Negri, 2000). Debord (1967) acrescenta ainda que o espetáculo, isto é, a sociedade no qual a ‘realidade’ é o objeto de representação, é o real e que o real está no espéculo. É a alienação recíproca a essência desta sociedade.

A influência de novos autores no feminismo levanta a ideia de que os meios de comunicação não seriam os únicos disseminadores de mensagens hegemônicas. Aqui, o significado assume novas formas, múltiplas e contraditórias, fruto da interação dos produtores institucionais e audiências. O significado é, afinal, polissêmico (Zoonen, 1994). É a partir deste ponto de vista que aumenta a consciência de que as diferenças afetam o sujeito feminino e que são as representações que constituem ativamente a realidade. Neste sentido, Lauretis (2004)

propõe o género como um produto influenciado pelos media onde existe a possibilidade de transformação.

“A construção do género prossegue atualmente através das várias tecnologias do género (por exemplo, cinema) e dos discursos institucionais (por exemplo, teoria) com poder para controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e "implantar" representações do género.” (Lauretis, 2004, p.18).

No entanto, a autora alerta também para as forças hegemónicas que continuam a exercer a sua influência por meio de práticas micropolíticas, com efeitos sobretudo a nível “local”.

1.2.1. Cibrefeminismo

Finalmente ultrapassada a ideia de passividade das mulheres para com as imagens e ideias difundidas pelos media sobre elas, somos capazes de compreender que não existe espaço somente para a crítica, há que incorporar as ideias de multiplicidade e subjetividade (Haraway, 1991), especialmente no que diz respeito às tecnologias, que estão em permanente contacto e co constroem a sociedade. As “tecnologias do género”, que partem do pressuposto de serem tecnologias que facilitam a vida, devem ser estudadas pela forma como representam o género, mas também, pela maneira como são assimiladas pelos indivíduos (Lauretis, 2004). Segundo Grohmann & Battistella (2011) “...existem fortes evidências em pesquisas internacionais de que o género é uma variável relevante na compreensão de assuntos ligados a novas tecnologias.” (p.176), nomeadamente a cerca de *e-learning*, compras *online*, redes sociais e aceitação e uso de tecnologias móveis. O estudo avança que, tanto para homens como para mulheres, a prioridade na aceitação de novas tecnologias é a utilidade percebida, seguida da facilidade, diversão e por fim, expressão percebida. As diferenças surgem ao nível da utilidade percebida, que possui invariavelmente uma relação com o uso, e é mais forte nos homens do que nas mulheres. O estudo revela também que existe uma dependência direta entre a atitude de uso e a diversão percebida e que esta relação é mais forte para as mulheres. Finalmente, comprova-se também que existe uma relação entre a expressividade percebida e a atitude de uso, e, uma vez mais, esta é mais forte para as mulheres. A conclusão do estudo corrobora as evidencias internacionais, alegando que a difusão e estratégias de marketing de inovações tecnológicas deve ser diferente para homens e para mulheres. Indo mais além, sugere-se que, para as

mulheres, essas estratégias devem ser mais focadas na facilidade, diversão e expressão percebidas, e, para os homens, o foco deverá ser a utilidade percebida.

A maioria das críticas feministas apontam a ciência e tecnologia como ferramentas que oprimem as mulheres. Haraway (1991) tem uma visão oposta acreditando que a tecnologia, e em particular o ciberespaço, tem a capacidade de empoderar as mulheres, aumentar o seu sentido de agência e permitir a transformação de gênero, apesar de as identificar como um produto de uma sociedade capitalista, bélica, imperialista e racista, governada por homens (Ganito, 2010).

Haraway (1991) leva a questão da transformação adiante e apresenta-nos a sua definição de ciborgue. Esta é uma criatura mista entre Homem e máquina de uma sociedade pós-moderna e não dualista. O ciborgue aprofunda a nossa compreensão e apreciação da tecnologia e através dele a autora defende a necessidade de ir além da crítica da representação e compreender o sujeito feminino em toda a sua complexidade e subjetividade. O objetivo desta proposta arrojada é romper com a visão ocidental da mulher que até então a ‘escraviza’ com a missão da maternidade e julgava a sua utilização da tecnologia como uma perversão do mundo natural (Ganito, 2010).

O ciborgue está resolutamente empenhado na parcialidade, ironia, intimidade e perversidade. É opositivo, utópico e completamente sem inocência. Já não estruturado pela polaridade do público e do privado, o ciborgue define uma sondagem tecnológica baseada em parte numa revolução das relações sociais no oikos, o lar. (Haraway, 1991, p.151)

O Ciberfeminismo de Haraway inspirou outras pensadoras feministas como Balsamo (1996) e permitiu um novo paradigma para examinar a identidade de gênero, uma vez que o ciborgue é produzido tanto tecnologicamente a partir de organismos materiais como de ficções culturais.

Os ciborgues são entidades híbridas que não são totalmente tecnológicas nem completamente orgânicas, o que significa que o ciborgue tem o potencial não só de perturbar dualismos persistentes que colocam o corpo natural em oposição ao corpo tecnologicamente recriado, mas também de reformular o nosso pensamento sobre a construção teórica do corpo como uma entidade material e um processo discursivo. (p.11)

A teoria feminista tem descrito o afastamento das mulheres da tecnologia, não em termos essencialistas, mas antes como uma criação histórica e cultural, com base na ideia de gênero culturalmente construído (Ganito, 2010). Esta construção tem por base aquilo que Butler (2007)

denominou de “Atos de Género”². Esta visava explicar as formas quotidianas de produção da realidade pelos atores sociais através da linguagem, dos gestos, e de qualquer outro tipo de sinal social simbólico. Butler (2007) parte desta teoria e da apropriação e reinterpretação de Beauvoir (1957) explicita quando afirma que ser mulher é fruto de uma transformação; para explicar que o género não é uma identidade estável, nem provém da nossa agência, “...é antes uma identidade tenuemente constituída no tempo - uma identidade instituída através de uma repetição estilizada de atos.” (p.187). A autora prorroga ainda que o género deve ser entendido como algo mundano e não uma característica persistente como fazem parecer os gestos, movimentos e encenações corporais que constroem o “eu”. Para a abordagem pós-estruturalista os conceitos de ‘homem’ e ‘mulher’ são postos em causa no seu uso enquanto substantivos coletivos, visto que variam ao longo do tempo, espaço e cultura. O seu emprego só faz sentido se forem “...consideradas como construções ou representações, alcançadas através do discurso, desempenho e repetição em vez de serem entidades como "reais"”. (Pilcher & Whelehan, 2004, p.xi).

Butler (2007) prossegue e explica que os “atos” pressupõem na sua existência um contexto social partilhado, um tempo histórico e uma performance. Assim sendo, os “Atos de Género” estão subordinados à história, padrões culturais e estereótipos (Ganito, 2010). Com as tecnologias acontece o mesmo, o seu uso está condicionado. Introna (2007) dá-nos o exemplo de uma caneta e propõe-nos imaginar alguém inserido numa cultura onde o ato de escrever não existisse. ‘O que é que esse alguém acharia que era aquele objeto? Seria na mesma uma caneta?’³

Quando utilizamos ferramentas como parte de quem somos, transformamos não só as ferramentas e nós próprios, mas também as práticas culturais que criam o ambiente e lhe dão significado. Neste ponto de vista as tecnologias são mais do que extensões das nossas capacidades, elas são, na verdade, aquilo que nos deixa ser quem somos. “Tornámo-nos (ou melhor, sempre fomos) ciborgues.” (Introna, 2007, p.130)

Sendo o género uma construção social adquirida através da repetição de atos, existe a possibilidade de alterar esses atos e conseqüentemente transformar o género. Existe então a

² Do original de Butler (2007) ‘Gender Acts’.

³ Introna (2007) assume a caneta como uma tecnologia tal como Heidegger (1977). Aqui, a tecnologia não necessita de ser tecnológica. A essência da tecnologia é a sua instrumentalidade e eficiência. Tudo é um recurso, ou seja, simultaneamente um meio e um fim. A tecnologia não é uma criação humana, é antes, uma apropriação.

possibilidade de fazer um paralelismo entre ‘Atos de Género’ e ‘Atos Performativos’. Ambos são um fenómeno coletivo que carece de um contexto social e de um público (Butler, 2007). Para Bial (2004), à semelhança de Debord (1967), esta performance não é uma representação da realidade, ela é a realidade ela própria através da performance. A transformação de género abre a porta à subversão, mas, Puwar (2004) alerta para os limites da mesma. Subversões demasiados profundas seriam estranhas e incompreensíveis pelos significados codificados, estas seriam simplesmente inaceitáveis.

1.2.2. Tecnofeminismo

Wajcman (2004) surge como uma das principais críticas do Ciberfeminismo, pois, para a autora este representa um novo tipo de determinismo tecnológico que vê a tecnologia como inerentemente patriarcal. Para Wajcman (2004), esta fase do feminismo compreendia o poder da tecnologia exclusivamente enquanto poder político e económico capaz de beneficiar alguns, e, alertado ainda para o risco de perder de vista a estrutura das relações de género devido ao aprofundamento excessivo dos conceitos ‘tecnologia’, vista como uma força externa e autónoma capaz de interferir com o funcionamento da sociedade, e de ‘mulher’. Esta visão conduz-nos a opções algo limitadas como a relutância à mudança, a adaptação defensiva ou até, a rejeição à mudança tecnológica.

Contrariamente, o Tecnofeminismo, mantém o significado das relações de género na formação social da tecnologia, e revê a definição de redes sociotécnicas, transformando a nossa visão das tecnologias, antigas e novas. O conceito de rede ou sistema é fundamental para o Tecnofeminismo, porque, segundo o mesmo, o desenvolvimento de novas tecnologias começa com a melhoria das mais antigas, no entanto, estes avanços não assumem a forma de unidades singulares e autónomas, pelo contrário, são integrados em sistemas maiores como componentes funcionais. “Uma máquina de lavar automática, digamos, só pode funcionar se integrada em sistemas de abastecimento de eletricidade, abastecimento de água e drenagem.” (Wajcman, 2004, p.34)

Assim sendo, pensar na parte implica pensar no todo, e nunca apenas de forma técnica, os sistemas tecnológicos têm implicações e restrições também a nível económico, organizacional, político e cultural, e são esses os fatores que fazem determinar o sucesso de uma

tecnologia em detrimento de outra. É por esta razão que podemos considerar a tecnologia um produto sociotécnico cuja forma é determinada pelas circunstâncias da sua criação e aplicação.

Segundo Wajcman (2004) quanto mais uma tecnologia é utilizada e as suas dificuldades ultrapassadas, melhor será o seu desempenho, o que conduz a uma adoção mais generalizada, mas por outro lado, reduz-se a importância e necessidade do surgimento de tecnologias novas ou concorrentes. Adicionalmente, os estudos sociais da tecnologia corroboram o argumento de que a preferência por uma tecnologia em detrimento de outra não é necessariamente determinada pelo seu nível de eficácia técnica, mas sim pelas especificidades do contexto sociotécnico em que é utilizada e pela interação de vários interesses institucionais. Os custos e também os benefícios financeiros do desenvolvimento de uma nova tecnologia são fatores incertos que são profundamente afetados pela estrutura organizacional de uma comunidade como um todo. Por isso, os sistemas económicos, tais como os mercados, começam a ser vistos como inerentemente entreligados com as redes sociais.⁴

Sendo a tecnologia um produto sociotécnico ela tem forte influência nas teorias de género, como é o caso das propostas de ciborgue de Haraway (1991), e, de género enquanto performance de Butler (1990), que realça o facto do género não ser pré-determinado, mas sim construído através das interações sociais. Esta noção de performatividade do género de Butler (1990) vai de encontro à teoria ator-rede que entende a sociedade como algo que se constrói e não que existe por si só.

A heterogeneidade da mudança tecnológica demonstra-nos as vastas possibilidades das redes sociais e do grau de agência que queremos ter nesta relação. No entanto, Wajcman (2004) ressalva que apesar das oportunidades existem também constrangimentos. “Os sistemas sociotécnicos não são simplesmente executados simbolicamente; são também materialmente decretados. As novas tecnologias são maleáveis, mas revelam também continuidades de poder e exclusão, embora sob novas formas.” (p.55). Por último, a autora alerta-nos para a possibilidade de confundir novos avanços teóricos com novas mudanças nas coisas de que as teorias se ocupam. Dada a performatividade de todas as ligações sociais, as tecnologias e as

⁴ No sentido de ‘Social Networks’ e não ‘Social Media’.

novas formas de culturas de género sempre estiveram, e vão continuar a estar, numa relação de coprodução, esta não é uma novidade trazida pelas tecnologias digitais.

Em suma, para o Ciberfeminismo a tecnologia tem um si o poder de empoderar as mulheres e permitir a transformação de género (Haraway, 1991), enquanto para o Tecnofeminismo a tecnologia é simultaneamente a causa e consequência das relações de género (Wajcman, 2004). O Tecnofeminismo precede o Ciberfeminismo baseando-se nos seus conhecimentos e teorias, mas evitando tanto o determinismo tecnológico como o essencialismo de género. O Tecnofeminismo é uma abordagem mais integrada que enfatiza que o género ocorre ao longo de todo o ciclo de vida de um produto tecnológico, desde o design até ao consumo, enquanto as teorias anteriores estavam demasiado concentradas numa etapa específica do processo (Wajcman, 2010). Esta visão “...concebe uma relação mutuamente modeladora entre género e tecnologia, na qual a tecnologia é tanto uma fonte como uma consequência das relações de género.” (Wajcman, 2004, p.107).

1.2.3. Ansiedade Tecnológica

Doane (1999) reconhece igualmente a tecnologia como um meio para a transformação de género, no entanto, chama a atenção para a ‘ansiedade tecnológica’ que recai, na maioria dos casos, sobre a figura feminina. Esta, uma vez mais, tem sido intensificada pelos media, em particular pelo cinema e pelos filmes de ficção científica. Aqui, a mulher é frequentemente a inspiração para a ‘máquina perfeita’, então o problema não reside na produção, mas sim na representação destas ideias.

Cooper & Weaver (2003) procuram aprofundar as questões da ‘ansiedade tecnológica’ nomeadamente a razão pela qual este fenómeno afeta mais as mulheres que os homens. Para o fazer desenvolveram um estudo com crianças que tinham no seu quotidiano acesso a tecnologias no contexto educacional, com o objetivo de as motivar nas diversas áreas curriculares. O que a investigação percebeu primeiramente foi que os rapazes “eram os primeiros a fazer fila para essas atividades” e percebiam-nas como divertidas, enquanto as raparigas não mostravam interesse em participar, deixando a suspeita de que, na verdade, a utilização de atividades computacionais tornava a sua experiência em sala de aula menos agradável. Assim sendo, eram apenas os rapazes que estavam a beneficiar daquela experiência, que deveria, à partida, ser

positiva para todos. Além disso, para as raparigas a motivação para aprender era substituída por mal-estar e hesitação quando as aulas ocorriam através do computador “Em vez de aumentar a aprendizagem e a motivação, os computadores podem estar a causar desconforto, motivação negativa, e aprendizagem desencorajada para as raparigas.” (p.13).

Outras pesquisas demonstraram que a maioria da população sofre de ‘ansiedade tecnológica’, que pode ser entendida como os sentimentos de desconforto, stress e ansiedade decorrentes da utilização do computador; mas são as mulheres que mais sofrem (Cooper & Weaver, 2003). Este é um problema transversal a várias faixas etárias, desde crianças (Cooper & Weaver, 2003), a jovens a frequentar o ensino secundário e ensino superior (Loyd & Gressard, 1984) e a adultos (Weil et al., 1987). Este é um problema que afeta as suas atitudes enquanto indivíduos (Brosnan, 1998; Chua et al., 1999). Segundo Comber et al. (1997) ao longo da vida os homens tendem a usar o computador pessoal cada vez mais, ao contrário das mulheres que utilizam menos.

O estudo realizado por Reinen & Plomp (1997), que teve por base os dados recolhidos pela International Association for the Evaluation of Education Achievement em 10 países reforçam as evidencias anteriores e preocupações decorrentes das mesmas. “As mulheres sabem menos sobre tecnologia da informação, gostam menos de utilizar o computador do que os estudantes do sexo masculino, e percebem mais problemas com modelos e atividades realizadas com computadores nas escolas.” (p.65)

Para Cooper & Weaver (2003) a ‘ansiedade tecnológica’ pode representar a principal causa dos baixos números de raparigas que perseguem cursos de programação informática ao nível do ensino secundário e universitário.

As crianças, meninas, crescem com a sensação de que os computadores, e as tecnologias em geral não são feitas para elas, mas sim para os meninos (Cooper & Weaver, 2003). As tecnologias no âmbito educacional têm o objetivo de motivar as crianças a aprender e “tornar a aprendizagem divertida” (Lepper & Malone, 1987). No entanto, a diversão percebida é diferente entre os meninos e meninas, devido à forma como os programas de TI são aplicados.

Primeiramente há que realçar que as preferências das crianças variam com o género. Os meninos mostraram mais interesse em formatos de aprendizagem que se apresentassem sob a forma de jogos, especialmente sobre os temas desporto, guerra ou espacial. Os meninos

demonstraram também gostar do sentimento de competição e de estímulos sensoriais que requeiram a sincronização rápida dos olhos e das mãos, bem como efeitos auditivos e luminosos (Lepper & Malone, 1987).

As meninas demonstraram gostar de pouco ou nada do que os rapazes indicaram. Estas preferiam que os programas de TI fossem mais como ferramentas de aprendizagem, que as ajudassem a aprender através de um feedback frequente apresentado em formato escrito (Lepper & Malone, 1987).

Se as preferências são tão distintas, os programas de TI também o deveriam ser, mas, não é o que acontece. Os programas de TI seguem, maioritariamente, as preferências masculinas. Cooper & Weaver (2003) dão-nos o exemplo de um popular jogo em sala de aula denominado *Demolition Division*. Como o próprio nome indica o objetivo é treinar a operação matemática da divisão. Este é um jogo em formato de guerra onde os tanques percorrem o ecrã enquanto o jogador resolve as divisões matemáticas e dispara armas. Os resultados, o número de respostas corretas e erradas, vão aparecendo na parte de baixo do ecrã. No fundo, este jogo, compila tudo, mas tudo apenas o que os rapazes indicaram gostar... As consequências deste design de aprendizagem vão muito para além do não divertimento sentido pelas meninas, estas sentem que as tecnologias não foram feitas a pensar nelas, daí os sentimentos de desinteresse ou até de ansiedade perante situações onde terão de ter contacto com tecnologias. “As meninas (...) aprendem que são pessoas de fora que podem testemunhar, em vez de fazerem parte da comunicação.” (pp.17-18)

O mesmo acontece noutros níveis de ensino em cursos de programação informática. A utilização de exemplos que correspondem maioritariamente a gostos ou interesses masculinos cria um sentimento de alienação para as mulheres. Uma vez mais, de forma implícita, estamos a dizer-lhes e fazer sentir que aquele não é o seu lugar, que aquele não é o rumo a seguir (Cooper & Weaver, 2003).

Ao consciencializarmo-nos desta tendência persistente e invertendo-a ao criar programas educativos tecnológicos mais personalizados, que respeitem os padrões e interesses de ambos os géneros, poderemos ser capazes de diminuir a probabilidade de sofrer ansiedade tecnológica (que assiste com maior frequência o género feminino) e combater as desigualdades nos níveis de ensino superiores e no mercado de trabalho (Cooper & Weaver, 2003).

1.3. Estereótipos de Género

As diferenças entre o homens e mulheres vão muito para além da biologia, sendo que os estereótipos de género contribuem para tal. Qualidades como "brilhantismo", ou "genialidade", associadas a altos níveis de inteligência, são codificadas como masculinas (Furnham et al., 2006; Stephens-Davidowitz, 2014). A investigação demonstra também que os traços masculinos são socialmente considerados como mais importantes e de maior estatuto, enquanto os traços femininos são vistos como mais neutros (Rudman et al., 2012). Até pronomes pessoais neutros como utilizador, participante, pessoa e designer, são tendencialmente percebidos como masculinos (Bradley et al., 2015).

Os estereótipos de género influenciam não só a forma como identificamos os outros e como nos autodeterminamos, mas também os comportamentos que adotamos enquanto homens ou mulheres (Prentice & Carranza, 2002).

Esta dimensão prescritiva dos estereótipos de género é fundamental para compreender a desigualdade persistente, uma vez que estabelece as bases para vários processos de micro interação que acabam por motivar tanto homens como mulheres a comportarem-se de forma consistente com os estereótipos (Heilman, 2001; Rudman & Glick, 2021)". (Thébaud & Charles, 2018, p.8)

A tecnologia continua a ser um marcador importante para definir os papéis sociais que organizam a sociedade, onde tradicionalmente a esfera pública é um espaço masculino e a esfera privada é um espaço feminino. Esta divisão conduziu-nos ao estereótipo de género que considera a tecnologia como masculina, um lugar onde as mulheres são espetadoras ou atrizes secundárias. A tecnologia é um monopólio masculino, concebido por homens, a pensar em homens como os seus principais utilizadores. Sendo o género parte integrante da tecnologia, esta acaba por realçar as divisões e desigualdades na mesma (Ganito, 2010).

A ideia de que a tecnologia corrompe o Homem e a humanidade, é ainda mais presente para as mulheres através das representações distópicas. À mulher não deve ser ensinada a tecnologia, pois ela corrompe, a mulher é o elo mais fraco. É necessário uma alma e presença forte para resistir a este lado perverso da tecnologia, assim, só o homem o é capaz (Doane, 1999).

Contudo, uma vez que tanto o género como a tecnologia são desenvolvidos socialmente, ambos estão abertos à apropriação e renegociação (Wajcman, 2007).

1.3.1. Ignorância Tecnológica

Até ao século XIX as mulheres eram vistas como tecnologicamente incompetentes, não sendo capazes de enviar telegramas ou fazer telefonemas sem a ajuda e supervisão do seu companheiro. Na verdade, esta ignorância tecnológica, e a ignorância em geral, eram uma virtude das ‘boas mulheres’. Nas notícias, os jornais relatavam que, contrariamente aos homens, as mulheres, na sua relação com as tecnologias, raramente aprendiam com os seus erros, acabando por criar mais frustração e inconvenientes aos seus pares masculinos do que a elas próprias. “Por baixo deste hábito de indulgência estava o ponto mais importante e até insistente de que o uso da tecnologia masculina pelas mulheres não teria um bom fim.” (Marvin, 1988, p.23). As práticas de ‘ajuda’ e supervisão, que cultivavam e protegiam a ideia de ignorância por parte das mulheres estavam, na época, inscritas e protegidas sobre um código de cavalheirismo.

Esta prática continua hoje, mas sobre outros termos. Segundo a investigação de You & Nussey (2022) , na China, a frase “a ignorância é a virtude da mulher” ganhou outros contornos através da expressão “mulheres restantes” como resposta para a era moderna. O que a investigação apurou foi o seguinte: “...a licenciatura e, em menor grau, o mestrado são pensados como um "limiar ideal" para as mulheres, permitindo-lhes, no início e meados dos anos 20, tornarem-se "esposas e mães modelos, com empregos decentes e criando filhos altamente educados” (p.1070). Contrariamente, as mulheres com maior grau de qualificações, como mulheres doutoradas, que estudam até mais tarde, têm maior probabilidade de se tornarem “mulheres restantes”, isto é, mulheres solteiras e sem filhos na casa dos 20 ou 30 anos, o que revela como o patriarcado resiste na nossa sociedade.

1.3.2. Estereótipos Algorítmicos

Muitas instituições tomam decisões com base nos padrões e previsões detetados pelos sistemas de inteligência artificial que utilizam a aprendizagem de máquinas (ML⁵) na qual uma série de algoritmos recolhe e aprende enormes volumes de dados (Smith & Rustagi, 2021).

⁵ Machine learning

Embora os algoritmos baseados em dados produzam conclusões objetivas fundamentadas apenas em factos, existe a possibilidade de os algoritmos adquirirem enviesamentos nas diferentes fases de desenvolvimento (Barocas & Selbst, 2018). Os estereótipos de género aqui presentes podem ter consequências a curto e longo prazo na vida das mulheres (Smith & Rustagi, 2021) uma vez que estão presentes em quase todos os aspetos das suas vidas, como “...motores de busca, aplicações de navegação, música e sistemas de recomendação de filmes, bem como em contextos profissionais, tais como processos de contratação, diagnósticos médicos e decisões judiciais” (Cawley, 2020, p.59). A inteligência artificial, ainda que bem-intencionada e objetivada para a eficiência e precisão, pode estar a reforçar e intensificar estereótipos e preconceitos de género que já existiam (Smith & Rustagi, 2021).

Segundo Rodger & Pendharkar (2004), Tatman (2017), e Smith & Rustagi (2021), os sistemas de reconhecimento de voz e fala não funcionam tão bem para as mulheres como para os homens, e também, de acordo com Buolamwini & Gebru (2018) e Buolamwini et al. (2018), os sistemas de reconhecimento facial são discriminatórios dada a sua carência de amostras diversificadas e representativas. Uma vez mais, estes sistemas são mais ineficientes para as mulheres que para os homens, em particular para as mulheres de pele mais escura, que foram incorretamente classificadas a uma taxa de erro de 35%, enquanto os homens de pele mais clara apenas foram incorretamente identificados a uma taxa de 0,8%.

Os sistemas de IA são, ou poderão ser, tendenciosos dada a sua origem humana. Somos nós os responsáveis pela geração, recolha e rotulagem dos dados a serem incluídos nos algoritmos, bem como os conjuntos de dados, variáveis e regras a partir das quais os algoritmos geram as previsões. Ambas as fases têm o potencial de imbuir os sistemas de IA de preconceitos (Smith & Rustagi, 2021).

Os estereótipos de género presentes na IA são reflexo de quem se encontra na sua criação e desenvolvimento. Conforme Young et al. (2021) apresentam no relatório *Where are the woman?* as mulheres representam apenas, globalmente, 26% dos trabalhadores em funções de dados e IA, percentagem que diminui em cargos sénior (Burtch, 2018).

A rotulagem representa outro problema pois apenas considera as opções binárias de homem ou mulher, deixando de fora todas as outras identificações de género e assim diminuindo drasticamente a autorrepresentação (Scheuerman et al., 2019).

Segundo Perez (2019) os estereótipos de género estão presentes em todo o lado, ainda que possam não ser intencionais. A autora apresenta vários exemplos, desde a saúde, aos locais de trabalho e locais públicos e propõe-nos a seguinte questão “Pode a limpeza da neve ser sexista?” Segundo a investigação desenvolvida pela própria, a resposta é afirmativa. A justificação presente-se com o facto de os programas de infraestruturas não terem muitas vezes em conta as necessidades das mulheres pois o género não costuma ser considerado para rastrear os conjuntos de dados algorítmicos (Fleming & Tranovich, 2016).

Em 2011, o programa de limpeza da neve, na cidade de Karlskoga, na Suécia, foi concebido com base em dados que tinham uma diferença de género. O programa, concebido por homens tinha em consideração apenas a forma como eles se locomoviam na cidade, e, por isso, este correspondia, exclusivamente, às suas necessidades.

É mais provável que os homens tenham um padrão de viagem bastante simples: um trajeto de duas vezes por dia de entrada e saída da cidade. Mas os padrões de viagem das mulheres tendem a ser mais complicados. O padrão de viagem típico das mulheres envolve, por exemplo, deixar as crianças na escola antes de ir trabalhar; levar um parente idoso ao médico e fazer as compras no caminho de casa (Perez, 2019, p.31)

Perante esta situação o que o programa de limpeza da neve previa era, primeiramente a limpeza das ruas principais e só depois dos troços secundários.

Nesta situação as mulheres não foram deliberadamente excluídas, mas simplesmente esquecidas. Esta é uma situação comum também noutras áreas, como é o caso dos algoritmos. Estes são apoiados por uma base de dados masculina altamente tendenciosa, que, conseqüentemente, não representa e reconhece as mulheres. Perez (2019) apresenta-nos outro exemplo para ilustrar este argumento, desta vez, ocorrido nos Estados Unidos. Um designer revelou que estava em desenvolvimento de um algoritmo que facilitava o sistema de avaliação de candidatos. Segundo o mesmo, quem visitasse websites de manga japonês teria maior tendência para ser um bom programador. À primeira vista podemos não reconhecer os estereótipos aqui presentes, mas são eles: este tipo de websites nem sempre ser acolhedor para as mulheres, 75% do trabalho de cuidador informal não pago ser desenvolvido por mulheres, o facto dos homens terem mais 5 horas semanais de tempo de lazer do que as mulheres, e também, o acréscimo de 7 horas de trabalho doméstico semanal das mulheres ao terem um cônjuge. Conclusão, as mulheres não têm a mesma disponibilidade de tempo que os homens para navegar

nestes websites, então, o que o algoritmo nos aconselha, é a empregar homens em vez de mulheres. A autora alerta-nos para o facto de, neste caso, termos tido conhecimento desta situação, mas que, normalmente, isso não acontece. Não conhecemos os algoritmos das empresas a quem confiamos decisões importantes, pelo que, não sabemos se estão a ter em consideração os seus dados tendenciosamente masculinos.

É também este o argumento de O’Neil (2016) quando nos apresenta os algoritmos como “armas de destruição matemática”. Segundo a autora a sua autoridade é exercida através do incompreensível. Isto é, tal como os cálculos matemáticos complexos, quando não os compreendemos acabamos por naturalmente aceitá-los sem questionar. Para O’Neil (2016) os algoritmos estão presentes em todas as indústrias e setores e têm sido utilizados como “formas de controlo social” que se mascaram como formas de ajudar as pessoas. Estes algoritmos apresentam algumas características como: a sua opacidade e secretismo, os alvos, as pessoas, que não compreendem como estes funcionam; os algoritmos carecem de responsabilização; a difusão, estes afetam inúmeras pessoas; a sua definição questionável de sucesso, isto é, as pessoas que são alvo não concordam com a definição de sucesso (por exemplo, poupar dinheiro, se estivermos a falar de um algoritmo respeitante ao trabalho); e os *loops* de feedback nocivos que criam, os algoritmos não só têm um efeito direto sobre a pessoa alvo, como criam e agravam o problema em si.

Um algoritmo processa uma série de estatísticas e apresenta a probabilidade de uma certa pessoa poder ser um mau empregado, um mutuário arriscado, um terrorista, ou um professor miserável. Essa probabilidade é destilada numa pontuação, o que pode virar a vida de alguém de cabeça para baixo. E, no entanto, quando a pessoa luta de volta, provas "sugestivas" de compensação simplesmente não a cortam (O’Neil, 2016, p.10)

Os modelos, que têm em si mesmos algoritmos, são opiniões e práticas históricas incorporadas. Assim sendo, na ótica de O’Neil (2016), a menos que nos certifiquemos especificamente de que os modelos não punem os pobres, os negros, as mulheres, e outros grupos, acabaremos por ter modelos que o fazem. Para a autora, a solução passa por pensar em como resolver esses problemas enquanto sociedade e não como confiar em respostas matemáticas obscuras que, na realidade, não se concretizam.

O'Neil (2016) alerta-nos ainda para o facto de esta não ser uma questão a cerca de privacidade, mas sim de justiça social, de se compreender como estes algoritmos, que funcionam como regras secretas, afetam as nossas vidas.

1.3.3. Efeito de Representação

O efeito de representação tem por base os preconceitos cognitivos e os preconceitos motivacionais, o primeiro entendido como uma discrepância sistemática entre a resposta "correta" a uma tarefa e a real resposta do decisor, e o segundo como os juízos influenciados pela desejabilidade ou indesejabilidade de eventos, consequências, resultados ou escolhas. Estes processos podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente (Montibeller & von Winterfeldt, 2015).

Schwarzkopf (2003) afirma que a representatividade é uma confiança excessiva nos estereótipos. Para ilustrar o seu argumento, o autor apresenta a experiência desenvolvida por Kahneman & Tversky (1973) que consistia em medir a probabilidade de Jake ser um engenheiro, com base numa amostra de 100 pessoas, 30 engenheiros e 70 advogados. Perante as características que foram apontadas a cerca de Jake, a maioria dos entrevistados apontou que Jake seria um engenheiro.

Por outras palavras, as pessoas formaram a sua avaliação das probabilidades de que Jack é um engenheiro ou advogado, sobrepondo a medida em que a descrição de Jack é representativa do seu estereótipo de engenheiro ou advogado e subpondo a informação sobre as proporções de engenheiros e advogados na população (Schwarzkopf, 2003, p.56).

O efeito de representação demonstra-nos então que, por vezes, os atores sociais assumem um comportamento, resultado, ou competências específicas com base em inputs não relacionados, resultantes de estereótipos inconscientes no processo de tomada de decisão.

A respeito do efeito de representação Zhao & Fang (2013) distinguem estereótipos horizontais de estereótipos verticais, como os preconceitos que ocorrem quando os atores sociais concluem que a informação está correlacionada ou não correlacionada sem realmente terem a certeza, e os estereótipos que conduzem o ator social a julgar ou a prever uma determinada situação de acordo com o histórico de acontecimentos, respetivamente.

1.3.4. Efeito Dunning-Kruger

O efeito Dunning-Kruger apresenta a diferença de meios da capacidade autoavaliada e a objetivamente medida, em quatro níveis (quartis) (Dunning, 2011). De acordo com Kruger & Dunning (1999) o grau em que as pessoas podem avaliar corretamente a sua capacidade depende, em parte, da capacidade em questão. Como resultado, as pessoas com níveis de capacidade inferiores autoavaliam a sua capacidade com menos sucesso do que as pessoas com níveis de capacidade comparativamente superiores.

Ao verificar este efeito em 4 testes às capacidades humor, raciocínio lógico, e gramática inglesa, os autores questionaram-se qual seria o papel do feedback negativo na auto percepção das capacidades. Em princípio, o feedback negativo a acerca da falta de capacidades traria alguma consciência a cerca na mesma para o ator social, mas a revisão de literatura comprova que isso não acontece.

O problema com o fracasso é que ele está sujeito a mais ambiguidade na atribuição do que o sucesso. Para que o sucesso ocorra, muitas coisas devem correr bem: A pessoa tem de ser hábil, aplicar esforço, e talvez ter um pouco de sorte. Para que não ocorra, a falta de qualquer um destes componentes é suficiente. Devido a isto, mesmo que as pessoas recebam feedback que aponte para uma falta de habilidade, podem atribuí-lo a algum outro factor (Snyder, Higgins, & Stucky, 1983; Snyder, Shenkel, & Lowery, 1977). (Kruger & Dunning, 1999, p.1131)

Perante o efeito Dunning-Kruger, Schlösser et al. (2013) partiram do princípio de que a capacidade de realizar tarefas de forma mais eficaz afetaria a forma como se pode avaliar a forma como uma tarefa foi concluída. A sua investigação corroborou a hipótese de que a capacidade de um ator para realizar um trabalho de medição afetava a exatidão do seu julgamento. Ao aplicar a mesma experiência à inteligência objetivamente mensurável os resultados foram consistentes e apontaram na mesma direção. De modo a verificar a fiabilidade da sua experiência e consequentes resultados Schlösser et al. (2013) testou também a capacidade de julgar terceiros, mas, uma vez mais, os resultados verificaram padrões semelhantes, que apoiam a ideia do Efeito Dunning-Kruger.

Gignac & Zajenkowski (2020) critica o efeito Dunning-Kruger dizendo que este tem vindo a ser confundido com o efeito melhor do que a média e com o efeito regressão para a média.⁶

1.4. As mulheres no ensino e no mercado de trabalho

Atualmente vivemos as consequências do design desadequado dos programas TI. A exposição de aparelhos tecnológicos, na infância, diferenciada por sexo criou uma tendência masculina para a continuação deste interesse no ensino. À chegada à universidade os rapazes já tinham mais conhecimentos devido à maior exposição a computadores pessoais nos seus lares. “Nos anos 70, isso nunca teria acontecido: Os professores nas aulas de introdução assumiram que os seus alunos chegavam sem qualquer experiência. Mas nos anos 80, isso já tinha mudado.” (Henn, 2014). Esta diferenciação do nível de conhecimento *a priori* tornava o ensino mais difícil para as raparigas, sendo frequentemente uma das causas da sua desistência nestes cursos. Um computador, por exemplo, seria um presente bastante mais comum para um rapaz do que para uma rapariga (Margolis & Fisher, 2002). Este tipo de comportamentos e tendências familiares eram altamente influenciados pelo marketing, que, apontava o sexo masculino como o público-alvo para este tipo de produtos.⁷⁸⁹¹⁰

A cultura *nerd/geek*, que teve o seu protagonismo na década de 80, veio corroborar esta tendência, especialmente no que diz respeito aos videojogos (Xavier, 2021). Ser geek ou nerd não significa pertencer a uma faixa etária em particular, mas sim, a um modo de vida que se

⁶ Do original “the better-than-average effect” e “the regression toward the mean effect” (Gignac & Zajenkowski, 2020, p.1).

⁷ [dsargent724]. (2007, Março 28) 80's Radio Shack Color Computer Commercial [Ficheiro de vídeo]. Obtido de: <https://www.youtube.com/watch?v=J2jRuh1bAxw>

⁸ [Bionic Disco]. (2007, Outubro 20) Radio Shack TRS-80 Computer Commercial (1978) [Ficheiro de vídeo]. Obtido de: <https://www.youtube.com/watch?v=5QFV7eovE7w>

⁹ [eware]. (2007, Outubro 20) Radio Shack Tandy CoCo 3 Commercial: Merry Christmas HQ [Ficheiro de vídeo]. Obtido de: <https://www.youtube.com/watch?v=a3dtQ01MFlg>

¹⁰ [Jeff Heaviside]. (2011, Outubro 6) Apple computer ad 1985 JH [Ficheiro de vídeo]. Obtido de: https://www.youtube.com/watch?v=rxNjx_VWJ8U

caracteriza por um uso extensivo de artefactos tecnológicos e formas de recreação que estão associados a artigos de cultura de massas, como banda desenhada, programas de televisão, videojogos, filmes, entre outros (Migliora & Oliveira, 2019). Inicialmente a definição tinha uma conotação negativa, mas segundo Bicca et al. (2013) esta evoluiu para “pessoas interessadas em tecnologia” (p.89). Piquia (2018) vai um pouco mais além e distingue nerd de *geek*, sendo o primeiro uma associação a características como inteligência e gosto por literatura, ciência, tecnologia, banda desenhada, cinema, etc, e, o segundo como um especialista na área tecnológica.

Mas nem sempre terá sido assim. Os computadores digitais surgiram na década de 40, durante a II Guerra Mundial, sendo o primeiro o ENIAC (Thompson, 2019), com a principal função de computar trajetórias balísticas. Esta função foi delegada a 80 mulheres na Universidade da Pensilvânia pois escrever código e realizar cálculos eram consideradas atividades secundárias às quais as mulheres já estariam familiarizadas nos seus empregos como secretárias. Estas mulheres eram chamadas de “computadoras” o que acabou por culminar na denominação do aparelho com que trabalhavam (Xavier, 2021). Depois da guerra, em 1960, nos Estados Unidos, mais de 1 em cada 4 pessoas na computação eram mulheres, mas, nesta altura, ser programador não era, ainda, um “trabalho de alto estatuto”. (Thompson, 2019). Uma das razões que pode justificar a penetração das mulheres neste trabalho são as características de concentração e meticulosidade associadas às atividades de cozinhar, tricotar, etc, que as mulheres já desempenhavam. “E, a este respeito, os estereótipos de género trabalharam a favor das mulheres.” (Thompson, 2019)

Até 1984, ano em que se atingiu um pico superior a 35% (Anexo 1) o número de mulheres a estudar e a trabalhar na área das tecnologias computacionais continuou a subir. A partir deste ano a tendência reverteu-se, primeiro com uma estagnação nos 27%, seguida de uma queda a partir dos anos 2000 (Henn, 2014). Os últimos dados do gráfico da National Science Foundation são de 2010 relevam valores da casa dos 18%, valores que não se encontravam tão baixos desde 1975 (Henn, 2014). Os dados da National Center for Education Statistics revelam a mesma tendência, um decréscimo considerável do número de mulheres licenciadas em informática e ciências da informação. Nos Estados Unidos, em 1983-84 representavam 37,1% do total, e em 2010 apenas 17,6% (NCES (Nacional Center for Education Statistics), 2012). No

mercado de trabalho os números da participação feminina são semelhantemente baixos. Segundo Bureau of Labor Statistics (2022), nos Estados Unidos, em 2022, a percentagem de mulheres a trabalhar em “profissões informáticas e matemáticas” era, somente, de 26%, e ainda, apenas 38,7% das mulheres eram “Analistas de sistemas informáticos”, 18% “Analistas de segurança da informação”, 22,1% “Programadores informáticos”, 21,5% “Programadores de software”, 33% “Analistas e testadores de garantia de qualidade de software”, 21,9% “Programadores Web”, 44,5% “Designers de interfaces web e digitais”, 25,8% “Especialistas em apoio informático”, 38,8% “Administradores e arquitetos de bases de dados”, 19,8% “Administradores de redes e de sistemas informáticos”, 8,6% “Arquitetos de redes informáticas”, e, 26% trabalhavam em “Atividades informáticas, todas as outras” (p.2).

Ao verificar as estatísticas das maiores e mais prestigiadas empresas da área tecnológica, como Amazon, Apple, Intel, Google, Facebook, Microsoft e Twitter, concluímos que o universo feminino é ainda mais reduzido, sendo as percentagens, 26,7%, 23%, 21,6%, 20%, 19%, 18% e 15%, respetivamente. (Anexo 2) (Molla, 2017). Apesar de se verificar algum progresso, as mulheres continuam sub-representadas em todos os níveis na indústria da tecnologia, e esta diferença acentuasse à medida que subimos na pirâmide organizacional (Anexo 3) (Krivkovich et al., 2022). Conclui-se então que o sector da tecnologia continua a ser dominado por homens (Funk & Parker, 2018; Daley, 2021).

Em Portugal, o panorama é muito semelhante, tanto no ensino como no campo profissional. Em Lisboa, no Instituto Superior Técnico (IST), em 2022, num universo de 11.334 alunos apenas 29% eram raparigas (IST - Instituto Superior Técnico, 2022). Ao analisar em particular o número de alunos na licenciatura de Engenharia Informática e de Computadores chegamos a uma percentagem de 17% de raparigas (República Portuguesa, 2022a). O mesmo número se apresenta neste curso no nível de mestrado (República Portuguesa, 2022b). No Porto, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), em 2019, num total de 6.984 estudantes, apenas 33% eram raparigas (FEUP - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 2019). Nesta faculdade, em 2021, no curso de Engenharia Informática e Computação, na 1ª fase de acesso, num total de 957 candidatos, só 14% eram raparigas (República Portuguesa, 2021a), na 2ª fase de acesso este número desce para os 13%, de um total de 69 candidatos (República Portuguesa, 2021b).

No campo profissional a sub-representação é também uma realidade. Segundo o estudo realizado pela *Deloitte*, em 2020, denominado *Pioneers: A Portrait of Portuguese Women in Tech*, 55% dos inquiridos disseram que trabalham em departamentos com apenas 2 mulheres ou menos para cada 10 homens, e 10% indicaram ser as únicas mulheres nos seus departamentos (Deloitte, 2020).

No entanto, a diversidade de género a nível organizacional tem as suas vantagens devidamente comprovadas. Segundo Cedric (2009) esta está associada ao aumento das vendas, receitas, clientes e maiores lucros relativos. Carboni et al. (2019) salientam ainda que, as organizações que respeitam e promovem a diversidade de género, especialmente a nível sénior, superam os seus pares em 15% de margem. Outros fatores como a retenção de talento, produtividade, performance, reputação e responsabilidade são também favorecidos fruto da diversidade (Carboni et al., 2019; Catalyst, 2020). Adicionalmente, a inovação e superação de problemas são temas de especial importância na área tecnológica. As investigações têm provado que equipas onde existe maior diversidade criam melhores designs de produtos uma vez que têm perspetivas mais abrangentes que equipas mais homogéneas (Page, 2007; Stuart Bunderson & Sutcliffe, 2002).

Perante tais evidencias, quais as causas bloqueadoras da igualdade e diversidade de género nas organizações?

Estudos têm descoberto que algumas das principais razões pelas quais as mulheres estão sub-representadas no sector da tecnologia incluem: falta de equilíbrio entre o trabalho e a vida privada; falta de encorajamento das instituições de ensino para que as raparigas sigam carreiras na tecnologia; falta de modelos e líderes femininos na tecnologia; e a indústria da tecnologia ser vista como um campo largamente dominado pelos homens (Cawley, 2020, p.60).

Além da sub-representação, as mulheres ultrapassam outras dificuldades e deparam-se frequentemente com um ambiente mais hostil que os seus pares masculinos (Parkinson, 2014). Segundo Funk & Parker (2018) metade das mulheres a trabalhar nas áreas STEM já sofreu algum tipo de discriminação, sendo as seguintes as mais apontadas: ganhar menos do que um homem a fazer o mesmo trabalho (29%), serem tratadas como se não fossem competentes (29%), experienciar pequenos deslizes repetidos no seu local de trabalho (20%), receber menos apoio dos líderes seniores do que um homem que estava a fazer o mesmo trabalho (18%), entre outras.

A combinação vivida diariamente pelas mulheres de discriminação, exclusão e estereótipos de género conduz a uma enorme ‘taxa emocional’ entendida como “...a combinação de sentir-se diferente dos colegas de trabalho devido ao género, raça e/ou etnia e aos efeitos associados na saúde, bem-estar e capacidade de prosperar no trabalho”, que influencia os níveis de retenção das mulheres nas empresas (Travis & Thorpe-Moscon, 2018, p.4).

Em suma, a baixa representação das mulheres nas áreas tecnológicas nos níveis de ensino e no mercado de trabalho são uma consequência que se inicia na infância e que se perpetua ao longo do crescimento ao abrigo de diversos estereótipos de género. É imperativo a existência de mais mulheres nas áreas tecnológicas, para que sirvam de exemplo e inspiração, e que façam parte dos processos de decisão que moldam o futuro desta indústria.

2. Capítulo 2 – Gerações

A tecnologia, e conseqüentemente a sociedade, evoluiu exponencialmente nas últimas décadas. Em 1950 seria tão improvável a legalização de um casamento homossexual como a existência de um aparelho como o smartphone. "Estas mudanças têm um impacto: A época em que nascemos tem uma influência substancial nos nossos comportamentos, atitudes, valores e traços de personalidade." (Twenge, 2023, p.2) Para a autora, este intervalo das datas de nascimento tem uma influência superior, nos traços de personalidade, do que a própria família que nos criou.

Podemos entender estes intervalos das datas de nascimento como gerações, e sequencialmente estas como o grupo de pessoas que nasceram e viveram no mesmo período de tempo (Sharma & Kanchwala, 2022). Atualmente existem 6 gerações. Os *Silents*, nascidos entre anos 1925 e 1945; os *Boomers*, nascidos entre anos 1946 e 1964, a Geração X, nascidos entre anos 1965 e 1979, os *Millennials*, nascidos entre anos 1980 e 1994, a Geração Z, também conhecida como *Zoomers*, nascidos entre anos 1995 e 2012, e a mais recente geração ainda não oficialmente nomeada, mas comumente conhecida pelo Marketing como *Alphas*, são os nascidos após 2013 (Twenge, 2023).

Questionar a importância ou a significância deste conceito gerações é ilógico, pois as diferenças sentem-se mais do que nunca e estendem-se a múltiplas, e eventualmente até todas, as áreas na nossa vida, desde a relação com a tecnologia, trabalho, saúde mental, política, economia, marketing, e até os nomes que os pais escolhem para os seus filhos.¹¹

¹¹ Provavelmente terá dificuldade em encontrar, em Portugal, uma Paula com menos de 10 anos. É normal, os nomes escolhidos pelos pais para os seus filhos são também um fenómeno geracional e o nome Paula é um exemplo flagrante que o comprova. Em 1977, existiram 2624 registos do nome Paula, sendo este o 7º nome mais popular para menina, em Portugal, nesse ano (JN, 2018). Em 2023, as Paulas, terão 46 anos e fazem parte da Geração X.

Encontrar Paulas que façam parte da Geração *Alpha*, isto é, nascidas após 2013, não será uma missão fácil. Em Portugal, em 2014 existiram apenas 27 registos deste nome (PÚBLICO, 2015), em 2015 apenas 20 (PÚBLICO, 2016), e em 2016 apenas 13 (DN, 2017). Assim, percebemos como a escolha do nome Paula está em declínio e como esta escolha constitui um fenómeno geracional.

A dimensão mais relevante é a histórica e assim sendo, a cultural, igualmente. Vejamos a exemplo do Entretenimento. Para os jovens de hoje, *Zoomers*, o entretenimento está intrinsecamente relacionado com a sua atividade *online* em redes sociais e plataformas de *streaming*, uma realidade que não exista na altura em que a Geração X era jovem. Desde modo, o entretenimento dos antigos jovens X era extremamente diferente. A história, a cultura e a tecnologia estão internamente conectados (Twenge, 2023).

Segundo as teorias clássicas são os ‘grandes eventos’ o principal fator das diferenças culturais e por conseguinte, das diferenças geracionais. É este tipo de eventos que liga as pessoas numa experiência comum sendo esta vivida de forma diferente por um adulto ou por uma criança. Por ‘grandes eventos’ entendemos eventos como a Guerra do Vietnam, que marcou a geração *Boomer*, os receios de uma guerra nuclear iniciada pela Rússia na Geração X, a catástrofe do 11 de Setembro de 2001 para os *Millenials*, e, a recente pandemia de Covid-19 para a Geração Z (Twenge, 2023).

Mas algo está a escapar às teorias clássicas, não poderão ser exclusivamente ou principalmente os ‘grandes eventos’ a marcar e a mudar as gerações. A vida mudou radicalmente nas últimas décadas, a vida doméstica, o trabalho, questões sociais fundamentais como o racismo e muitas outras, fruto de algo que tem estado em constante evolução e que afeta grandemente a sociedade, falamos claro, da tecnologia. Esta, contrariamente aos ‘grandes eventos’, evolui de forma linear procurando a facilitação, velocidade, conveniência e entretenimento (Twenge, 2023).

Podemos então entender é a tecnologia que molda as gerações e que consequentemente estas apresentam comportamentos, atitudes, valores, traços de personalidade e características culturais distintas umas entre as outras. Este é o Modelo Tecnológico das Gerações proposto por Jean Twenge (2023).

À semelhança de Heidegger (1977) a autora reconhece a abrangência do conceito tecnologia, sendo esta não apenas os produtos tecnológicos, mas também aquilo que possibilita a vida moderna. A vida hoje é virtualmente diferente da vida há algumas décadas ou séculos atrás. Estas diferenças são fruto da tecnologia que potencia a arquitetura, saneamento básico, transportes, etc, que vivenciamos diariamente. “A mudança tecnológica não tem apenas a ver com coisas, tem a ver com a forma como vivemos, o que influencia a forma como pensamos,

sentimos e nos comportamos.” (Twenge, 2023, p.6). Deste modo, revoluções tecnológicas como o aparecimento do computador tiveram consequências sociais como do aumento das competências e da educação necessárias para certos empregos, e, aumento da produtividade do trabalho.

Figura 1 - Exemplos dos efeitos de grandes avanços tecnológicos

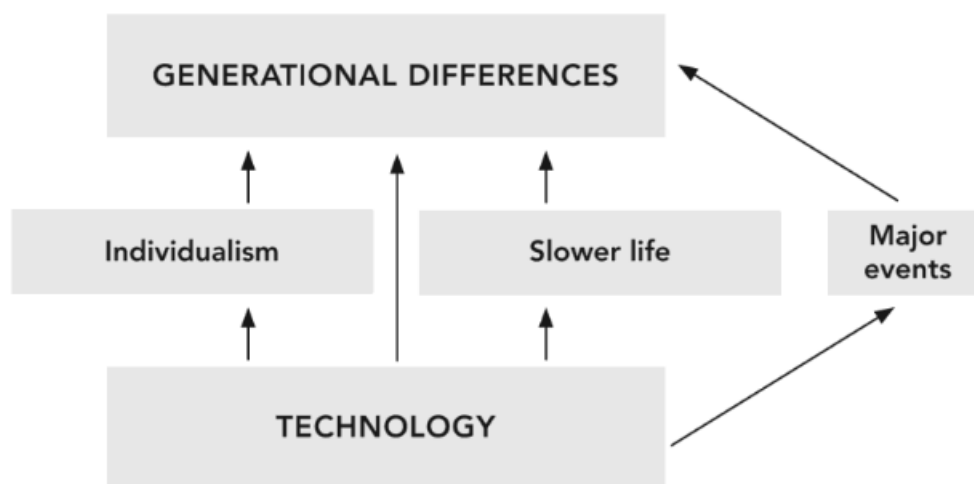
Technology	Primary Years of Growth	Downstream Consequences
Television	1947–1990	Immediate experience of events; exposure to other regions and cultures; decline of reading; materialism
Home appliances (microwaves, washing machines, refrigerators)	1947–1985	Ability to live alone; women pursuing careers; increase in leisure time
Air-conditioning	1950s–1980s	Population growth in the U.S. South and West; fewer people socializing outside
Birth control	1960–1969	More premarital sex; lower birth rate; women pursuing careers
Computer technology	1964–2005	Increase in skills and education necessary for many jobs; rise in work productivity
Internet news	2000–2010	Instant access to information; decline of newspapers; ability to filter news to preferences
Social media	2006–2015	Ability to reach large social network; decline in face-to-face social interaction; political polarization

Fonte: Twenge, J. M. (2023: 7)

A tecnologia também potenciou alguns dos ‘grandes eventos’ das teorias clássicas, mas, no Modelo Tecnológico das Gerações estes não representam grande influência. Segundo este modelo, apesar de ser a origem, a tecnologia nem sempre é a causa direta das diferenças

geracionais, existem 2 outras causas intervenientes, o Individualismo e o Abrandamento da vida. O primeiro diz respeito a uma visão que coloca o ‘eu’ em primeiro lugar, e enquanto sociedade corresponde a valores como a liberdade, independência e equidade. O segundo, prende-se com o facto de estarmos a demorar cada vez mais tempo a crescer. Parece um contrassenso pois o ritmo do dia-a-dia acelera, mas chegamos cada vez mais tarde, e com mais idade, aos ‘objetivos tradicionais de vida’ como tirar a carta de condução, casar, ter filhos, ou reformarmo-nos (Twenge, 2023).

Figura 2 - Modelo Tecnológico das Gerações



Fonte: Twenge, J. M. (2023: 9)

2.1. Geração X

A origem do nome Geração X surgiu pela primeira vez em 1964, como título do livro de Charles Hamblett e Jane Deverson, e mais tarde em 1991 no livro de Douglas Coupland “Generation X: Tales for an Accelerated Culture.” (Sharma & Kanchwala, 2022; Wadlewski, 2022), um livro que retrata o processo de descoberta dos jovens adultos e do seu papel na sociedade (Kar, 2018).

A Geração X, nascidos entre os anos 1965 e 1979, é a geração que precede os *Boomers* e que antecede os *Millennials* (Twenge, 2023). Grande parte da Geração X é filha dos *Boomers*,

uma geração marcada pela forte e excessiva dedicação ao trabalho (Eisner, 2015). Por conseguinte, são uma geração que em criança passou muito tempo sozinha em casa, o que marcou o seu desenvolvimento, afetando por um lado as competências sociais, sendo estas mais fracas do que na geração dos seus progenitores, mas, apresentando mais fortes competências ao nível técnico, numa era onde a tecnologia estava em crescimento (Kar, 2018).

Esta geração, caracteriza-se por ser individualista e autossuficiente, e busca o equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional. Esta independência aliada ao forte sentido empreendedor e de mudança levou à produção de grandes websites estrela nos anos 90 e 2000 como o YouTube¹² ou a Wikipédia¹³ (Twenge, 2023; Eisner, 2015). Esta geração apresenta outras características comuns como a autossuficiência financeira, o ceticismo e o foco, e aprecia e procura a liberdade para se desenvolver e o feedback específico e construtivo (Allen, 2004; Francis-Smith, 2004; De Meuse et al., 2001). No que diz respeito às questões sociais, é uma geração mais liberal e mais representativa etnicamente do que os *Boomers* (Resource 1, 2021). Kar (2018) enumera ainda outros traços de personalidade desta geração como o cinismo, pessimismo, o elevado grau de auto resiliência, a importância atribuída ao conhecimento, a flexibilidade e praticidade.

A geração em causa tem uma posição particular no diz respeito ao trabalho, valoriza-o menos que a sua geração antecessora (Meriac et al., 2010; Smola & Sutton, 2002) e não atribui tanta importância “ao emprego a longo prazo numa única empresa ou valorize as longas horas de trabalho.” (Eisner, 2015), tem mais facilidade na mudança, especialmente, se, externamente, existirem mais desafios, benefícios e melhores oportunidades financeiras (Hays, 1999; Loomis, 2000) e é mais experiente que as gerações mais novas, devido ao maior estágio no mercado de trabalho (Resource 1, 2021). Segundo Nagle (1999), para a Geração X, o trabalho faz parte da vida, mas não é ele que a define.

Outras características do perfil laboral desta geração é a especial importância dada ao “equilíbrio saudável entre a vida profissional e pessoal e a segurança de um emprego estável”

¹² Lançado em Fevereiro de 2005 por Jawed Karim (nascido em 1979), Steve Chen (nascido em 1978) e Chad Hurley (nascido em 1977).

¹³ Lançada em 2001 por Jimmy Wales (nascido em 1966) e Larry Sanger (nascido em 1968).

(Resource 1, 2021), uma vez que, ao contrário da sua geração antecessora, ainda não tem idade suficiente para se reformarem nem sentem que têm condições financeiras para abandonar o trabalho, visto que, em média, se encontram seis vezes mais endividados quando comparando com os seus pais quando tinham a mesma idade (Resource 1, 2021). Apesar disso, e segundo, a *Visier*, as taxas de demissão aumentaram em mais de 38,7% e 38,1%, respetivamente, nas faixas etárias dos 40-45 anos e dos 45-50 anos (Cheek, 2021).

A Geração X está focada no desenvolvimento de competências, mais do que na obtenção de uma denominação profissional (Eisner, 2015) ainda que o seu sentido individualista conduza a uma busca mais efetiva e precoce de uma promoção, em comparação com as gerações anteriores (Smola & Sutton, 2002). Ainda ao nível profissional, esta é uma geração que valoriza uma liderança forte e competente (Francis-Smith, 2004), e que, segundo Becton et al., (2014) em comparação com os *Boomers*, tem mais mudanças de empregos, mais casos de rescisão e menos vontade de trabalhar horas extraordinárias. Por fim, segundo Egri & Ralston (2004) e comparando novamente com a geração *Boomer*, a Geração X atribui maior relevância a valores como a auto-orientação e estimulação, comparativamente a valores de auto aprimoramento como a realização, hedonismo ou poder. Twenge (2023) aponta também a autoestima elevada, o cinismo e o negativismo como traços de personalidade comuns nesta geração.

Tecnologicamente esta é uma geração que assistiu a revoluções profundas, passando da era analógica para a era digital, e, à ascensão de grandes marcas como a Apple, a IBM e a Microsoft (Resource 1, 2021).

Miller (2021) apresenta um estudo sobre a Geração X¹⁴, nos Estados Unidos, considerando as dimensões Emprego e Educação, Casamentos e Famílias, Parentalidade, Envolvimento na Comunidade e Religião, Relacionamentos Sociais, Recreação e Lazer, Vida Digital, e, Felicidade e Satisfação com a Vida.

Relativamente à dimensão Emprego e Educação o estudo apurou que 84% da Geração X encontra-se ativamente no mercado de trabalho, em part-time ou full-time, sendo que 70% trabalha 40 horas ou mais semanais e 40% trabalha 50 horas ou mais semanais. Estatisticamente os estágios mais longos de trabalho correspondem com aqueles que tem níveis de formação

¹⁴ O estudo apresenta a Geração X como os indivíduos nascidos entre os anos 1961 e 1981.

académica superiores. No que diz respeito à satisfação com o seu emprego atual, numa escala de 0 a 10, a Geração X encontra-se satisfeita, em média, em nível 7, sendo que 24% dos trabalhadores sentem-se satisfeitos em nível 9 ou 10 e apenas 8% sente-se apenas satisfeitos em nível 3 ou inferior. “Metade dos jovens adultos da Geração X concluíram um curso pós-secundário e 43% obtiveram um diploma de bacharelato” (p.2) e 9% encontra-se neste momento inscrito num programa educativo (maioritariamente em part-time).

Na dimensão Casamentos e Famílias conclui-se que dois terços desta geração é casada e 71% tem filhos menores de idade.

A dimensão Parentalidade vem comprovar que esta geração de pais tem “um elevado nível de envolvimento com os seus filhos e grandes expectativas para o seu futuro.” (p.3). O estudo conduzido em 2010 revelou que a amostra da Geração X envolvida no estudo, tinha no seu agregado familiar doméstico, 1693 crianças em idade pré-escolar, 1726 no ensino básico e 1049 no ensino secundário. Relativamente às suas expectativas para o futuro, 88% dos pais com 1693 crianças em idade pré-escolar esperavam que os seus filhos obtivessem o grau de licenciatura e 46% o grau de mestrado. Para os pais com filhos no ensino básico as percentagens para os graus académicos esperados foram de 84% e 39%, respetivamente, e para os pais com filhos no ensino secundário as percentagens para os graus académicos esperados foram de 66% e 29%, respetivamente.

O relatório mostra-nos também que, apesar de terem uma vida ocupada, a Geração X encontra tempo para ter uma participação ativa em organizações profissionais, religiosas e comunitárias e participar em atividades como organizações de pais e professores, clubes locais de futebol e outros clubes desportivos para jovens, clubes de leitura e outras organizações comunitárias, “...44% desta geração estava ativamente envolvida em pelo menos um destes grupos e atividades e 22% estava ativa em duas ou mais destas organizações.” (p.5).

Respeitante às Relações Sociais a Geração X demonstra-se bastante ativa tanto ao nível da conversação como das visitas, a familiares ou amigos. 95% conversa telefonicamente, com amigos ou família, pelo menos uma vez por semana, e, 29% pelo menos uma vez por dia, 80% visita, amigos ou familiares, pelo menos uma vez por semana, e, 29% fá-lo 3 ou mais vezes por semana.

Uma vez mais, apesar do elevado número de horas de trabalho, a Geração X mostra-se uma geração bastante ativa em atividades de lazer, sobretudo em atividades *outdoor*, culturais e desportivas como ler jornais, revistas ou livros, visitar espaços dedicados à ciência ou museus, assistir a eventos desportivos, tanto profissionais como amadores, e eventos culturais.

A Geração X foi ‘forçada’ a se adaptar à tecnologia, que, ao longo da sua vida, se foi atualizando e expandindo exponencialmente. Hoje, esta faz parte intrinsecamente da sua vida também. O estudo de 2009 revelou que, 90% da Geração X utiliza sistemas de mapas *online*, 88% as previsões meteorológicas, 80% procura informações médicas e de saúde, 76% paga contas, 75% acede à conta bancária, 47% compra roupas, 43% compra livros, 38% compra eletrodomésticos, 62% tem uma conta de Facebook e 17% utiliza o Skype.

Por último, o estudo apresenta-nos o nível de felicidade desta geração. Os resultados remontam de 2009 a 2010 onde, numa escala de 0 a 10, a média de felicidade apontada foi de 7,5. Apenas uma pequena parte, 4%, indicou estar muito infeliz (resultados iguais ou inferiores a 3), numa nota contrária, 29% indicaram estar extremamente felizes (resultados de 9 ou 10).

A Geração X é marcada por uma sequência de eventos socioculturais como a “incerteza económica¹⁵, recessões¹⁶, desemprego elevado¹⁷, inflação, redução de efetivos, elevadas taxas de divórcio¹⁸ entre seus pais (Kupperschmidt, 2000; Lyons et al., 2007).” (Becton et al., 2014, p.3), “o crash da bolsa de 1987, a queda do comunismo, a Guerra do Golfo, a SIDA, o crash das

¹⁵ “O poder de compra dos portugueses (PIB per capita) em 1970, medido em paridades de poder de compra, situava-se em cerca de metade da média europeia.” (INE, 2014, p.91).

¹⁶ Nos Estados Unidos, “o desemprego e a inflação - frequentemente designados por estagflação - persistiram ao longo da década de 1970” ... “1980 e os anos seguintes seriam tudo menos estáveis para a Geração X.” (Resource 1, 2021).

¹⁷ Segundo o INE, em Portugal, a taxa de desemprego agravou-se na década de 70, particularmente para as mulheres, chegando esta aos 7,70% (INE, 2014, p.46).

¹⁸ Em 1970, 509 casamentos (1,4% do total) foram dissolvidos por motivo de divórcio. Um número que cresceu e atingiu um pico perto dos 10.000 casamentos dissolvidos em 1979 (INE, 2014, p.18).

Nos Estados Unidos, entre 1960 e 1980, a taxa de divórcios mais do que duplicou, passando de 9,2 divórcios por 1.000 mulheres casadas para 22,6 divórcios por 1.000 mulheres casadas. Estes resultados significam que, em 1950, apenas menos de 20% dos casais que casaram se divorciaram, e, em 1970, esta percentagem aumentou para os 50% (Wilcox, 2009).

"dot com" no início dos anos 2000¹⁹, o 11 de Setembro” (Resource 1, 2021), o bug do milénio²⁰, entre outros.

Mais tarde, entre 2007 e 2009²¹, período no qual a Geração X tinha entre cerca de 30 a 40 anos de idade, período de vida que deveria representar alguma estabilidade económica, dá-se uma das maiores ressecções de todos os tempos, consequência do colapso do mercado imobiliário. A Geração X, uma geração que representava 75% das pessoas que haviam comprado casa posteriormente aos anos 2000, viu os seus encargos com empréstimos aumentar brutalmente.

2.2. Retrato da Geração X em Portugal: estatísticas e dados

População

Genericamente, a população residente em Portugal tem vindo a aumentar desde 1961, tendência que se verifica em ambos os géneros, sendo que sempre existiram mais indivíduos do género feminino do que masculino.

População residente em Portugal em 2022: 10.444.242 indivíduos

Geração X em 2022: 2.319.926 indivíduos²² (22,2% da população portuguesa)

¹⁹ Ocorreu entre o final dos anos 90 e início dos anos 2000, fruto a especulação de mercado que envolvia empresas do setor tecnológico. O crash deu-se quando os investidores se aperceberam da não viabilidade de certas empresas e consequentemente de certos investimentos. Nessa altura deu-se um declínio acentuado dos preços das ações (Cuofano, 2022).

²⁰ O bug do milénio foi como ficou conhecido o problema informático causado pela passagem do ano de 1999 para o ano de 2000. “Estava diretamente relacionado com os relógios que trabalham com duas casas decimais: os PC arriscavam ler 2000 como 00, isto é, como sendo o ano de 1900.” (Celso & Mendes, 2014).

²¹ Em Portugal dá-se também uma das mais profundas crises registadas no país, fruto de um histórico que já não era saudável desde o início do milénio. Entre 2001 e 2007 o crescimento anual médio do PIB manteve-se baixo assim como a produtividade. É igualmente neste período que se atinge o pico de 9,1% de taxa de desemprego. Derivada da crise internacional, o comércio nacional regista uma queda vertiginosa no último trimestre de 2008 e em 2009 as exportações e importações caíram 10%. Como resultado desta crise, em 2011 dá-se a entrada da Troika (Observador, 2016).

²² Considerando os grupos etários 45-49; 50-54 e 55-59.

População Ativa da Geração X em 2022: 1.414.500 indivíduos²³ (13,5 da população portuguesa)

Género Masculino em 2022: 4.984.537 indivíduos (47,7% da população portuguesa)

Género Feminino em 2022: 5.459.705 indivíduos (52,3% da população portuguesa)

Género Masculino da Geração X em 2022: 1 103 744 indivíduos²⁴ (10,6% da população portuguesa)

Género Feminino da Geração X em 2022: 1 199 326 indivíduos²⁵ (11,5% da população portuguesa)

(PORDATA, 2023a)

Pais: Silents e Boomers

Filhos: Millennials e Gen Z

Netos: Alphas

(Twenge, 2023)

Primeiros nomes mais comuns

Género Masculino: José, António, João, Manuel, Carlos, Paulo, Fernando, Luís, Joaquim, Jorge, Pedro, Nuno e Rui. (Lopes, 2012a) (Lopes, 2012b)

Género Feminino: Maria, Ana, Isabel, Rosa, Paula, Anabela, Fernanda, Teresa, Cristina, Helena, Carla, Sandra e Susana. (Lopes, 2012a) (Lopes, 2012b)

Nível de Escolaridade

A educação tem sido um dos focos do investimento nas últimas décadas, o que é possível verificar através do aumento dos níveis de ensino da população. Ainda assim, em 2021, Portugal era na UE27 o que apresentava maior número de população com o nível de educação ISCED 0-

²³ Considerando o grupo etário 45-54.

²⁴ Considerando os grupos etários 45-49; 50-54 e 55-59.

²⁵ Considerando os grupos etários 45-49; 50-54 e 55-59.

2 (sem escolaridade ou escolaridade até ao ensino básico que em Portugal é até ao 9.º ano de escolaridade), 36,7% no grupo etário 20-64 anos (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

Estes resultados, e discrepância para com os resultados médios da UE27, que registou apenas 30,1% da população no mesmo grupo etário com o nível de educação ISCED 0-2, são fruto do regime político ditatorial (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022), o mais longo da Europa Ocidental do séc. XX, sobre qual o país viveu e o consequente investimento deficitário em políticas de educação. Além da educação, a mudança para regime democrático, a partir de 25 de Abril de 1974 com a destituição de Marcelo Caetano, o sucessor de António de Oliveira Salazar desde 1968, trouxe mudanças sociais profundas como a liberdade de expressão e uma maior abertura económica à Europa (RTP, 2014).

Podemos também fazer uma comparação entre homens e mulheres e o seu nível de escolaridade, onde percebemos que existe uma grande discrepância, as mulheres apresentam níveis muito superiores aos dos homens. Olhando em particular para a Geração X, na faixa etária dos 45 aos 49 anos percebemos que cerca de 35% das mulheres tem o nível ISCED 0-2, cerca de 25% tem nível ISCED 3-4, e cerca de 40% tem nível ISCED 5-8. Na faixa etária dos 50 aos 54 anos cerca de 50% das mulheres tem o nível ISCED 0-2, cerca de 20% tem nível ISCED 3-4, e cerca de 30% tem nível ISCED 5-8. Por fim, faixa etária dos 50 aos 54 anos cerca de 60% das mulheres tem o nível ISCED 0-2, cerca de 20% tem nível ISCED 3-4, e cerca de 20% tem nível ISCED 5-8²⁶. Olhando agora para os homens percebemos que na faixa etária dos 45 aos 49 anos cerca de 45% dos homens tem o nível ISCED 0-2, cerca de 30% tem nível ISCED 3-4, e cerca de 25% tem nível ISCED 5-8. Na faixa etária dos 50 aos 54 anos cerca de 50% das mulheres tem o nível ISCED 0-2, cerca de 30% tem nível ISCED 3-4, e cerca de 20% tem nível ISCED 5-8. Por fim, faixa etária dos 50 aos 54 anos cerca de 65% dos homens tem o nível

²⁶ “ISCED é o acrónimo para International Standard Classification of Education, a Classificação Internacional Tipo de Educação. (...) A nível estatístico, relevam as seguintes agregações: ISCED 0-2, que abrange os indivíduos sem e com escolaridade até ao ensino básico (em Portugal, o 9.º ano de escolaridade); ISCED 3-4, que agrega as pessoas com escolaridade de nível secundário e pós-secundário não superior; e ISCED 5-8, que abrange as pessoas com escolaridade de nível superior.” (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022, p.3).

ISCED 0-2, cerca de 20% tem nível ISCED 3-4, e cerca de 15% tem nível ISCED 5-8. Concluimos então que, para as três faixas etárias contempladas no estudo que fazem parte da Geração X, os homens apresentaram sempre percentagens superiores nos níveis de escolaridade mais baixos, do que as mulheres. (Anexo 4) (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

Utilização da Internet

Relativamente à utilização de internet, igualmente em 2022, 91,2% dos indivíduos na faixa etária dos 45 aos 54 anos utilizam-na. Olhando para a mesma estatística mas agora por género percebemos de 85,5% dos homens e 83,6% das mulheres em Portugal utilizam a internet (PORDATA, 2023b).

População Empregada

No que diz respeito à população empregada, Portugal, apesar de ser o 11º país da UE27 com “maior proporção de empregados com diploma do ensino superior (34,8% em 2021)” (p.3), é também aquele que apresenta a mais alta proporção de empregados com baixos níveis de escolaridade, em 2021, estes representavam 34,5%, em comparação com a média da UE27 que era cerca de 15%. (Anexo 5) (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

Analisando a população empregada por sexo, grupo etário e nível de escolaridade, em Portugal, em 2021, observamos primeiramente que a faixa etária dos 45 aos 54 anos representa a maior fatia de população empregada nos dois géneros. Para esta faixa etária verificamos que os níveis de escolaridade das mulheres são superiores aos dos homens, uma vez que apresentam menor número de empregos com o nível de escolaridade até ao ensino básico, e números superiores de empregados com o nível de escolaridade de ensino superior. (Anexo 6) (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

“Em toda a UE27, níveis mais elevados de escolaridade correspondem a taxas de emprego mais altas” (p.3) sendo que Portugal não é exceção. Genericamente, para os três níveis de ensino e para as diversas faixas etárias os homens apresentam taxas de emprego superiores às das mulheres. Para a faixa etária dos 45 aos 54 anos a proporção de empregados variou entre os 72,7% e os 93,3% para as mulheres e entre os 86% e os 96,1% para os homens. (Anexo 7) (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

Analisando a distribuição de emprego por sexo pelas atividades económicas percebemos que aquela que emprega mais homens é a C – Indústrias transformadoras, cerca de 500.000, e para mulheres é a Q – Atividades de saúde humana e apoio social, cerca de 450.000 (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

No que diz respeito à situação profissional, em 2021, trabalhar por conta de outrem era a situação mais comum para ambos os géneros, 81% para os homens e 88,1%. Apenas 11% dos homens e 8% das mulheres eram trabalhadores por conta própria isolados e 7% dos homens e 3,2% das mulheres eram trabalhadores por conta própria empregadores (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

População Desempregada

Em 2021 o desemprego afetou sobretudo os jovens (16 – 34 anos) sendo que estes representavam 49,1% do desemprego total. A nível de escolaridade foram os níveis mais baixos que representaram as taxas de desemprego mais elevadas.

Analisando a Geração X, na faixa etária dos 45 aos 54 anos, percebemos de a taxa de desemprego das mulheres variou entre os 2,5% e os 6,8%, e a dos homens variou entre os 2,2% e os 4,5%. (Anexo 8) (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2022).

2.3. Estereótipos

Os estereótipos não existem apenas em relação ao género, estes podem também incidir numa geração em particular sendo que a Geração X não é exceção.

2.3.1. Geração Preguiçosa

A Geração Preguiçosa também pode ser conhecida como Geração Ignorada, Geração sem *branding* ou Geração com síndrome de filho do meio. Esta é a Geração X²⁷, uma geração altamente ignorada por diversos setores da sociedade como marketing, jornalismo, publicidade e *branding*. Uma geração com poucas referências de pares, que tem vindo a ser estereotipada como preguiçosa (TEDx Talks, 2021).

²⁷ Sendo para Jacquie Jordan a Geração X configura os indivíduos nascidos entre 1965 e 1980.

Socioculturalmente é importante reconhecer que esta é uma geração representada metaforicamente pelo filme *Home Alone*, uma divertida, mas cruel comédia que retrata o filho esquecido em casa. “Fomos criados sozinhos em casa.”, fruto da atividade laboral de ambos os pais, algo que não acontecera na geração anterior pois a emancipação das mulheres ainda estava para chegar, ou fruto de uma parentalidade repartida, consequência do divórcio, um fenómeno, que, novamente, era pouco registado, na sua geração antecessora com as crianças *Boomers* (TEDx Talks, 2021).

A Geração X espelha a paciência de quem esperava pelos pais em casa, e a autonomia e adaptabilidade de quem o tinha de fazer sozinho. Assim, esta é uma geração que aprendeu a se entreter por conta própria, muitas vezes através dos media, particularmente da televisão, mas que tinha de esperar pacientemente por um novo episódio a cada semana, numa era onde nada, como agora, é instantâneo (TEDx Talks, 2021).

A Geração X é marcada por uma presença discreta, muitas vezes ‘atrás da cortina’, uma geração muito pouco visível e ainda menos audível. Jacquie Jordan (TEDx Talks, 2021) classifica esta como a ‘Geração Quase’²⁸ dando-nos o exemplo da política nos Estados Unidos. A geração *Boomer* tem governado a casa Branca nos últimos 26 anos, como foi o caso do quase X’rs Barack Obama, na verdade *Boomer*, e os *Millenials* tem ganho cada vez mais lugares na Casa dos Representantes e no Senado. Mas então qual é o papel da Geração X na política nos Estados Unidos? O seu papel existe e é, na verdade, determinante, mas este acontece atrás da cortina. É a Geração X que constitui a maioria da participação do colégio eleitoral que coloca o presidente na posição acima do voto popular. A subestimação é a arma secreta desta geração.

A Geração X tem a capacidade de observar e testemunhar de modo a integrar o progresso. Assim tem sido a sua relação com a tecnologia enquanto geração que mais progressos e adaptações presenciou (TEDx Talks, 2021).

Apesar de ‘preguiçosa’ a Geração X já ultrapassou 3 grandes ressecções em diferentes períodos da sua vida. A primeira aconteceu na altura em que estavam a sair da faculdade e a integrar o mercado de mercado, a segunda, no início dos anos 2000, relacionada com a bolha tecnológica, correspondia à época em que estavam a começar a criar uma família, e, a terceira,

²⁸ Do original ‘*Almost Generation.*’.

em 2008, com a quebra do mercado imobiliário, logo quando estavam a progredir mais na carreira. E poderá não ficar por aqui, uma quarta vaga poderá vir a caminho, com as reformas da Geração X por um fio (TEDx Talks, 2021).

A Geração X cresceu num mundo consumista onde a regra “trabalha muito, diverte-te muito”²⁹ prevalecia, por isso esta tornou-se uma geração extremamente trabalhadora e focada (TEDx Talks, 2021).

Podemos então perceber que dado ao facto da Geração X ser a geração que se encontra entre a competitiva geração *Boomer* e a geração *Millenial* e a sua busca incessante por atenção, esta desenvolveu as características da discrição, fiabilidade e diplomacia, características cruciais num bom líder, e ainda, a adaptabilidade para mudar e a vontade permanente de aprender (TEDx Talks, 2021).

Afinal a Geração Preguiçosa é uma geração que possui as qualidades da adaptabilidade, paciência e desenvoltura, como nenhuma outra tem. E, ainda, junta-se a esta lista o empreendedorismo, fruto da adaptabilidade, instabilidade económica e vontade de marcar uma posição (TEDx Talks, 2021).

Está na hora de rebrandizar e deixar cair este estereótipo pois afinal a Geração Preguiçosa é a Geração Unificadora, que merece sair de trás da cortina e sentar-se no lugar central da fila da frente (TEDx Talks, 2021).

2.3.2. Os 6 mitos de Paul & Townsend (1993)

Paul & Townsend (1993) identificaram 6 mitos, no ambiente laboral que afetam os trabalhadores mais velhos, o que de momento é a realidade da Geração X, sendo esta é a geração mais velha que se encontra em idade ativa. Os autores, no seu estudo, provam que estes são de facto, apenas mitos, que correspondem a estereótipos enraizados nos locais de trabalho.

“Mito I - A capacidade de trabalho e a aptidão para o desempenho diminuem com a idade” (p.69)

É possível que certas capacidades, especialmente físicas, possam diminuir com a idade, mas estas poderão ser compensadas por outros fatores como a experiência, conhecimento e

²⁹ Do original “Work hard, play hard.”

consistência no trabalho, que em trabalhadores mais velhos existe em maior quantidade. A capacidade de trabalho e a aptidão só diminuíram em casos em que as aptidões físicas, ou neste caso, a redução das mesmas, não possa ser compensada pelos outros fatores mencionados. (Appelbaum et al., 2005; Paul & Townsend, 1993).

“Mito II - Os trabalhadores mais velhos não têm capacidades de aprendizagem e de reconversão, nem motivação para aprender” (p.70)

A psicologia demonstrou que este tipo de afirmação, à semelhança de outras como "Não se pode ensinar truques novos a um cão velho" (Sterns & Doverspike, 1988) não passam de um mito, uma vez que a capacidade de aprendizagem dos mais velhos pouco difere da dos mais novos, e o mesmo se aplica à motivação e vontade de aprender. Desde modo Appelbaum et al., (2005) e Paul & Townsend (1993) defendem que programas de treino laborais não devem ser diferenciados por idades e que as empresas devem preocupar-se em reter o talento de trabalhadores mais velhos pois estes representam elevados níveis de experiência e inteligência.

“Mito III - Sessenta e cinco anos é a idade certa para se reformar” (p.70)

65 anos é tradicionalmente a idade da reforma, mas segundo Paul & Townsend (1993) neste número é arbitrário e não tem atenção as capacidades dos trabalhadores e as características e necessidades próprias de cada setor e indústria. Os autores acrescentam ainda que esta imposição da idade da reforma limita dos rendimentos dos mais velhos e sobrecarrega os sistemas de pensões.

“Mito IV - A reforma compulsiva é necessária; os trabalhadores mais velhos não se reformam” (p.71)

Por um lado, a reforma representa a renovação de gerações numa organização, sem retirar o mérito àqueles, que por idade, são dispensados (Paul & Townsend, 1993). No entanto muitos trabalhadores são da opinião de que a reforma devia ser uma opção pessoal pois esta é muitas vezes condicionada pela situação financeira e vida pessoal. (Appelbaum et al., 2005; Paul & Townsend, 1993). No entanto, a razão primordial pela qual esta afirmação é um mito é o facto de, na verdade, muitos trabalhadores irem para a reforma voluntariamente.

Um inquérito realizado a nível nacional pela Universidade de Oregon revelou que a maioria dos trabalhadores por conta de outrem que se reformaram antecipadamente o fizeram voluntariamente (Paul & Townsend, 1993, p.71)

“Mito V - As pessoas devem reformar-se para poderem relaxar e desfrutar dos seus anos dourados” (p.71)

Além de assumir que todas as pessoas têm a capacidade financeira para disfrutar do seu tempo de reforma, esta afirmação não tem em conta tudo o que o trabalho implica para além do vencimento, falamos de propósito, reconhecimento, mérito e respeito. Nem sempre a reforma é sinonimo de felicidade e bem-estar como este mito indicia (Paul & Townsend, 1993).

“Mito VI - As pessoas mais velhas têm mais absentismo por doença e lesão e não vale a pena contratá-las porque têm uma vida profissional muito curta; além disso, haverá um aumento dos custos de seguro” (p.72)

Tanto o relatório conduzido por Nader & Blackwell (1965) como as estatísticas partilhadas pelo *Department of Labor Statistics* revelam que esta afirmação é falsa, pelo que constitui um mito. O primeiro relatório releva que os níveis de absentismo eram superiores no grupo dos 30 aos 40 anos do que no grupo dos 50 aos 65 anos de idade. No segundo, releva-se que a duração média de emprego da faixa etária a partir dos 45 anos de idade é bastante superior àquela entre os 25 e os 40 anos de idade, 10,4 anos contra 4,2 anos (Paul & Townsend, 1993).

2.3.3. Estigma da idade

A idade pode ser entendida como um estigma (Cary & Chasteen, 2015; Cecil et al., 2022) sendo que este se define como “uma "marca" ou atributo pessoal que é de alguma forma socialmente desvalorizado (uma "identidade estragada"), e que faz com que aqueles que se consideram estigmatizados procurem regular ou mascarar essa marca ou atributo.” (Gillooley et al., 2023, p.5)

Socioculturalmente, e especialmente no que diz respeito ao aspeto físico, valorizamos mais a juventude do que a maturidade, pois esta está associada a atributos como a atratividade e desejo (Amatulli et al., 2018; Twigg, 2018). No entanto, o que entendemos por idade, e consequentemente por juventude e maturidade, poderá diferir. Podemos distinguir a idade cronológica, “uma contagem linear entre a hora de nascimento de uma pessoa e a data atual” (Kuppelwieser & Klaus, 2020, p.3), da idade auto percebida, a idade com que realmente nos identificamos, um produto da nossa agência (Goulding & Shankar, 2004). Muitas vezes existe um contraste entre estas duas idades sendo que pessoas cronologicamente mais velhas, por

vezes, apresentam comportamentos de consumo, como vestirem-se de forma mais jovem ou fazerem alteações à sua estética física (Thorpe, 2018; Reisenwitz & Fowler, 2018), e padrões de vida, que demonstram uma maior juventude ao nível da idade auto percebida (Amatulli et al., 2015; Bordone et al., 2020; Morelock et al., 2017).

Este estigma etário para com as gerações mais velhas pode ser manifestado através de comportamentos, como oferecer o lugar num transporte público, por sentimentos e ações de rejeição, por exemplo em eventos onde aquela idade é ‘inapropriada’, ou podem também acontecer de forma mais subtil, consequência de um estereótipo e discriminação social, que vê a idade como um traço de personalidade. (Gillooley et al., 2023; Major & O’Brien, 2005; Link & Phelan, 2001).

Sendo o consumo uma extensão do agente (Belk, 1988), é através dele que a geração mais velha procura mascarar as suas características etárias (Amatulli et al., 2015). Uma vez que a juventude é mais valorizada, o objetivo deste tipo de comportamentos é a valorização e aceitação social (Thorpe, 2018).

Assim, e como visto anteriormente, segundo o Construcionismo Social o género é uma construção social, ou seja, a sua definição, e consequentemente a definição de mulher, dependem daquilo que definimos socialmente que sejam. Relativamente às principais teorias que desenvolvem o entendimento a cerca da relação entre as mulheres e as tecnologias, encontramos o Ciberfeminismo e o Tecnofeminismo, e entendemos as suas diferenças, por um lado a crença do Ciberfeminismo na tecnologia enquanto motor da transformação de género e empoderamento das mulheres, e por outro, a negação do determinismo tecnológico e do essencialismo de género, pelo Tecnofeminismo.

A ansiedade tecnológica traduz-se como os sentimentos de desconforto, stress e ansiedade decorrentes da utilização da tecnologia, e este fenómeno afeta, com maior incidência, as mulheres. Adicionalmente, as mulheres sofrem com vários estereótipos nomeadamente a Ignorância Tecnológica, a convicção de que as mulheres são tecnologicamente incompetentes; os Estereótipos Algorítmicos, que discriminam as mulheres nas mais diversas áreas da vida quotidiana desde a limpeza da neve à forma como o reconhecimento facial e por voz é feito; o

Efeito de Representação, a adoção de comportamentos e atitudes com base nas informações disponíveis, muitas vezes não relacionadas com o assunto; e o Efeito Dunning-Kruger, o gap entre as habilidades percebidas (subjetivas) e as habilidades objetivamente medidas.

Por fim, o levantamento de dados sobre as mulheres no ensino e no mercado de trabalho demonstra que apesar de muitas vezes apresentarem o mesmo, ou até superior, nível de escolaridade as mulheres continuam a ser excluídas de certos setores e cargos superiores.

Relativamente às gerações, atualmente existem atualmente 6, os *Silents* (1925 - 1945), os *Boomers* (1946 - 1964), a Geração X (1965 - 1979), os *Millennials* (1980 – 1994), a Geração Z (1995 – 2012), e os *Alphas* (nascidos após 2013) (Twenge, 2023). A Geração X é aquela que se encontra há mais tempo no mercado de trabalho e também a geração que, ao longo da sua vida, mais teve de se adaptar aos avanços tecnológicos, progredindo da era analógica para a era digital.

Ao longo do estudo vamos procurar explorar como o género pode influenciar o nível de literacia, sabendo que, segundo Belshaw (2014) este é um conceito ambíguo.

3. Capítulo 3 – Literacia Digital

Quando falamos da Literacia Digital, devíamos, na verdade, falar em Literacias Digitais, pois este é um conceito polissémico. A Literacia Digital corresponde a um conjunto de elementos e competências que se aplicam de forma diferente mediante o contexto. Então, não só os indivíduos podem ser mais ou menos literatos, como também o podem ser em literacias digitais específicas.

Assim se pode entender as Literacias Digitais pela visão de Doug Belshaw, o criador do modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais, modelo que vai ser utilizado na secção II, metodologia. Neste capítulo encontra-se não só a explicação deste modelo, como também um levantamento das tendências e desafios da literacia digitais e estratégias e iniciativas de promoção da mesma, a nível internacional e nacional.

3.1. Literacia Digital - definição

A Literacia Digital é uma ramificação da Literacia, que, tradicionalmente, é entendida como a habilidade de ler e escrever³⁰. Apesar desta definição parecer bastante simples e clara, Belshaw (2014) alerta para a ambiguidade deste conceito através das seguintes questões: “Leitura e escrita para que fins?; Leitura com que nível de compreensão?; Escrever com que grau de clareza?; Ser capaz de ler e escrever em que tipo de circunstâncias (com que tipo de apoio?)” (p.11) A Literacia não deve ser entendida como um tudo ou nada, para Belshaw (2014) esta deve ser vista como um espectro, sendo que o grau de Literacia varia de pessoa para pessoa. Assim sendo, podemos ser indivíduos "mais literatos" ou "menos literatos" do que outros. Mas a complexidade e ambiguidade da Literacia não fica por aqui. O grau de Literacia varia também consoante o tipo de texto e linguagem que utilizamos, por exemplo, escrever e utilizar linguagem de programação informática versus utilizar textos em rede e meios de comunicação social. Então, a definição tradicional não chega para definir o conceito. “Quando falamos de Literacia, estamos a falar de utilizar uma ferramenta para um determinado fim.” (Belshaw, 2014, p.14)

³⁰ Do original ‘one who can read and write’ and ‘a liberally educated or learned person’ de Oxford English Dictionary (Belshaw, 2011).

A Literacia é mais do que um ato cognitivo, ela tem uma vertente social indissociável. “Mesmo que estejamos sozinhos, a leitura de um livro, a atividade de leitura...depende da realização da atividade de uma forma que seja culturalmente significativa para nós.” (Lemke, 2002, p.36)

Ao acrescentar a palavra Digital a Literacia aumentamos ainda mais a ambiguidade e complexidade. É difícil expressar por palavras ou ações o significado de Literacia Digital, daí a necessidade da utilização de modelos (Belshaw, 2014).

3.2. Modelos de Literacias Digitais

Existem diferentes formas de avaliar e medir a literacia digital, por exemplo através do modelo de Netsafe (Anexo 9) (Netsafe, 2015), que se centra sobretudo nas questões da cidadania digital; do modelo das sete literacias digitais da JISC (Anexo 10) (JISC, 2018) que se foca nas componentes comportamentais e identitárias da literacia digital; do modelo Beetham-Sharp (Anexo 11) (Dofková, 2016) que entende a literacia digital como um processo de motivação e desenvolvimento de novas competências e práticas em múltiplos cenários e situações; do modelo DigComp 2.2 (Anexo 12) (Vuorikari et al., 2022), um modelo bastante extenso criado pela Comissão Europeia para o estudo dos conhecimentos, aptidões e atitudes para com as tecnologias; da Escala de alfabetização digital (DLS) (Chen, 2015) (Anexo 13) que se foca no ponto de vista educacional; entre outros.

No presente trabalho a metodologia adotada fará uso do modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais de Doug Belshaw (2014). A escolha deste modelo prende-se com a abrangência do conceito-chapéu e do seu desdobramento em 8 literacias, transversais a todas as faixas etárias, localizações geográficas, estatutos sociais ou socioeconómicos, sexos, etc, que possam querer ser estudados. Esta é uma abordagem suficientemente holística para aferir os níveis de literacia digital de forma mais pormenorizada, em diferentes ambientes, quer escolares/educacionais, quer profissionais, em populações mais ou menos literatas.

A escolha está, inevitavelmente, comprometida com a duração temporal da investigação e do grau de compromisso necessário pelos participantes. O modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais permite ser aplicado e analisado num período de tempo relativamente rápido, sem uma monitorização extensiva ou intrusiva dos seus participantes.

3.2.1. Os 8 elementos essenciais das Literacias Digitais (Doug Belshaw)

Segundo Belshaw (2014) as competências não são aprendidas de forma isolada, elas necessitam de um contexto. Belshaw (2014) e Lankshear (1987) defendem uma visão pluralista que explica que existem diversos tipos de literacias, e que estas dependem das práticas culturais envolventes. Belshaw (TEDx Talks, 2012) explica que para tudo, desde ações simples como abrir um livro de papel, a ações mais complexas como utilizar um computador portátil, é necessário literacia, isto é, um nível de conhecimento.

A Literacia é uma característica adquirida por indivíduos em graus variáveis, desde um pouco acima de nenhum até um nível superior indeterminado. Alguns indivíduos são mais ou menos literatos do que outros mas não é realmente possível falar de pessoas literatas e não-literatas como duas categorias distintas (UNESCO, 1957)

À semelhança da UNESCO o autor compreende a literacia como um espectro, que varia consoante o contexto, podendo este ser formal ou informal, por exemplo.

Belshaw (TEDx Talks, 2012) realça que, no centro dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais, está o Remix. Os memes são provavelmente o mais flagrante exemplo do Remix. Existem milhares espalhados pela internet, e até fora dela. Vejamos o exemplo do *Successful Kid*, como ficou conhecido. Tudo começa quando a mãe de Sammy coloca uma fotografia engraçada do filho na rede social *Flickr*. Rapidamente a fotografia é remixada por múltiplos indivíduos em múltiplos contextos, com o auxílio de plataformas de geração de memes como o *quick meme*³¹. Dada a popularidade da imagem esta foi utilizada para uma campanha da *Virgin Media*, em *billboards* em Londres, e mais tarde também utilizada em anúncios de televisão nos Estados Unidos pela *Vitamin Water*. Mas a ideia de memes não é totalmente nova, apenas a facilidade de criação trazida pelas plataformas e aplicações, que nos permitem em segundos e com apenas alguns cliques criar, remixando, e partilhar com o mundo as nossas ideias.

Os memes são a representação de uma cultura que tem o próprio vocabulário, sintaxe e até gramática. São, simultaneamente, o exemplo de como a nossa identidade muda e forma como impactamos o mundo perante o aparecimento e contacto com uma nova tecnologia ou

³¹ <http://www.quickmeme.com/>

ferramenta. Aqui reside o problema dos modelos tradicionais que procuraram estudar a Literacia Digital como se esta fossa uma ordenação linear de competências.

A literacia é um conceito complexo e polissémico. Belshaw (2014) demonstra-o através do seu modelo: Os 8 elementos essenciais das Literacias Digitais. Segundo o autor, para desenvolver as Literacias Digitais são necessárias as seguintes Literacias: Culturais, Cognitivas, Construtivas, Comunicativas, de Confiança, Criativas, Críticas e Cívicas.

Literacia Cultural

As Competências Culturais são as primeiras a aparecer na lista, dada a sua importância, são elas que auxiliam a compreensão do contexto. A cultura é um elemento vasto que inclui a história, língua, costumes, valores e outros. A imersão num determinado ambiente é a melhor forma de entender a sua cultura. Pensar que os jovens são ‘nativos digitais’ pois compreendem como funcionam as tecnologias é incorrer numa falácia, pois compreender a utilização de um telemóvel num contexto social é bastante diferente, de, por exemplo, compreender o telemóvel num contexto de trabalho. Entender a cultura vai para além da distinção entre uso pessoal e profissional, significa também saber utilizar a linguagem própria, não apenas a escrita, mas também fenómenos como memes, *emojis* e *gifs*. Assim, ser culturalmente literato no ambiente digital implica um alto nível de adaptação a tantos domínios semióticos diferentes quanto possível (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014; Sally, 2015). “O elemento cultural das literacias digitais tem tudo a ver com a procura de formas de dar às pessoas 'lentes' adicionais através das quais possam ver o mundo” (Belshaw, 2011, p.207).

Literacia Cognitiva

As Competências Cognitivas são, dos 8 elementos, as que se encontram mais próximas da definição original de literacia, neste caso, elas correspondem aquilo que denominamos como competências ou literacias informáticas, o que inclui o conhecimento de conceitos-chave como *tags*, *hashtags*, funcionalidades de partilha, menus de navegação, configurações, perfis, etc. Deste modo, a cognição, no que diz respeito às literacias digitais, pode traduzir-se como a capacidade de utilizar uma variedade de hardwares, softwares e interfaces (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014; Sally, 2015). “A exposição a várias formas de conceptualização e interação nos espaços digitais ajuda a desenvolver o elemento Cognitivo das literacias digitais. Não é a prática

de utilizar ferramentas, mas sim os 'hábitos de mente' que tal utilização pode desenvolver.” (Belshaw, 2011, p.208).

Literacia Construtiva

Saber construir algo e perceber como o conteúdo pode ser apropriado, reutilizado e remixado, como Lessig (2005) expõe no Manifesto Remix no documentário *RIP: A Remix Manifesto*³², faz parte da literacia. A este respeito Martin (2006) acrescenta que, a literacia no ambiente digital implica o emprego eficaz de recursos digitais para facilitar uma ação social positiva. Mas construir algo numa realidade virtual é extremamente diferente de construir no meio físico, “...por exemplo, não existe nenhuma característica de "desfazer" no mundo físico. Da mesma forma, copiar algo requer esforço e será uma versão analógica, imperfeita no mundo físico.” (Belshaw, 2014, p.48). O facto da opção de copiar ser tão acessível no meio digital faz com que a própria definição de construção mude e que novas formas de licenciamento como a *Creative Commons*³³ existam de modo a regular e incentivar o trabalho colaborativo. Assim sendo, construir não significa que tenha de ser exatamente do 0, a construção pode partir da apropriação, reutilização ou remixagem do trabalho de alguém, desde que essa menção seja feita (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014; Sally, 2015).

Resumindo, desenvolver esta componente construtiva das literacias digitais implica compreender como e para que fins o conteúdo pode ser apropriado, reutilizado e remixado, sempre que forma diferente e original, dando os devidos créditos aos autores originais, e nunca perdendo de vista o fosso entre o mundo digital e o mundo real (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014; Sally, 2015).

Literacia Comunicativa

A comunicação é parte integrante da literacia, e esta está intimamente ligada à construção. “...o elemento comunicativo das literacias digitais é acerca da compreensão de como funcionam os meios de comunicação.” (Belshaw, 2011, p.209) Apesar de Belshaw (2014) afirmar que nenhum dos elementos é mais ou menos importante que outro, podemos certamente afirmar que a comunicação é basilar, uma vez que está sempre, de alguma forma, envolvida.

³² https://vimeo.com/8040182?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=189944

³³ <http://creativecommons.org>

A comunicação, as suas normas e protocolos, variam de espaço para espaço como é o caso das redes sociais, por exemplo a comunicação no Instagram é bastante distinta da comunicação no *LinkedIn*, e também varia de dispositivo para dispositivo. Ter competências comunicativas no ambiente digital traduz-se na compreensão destas diferenças, assim como dos conceitos identidade, partilha, influência e confiança (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014; Sally, 2015).

Literacia de Confiança

O mundo digital é altamente distinto do mundo ao qual estamos habituados, o mundo físico. É através do design e da própria nomeação dos produtos e ferramentas digitais que tentamos minimizar essas diferenças, de modo a realizar uma transição de mundos mais suave e subtil. “Veja-se, por exemplo, os e-books. Faz pouco sentido falar deles como ‘livros’, mas, até chegarmos a uma fase em que nos sintamos à vontade para falar sobre eles como algo qualitativamente diferente, precisamos de fazer sentido da transição.” (Belshaw, 2014, p.51). Na verdade, esta tentativa de simplificação acaba por criar confusão e frustração, pois cria a sensação que os produtos/ferramentas digitais deviam comportar-se como os do mundo físico quando na verdade são qualitativamente diferentes.

Ao nível da confiança, a literacia digital traduz-se no sentimento de pertença e na consciência de como o ambiente digital é mutável e diferente do mundo físico. Segundo Belshaw (2014) a auto-revisão e a tutoria são estratégias que podem ser aplicadas em ambientes profissionais e escolares para aumentar os níveis de confiança.

Sobre a ‘sociedade do conhecimento’, também a OCDE destaca a importância das competências de confiança para a resolução de problemas: “A sociedade moderna procura cada vez mais [pessoas] que possam resolver com confiança os problemas e gerir a sua própria aprendizagem ao longo das suas vidas, as próprias qualidades que as TIC são supremamente capazes de promover.” (OECD, 2001, p.9)

Literacia Criativa

A criatividade define-se como a produção de algo novo que acrescenta valor, sendo que a novidade e o valor variam conforme o contexto. Para Belshaw (2014) a criatividade apresenta 2 problemas: a sua sobrevalorização, “A criatividade é um ato quotidiano” (p.52) “... toda a gente é criativa... Está lá. Está enterrada dentro de toda a gente, e está enterrada um pouco mais

fundo em alguns do que noutros, e, no entanto, a criatividade emerge.” (Kelley & Kelley, 2013) e a sua confusão e assunção de que esta implica originalidade, que, não existe verdadeiramente no ambiente digital. O foco, para a criatividade no âmbito das literacias digitais deve ser o valor criado no contexto em questão e não tanto a criação em si mesma, pois a tecnologia permite-nos fazer coisas que anteriormente seriam impossíveis ou extremamente inacessíveis. Como Ewan McIntosh³⁴ destaca na sua *TEDx Talk*, deveríamos estar mais preocupados em formar e educar para sermos 'descobridores de problemas', em vez de 'solucionadores de problemas'. A primeira pressupõe uma camada extra de criatividade em comparação com a segunda. Este tipo de pensamento pode estabelecer uma comparação com o modelo SAMR de Puentedura (2013) (Anexo 14) que reforça o foco na 'redefinição' ao invés de 'substituição' (Belshaw, 2011; Belshaw, 2014; Sally, 2015).

Literacia Crítica

As Competências Críticas estão intimamente ligadas com o elemento comunicativo e, por isso, igualmente, as mais próximas do conceito 'Literacia dos Média' ou 'Literacia Mediática' que segundo a Ofcom (2023) entende-se como “...a capacidade de utilizar, compreender e criar meios de comunicação e comunicações numa variedade de contextos.”

O elemento crítico das literacias impõe uma reflexão das práticas das mesmas em diversos domínios semióticos através das questões: “quem é o público? quem está incluído? quem está excluído? o que são os pressupostos por detrás deste texto?” (Belshaw, 2014, p.56)

Ser crítico inclui filtrar a informação. Para o fazer existem várias técnicas como a preferência dos domínios .com, .edu, .ac.uk, etc, que correspondem aos domínios de topo³⁵, e a escolha de websites seguros, certificados pelo prefixo https (esta funcionalidade garante a encriptação dos dados) (Belshaw, 2014)

Conclui-se assim que as Competências Críticas no âmbito das literacias digitais traduzem-se numa pesquisa eficaz, capaz de separar fontes fiáveis de fontes menos fiáveis, e também da “capacidade de raciocínio para questionar, analisar, escrutinar e avaliar conteúdos,

³⁴ [TEDx Talks]. (2011, Novembro 19) TEDxLondon – Ewan McIntosh [Ficheiro de vídeo]. Obtido de: https://www.youtube.com/watch?v=JUnhyw8_kY

³⁵ Do original ‘top-level domains (TLDs)’

ferramentas e aplicações digitais.” (Sally, 2015). Segundo Belshaw (2014) esta capacidade crítica deve ser aplicada não só aos conteúdos e textos externos, mas também às nossas próprias produções. O desafio, é o seguinte, dada a complexidade e diversidade dos textos disponíveis no mundo digital, estar munido de capacidades de desconstrução, e simultaneamente de construção.

Literacia Cívica

As Competências Cívicas são sobre participação, justiça social e responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade civil através das literacias digitais, o que pode acontecer em larga escala, como aconteceu, no exemplo apresentado por Belshaw (2011, 2014), o episódio que em 2011 ficou conhecido como ‘Primavera Árabe’³⁶, ou num nível mais local, o que pode incluir movimentos cooperativos, projetos de solidariedade, conselhos escolares, entre outros.

A literacia digital está fortemente ligada com a justiça social e difusão da democracia, esta funciona como uma ferramenta de empoderamento dos cidadãos. No entanto, existem também utilizações disruptivas que causam consequências negativas. Para Belshaw (2014) o objetivo das literacias deveria ser a nossa preparação, e dos outros, para a plena participação na sociedade.

Em suma, não é possível produzir uma definição única para o conceito literacia digital. A sua definição provê do contexto em particular em que se enquadra e da forma como os 8 elementos essenciais das Literacias Digitais, elementos, Culturais, Cognitivos, Construtivos, Comunicativos, de Confiança, Criativos, Críticos e Cívicos, se empregam.

³⁶ A ‘Primavera Árabe’, assim ficaram conhecidos os protestos e revoltas pró-democracia ocorridos no Médio Oriente e Norte de África entre Dezembro de 2010 e 2013. A onda de protestos, que reivindicava direitos políticos e económicos, iniciou-se na Tunísia e no Egipto, resultando na queda rápida desses governos e inspirando tentativas semelhantes noutros países árabes que nem sempre foram tão bem-sucedidos. Como consequência, os manifestantes, foram confrontados com violentas represálias por parte das forças de segurança dos seus países (Britannica, 2022; History, 2020)

O primeiro passo ao colocar qualquer um destes elementos em prática é assimilar o que se entende por cada um deles. Neste caso, o que significam estes 8 elementos para os homens e mulheres em Portugal.

Apenas após este processo será possível chegar a uma conclusão, ainda que esta seja provisória, dada a mutabilidade do contexto.

3.3. Situação Internacional

Esta secção procura perceber quais as tendências e desafios que a Literacia Digital enfrenta a nível internacional, com o foco na realidade europeia. Procura-se igualmente observar iniciativas e estratégias para a promoção da Literacia Digital.

3.3.1. Tendências e Desafios

O relatório *Adults' Media Use and Attitudes report 2022* da Ofcom examina a literacia mediática dos adultos no Reino Unido no ano 2022. O relatório revela que apenas 6% dos agregados familiares não têm acesso à Internet e que 21% da população acede à internet exclusivamente através do smartphone, correspondendo essa percentagem sobretudo aos jovens dos 25 aos 34 anos, das classes C2 e DE³⁷, e aos mais vulneráveis financeiramente, sendo esta combinação mais provável entre as mulheres do que entre os homens. Verifica-se a preferência dos inquiridos sobre computadores para desempenhar tarefas como completar e trabalhar em documentos ou formulários, questões relacionadas com o trabalho, e ver televisão ou filmes, mas ao mesmo tempo, a preferência por smartphones para aceder às redes sociais, fazer videochamadas, ver notícias e aceder ao *online banking*.

79% dos utilizadores da internet sentem-se confiantes ao fazê-lo, mas apenas uma percentagem mais pequena, 59%, se sente confiante na gestão do acesso aos seus dados pessoais. Ainda no que diz respeito à confiança, por vezes existe uma lacuna na capacidade de reconhecer a publicidade ou identificar uma mensagem fraudulenta. Aqui, 75% dos homens e 76% das mulheres disseram estar confiantes e capazes de reconhecer mensagens fraudulentas, e, 44%

³⁷ Sendo C2 “Profissões manuais qualificadas” e DE “Profissões manuais semiqualficadas & não qualificadas, desempregados e profissões de grau inferior” (UK Geographics, 2014)

dos homens e 41% das mulheres estão confiantes e capazes de reconhecer o que é publicidade *online* (Anexo 15).

Um terço dos utilizadores da internet desconhecia a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa *online*, o que revela um défice das suas competências críticas. Desses utilizadores, 6% acreditavam que toda a informação que encontram *online* é verdadeira e 30% não sabem, ou não avaliam, se a informação que encontram é verdadeira ou não. Sobre a afirmação ‘os benefícios de estar *online* superam os riscos’ 58% mostrou estar de acordo, 14% discordou e 28% estavam inseguros.

Em relação à segurança dos seus dados pessoais, mais de um terço dos utilizadores não fazem qualquer verificação ao registá-los *online*, sendo que são os jovens, dos 16 aos 34 anos que menos têm esse cuidado. Também ao nível das competências cívicas, os utilizadores preocupam-se com aquilo que dizem *online* e com as futuras consequências das suas palavras, sobretudo a faixa etária mais jovem. Existe também uma preocupação crescente com a exposição a conteúdos inapropriados ou ofensivos *online*, mas, por outro lado, as pessoas sentem-se cada vez mais no direito (55%) de dizer o que quiserem, mesmo que isso seja doloroso ou controverso. A anonimidade é também uma questão polémica, para 44% da amostra as pessoas não deviam poder esconder a sua identidade *online*.

“Os utilizadores da Internet utilizavam, em média, mais de seis plataformas de comunicação *online*.” (p.2). Nos jovens, entre os 16 e os 24 anos, esta média sobe para as 8.7 plataformas, enquanto nos idosos com mais de 65 anos decresce para apenas 3 plataformas. 60% dos homens e 55% das mulheres indicaram utilizar 4 tipos de plataformas de comunicação *online*, sendo eles, as redes sociais, plataformas de mensagens, de partilha de vídeos e de *live streaming*.

A construção é também um elemento presente neste relatório visto que cerca de metade dos jovens declararam ter múltiplos perfis na mesma plataforma *online*, perfis relacionados com o seu hobby, de um negócio, ou de conteúdo apenas para amigos mais chegados.

A criatividade é mais um dos elementos presentes e, mais uma vez, este é mais comum entre os jovens. Metade destes, carrega e partilha os seus próprios vídeos para plataformas de partilha de vídeo e 28% fazem *live stream* dos seus próprios conteúdos.

Por fim, podemos também considerar a cultura, neste caso a cultura *gamer*, altamente presente entre os jovens. 88% utilizavam um dispositivo eletrónico para jogar jogos, sendo que grande parte jogava *online* com ou contra outras pessoas, incluindo 29% que jogavam com pessoas que não conheciam e que nunca tinham conhecido pessoalmente (Ofcom, 2022c).

O relatório *Adults' Media Lives Wave 17:2022* da Ofcom, também referente à população do Reino Unido, revelou a preocupação dos participantes em relação ao tempo de ecrã excessivo e as potenciais consequências dessa atitude na sua saúde física e mental, apesar de não existir nenhuma conclusão concreta sobre quanto tempo se considera excessivo. Como medida preventiva muitos eliminaram algumas aplicações/plataformas que lhes consumiam muito tempo, mas, em grande parte dos casos estas foram reinstaladas passado um determinado período, ou, esse tempo foi absorvido por outras aplicações/plataformas. No entanto, houve inúmeros casos onde as redes sociais desempenharam um papel significativo em eventos críticos para a vida das pessoas (por exemplo, organização de um casamento, criação de um negócio, mudança para uma nova área). Os participantes revelam também as suas competências cívicas ao considerarem que, as empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer um escrutínio e remoção do conteúdo nocivo das suas plataformas de forma mais séria, bem como a limitação de idade dos utilizadores e o bloqueio de *bots*. A anonimidade e a sua legitimidade foram, de novo, questionadas.

No que diz respeito ao consumo de entretenimento os participantes, apesar de consumirem cada vez mais produtos das plataformas de *streaming* (como *Netflix*, *Amazon Prime* e *Disney+*) continuam a consumir e valorizar o conteúdo das emissoras de serviço público. Também o YouTube se revelou uma fonte importante. Os tipos de vídeos mais vistos e mencionados variam entre os tópicos “notícias, desporto e documentários, assim como os mais óbvios vídeos *'how-to'*, *vlogs* e vídeos virais” (p.7). Também as capacidades cognitivas se estendem no que diz respeito à rádio, esta tem sido cada vez mais ouvida ‘fora do rádio’, através de dispositivos inteligentes e aplicações móveis.

Este estudo contempla também o elemento cultural, uma vez mais, através do *gaming*, sendo este particularmente relevante nas faixas etárias abaixo dos 40 anos. Este está também conectado com a socialização, que acontece dentro das próprias plataformas de jogos, mas igualmente em plataformas exteriores como o *Discord* (Ofcom, 2022b).

O relatório *A day in the life: An ethnographic exploration of media literacy* da Ofcom, realizado em 2022, acompanhou e monitorizou o dia a dia de 20 pessoas, numa amostra diversificada, no Reino Unido, com o objetivo de observar o papel que os media desempenham na vida das pessoas nas áreas “Envolvimento cívico, Trabalho, Educação, Viagens, Saúde, Compras, Relacionamentos, Entretenimento, Finanças, Notícias e política, Pontos de contacto estatais.” (p.7)

O relatório demonstrou que a literacia mediática pode criar oportunidades. No caso da Sue³⁸ (55-65), que tem uma série de deficiências, as redes sociais, em particular o Facebook, ajudaram-na a expandir o seu círculo social e a fazer parte de uma comunidade onde se sente bem. A literacia mediática contribuiu também para a escolha de uma agência de viagens que fosse adequada às suas necessidades. A viagem, por sua vez, contribuiu para a confiança de Sue e proporcionou-lhe novas amizades. Assim, e através do Anexo 16, podemos verificar que a literacia mediática tem grande impacto nas áreas do envolvimento cívico, viagens, saúde, relacionamentos, notícias e política; médio impacto na área do entretenimento; baixo impacto nas áreas do trabalho, educação, compras, pontos de contacto estatais; e nenhum impacto na área das finanças, na vida de Sue.

Para Marcy (35-45), a “facilidade na utilização de plataformas *online* permitiu-lhe ensinar a si própria novas competências e encontrar informação útil, especialmente em relação ao marketing e ao início do seu próprio negócio.” (p.8). Para ela, a literacia mediática teve um grande impacto positivo nas áreas do trabalho e entretenimento.

Para Jamie (18-28), um estudante universitário e com uma condição médica que pode ser desencadeada por stress e privação de sono, a literacia mediática contribuiu para a área da educação. Após alguma pesquisa *online* Jamie descobriu um subsídio para estudantes deficientes através do qual podia obter software que o ajudava a organizar as suas notas das aulas num estilo mais acessível, o que por sua vez o ajudava a gerir o seu stress e, como resultado, a sua condição.

Por outro lado, o relatório demonstrou também que alguns participantes foram constrangidos numa área da sua vida pela sua literacia mediática mais limitada. Este é o caso de

³⁸ Todos os nomes foram alterados por questões de privacidade.

Nigel (35-45), que, recentemente, devido a uma condição médica, reduziu as suas horas de trabalho e consequentemente o seu rendimento mensal. Para fazer face à falta de dinheiro Nigel passa grande parte do seu dia a jogar jogos no telemóvel para ganhar ‘pontos’ que depois podem ser revertidos em dinheiro ou vouchers. É através do Facebook que Nigel recebe ‘conselhos’ sobre os jogos, mas sem ter a consciência dos potenciais riscos envolvidos no descarregamento de jogos a partir da Internet. “Embora o seu objetivo seja ganhar dinheiro, ele não considera quão benéfico o jogo é para o seu objetivo, e se pode haver formas mais eficientes de aumentar os seus rendimentos em termos de tempo.” (p.9). No caso do Nigel a literacia tem grande impacto na área das finanças e notícias/política, médio impacto nas compras, baixo impacto no trabalho, educação, saúde, relacionamentos e entretenimento, e, nenhum impacto no envolvimento cívico, viagens e pontos de contacto estatais (Anexo 17).

Para Mai (35-45) as suas limitações na literacia mediática sentem-se sobretudo nas áreas das compras, finanças e trabalho, mais precisamente, no *online banking*. Mai tem a capacidade de procurar e filtrar produtos *online*, mas acaba por recorrer ao auxílio da família para finalizar as compras e pagamentos uma vez que não se sente confortável ao fazê-lo sozinha porque tem dificuldade em avaliar se um website é seguro ou não.

Tal como Mai, Veronica (35-45) está à procura de um novo trabalho, mas ambas restringem esta pesquisa às listas de correio digitais que têm subscritas, que recomendam empregos com base nos seus campos de interesse. Isto limita as suas perspetivas de encontrar um emprego, ignorando outros recursos potencialmente valiosos para a procura. Veronica utiliza também os meios digitais para aprender coisas novas, ver vídeos engraçados, jogar e conversar com os amigos. Assim, para ela, os campos da literacia mediática com maior impacto são o entretenimento e as notícias/política, seguidos do trabalho, relacionamentos, finanças e pontos de contacto estatais, depois as viagens, e por fim, sem qualquer impacto o envolvimento cívico, a educação, saúde e compras (Anexo 18).

O custo de oportunidade de não utilizar a melhor ferramenta para o trabalho e de não ter consciência do impacto das ferramentas/dispositivos escolhidos pode, para alguns, ser o maior fator relacionado com a literacia mediática, apresentando dificuldades para as pessoas na sua vida quotidiana. (p.9)

Mas a influência da literacia mediática varia à medida que os tópicos se tornam mais ou menos relevantes para vários indivíduos, em diferentes circunstâncias, e em diferentes fases das

suas vidas. Por exemplo, para Veronica, o seu envolvimento com os assuntos correntes estava dependente da falta de acesso a outros conteúdos. Quando apenas tinha internet no telemóvel e na televisão, e acesso aos canais terrestres, Veronica consumia mais tempo a ver notícias em canais como *BBC News*. Agora que subscreveu a *Disney+* prefere ver programas e filmes em vez das notícias. Neste exemplo é possível constatar que “o facto de se ter tornado mais “ligada” digitalmente teve posteriormente um impacto na sua consciencialização sobre os assuntos correntes.” (p.9)

Como nota final o estudo apresenta-nos algumas conclusões a cerca da forma como a literacia mediática se enquadra nas 11 áreas da vida quotidiana. Os telemóveis são instrumentos do quotidiano, tanto a nível pessoal como de trabalho, são utilizados de forma intencional, mas servem também para ‘preenchimento do tempo’, por exemplo, através do *scrolling*. No que diz respeito a fontes noticiosas, informações ou recomendações, as recomendações boca a boca continuam a ser mais valorizadas, pois são vistas como mais autênticas do que o conteúdo criado. A saúde, mais precisamente a pesquisa de informações ou identificação de apoio, são grandes motivadores para a participação *online*. A consciência de questões ilícitas, perigosas ou fraudulentas relacionadas com a literacia mediática nem sempre é sinónimo uma ação mitigadora, pois mesmo quando sabem que o seu comportamento não serve os seus melhores interesses, os participantes sentem-se hesitantes ou impotentes para o alterar. Os participantes demonstraram baixos níveis de literacia particularmente no que diz respeito à privacidade e partilha dos seus dados pessoais, sublinhando ainda “...a utilidade de poderem fazer ou aceder ao que necessitavam, mesmo que isso significasse fornecer detalhes.” (p.25). Por fim, em muitos dos casos neste relatório a literacia foi limitada pelo próprio acesso a dispositivos, atualizações e dados, e não tanto pela falta de compreensão crítica (Ofcom, 2022a).

O relatório *New Vision for Education*, realizado em 2015, pelo World Economic Forum, chama-nos a atenção para as mudanças nos requisitos para entrar no mercado de trabalho no século XXI. Se anteriormente bastaria possuir competências basilares como literacia e numeracia, hoje precisamos de muito mais. Precisamos de “competências como a colaboração, criatividade e resolução de problemas, e qualidades de carácter como persistência, curiosidade e iniciativa.” (p.2) Isto acontece devido a uma mudança no ambiente profissional provocada, sobretudo, pela crescente automação e digitalização nos processos de trabalho. Nos

Estados Unidos, por exemplo, é de notar um decréscimo de empregos que exigem capacidades físicas e cognitivas rotineiras, enquanto as profissões que exigem competências analíticas e interpessoais não rotineiras estão em ascensão (Anexo 19).

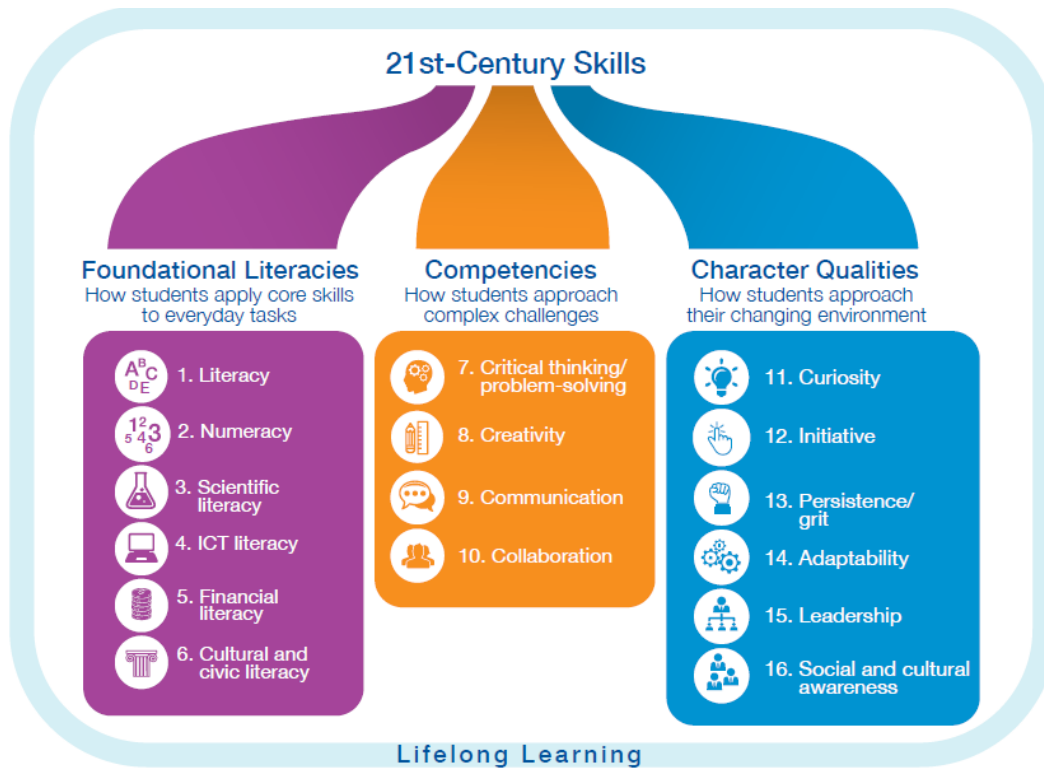
Para melhor compreender este fenómeno o relatório *New Vision for Education* do World Economic Forum (2015) propõe-nos um conjunto de 16 competências imprescindíveis, divididas em 3 categorias, para integrar o mercado de trabalho no século XXI.

A primeira categoria são as Literacias Fundamentais, estas correspondem ao tradicional foco da educação até ao momento e as competências necessárias para integrar o mercado de trabalho. Estas coincidem com a forma como os estudantes aplicam as competências basilares às tarefas quotidianas. Neste momento, estas são indispensáveis, mas insuficientes, devendo servir de base para competências mais complexas, como as competências e as qualidades de carácter. Esta categoria inclui a Alfabetização, Numeracia, Literacia em TIC, Literacia científica, Literacia financeira e Literacia cultural e cívica.

A segunda categoria são as Competências, sendo estas essenciais para a mão-de-obra do século XXI, mas ao mesmo tempo estão a tornar-se a norma. Estas podem ser traduzidas pela forma como os estudantes abordam os problemas difíceis. Esta categoria inclui o Pensamento crítico/ resolução de problemas, isto é, a capacidade de reconhecer, examinar e avaliar conceitos, ideias e informação, com o objetivo de criar soluções para problemas; a Criatividade; a capacidade de visionar e desenvolver novas soluções criativas para problemas; e a Comunicação e Colaboração que envolvem o contacto com terceiros em prol da resolução de problemas ou difusão de informação.

A terceira categoria são as Qualidades de carácter, essenciais para um mercado em constante mutação. Estas correspondem à forma como os estudantes respondem ao ambiente desafiante à sua volta. Esta categoria inclui a Curiosidade e a Iniciativa, que iniciam a procura de noções e ideias inovadoras; a Persistência/perseverança e Adaptabilidade, que perante os obstáculos, contribuem para o sucesso; a Liderança e a Consciência social e cultural, fundamentais para a criação de relações positivas com pessoas de uma forma social, moral e culturalmente relevante.

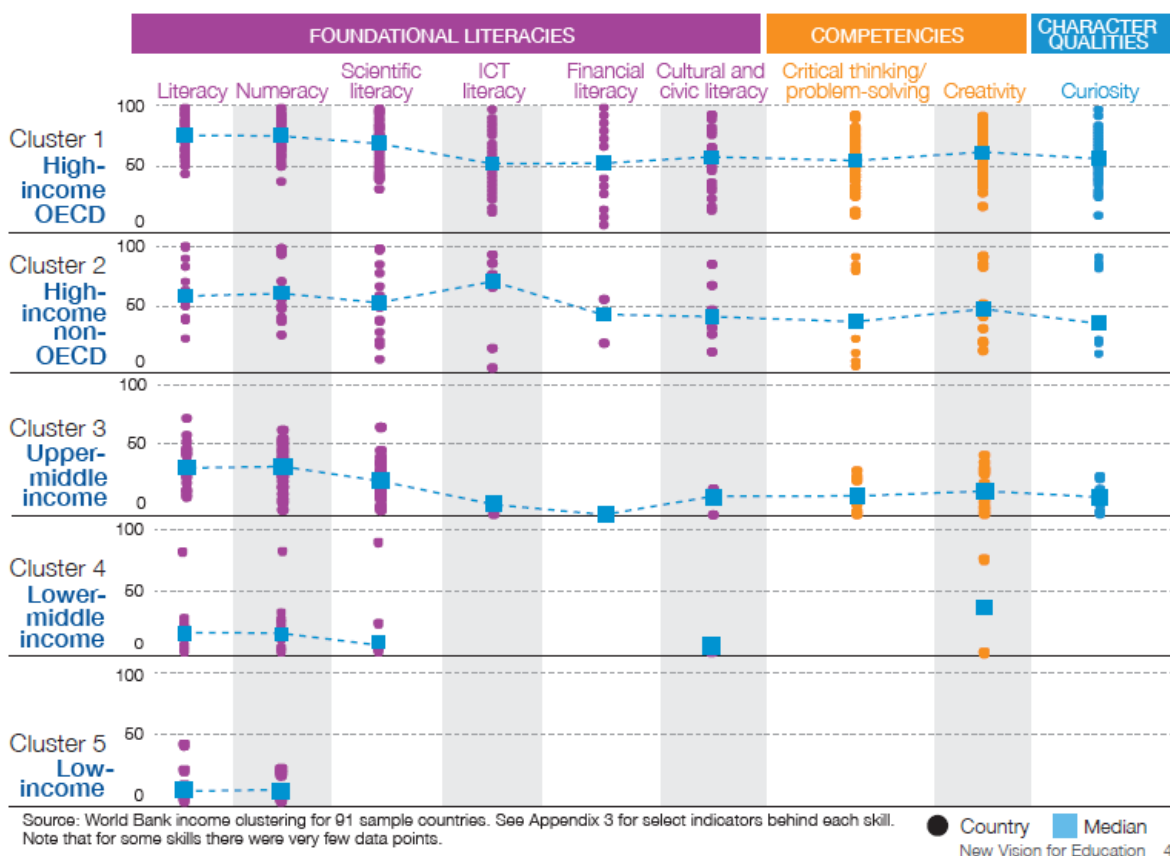
Figura 3 - As 16 competências para o século XXI



Fonte: World Economic Forum. (2015: 3)

Este relatório procurou analisar e comparar a performance dos 16 indicadores em 91 países. Foram encontradas diferenças significativas na performance dos indicadores não só entre os diferentes grupos de rendimento, como dentro dos grupos de rendimento e diferentes países. Não é surpresa nenhuma que os países da OCDE de elevado rendimento, como Estados Unidos, Alemanha, Japão e Reino Unido (Cluster 1), tenham melhores resultados do que países em desenvolvimento de rendimento médio-alto como Brasil, Malásia, Sul África e Turquia (Cluster 4).

Figura 4 - Performance das competências para o século XXI por grupos de rendimentos dos países



Fonte: World Economic Forum. (2015: 4)

Por exemplo, em 2012, no teste realizado pelo Programme for International Student Assessment (PISA), o Cluster 1 obteve 499 pontos enquanto o Cluster 3 obteve apenas 416 pontos. Em relação aos grupos de médio-baixo rendimento (Cluster 4) e baixo rendimento (Cluster 5) não existem dados, pois não participaram neste teste.

Apesar da tendência de os países mais ricos terem uma melhor performance existem exceções. “... o Vietname, que se situa no mesmo nível da Alemanha e à frente da França em matéria de alfabetização, e a Tanzânia, que se situa à frente do Brasil, Malásia, Indonésia e África do Sul em matéria de alfabetização na nossa amostra.” (p.4) Isto demonstra que o rendimento não é o único fator de influência e ao mesmo tempo, a importância de avaliar

holisticamente os contextos nacionais de forma individualizada para poder implementar medidas e soluções para as lacunas de competências.

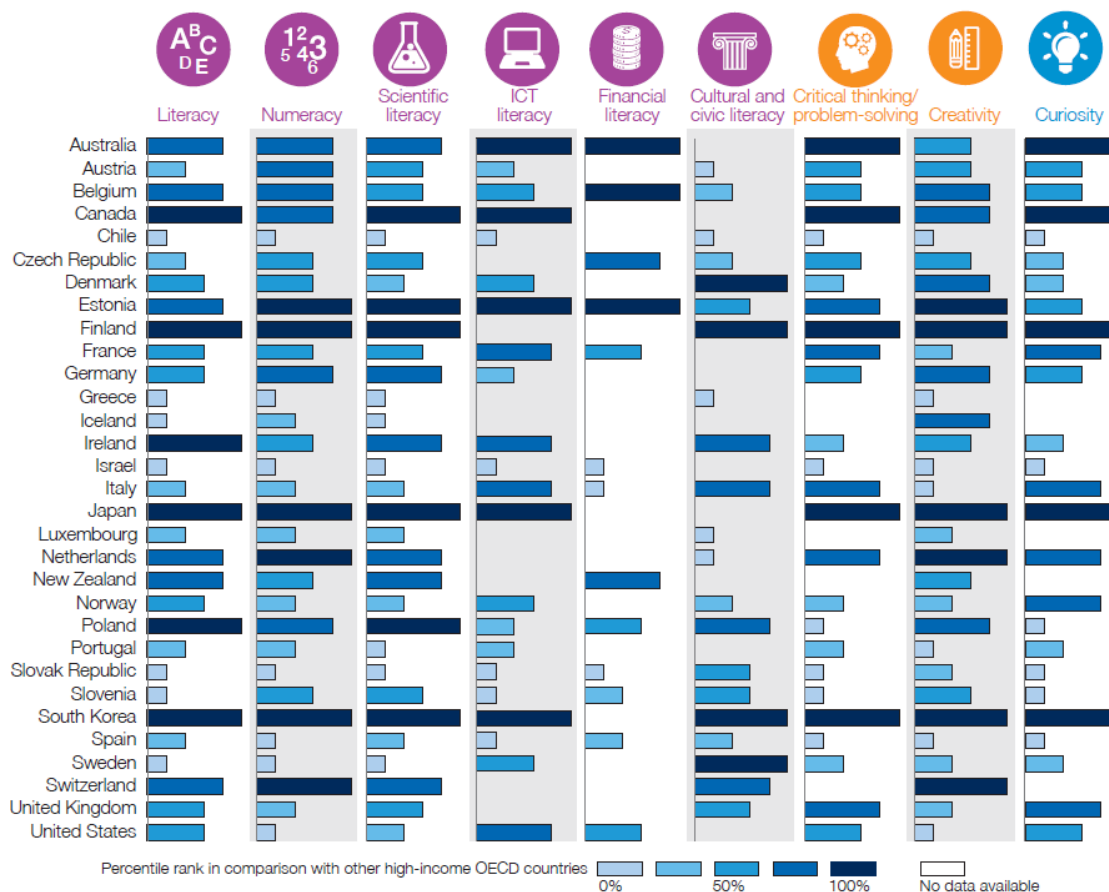
A figura abaixo apresenta-nos uma comparação dos indicadores de competências de Alfabetização, Numeracia, Literacia em TIC, Literacia científica, Literacia financeira e Literacia cultural e cívica, Pensamento crítico/ resolução de problemas, Criatividade e Curiosidade, entre uma amostra de países da OCDE de elevado rendimento (Cluster 1). Aqui, é possível perceber que, apesar de se encontrarem no mesmo grupo económico, existem grandes diferenças. Tomemos o exemplo dos Estados Unidos, que à primeira vista apresenta bons resultados, mas que comparando com países como Japão, Finlândia e Coreia do Sul, países com o melhor desempenho dentro do grupo de alto rendimento da OCDE apresenta falhas nas competências da Numeracia e Literacia científica. Esta comparação é ainda mais perceptível ao olhar para o teste PISA de 2012, onde, no teste matemático os Estados Unidos perfizeram 481 pontos, ficando em 36º lugar e o Japão 536, ficando em 7º lugar; e no teste de ciências os Estados Unidos perfizeram 497 pontos, ficando em 28º lugar e o Japão 547, ficando em 4º lugar.

Não existem apenas diferenças verticais, isto é, entre países, mas também diferenças horizontais, ou seja, dentro do próprio país. Este é o caso da Irlanda, Polónia e Suécia (Anexo 24) (World Economic Forum, 2015).

Figura 5 - Comparação de indicadores de competências selecionados entre uma amostra de países da OCDE com rendimentos elevados (Cluster 1)

Exhibit 5: Skills vary widely among wealthy countries

A comparison of select skill indicators among a sample of high-income OECD countries



Source: World Bank income clusters. See Appendix 3 for the skill indicators used.

Fonte: World Economic Forum. (2015: 7)

A European Commission (2022) apresenta o novo DSI 2.0, que classifica e divide as competências digitais em 6 categorias: inexistentes, limitadas (2 em cada 5), estreitas (3 em cada 5); baixas (4 em cada 5); básicas e acima de básicas. Segundo o mesmo, 54% dos europeus têm, pelo menos, as competências básicas e 26% tem competências acima de básicas. (Anexo 20). Ao observar o Anexo 21 percebemos que à medida que a idade aumenta, menor é a percentagem de indivíduos que tem pelo menos as competências básicas, e que, a percentagens de mulheres

com pelo menos as competências básicas é menor do que a percentagem de homens com pelo menos as competências básicas, 52% contra 56%.

A UNESCO rotula a literacia digital como “...a capacidade de utilizar tecnologias digitais - tanto hardware como software - com segurança e de forma apropriada.” (Bandura & Leal, 2022, p.3) mas segundo o ITU (2018) , as competências digitais podem-se dividir em 3 categorias: Competências Básicas, Competências Intermédias e Competências Avançadas. As Competências Básicas são aquelas que nos permitem viver em sociedade e realizar as atividades básicas (Anexo 22). Estas incluem a manipulação de hardware, como utilizar um teclado ou uma tecnologia *touch-screen*; manipulação de software, como processamento de texto, gestão de ficheiros em computadores portáteis ou gestão de definições de privacidade em telemóveis; e operações básicas *online*, como utilizar o e-mail, ou as opções de pesquisa ou preenchimento de um formulário *online*.

As Competências Intermédias correspondem às competências efetivamente necessárias para trabalhar, o que significa que o seu domínio prepara os indivíduos para uma vasta gama de tarefas digitais necessárias, como criação de conteúdo e a avaliação mais crítica das próprias tecnologias. Estas competências podem incluir a edição eletrónica, o design gráfico e o marketing digital (Anexo 22).

Por fim, as Competências Avançadas dizem respeito às competências utilizadas pelos profissionais das TIC, podendo estas incluir inteligência artificial (IA), *big data*, codificação, cibersegurança, Internet das Coisas (IoT), e desenvolvimento de aplicações móveis. Apesar do mercado valorizar e pagar mais, comparativamente a empregos que exigem competências digitais mais básicas, existe uma escassez de profissionais com este nível de competências, que advém, maioritariamente da educação formal avançada (Anexo 22).

Existem 5 biliões de pessoas com telemóveis, mas, segundo a GSMA Intelligence (2017) 47% apenas o utilizam para chamadas telefónicas ou envio de mensagem. Ainda assim, o número de utilizadores de smartphones tem aumentado dadas as suas vantagens como mobilidade, facilidade para aprender, conduzir negócios, utilizar serviços financeiros e governamentais, entre outras atividades produtivas. Esta investigação revela também a tendência para um maior envolvimento em atividades mais sociais do que ‘sérias’, comparando com utilizadores de PC, e um maior consumo do que produção de informação.

A literacia digital é fundamental e benéfica em múltiplos campos, mas, infelizmente, os níveis de literacia digital são particularmente baixos quando se trata de população idosa. Segundo Oh et al. (2021) o modelo eHEALS é o mais utilizado para medir a literacia digital de grupos etários mais elevados, no entanto, os autores consideram que o modelo MDPQ é o mais adequado pois mede as 5 categorias de análise do modelo DigComp, a informação e literacia de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança, e capacidade de resolução de problemas, ou atitudes em relação à utilização das tecnologias de informação e comunicação. Roque & Boot (2018) sugerem ainda o modelo MDPQ-16, um modelo mais fácil de aplicar a larga escala, baseado no MDPQ, mas com apenas 16 questões.

Por fim, em 2020, no âmbito do ensino *online*, uma contingência causada pela pandemia de Covid-19, o teste PISA realizado no Chile, Equador e Peru, descobriu que “39% dos professores só conseguiam executar tarefas básicas, 40% conseguiam executar tarefas básicas e utilizar a Internet para navegar ou enviar correio eletrónico, e apenas 13% dos professores conseguiam executar funções mais complexas.” (Bandura & Leal, 2022, p.3) (Estrada, 2020).

Deste modo é possível concluir que identificar e explorar as tendências e desafios da literacia no quotidiano das pessoas ajuda-nos a perceber como podemos eficazmente promover o desenvolvimento das suas atividades diárias e quais as formas de apoio mais ressonantes e aplicáveis a essas circunstâncias.

3.3.2. Estratégias e Iniciativas de Promoção da Literacia Digital

A proposta de desenvolvimento da Ofcom (2021), *Ofcom's approach to online media literacy*, está assente em 5 pilares, o Engajamento, a Iniciação, o Estabelecimento, a Avaliação, e a Investigação.

A respeito do Engajamento a Ofcom apresenta diversas iniciativas como a criação do painel MSOM, em Junho de 2019, composto por especialistas e académicos que avaliam os contributos e discutem possíveis próximas atividades e investigações da Ofcom, e ainda a criação de uma rede de debate e colaboração, a rede MSOM, composta por mais 300 membros, nacionais e internacionais. Nesta vertente a Ofcom é também responsável pela organização de eventos de sensibilização para a importância da literacia digital, publicação de boletins

informativos e o engajamento com parceiros internacionais com quem possam cooperar e apropriar as boas práticas.

Segundo o relatório da DMCS (2021), *Online Media Literacy Strategy*, das 170 iniciativas no reino Unido abrangidas pelo estudo, apenas 3% se debruçam sobre a população deficiente, 3% sobre grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos e 1% sobre a comunidade LGBT. Assim sendo, e no que toca à Iniciação, a Ofcom está comprometida a recolher este tipo de dados, analisar as tendências e desafios subsequentes à criação de iniciativas para estas minorias. O objetivo é retirar insights de relatórios e aprendizagens de programas bem-sucedidos noutros países que possam contribuir para a criação de programas específicos para estas comunidades no Reino Unido.

A forma como o design é pensado e desenvolvido numa plataforma *online* é crucial para a sua utilização ou não por certos utilizadores, como pudemos perceber no caso em sala de aula estudado por Cooper & Weaver (2003). Por sua vez as plataformas *online* facilitam e melhoram a acessibilidade e segurança dos serviços. Relativamente ao terceiro pilar, o Estabelecimento, a Ofcom participa no estudo da forma como o design pode impactar a efetividade e a experiência do utilizador em determinadas plataformas. Como iniciativa, estão a expandir o seu departamento de Behavioural Insights a fim de melhor compreender o processo de tomada de decisões decorrente da utilização de plataformas *online*, e a trabalhar em parceria com o Digital Regulation Co-operation Forum (DRCF) com a finalidade de “...assegurar uma abordagem coerente e coordenada do impacto da conceção e prestação de serviços em linha na capacidade dos utilizadores de se envolverem de forma eficaz e segura com estes serviços.” (p.17)

A avaliação é um passo crucial no que respeita às iniciativas de literacia digital. É ela que permite perceber se os objetivos foram cumpridos, criando iniciativas e intervenções tão eficazes quanto possível e se o investimento foi bem aplicado, bem como eventuais melhorias a considerar futuramente no projeto e na alocação de recursos. A este respeito a Ofcom desenvolve ferramentas que possam dar orientação aos momentos de avaliação de iniciativas, enquanto, ao mesmo tempo trabalha em parceria com os governos do Reino Unido para encontrar uma solução de implementação dessa avaliação na atribuição de financiamento

público para iniciativas e intervenções de literacia mediática. Por fim, em Fevereiro de 2023 publicaram um *toolkit*³⁹ que reúne orientações sobre avaliação e provas coletivas.

A Investigação é parte fundamental do trabalho da Ofcom contribuindo para uma maior compreensão do conceito, práticas e iniciativas de literacias digitais. Alguns trabalhos recentes publicados pela organização nestas áreas são:

O relatório *Adults' Media Use and Attitudes*⁴⁰, que reflete a cerca das tendências dos adultos (maiores de 16 anos) em literacia digital e também o relatório *Children's and parents' media use and attitudes*⁴¹, que estudou o acesso e utilização dos meios de comunicação entre crianças de 3-4 anos de idade, bem como atitudes e compreensão dos meios de comunicação entre crianças de 5-15 anos de idade, e ainda as perspetivas dos pais sobre a utilização dos media pelos seus filhos, em tópicos como a monitorização.

O reportório de investigação inclui igualmente os estudos *Adults' Media Lives research*⁴² e *Children's Media Lives survey*⁴³, uma investigação que aprofunda as motivações e contexto de utilização dos meios de comunicação social a 20 indivíduos e exatamente a mesma abordagem aplicada a 18 crianças e jovens entre os 8-18 anos, respetivamente.

Inclui-se também o *Automated approaches to measuring online experiences: Executive Summary*⁴⁴ que fez um levantamento e avaliação das ferramentas automatizadas *online*.

Bandura & Leal (2022) fazem também um levantamento de iniciativas de diferentes organizações para o alargamento das competências digitais. A USAID lançou, em Abril de 2022, o relatório *Digital Literacy Primer*⁴⁵ que reforça a posição da organização enquanto

³⁹ <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/approach/evaluate/toolkit>

⁴⁰ <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/adults/adults-media-use-and-attitudes>

⁴¹ <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2021>

⁴² <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/adults/media-lives>

⁴³ <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/childrens-media-lives>

⁴⁴ https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0015/220425/automated-tooling-report.pdf

⁴⁵ <https://www.usaid.gov/digital-development/digital-literacy-primer>

promotora da literacia digital e que procura aumentar a sensibilização sobre a mesma como força motriz para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento global.

A UNESCO tem também diversas iniciativas, o guia de boas práticas *Designing inclusive digital solutions and developing digital skills: guidelines*⁴⁶ para organizações governamentais, não governamentais e setor privado, em parceria com o Pearson's Project Literacy; e uma célula dentro da sua própria organização, o Institute for Information Technologies in Education (IITE), que organiza eventos e programas de formação para educadores e escolas.

A OCDE, através do programa PISA, realiza, nos seus países membros, uma avaliação das competências dos alunos. O ITU, de forma mais localizada opera também projetos de promoção da literacia digital. De momento⁴⁷ os programas em curso são *Accelerating digitalization of government services in low-resource settings: Implementing a Reference Digital Platform based on reusable building blocks*⁴⁸; *Boosting digital skills through Digital Transformation Centres (DTCs)*⁴⁹ no Brasil, República Dominicana, Gana, Indonésia, Costa do Marfim, Filipinas, Papua Nova Guiné, Ruanda e na Zâmbia; e, *Smart Villages Project for Rural Development in Niger*⁵⁰, na Nigéria.

Outras instituições como o The World Bank, a UNIFEF e a DO4Africa desenvolvem também programas e iniciativas de foro mais local, de promoção da literacia digital.

A European Commission (2022b) destaca a importância do pensamento computacional através da divulgação da atividade promovida pela Google, o *Exploring Computational Thinking*⁵¹, um curso *online* para profissionais do ensino que inclui planos de aula, vídeos, etc. O curso proporciona uma melhor compreensão do pensamento computacional e uma forma de “...apoiar aqueles que desejam integrar o PC no seu próprio conteúdo de sala de aula, prática de ensino, e aprendizagem.” (Google for Education, 2023)

⁴⁶ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537>

⁴⁷ No dia 18 de Fevereiro de 2023

⁴⁸ <https://www.itu.int/net4/ITU-D/CDS/projects/display.asp?ProjectNo=2RER20008>

⁴⁹ <https://www.itu.int/net4/ITU-D/CDS/projects/display.asp?ProjectNo=7GLO20108>

⁵⁰ <https://www.itu.int/net4/ITU-D/CDS/projects/display.asp?ProjectNo=2NER21005>

⁵¹ <https://edu.google.com/resources/programs/exploring-computational-thinking/>

A importância de incorporar o pensamento computacional nos programas curriculares é igualmente compreendida pela UNESCO, que promove um programa de codificação exclusivo para raparigas, o *YouthMobile*⁵². Proporcionar competências de alto nível e a confiança para construir, promover e vender aplicações móveis, promover a criação de emprego e o desenvolvimento sustentável, são os objetivos desta iniciativa.

Neste âmbito da codificação existem outras iniciativas como a Hour of Code⁵³, um movimento global, presente em mais de 180 países. O objetivo é incentivar os profissionais de educação a administrar uma hora de instrução de codificação com o apoio dos seus tutoriais *online*, disponíveis em 45 línguas. “Uma hora apenas é suficiente para aprender que a informática é divertida e criativa, que é acessível em todas as idades, para todos os estudantes, independentemente da sua formação.” (European Commission, 2022b, p.12)

3.4. Situação Nacional

Esta secção procura perceber quais as tendências e desafios que a Literacia Digital enfrenta em Portugal. Procura-se igualmente observar iniciativas e estratégias para a promoção da Literacia Digital.

3.4.1. Tendências e Desafios

Portugal encontra-se no Cluster 1, países da OCDE de elevado rendimento, segundo o relatório *New Vision for Education* do World Economic Forum (2015). Através do Anexo 23 podemos observar que os níveis de Alfabetização, Numeracia, Literacia científica, Pensamento crítico/ resolução de problemas e Curiosidade são médios e os níveis de Literacia científica e Criatividade são médios-baixos.

De acordo com o IDES 2022 Portugal, desenvolvido pela European Commission (2022b), “Portugal ocupa o 15.º lugar entre os 27 Estados-Membros da EU” (p.3), no entanto, no que diz respeito às competências básicas, encontra-se um pouco acima da média da EU, com 29% das pessoas com competências acima da média, contra 26% na EU, e, 55% de pessoas com

⁵² <https://web.archive.unesco.org/20211230083558/https://en.unesco.org/youthmobile>

⁵³ <https://hourofcode.com/pt/pt>

pelo menos as competências básicas, contra 54% na EU. (Anexo 23). O mesmo relatório indica-nos que, entre os 27 Estados-Membros da EU, Portugal está no 14º lugar na dimensão capital humano. A percentagem de especialistas empregados em TIC encontra-se nos 4,7%, também ligeiramente acima da média da EU que se encontra nos 4,5%, embora a percentagem de diplomados em TIC (face à % de diplomados) seja inferior, 2,6% contra 3,9% na EU. A percentagem de mulheres especialistas em TIC (face à % de especialistas em TIC) é também um pouco superior em Portugal comparativamente com a EU, 21% e 19%, respetivamente. A mesma tendência verifica-se igualmente no que diz respeito às empresas que ministram formação em TIC (face à % de empresas), 23% em Portugal e 20% na EU.

O *Programme for International Student Assessment*, mais conhecido por PISA, foi desenvolvido pela OCDE com o objetivo de avaliar a literacia de leitura, literacia científica, a literacia matemática e a literacia financeira, em 79 países/economias do mundo e mais de 600 000 alunos, de 15 anos. “Em Portugal participaram 276 escolas, 5932 alunos e 5452 professores, de todas as regiões do país” (Lourenço et al., 2019, p.v).

Portugal alcançou 492 pontos em literacia de leitura, 5 pontos acima da média de 487 pontos da OCDE. Comparando com os resultados dos testes PISA passados, Portugal aumentou significativamente a sua pontuação, mais 22 pontos do que em 2000, e mais 3 pontos do que em 2009. “A pontuação de Portugal não é significativamente diferente da pontuação alcançada pela Alemanha (498 pontos), pela Eslovénia (495 pontos), pela Bélgica (493 pontos), pela França (493 pontos), pela República Checa (490 pontos) e pela Holanda (485 pontos).” (Lourenço et al., 2019, p.v).

O teste PISA organiza-se em 6 níveis de proficiência, sendo que o nível 1 subdivide-se em mais três níveis (1a, 1b e 1c) de proficiência, que enumeram as competências adquiridas dos alunos e estão organizadas por ordem. O nível 2 de proficiência, que implica um mínimo de 407 pontos, reflete a capacidade de identificar a ideia fundamental de um texto de extensão moderada, a localização de informação e a reflexão a cerca dos objetivos e forma dos textos, quando explicitamente solicitado. O teste PISA revela que pelo menos 80% dos alunos atingiram este nível de proficiência, um resultado positivo e acima da média da ODCE, que se encontrou nos 77%. No entanto, apenas 7% dos alunos portugueses obtiveram os níveis 5 (mínimo de 626 pontos) ou 6 (mínimo de 689 pontos), menos 2% que a média da ODCE. Estes

níveis mais elevados de proficiência refletem a capacidade interpretativa de textos de leitura moderada, a compreensão de conceitos mais abstratos e a distinção entre factos e opiniões com base em factos/informações relevantes sobre o assunto.

Existem diferenças de desempenho entre rapazes e raparigas, tendo as segundas pontuado em média mais 24 do que os seus colegas, 540 pontos contra 480. Esta é uma tendência que já se tinha verificado anteriormente em 2009 e 2000, e que se verifica igualmente em todos os países/economias que participaram no teste PISA 2018.

O teste PISA divide-se também em subescalas, e são elas, ‘Localizar Informação’, ‘Compreender’, e ‘Avaliar e Refletir’, tendo Portugal obtido 489 pontos, 489 pontos, 494 pontos, respetivamente, em cada uma delas. Estes resultados das subescalas correspondem a uma proficiência em leitura de nível 3, o que significa que no processo correspondente à escala ‘Localizar Informação’ os alunos são capazes de localizar e identificar relações entre elementos de informação, no que diz respeito ao ‘Compreender’ integram várias ideias de um texto identificando a ideia principal e em relação ao ‘Avaliar e Refletir’ “...conseguem estabelecer relações, comparações, produzir explicações, e avaliar um aspeto particular de um texto.” (Lourenço et al., 2019, p.vi).

Na literacia científica Portugal alcançou 492 pontos, 3 pontos acima da média de 489 pontos da OCDE, mas um resultado a baixo do obtido em 2015, menos 9 pontos. Esta é uma tendência que se reflete também na média da OCDE que tem vindo a baixar desde 2006.

O nível 2 de proficiência, que implica um mínimo de 407 pontos, reflete a capacidade de utilização de conhecimentos do quotidiano e procedimentos elementares a fim de formular uma explicação científica adequada, a interpretação de dados e identificação da questão de investigação mediante um contexto simples. O teste PISA revela que pelo menos 80% dos alunos atingiram este nível de proficiência, um resultado positivo e acima da média da ODCE, que se encontrou nos 78%. No entanto, apenas 6% dos alunos portugueses obtiveram os níveis 5 ou 6 de proficiência, menos 1% que a média da ODCE. Estes níveis mais elevados de proficiência refletem uma grande autonomia e criatividade da aplicabilidade dos conceitos e conhecimento de ciências em diferentes contextos, mesmo os menos familiares.

Ao contrário da literacia de leitura, na literacia científica os rapazes obtiverem melhores resultados, 494 pontos, e as raparigas 489 pontos. A tendência corresponde à verificada em

Portugal nos anos anteriores, mas não à apresentada pela OCDE que mostra resultados mais favoráveis para as raparigas. “No conjunto dos alunos portugueses com melhores desempenhos, um em cada dois rapazes pensa vir a desenvolver uma profissão na área das ciências e das engenharias, enquanto uma em cada sete raparigas pensa vir a fazê-lo.” (Lourenço et al., 2019, p.vii). Esta é uma estatística que se apresenta substancialmente diferente nos outros países da OCDE.

Na literacia matemática Portugal alcançou 492 pontos, 3 pontos acima da média de 489 pontos da OCDE, o que representa um aumento significativo em relação a 2003, mais 26 pontos, e a 2012, mais 5 pontos. Entre 2015 e 2018 verificou-se um aumento, não tão expressivo, de 0,9 pontos.

O nível 2 de proficiência, que implica um mínimo de 407 pontos, reflete a capacidade de interpretar e reconhecer as operações matemáticas quando aplicadas a problemas simples do quotidiano. O teste PISA revela que pelo menos 77% dos alunos atingiram este nível de proficiência, um resultado superior, mas muito semelhante aos 76% da média da OCDE. Nesta categoria da literacia, a percentagem de alunos que atingiram os níveis 5 ou 6 de proficiência sobe para os 12%, um resultado que subiu face aos testes passados de 2003 e 2012, e semelhante à média da OCDE, que se encontra nos 11%. Estes níveis mais elevados de proficiência implicam a seleção, avaliação e comparação de formas de resolução em contextos mais complexos.

Tanto em Portugal, como no conjunto de países da OCDE, os rapazes obtiveram resultados superiores que as raparigas, na literacia matemática, mais 9 e mais 5 pontos respetivamente, isto é, 497 contra 488 pontos em Portugal e 492 contra 487 pontos na OCDE. (Lourenço et al., 2019)

No teste PISA, em 2018, na componente Literacia Financeira participaram um total de 117.000 alunos de 15 anos. Portugal encontra-se em 7º lugar no ranking de 20 países que participaram neste teste, com 505 pontos, valor exatamente igual ao da média da OCDE. Não existe uma diferença significativa entre os sexos, apenas 1 ponto os distingue, tendo sido a dos rapazes a pontuação mais alta, 506 pontos. Na OCDE também os rapazes apresentam uma média superior às raparigas, igualmente de 506 pontos, com uma diferença de 3 pontos. O teste PISA permite-nos concluir duas tendências, presentes não só em Portugal como na OCDE, os alunos

do ensino regular apresentem uma maior literacia financeira em comparação com os alunos do ensino vocacional/profissional e, os alunos imigrantes têm uma literacia financeira inferior à dos alunos não imigrantes. Relativamente aos tipos de ensino, em Portugal a diferença é de 44 pontos e na OCDE de 71 pontos. Relativamente à emigração, em Portugal a diferença é de 31 pontos e na OCDE de 32 pontos.

A literacia financeira divide-se em 5 níveis de proficiência. Segundo o Anexo 24, 14% dos alunos em Portugal e 15% dos alunos da OCDE são *Low Performers*, isto é, têm apenas o nível 1 de proficiência (têm entre 326 e 400 pontos) ou abaixo. No espectro contrário, em Portugal 8% e na OCDE 10% dos alunos são *Top Performers*, isto é, têm o nível 5 de proficiência (têm mais de 625 pontos). Nos níveis 2, 3 e 4 a distribuição do desempenho é muito semelhante entre Portugal e a OCDE, sendo o maior grupo o nível 3 de proficiência, em Portugal com 32% e na OCDE com 30%. Ter este nível de proficiência significa ser capaz de

Aplicar termos, conceitos e produtos financeiros utilizados mais frequentemente, em situações que têm relevância para a sua idade. Considerar as consequências das decisões financeiras; fazer planeamento financeiro simples em contextos que lhe são familiares. Interpretar significado explícito numa variedade de documentos financeiros. Aplicar várias operações matemáticas elementares, inclusive para calcular percentagens, e selecionar as operações matemáticas necessárias para resolver problemas de rotina, em contextos financeiros relativamente correntes, p. e., fazer um orçamento. (OCDE, 2018, p.5)

Esta avaliação do PISA traz-nos também outras estatísticas nomeadamente no que diz respeito às atividades financeiras digitais e às práticas relativas a assuntos financeiros. Na OCDE 73% dos alunos fizeram compras *online* e 39% fizeram pagamentos com o telemóvel, enquanto em Portugal foram apenas 58% e 28%, respetivamente, nos últimos 12 meses referentes ao estudo. Também a prática de comparação de preços entre lojas físicas e *online* é menos frequente em Portugal do que na OCDE. Genericamente, o nível de confiança na utilização de serviços financeiros digitais é mais baixo em Portugal do que na OCDE: Transferir dinheiro (45% vs 50%), Controlar o saldo (71% vs 65%), Pagar com o cartão de débito (63% vs 67%), Pagar com um dispositivo móvel (41% vs 49%) e Garantir a segurança das informações confidenciais ao efetuar um pagamento ou ao utilizar serviços bancários *online* (48% vs 51%). (OCDE, 2018)

3.4.2. Estratégias e Iniciativas de Promoção da Literacia Digital

Dada a importância comprovada da Literacia Digital, existem, em Portugal, múltiplas iniciativas para a sua promoção. Este é um dos tópicos da agenda política atual. A formação acontece através do ensino com o apoio de programas como a Capacitação Digital de Docentes⁵⁴ ou a Escola Digital⁵⁵, que ambiciona acelerar o uso do digital nas famílias e comunidades escolares. A promoção da literacia digital vai para além da disponibilização de hardware, é necessária uma formação mais alargada de professores e alunos. Nesse sentido o Programa da Escola Digital propõe-se a cumprir os seguintes objetivos:

- Disponibilizar equipamento e ligação à internet a alunos, professores e escolas
- Formar e capacitar professores para o digital
- Disponibilizar plataformas digitais de colaboração e acesso a recursos pedagógicos digitais para alunos e professores
- Estabelecer um plano de ação para o desenvolvimento digital em cada escola

(Portugal Digital, 2022)

Mas a promoção da literacia digital não deve apenas acontecer no ensino, esta estende-se à população ativa e à população desempregada com o auxílio de plataformas como a Academia Portugal Digital⁵⁶ e programas como o Emprego+Digital⁵⁷, Jovem+Digital⁵⁸ e o UPSKILL⁵⁹. Até 2025 a Academia Portugal Digital e o Emprego+Digital preveem formar 800.000 e 200.000 trabalhadores, respetivamente, com ferramentas e competências digitais. Os programas Jovem+Digital e UPSKILL destinam-se a jovens desempregados. Até 2023 o primeiro objetivou formar 15.000 jovens e o segundo a conversão de 3.000 jovens em especialistas em TI. Estas plataformas e programas são sustentados pelo INCoDe.2030, pelo

⁵⁴ <https://digital.dge.mec.pt/capitacao-digital-dos-docentes>

⁵⁵ <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/conhecer-a-escola-digital/>

⁵⁶ <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/oferta-de-formacao-em-competencias-digitais/academia-portugal-digital/>

⁵⁷ <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/oferta-de-formacao-em-competencias-digitais/emprego-mais-digital/>

⁵⁸ <https://iefponline.iefp.pt/IEFP/medJovemMaisDigital.do?action=overview>

⁵⁹ <https://upskill.pt/>

Acordo sobre Formação Profissional e Qualificação, e pela Rede Nacional de Computação Avançada.

Existem também programas que visam mitigar os níveis de exclusão tecnológica e fornecer um mínimo de competências básicas como os programas EU SOU Digital⁶⁰, MUDA⁶¹ e Roteiro INCoDe.2030⁶². O último promove as iniciativas Capacitação Digital, “Que providencia estudos, medidas e plataformas para impulsionar a inclusão e a literacia digitais, a formação, a qualificação e programas de convergência de género.” (European Commission, 2022b, p.8), e a iniciativa Ações com Selo⁶³ “...que distingue indivíduos, organizações e entidades públicas e privadas que contribuem para melhorar as competências digitais em Portugal.” (European Commission, 2022b, p.8)

Portugal promove igualmente programas tecnológicos que mitiguem o fosso tecnológico associado à desigualdade de género como é o caso do programa Engenheiras por um dia⁶⁴, que desde 2017 já contou com mais de 10.000 participantes, e o projeto Promova – *Gender Equality Opportunities in Senior Management*⁶⁵, que visa fomentar e promover nas empresas a atribuição de funções de gestão de topo a mulheres. (European Commission, 2022b)

A lista de iniciativas continua com exemplos como 7 Dias, 7 Dicas sobre os Media⁶⁶, “Conta-nos uma história!”⁶⁷, Concurso Media Smart⁶⁸, Scratch Challenge⁶⁹, Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico⁷⁰, Clubes de Programação e Robótica⁷¹,

⁶⁰ <https://www.eusoudigital.pt/>

⁶¹ <https://www.muda.pt/>

⁶² <https://www.incode2030.gov.pt/roteiro/>

⁶³ <https://www.incode2030.gov.pt/acoes-com-selo/>

⁶⁴ <https://www.engenheirasporumdia.pt/>

⁶⁵ <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/conciliacao-e-igualdade-de-genero/projetos/projetos-pre-definidos/pdp4-gender-equality-opportunities-in-senior-management/>

⁶⁶ <https://www.dge.mec.pt/concurso-7-dias-7-dicas-com-os-media>

⁶⁷ <https://erte.dge.mec.pt/concurso-conta-nos-uma-historia>

⁶⁸ <http://www.mediasmart.com.pt/media-smart/programa/>

⁶⁹ <http://projectos.es.eip.pt/eduscratch/>

⁷⁰ <https://www.erte.dge.mec.pt/iniciacao-programacao-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>

⁷¹ <https://www.erte.dge.mec.pt/clubes-de-programacao-e-robotica>

Sitestar.pt⁷², Cineast@s Digitais⁷³, SeguraNet⁷⁴, “Liberdade de Expressão e Redes Sociais”⁷⁵, entre outros. (Brites & Jorge, 2017)

Podemos também encontrar inúmeras outras ações de promoção no foro privado, como Miúdos Seguros na Net⁷⁶, Público na Escola do jornal PÚBLICO⁷⁷ ou o Medialab, do Diário de Notícias⁷⁸. (Brites & Jorge, 2017)

Assim compreendemos que o conceito de literacia digital é altamente amplo, polissémico e dependente das práticas culturais envolventes. Esta é uma das principais motivações de Belshaw (2014) ao criar o seu modelo que demonstra que a literacia digital deve ser considerada no plural, ou seja, devemos falar em literacias digitais, ao invés de apenas literacia digital. Na verdade, o autor propõe-nos 8, as literacias Culturais, Cognitivas, Construtivas, Comunicativas, de Confiança, Criativas, Críticas e Cívicas.

O autor alerta-nos também para a forma como devemos promover a literacia, esta deve ser de forma progressiva e não sequencial. O formato sequencial entende que as literacias evoluem de forma crescente e ordenada, e pressupõe algum tipo de procedimento que os educadores ou responsáveis por transmitir a informação, na verdade, não vivenciaram. Contrariamente, a forma progressiva concentra-se nos interesses das pessoas tentando levá-las a obter a motivação intrínseca de querer desenvolver as competências digitais para si próprias. Se existe um círculo de interesses pessoais e se há uma espécie de círculo de questões importantes, então o lugar para desenvolver estas literacias digitais é a sobreposição desses dois círculos (TEDx Talks, 2012).

Existem inúmeras iniciativas de promoção da literacia digital. Neste capítulo podemos encontrar a menção e descrição de algumas. Através do modelo de Belshaw (2014) é perceptível distinguir quais as literacias, e competências, que estão a ser trabalhadas em cada ação em

⁷² <https://sitestar.pt/>

⁷³ <http://cineastas.ccems.pt/>

⁷⁴ <https://www.seguranet.pt/pt/desafios-seguranet>

⁷⁵ <https://sicesperanca.org/2a-edicao-projeto-liberdade-de-expressao-e-redes-sociais/>

⁷⁶ <http://miudossegurosna.net/>

⁷⁷ http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/26-projecto-e.html

⁷⁸ <https://dn.medialabedu.org/>

particular. É também importante não esquecer que as práticas culturais estão em constante mutação e que estas influenciam as literais digitais. Assim sendo, as próprias literacias digitais alteram-se com o tempo, por força do contexto. Neste sentido é importante que as iniciativas que as procuram promover estejam atentas e sejam flexíveis à mudança.

Este capítulo inclui também um levantamento a cerca dos níveis de literacia dos portugueses. Em alguns dos estudos é possível fazer um paralelismo com o modelo de Belshaw (2014) mas raramente fazer considerações e distinções entre os géneros.

Na segunda parte desta investigação, na investigação empírica, vamos seguir e aplicar um modelo de análise que nos permite aferir o nível de literacia dos portugueses, nas 8 contempladas no modelo de Belshaw (2014), filtrando os resultados por género.

PARTE II – Investigação Empírica

Nestes capítulos que correspondem à Investigação Empírica encontra-se a Metodologia, que no caso da presente investigação foi qualitativa, com recurso à técnica inquérito por questionário, construído com base no modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais de Doug Belshaw (2014), a apresentação dos dados e a discussão dos mesmos.

À semelhança do próprio questionário, a apresentação e discussão dos resultados está dividida em secções. Primeiramente vêm os dados de caracterização da amostra e só depois os dados relativos a cada uma das literacias, Cultural, Cognitiva, Construtiva, Comunicativa, de Confiança, Criativa, Crítica e Cívica, respetivamente.

4. Capítulo 4 – Metodologia

A Revisão de Literatura está dividida entre os conceitos base Género, Gerações e Literacia Digital, sendo o seu objetivo fundamental a contextualização do estudo empírico. Como tal, o quadro explorado foi: o Construcionismo Social, A relação das mulheres com a tecnologia, os Estereótipos de Género e As mulheres no ensino e no mercado de trabalho (Capítulo 1), as Gerações, em particular a Geração X (Capítulo 2), a Literacia Digital enquanto conceito, os Modelos de Literacias Digitais, em particular, o modelo de Doug Belshaw (2014), os 8 elementos essenciais das Literacias Digitais, e por fim, um levantamento, internacional e nacional, respetivamente, das Tendências e Desafios, e ainda, das Estratégias e Iniciativas de Promoção da Literacia Digital (Capítulo 3).

Através do presente quadro teórico e da significativa investigação de múltiplos autores, entendemos, por um lado, como o género é um fator social determinante, e, em casos particulares, até discriminatório, e como este afeta as áreas tecnológicas, áreas onde as mulheres continuam sub-representadas. Entendemos por outro lado, que as Gerações, tem as suas características próprias, uma consequência dos fenómenos envolventes pelos quais passaram em diferentes estágios de vida. Entendemos ainda que a Literacia Digital é um conceito polissémico, pelo que devemos então falar de Literacias Digitais, e como estas não apenas incluem o ato cognitivo, como também uma vertente social indissociável (Belshaw, 2014).

A Importância da Literacia Digital e consequentemente da sua promoção, é relevada pelo aumento da presença do mundo digital em múltiplas áreas do mundo físico como o trabalho, ensino e comunicação. Esta mudança transformacional abre oportunidades, mas cria igualmente desafios, como a marginalização e exclusão daqueles que não possuem estas competências. (ITU, 2018; UNESCO, 2018).

Bandura & Leal (2022) reforçam de igual modo a importância da Literacia Digital para comunicar, encontrar emprego, receber educação abrangente, socializar, e, destacam o seu papel “...vital para fomentar sociedades mais abertas, inclusivas e seguras.” (p.1)

Assim torna-se pertinente perceber qual o paradigma da Literacia Digital em Portugal. Nesse sentido, surge, a seguinte questão de investigação:

Os níveis de literacia digital dos homens são mais elevados do que os das mulheres, em Portugal, na Geração X?

A questão de investigação coloca-se desta forma, isto é, é colocada a questão na afirmativa a cerca da eventual, literacia digital superior dos homens em relação às mulheres, devido àquilo que foi investigado na revisão de literatura. Supõe-se que a mulheres têm uma literacia digital inferior dado que são elas que mais sofrem de ansiedade tecnológica e dos seus efeitos adversos de desconforto e stress (Cooper & Weaver, 2003) e uma vez que a tecnologia é uma realidade mais recente para elas do que para os homens, até ao século XIX estas eram vistas como tecnologicamente incompetentes (Marvin, 1988), realidade que hoje se mantém mascarada por pensamentos patriarcais como o conceito de “mulheres restantes” (You & Nussey, 2022). Existem também outros estereótipos, como aqueles que estão embebidos pelos sistemas de IA, que estão presentes em todo o lado e em tudo o que fazemos (Cawley, 2020; Perez 2019). Até estes sistemas são mais ineficientes para as mulheres do que para os homens (Buolamwini & Gebru, 2018; Buolamwini et al.; 2018). No fim da linha de tudo isto, confrontamo-nos com a realidade dos dados que nos mostram que existem menos mulheres, do que homens, nos ambientes tecnológicos, tanto no ensino superior, como no mercado de trabalho, uma realidade que não é exclusivamente portuguesa (NCES (National Center for Education Statistics), 2012; Bureau of Labor Statistics, 2022; IST - Instituto Superior Técnico, 2022; FEUP - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 2019; Deloitte, 2020).

Relativamente aos objetivos, pretende-se aferir o nível de literacia digital dos portugueses da Geração X, isto é, nascidos entre 1965 e 1979, em cada uma das 8 literacias digitais propostas pelo modelo de Doug Belshaw, as literacias Culturais, Cognitivas, Construtivas, Comunicativas, de Confiança, Criativas, Críticas e Cívicas.

A Geração X compreende os portugueses, que, no atual ano de 2023, têm entre 44 e 58 anos. A escolha específica desta faixa etária prende-se com o facto de esta ser a geração que se encontra há mais tempo no mercado de trabalho e, simultaneamente, a geração que presenciou a mais profunda transformação e evolução tecnológica, a transição da era analógica para a era digital.

A nível prático, deseja-se contribuir positivamente para o conhecimento das lacunas da literacia digital dos portugueses desta geração, contribuindo assim para o desenvolvimento de

iniciativas de promoção da literacia digital mais personalizadas e ajustadas às verdadeiras necessidades.

4.1. Estratégia metodológica

O processo de investigação científico pode ser compreendido em 3 fases: (1) Fase Conceptual, (2) Fase Metodológica e (3) Fase Empírica (Creswell & Creswell, 2017; Bryman, 2016; Neuman, 2014).

Os capítulos 1, 2 e 3 correspondem à Fase Conceptual, onde foi revista a literatura e os principais conceitos, e que, o presente capítulo, capítulo 4, corresponde à Fase Metodológica onde foi apresentada a pergunta de partida e os objetivos, e, onde vão ser explicitados os métodos de investigação.

São os métodos de investigação que delimitam os meios pelos quais os dados deverão ser recolhidos e trabalhados. A seleção do método de análise varia conforme o objetivo da investigação e peso dado a cada uma das dimensões do estudo (Creswell & Creswell, 2017).

A escolha do método divide-se entre o estudo quantitativo e o estudo qualitativo, sendo que cada um deles apresenta características, vantagens e desvantagens próprias. (Creswell & Creswell, 2017). Na presente investigação optou-se por seguir o método qualitativo, através da aplicação de um inquérito por questionário.

4.1.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário procura dar resposta a 3 tipos de questões: (1) perguntas descritivas, (2) perguntas sobre as relações entre variáveis, e (3) questões sobre relações preditivas entre variáveis ao longo do tempo (Creswell & Creswell, 2017).

Em relação à estrutura, o questionário apresenta 2 tipos de perguntas: (1) as perguntas de resposta aberta e (2) as perguntas de resposta fechada. As primeiras, como o próprio nome indicia, dão ao inquirido uma maior abertura e liberdade para responder. Estas configuram-se, naturalmente, como perguntas mais demoradas e complexas de responder, e conseqüentemente, mais difíceis de codificar e analisar. Por outro lado, as perguntas de resposta fechada limitam o inquirido a um conjunto pré-definido de respostas (Bryman, 2016).

Para o bom funcionamento do questionário, a ordem das perguntas também é determinante devendo estas estar ordenadas e ser cuidadosamente consideradas (Bryman, 2016).

A utilização de um pré-teste também é um procedimento aconselhado para garantir a clareza e boa compreensão das perguntas (Walliman, 2011). Por este motivo realizou-se previamente o questionário a uma amostra de 7 pessoas.

Desde modo o inquérito por questionário (Anexo 25) é o resultado final após algumas correções realizadas em consequência do pré-teste. O inquérito por questionário procura averiguar o grau de Literacia Digital dos portugueses da Geração X, nas 8 literacias digitais identificadas por Belshaw (2014).

Optou-se por distribuir o questionário digitalmente pois é a forma mais rápida, económica e que permite uma maior variedade e homogeneidade da amostra. O questionário foi partilhado através de um link, que remetia diretamente o inquirido para o inquérito na plataforma Google Formulários. A partilha iniciou-se primeiramente pelos contactos pessoais, que cumpriam os requisitos de idade da amostra pretendida, através de mensagem privada via *WhatsApp*, *Facebook Messenger* e *Instagram*, e, posteriormente alargada ao público em geral, respeitando igualmente os requisitos de idade pretendidos, através de publicações públicas no *Facebook* e *LinkedIn*. Este questionário esteve disponível desde o dia 6 de Maio a 25 de Maio.

O questionário está dividido em 11 secções: (1) Introdução, explicitando o âmbito académico do questionário e os destinatários, a Geração X; (2) Idade (sendo este um fator de exclusão, só prossegue para a secção seguinte quem selecionar a opção “1965-1979”); (3) Caracterização Demográfica; (4) Literacia Digital Cultural; (5) Literacia Digital Cognitiva; (6) Literacia Digital Construtiva; (7) Literacia Digital Comunicativa; (8) Literacia Digital de Confiança; (9) Literacia Digital Criativa; (10) Literacia Digital Crítica; e, (11) Literacia Digital Cívica.

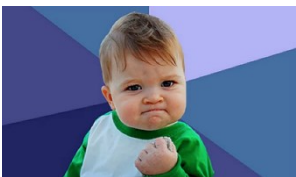

A secção 3, Caracterização Demográfica, é composta por 7 perguntas sendo estas de escolha múltipla: (1) Género, (2) Distrito de Residência, (3) Distrito de Naturalidade, (4) Nível de Escolaridade, (5) Distrito onde realizou a maior parte da sua escolaridade, (6) ‘Como está a preencher este formulário?’, e, (7) ‘Que dispositivo está a utilizar para aceder e responder a este questionário?’

A secção 4, Literacia Digital Cultural, é composta por 4 perguntas de escolha múltipla. A secção 5, Literacia Digital Cognitiva, é composta por 6 perguntas, 5 de caixas de verificação e uma de escolha múltipla. A secção 6, Literacia Digital Construtiva, é composta por 4 perguntas, 3 de caixas de verificação e uma de escolha múltipla. A secção 7, Literacia Digital Comunicativa, é composta por 3 perguntas, uma grelha de caixas de verificação, uma de escolha múltipla e outra de caixas de verificação. A secção 8, Literacia Digital de Confiança, é composta por 7 perguntas em formato de Escala de Likert de 1 a 5. A secção 9, Literacia Digital Criativa, é composta por 2 perguntas, uma de escolha múltipla e outra de caixas de verificação. A secção 10, Literacia Digital Crítica, é composta por 6 perguntas em formato de Escala de Likert de 1 a 5 e uma pergunta em grelha de escolha múltipla. Por fim, a secção 11, Literacia Digital Cívica, é composta por 8 perguntas em formato de Escala de Likert de 1 a 5 e uma pergunta em formato de caixas de verificação.

4.2. Modelo de avaliação metodológico

Após a revisão bibliográfica de múltiplos modelos de Literacia Digital optou-se pela utilização do Modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais de Belshaw (2014). Assim, 8 das 11 secções do questionário correspondem a cada uma das Literacias apontadas pelo autor. De igual modo, as perguntas seleccionadas para cada uma das secções do questionário partem da revisão de literatura, podendo estas ser encontradas da tabela abaixo com a indicação da página onde se encontram neste documento.

Tabela 1 - Correspondência entre o modelo, as variáveis, as perguntas e as justificações das perguntas do inquérito por questionário

Pergunta de Investigação		
Os níveis de literacia digital dos homens são mais elevados do que os das mulheres, em Portugal, na Geração X?		
Modelo Belshaw (2014)	Perguntas	Justificação escolha da pergunta
Culturais	<p>(1) Sabe o que são memes? Sim/Não</p> <p>(2) Escolha a descrição que melhor se adequa à imagem:</p>  <p>(A) Comi esparguete enquanto usava uma camisa branca. Não me suguei com molho (opção correta)</p> <p>(B) A minha empresa a ‘descarrilar’. Eu a saber que é sexta-feira.</p> <p>(C) Como eu sou na minha mente. Como eu sou quando passo por um espelho.</p> <p>(D) Como as pessoas com iPhones olham para as pessoas com Androids.</p> <p>(E) Não sei</p> <p>(3) Qual o contexto em que se aplica o seguinte emoji?</p>  <p>(A) Alegria</p> <p>(B) Tristeza</p> <p>(C) Ironia (opção correta)</p> <p>(D) Irritação</p> <p>(E) Não sei</p>	<p>(1) “Entender a cultura... não apenas a escrita, mas também fenómenos como memes, <i>emojis</i> e <i>gifs</i>.” (p.72)</p> <p>(2) Pergunta de despiste.</p> <p>(3) “Entender a cultura... não apenas a escrita, mas também fenómenos como memes, <i>emojis</i> e <i>gifs</i>.” (p.72)</p> <p>(4) “88% utilizavam um dispositivo eletrónico para jogar jogos...” (p.78)</p> <p>(5) “...sendo que grande parte jogava <i>online</i> com ou contra outras pessoas, incluindo 29% que jogavam com pessoas que não conheciam e que nunca tinham conhecido</p>

	<p>(4) Joga videojogos <i>online</i>? Sim/Não</p> <p>(5) Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?</p> <p>(A) Nunca (B) Raramente (C) Às vezes (D) Muitas vezes (E) Sempre</p>	<p> pessoalmente.” (pp. 78 e 79)</p>
<p>Cognitivas</p>	<p>(6) Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Earphones/Headphones sem fios - iPad/Tablet - Óculos RV - PC - Smart TV - Smart Watch/ Smart Band - Telemóvel - Nenhum dos anteriores <p>(7) Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Analytics - Google Data Studio - Adobe Acrobat - Adobe Illustrator - Adobe Photoshop - Canva - CSS - Google Calendário - Google Docs - Google Drive - Google Earth - Google Formulários - Google Fotos - Google Gmail - Google Maps 	<p>(6) e (7) “...a cognição, no que diz respeito às literacias digitais, pode traduzir-se como a capacidade de utilizar uma variedade de hardwares, softwares e interfaces.” (p.72)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Google Meet - Google Slides - Google Sheets - Google Tradutor - HTML - Java Script - Microsoft Excel - Microsoft OneDrive - Microsoft OneNote - Microsoft Outlook - Microsoft PowerPoint - Microsoft Teams - Microsoft Word - OutSystems - Primavera - Python - R - SAP - Semrush - Shazam - Soundcloud - Spotify - SPSS Statistics - SQL - Tableau - WeTransfer - YouTube - Zoom <p>(8) Identifique os conceitos com os quais sabe trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostos - Partilhas - Hashtags - Menus de navegação - Definições/Configurações - Perfis - Nenhum dos anteriores 	<p>(8) "...inclui o conhecimento de conceitos-chave como <i>tags</i>, <i>hashtags</i>, funcionalidades de partilha, menus de navegação, configurações, perfis, etc." (p.72)</p>
--	--	---

	<p>(9) Identifique as ações que sabe realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerir/alterar palavras-passes - Aceder e apagar o histórico de navegação na Internet e ficheiros temporários - Mover os ícones das aplicações - Instalar novas aplicações - Apagar ou atualizar as aplicações - Transferir informação como música, fotografias e documentos entre os meus dispositivos - Criar lembretes - Criar eventos no calendário - Escolher uma música do seu dispositivo e reproduzi-la - Tirar uma captura de ecrã - Utilizar o <i>touchpad</i> para mover o rato na tela <p>(10) Sabe utilizar plataformas de <i>streaming</i>? Sim/Não</p> <p>(11) Que plataforma/s de <i>streaming</i> utiliza?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Netflix - HBO MAX - Disney + - Amazon Prime Video - Opto 	<p>(9) MDPQ-16 de Roque & Boot (2018)</p> <p>(10) “No que diz respeito ao consumo de entretenimento os participantes, apesar de consumirem cada vez mais produtos das plataformas de <i>streaming</i> (como Netflix, Amazon Prime e Disney+).” (p.79)</p> <p>(11) Pergunta de despiste.</p>
Construtivas	<p>(12) Em que rede/s tem um perfil/conta criada?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Instagram</i> - <i>Facebook</i> - <i>Facebook Messenger</i> - <i>Twitter</i> - <i>WhatsApp</i> 	<p>(12) “60% dos homens e 55% das mulheres indicaram utilizar 4 tipos de plataformas de comunicação <i>online</i>,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>TikTok</i> - <i>LinkedIn</i> - <i>YouTube</i> - <i>Discord</i> <p>(13) Tem mais do que um perfil na mesma rede social? Sim/Não</p> <p>(14) Identifique em qual/quais Redes Sociais tem mais do que um perfil criado na mesma Rede</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Instagram</i> - <i>Facebook</i> - <i>Facebook Messenger</i> - <i>Twitter</i> - <i>WhatsApp</i> - <i>TikTok</i> - <i>LinkedIn</i> - <i>YouTube</i> - <i>Discord</i> <p>(15) Identifique o/os motivo/s.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hobby - Negócio - Trabalho - Amigos chegados - Outro 	<p>sendo eles, as redes sociais, plataformas de mensagens, de partilha de vídeos e de live <i>streaming</i>.” (p.78)</p> <p>(13) e (14) “A construção é também um elemento presente neste relatório visto que cerca de metade dos jovens declararam ter múltiplos perfis na mesma plataforma <i>online</i>...” (p.78)</p> <p>(15) “...perfis relacionados com o seu hobby, de um negócio, ou de conteúdo apenas ara amigos mais chegados.” (p.78)</p>
Comunicativas	<p>(16) Indique a/as rede/s que utilizaria nas seguintes situações de entre as opções <i>Instagram, Facebook, Facebook Messenger, Twitter, WhatsApp, TikTok, LinkedIn, YouTube</i> e <i>Discord</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurar emprego (<i>LinkedIn</i>) - Publicar fotografias das férias (<i>Instagram, Facebook</i>) - Aprender a montar um móvel (<i>YouTube</i>) - Enviar uma mensagem que parabéns a um familiar (<i>WhatsApp, Facebook Messenger</i>) 	<p>(16) “A comunicação, as suas normas e protocolos, variam de espaço para espaço como é o caso das redes sociais, por exemplo a comunicação no Instagram é bastante distinta da</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Publicar um pequeno vídeo engraçado (<i>TikTok, Instagram, Facebook, YouTube</i>) - Fazer uma videochamada com mais de 20 participantes (<i>Discord</i>) - Enviar um documento para um amigo (<i>WhatsApp</i>) - Escrever uma ideia engraçada (<i>Facebook, Twitter</i>) <p>(17) Quantas plataformas de comunicação <i>online</i> utiliza, em média, por semana?</p> <p>(Sendo que por plataformas entendem-se Redes Sociais, Plataformas de mensagens, Plataformas de partilha de vídeos e Plataformas de <i>live streaming</i>)</p> <p>(A) 3 ou menos (B) Entre 4 e 6 (C) Entre 7 e 8 (D) Mais de 8</p> <p>(18) Indique o(s) tipo(s) de plataforma(s) que utiliza pelo menos 3 vezes por semana?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redes Sociais - Plataformas de mensagens - Plataformas de partilha de vídeos - Plataformas de <i>live streaming</i> -Nenhuma das anteriores 	<p>comunicação no <i>LinkedIn</i>, e também varia de dispositivo para dispositivo. Ter competências comunicativas no ambiente digital traduz-se na compreensão destas diferentes, assim como os conceitos identidade, partilha, influência e confiança.” (p.74)</p> <p>(17) “Os utilizadores da Internet utilizavam, em média, mais de seis plataformas de comunicação <i>online</i>.” (p.78)</p> <p>“Nos jovens, entre os 16 e os 24 anos, esta média sobre para as 8.7 plataformas enquanto nos idosos com mais de 65 anos decresce para apenas 3 plataformas.” (p.78)</p> <p>(18) “60% dos homens e 55% das mulheres indicaram utilizar 4 tipos de plataformas de</p>
--	---	--

		comunicação <i>online</i> , sendo eles, as redes sociais, plataformas de mensagens, de partilha de vídeos e de <i>live streaming</i> .” (p.78)
Confiança	<p>(19) Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sei reconhecer publicidade <i>online</i>. - Sei reconhecer mensagens fraudulentas <i>online</i>. - Sei realizar compras <i>online</i>. - Sei reconhecer se um website é seguro ou não - Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens. - Sinto que sou capaz de procurar soluções <i>online</i> para os meus problemas. - Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais 	<p>(19) “79% dos utilizadores da internet sentem-se confiantes ao fazê-lo, mas apenas uma percentagem mais pequena, 59%, se sente confiante na gestão do acesso aos seus dados pessoais. Ainda que diz respeito à confiança, por vezes existe uma lacuna na capacidade de reconhecer a publicidade ou identificar uma mensagem fraudulenta. Aqui, 75% dos homens e 76% das mulheres disseram estar confiantes e capazes de reconhecer mensagem fraudulentas, e, 44% dos homens e 41% das mulheres estão confiantes e capazes de reconhecer o que</p>

		<p>é publicidade <i>online</i>.” (p.77)</p> <p>“...a OCDE destaca a importância das competências de confiança para a resolução de problemas: “A sociedade moderna procura cada vez mais [pessoas] que possam resolver com confiança os problemas e gerir a sua própria aprendizagem ao longo das suas vidas, as próprias qualidades que as TIC são supremamente capazes de promover.” (OECD, 2001, p.9).” (p.74)</p>
Criativas	<p>(20) Já alguma vez criou um meme? Sim/Não</p> <p>(21) Realiza alguma destas ações?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicar vídeos no <i>YouTube</i> - Publicar <i>Reels</i> no Instagram - Criar <i>TikToks</i> - Participar em <i>podcasts</i> - <i>Live Streaming</i> - Nenhuma das anteriores 	<p>(20) “A criatividade define-se como a produção de algo novo que acrescenta valor, sendo que a novidade e o valor variam conforme o contexto.” (p.74)</p> <p>(21) “A criatividade é mais um dos elementos presente e, mais uma vez,</p>

		este é mais comum entre os jovens. Metade destes, carrega e partilha os seus próprios vídeos para plataformas de partilha de vídeo e 28% fazem <i>live stream</i> dos seus próprios conteúdos.” (p.78)
Críticas	<p>(22) Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os benefícios de estar <i>online</i> superam os riscos. - Passo demasiado tempo em ecrãs - Reconheço a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa <i>online</i> - Tenho preferência pelos domínios .com, .edu, .ac.uk, e por websites iniciados com o prefixo https - O acesso a conteúdo de entretenimento em plataformas de <i>streaming</i> faz baixar o meu interesse em conteúdos noticiosos em canais de TV. - No que diz respeito a fontes noticiosas, informações ou recomendações, valorizo mais as recomendações boca a boca do que as recomendações que surgem em formato de conteúdo (ex: vídeos, fotografias, guias <i>online</i>, etc) <p>(23) Indique qual o dispositivo que prefere adotar em cada situação (entre telemóvel ou PC)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em documentos - Ver filmes e séries 	<p>(22) “Sobre a afirmação ‘os benefícios de estar <i>online</i> superam os riscos’ 58% mostrou estar de acordo, 14% discordou e 28% estavam inseguros.” (p.78)</p> <p>“...preocupação dos participantes em relação ao tempo de ecrã excessivo e as potenciais consequências...” (p.79)</p> <p>“Ser crítico inclui filtrar a informação. Para o fazer existem várias técnicas como a preferência dos domínios .com, .edu, .ac.uk, etc, que correspondem aos domínios de topo, e</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Aceder a redes sociais - Fazer videochamadas - Ler notícias - Aceder ao <i>online banking</i> - Preencher formulários 	<p>a escolha de websites seguros, certificados pelo prefixo https (esta funcionalidade garante a encriptação dos dados) (Belshaw, 2014)” (p.75)</p> <p>“Agora que subscreveu a Disney+ prefere ver programas e filmes em vez das notícias.” (p.82)</p> <p>“Um terço dos utilizadores da internet desconhecia a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa <i>online</i>, o que revela um défice das suas competências críticas.” (p.78)</p> <p>“No que diz respeito a fontes noticiosas informações ou recomendações, as recomendações boca a boca continuam a ser mais valorizadas, pois são vistas como</p>
--	---	--

		<p>mais autênticas do que o conteúdo criado.” (p.82)</p> <p>(23) Verifica-se a preferência dos inquiridos sobre computadores para desempenhar tarefas como completar e trabalhar em documentos ou formulários, questões relacionadas com o trabalho, e ver televisão ou filmes, mas ao mesmo tempo, a preferência por smartphones para aceder às redes sociais, fazer videochamadas, ver notícias e aceder ao <i>online banking</i>. (p.77)</p>
Cívicas	<p>(24) Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer uma vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo das suas plataformas de forma mais séria - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam criar uma limitação de idade mínima dos utilizadores 	<p>(24) “...as empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer um escrutínio e remoção do conteúdo nocivo das suas plataformas de forma mais séria, bem como a limitação de idade dos utilizadores e o</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis falsos. -As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis algorítmicos - Preocupo-me com o que digo e público <i>online</i>, bem como as suas consequências futuras - Sinto-me no direito de dizer o que quero <i>online</i> mesmo que isso possa ser doloroso ou controverso ou controverso - A anonimidade <i>online</i> não deveria ser permitida - Tenho respeito pelos Direitos de Autor <p>(25) Indique se já participou em algumas das seguintes iniciativas de forma <i>online</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Petição - Doação de dinheiro - Crowdfunding - Doação de géneros (ex: inscrição para doação de comida, roupa, etc) - Palestra de sensibilização para assuntos na ordem do dia - Aulas (ex: escolares, yoga, treinos físicos, etc) - Ser patrono ou apoiar financeiramente o trabalho de alguém (ex: através de plataformas como <i>Patreon</i>, <i>Spotify</i>, etc) - Nenhuma das anteriores 	<p>bloqueio de <i>bots</i>.” (p.79)</p> <p>“...as pessoas sentem-se cada vez mais no direito (55%) de dizer o que quiserem, mesmo que isso seja doloroso ou controverso.” (p.78)</p> <p>“...os utilizadores preocupam-se com aquilo que dizem <i>online</i> e com as futuras consequências das suas palavras...” (p.78)</p> <p>“A anonimidade e a sua legitimidade foram, de novo, questionadas.” (p.79)</p> <p>“As Competências Cívicas são sobre participação, justiça social e responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade civil através das literacias digitais...” (p.76)</p>
--	---	---

		(25) As Competências Cívicas são sobre participação, justiça social e responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade civil através das literacias digitais (...) ou num nível mais local, o que pode incluir movimentos cooperativos, projetos de solidariedade, conselhos escolares, entre outros.” (p.76)
--	--	---

4.3. Amostra e horizonte temporal da investigação

Segundo Hammond e Wellington (2021) a população configura um grupo de indivíduos que partilham características comuns. No caso desta investigação, a população são os indivíduos da Geração X em Portugal, correspondendo a um total de 2.229.498. Deste modo, a amostra representa uma parte da população devendo esta ser representativa da mesma. O tamanho da amostra deverá ser calculado através da seguinte fórmula:

Figura 6 - Formula do cálculo do tamanho de uma amostra

$$n = \frac{p(1-p)Z^2}{\varepsilon^2}$$

Fonte: Agranonik & Hirakata (2011: 383)

Sendo:

n: tamanho da amostra;

p: proporção esperada;

Z: Valor da distribuição normal para determinado nível de confiança;

ϵ : tamanho do intervalo de confiança (margem de erro).

Figura 7 - Valores da atribuição normal (Z) de acordo com os níveis de confiança mais utilizados

Nível de confiança (%)			
	90	95	99
Z	1,645	1,96	2,575

Fonte: Agranonik & Hirakata (2011: 383)

Utilizando um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 7%, sabendo que a população é de 2.229.498 indivíduos, chegamos aos seguintes resultados:

$$n = \frac{0,5 * 0,5 * 1,96^2}{0,07^2}$$

$$n = 196$$

Assim, considerando uma população (Z) de 2.229.498 indivíduos, a amostra (n) deverá ser de pelo menos 196 indivíduos para obter resultados com um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 7%.

No dia, 25 de Maio de 2023, dia da conclusão da recolha de dados, a amostra era de 212 indivíduos. Recolha que se iniciou no dia 6 de Maio de 2023.

4.4. Limites à investigação

No decorrer de uma investigação existem sempre algumas limitações, sendo que, a presente investigação não é exceção.

A longa extensão do questionário e, conseqüentemente, o tempo de preenchimento necessário, que é relativamente longo, apresenta-se como uma das principais limitações, sendo que esta leva muitas vezes ao não preenchimento do mesmo.

Outra das limitações prende-se com a diversidade da amostra. Não foi possível obter uma distribuição percentual semelhante entre os géneros, nem entre os distritos de residência, naturalidade e realização da escolaridade, acabando pelo género feminino e o distrito de Lisboa representar as maiores fatias percentuais.

Durante a análise de dados levantou-se também a limitação da impossibilidade de comparação de performances entre géneros na Literacia Crítica e na Literacia Cívica, pois para estas literacias não existia uma resposta mais correta que outra, que pudesse ser indicador da performance do inquirido, uma vez que as competências em estudo, o sentido crítico e o civismo, são competências ambíguas e imensuráveis.

4.5. Considerações éticas

As considerações éticas são igualmente fundamentais num processo de investigação devendo estar presentes em todas as fases do estudo (Creswell & Creswell, 2017). Estas incluem tópicos como autenticidade e credibilidade da investigação, os contextos transculturais, e a privacidade e confidencialidade dos dados, particularmente quando, e é o caso, a recolha de dados é realizada através da Internet (Israel & Hay, 2006).

Assim, durante a partilha do link para o questionário e recolha de dados do mesmo, o anonimato e a confidencialidade das respostas foram asseguradas, bem como a explicação previa do âmbito académico da pesquisa.

5. Capítulo 5 – Estudo Empírico: A Literacia Digital dos homens e mulheres portugueses da Geração X

5.1. Análise geral dos dados primários do estudo

De forma a obter a melhor organização e interpretação dos dados do inquérito, a análise geral dos principais dados será efetuada de forma descritiva através de tabelas e gráficos.

A análise de dados corresponde aos resultados extraídos do inquérito por questionário (Anexo 25) realizado a 254 indivíduos. Na verdade, apenas foram utilizados os dados de 212 inquiridos pois apenas esses cumpriam o requisito base de pertencer à Geração X, isto é, ter nascido entre os anos 1965 e 1979. Este valor representa uma amostra significativa, para um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 7%, pois encontra-se acima dos 196.

Assim, primeiramente, apresenta-se a análise dos dados de caracterização da amostra, e, seguidamente, a análise dos dados referentes a cada uma das 8 Literacias Digitais do modelo de Doug Belshaw (2014).

5.1.1. Dados de caracterização

Os dados de caracterização correspondem às perguntas que configuram a Secção 3 do inquérito por questionário. Esta secção inclui perguntas a cerca do Género, Distrito de Residência, Distrito de Naturalidade, Nível de Escolaridade, Distrito onde realizou a maior parte da Escolaridade, Preenchimento do Formulário e Dispositivo utilizado no Preenchimento do Formulário.

Nas Tabelas a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida através das perguntas e dimensões mencionadas anteriormente.

Tabela 2 - Dados de caracterização da amostra (Género)

Características	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	
Género	Feminino	133	62,7%
	Masculino	79	37,3%
Total	212	100%	

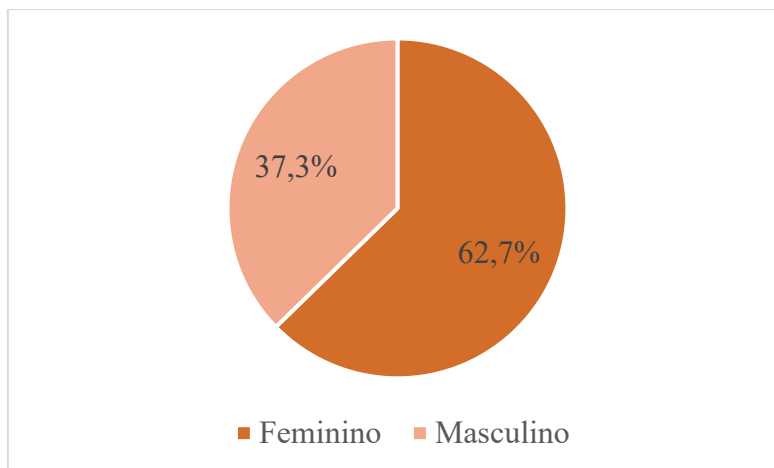
Tabela 3 - Dados de caracterização da amostra

Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Distrito de Residência	Castelo Branco	1	0,5%	2	0,9%
	Coimbra	1	0,5%	1	0,5%
	Faro	2	0,9%	1	0,5%
	Leiria	1	0,5%	0	0%
	Lisboa	111	52,4%	56	26,4%
	Portalegre	3	1,4%	8	3,8%
	Porto	1	0,5%	1	0,5%
	Santarém	0	0%	2	0,9%
	Setúbal	13	6,1%	7	3,3%
	Viseu	0	0%	1	0,5%
Total		133	62,7%	79	37,3%
Distrito de Naturalidade	Aveiro	2	0,9%	0	0%
	Beja	2	0,9%	0	0%
	Braga	0	0%	2	0,9%
	Bragança	1	0,5%	0	0%
	Castelo Branco	3	1,4%	2	0,9%
	Coimbra	3	1,4%	1	0,5%
	Évora	0	0%	2	0,9%
	Faro	3	1,4%	0	0%
	Guarda	2	0,9%	1	0,5%
	Leiria	4	1,9%	0	0%
	Lisboa	86	40,6%	54	25,5%
	Portalegre	10	4,7%	8	3,8%
	Porto	5	2,4%	0	0%
	Santarém	2	0,9%	1	0,5%
	Setúbal	6	2,8%	5	2,4%
	Viana do Castelo	1	0,5%	0	0%
	Vila Real	1	0,5%	1	0,5%
Viseu	2	0,9%	2	0,9%	
Total		133	62,7%	79	37,3%
Nível de Escolaridade	Ensino Básico	1	0,5%	0	0%
	Ensino Secundário	24	11,3%	15	7,1%

	Licenciatura/ Bacharel Pré- Bolonha	78	36,8%	28	13,2%
	Mestrado/ Licenciatura Pré-Bolonha	29	13,7%	32	15,1%
	Doutoramento	1	0,5%	4	1,9%
	Total	133	62,7%	79	37,3%
Distrito onde realizou a maior parte da Escolaridade	Beja	1	0,5%	0	0%
	Braga	0	0%	3	1,4%
	Castelo Branco	3	1,4%	1	0,5%
	Coimbra	5	2,4%	2	0,9%
	Évora	1	0,5%	1	0,5%
	Faro	2	0,9%	0	0%
	Guarda	1	0,5%	1	0,5%
	Leiria	4	1,9%	1	0,5%
	Lisboa	89	42,0%	55	25,9%
	Portalegre	9	4,2%	8	3,8%
	Porto	5	2,4%	1	0,5%
	Santarém	0	0%	1	0,5%
	Setúbal	10	4,7%	4	1,9%
	Viana do Castelo	1	0,5%	0	0%
	Vila Real	1	0,5%	0	0%
Viseu	1	0,5%	1	0,5%	
	Total	133	62,7%	79	37,3%
Preenchimento do Formulário	Com a ajuda de um terceiro	1	0,5%	0	0%
	Sozinho	132	62,3%	79	37,3%
	Total	133	62,7%	79	37,3%
Dispositivo utilizado no Preenchimento do Formulário	iPad/Tablet	2	0,9%	2	0,9%
	PC	8	3,8%	14	6,6%
	Telemóvel	122	57,5%	63	29,7%
	Outro	1	0,5%	0	0%
	Total	133	62,7%	79	37,3%

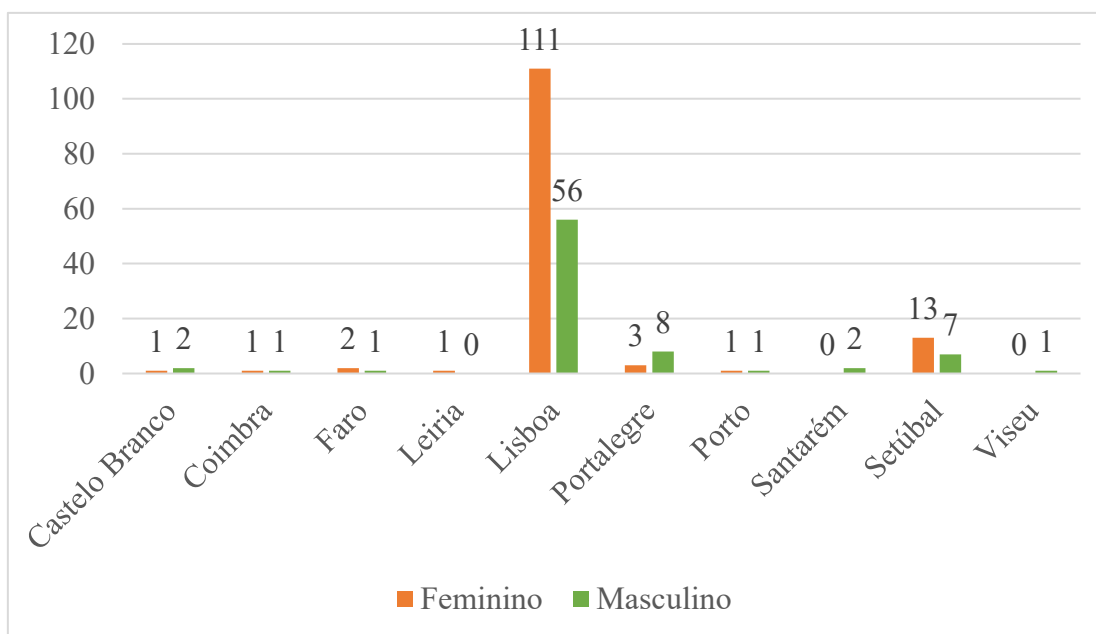
Na amostra de 212 indivíduos, 133 eram mulheres, representando 62,7% da amostra, e, 79 eram homens representando 37,3% da amostra.

Gráfico 1 - Género



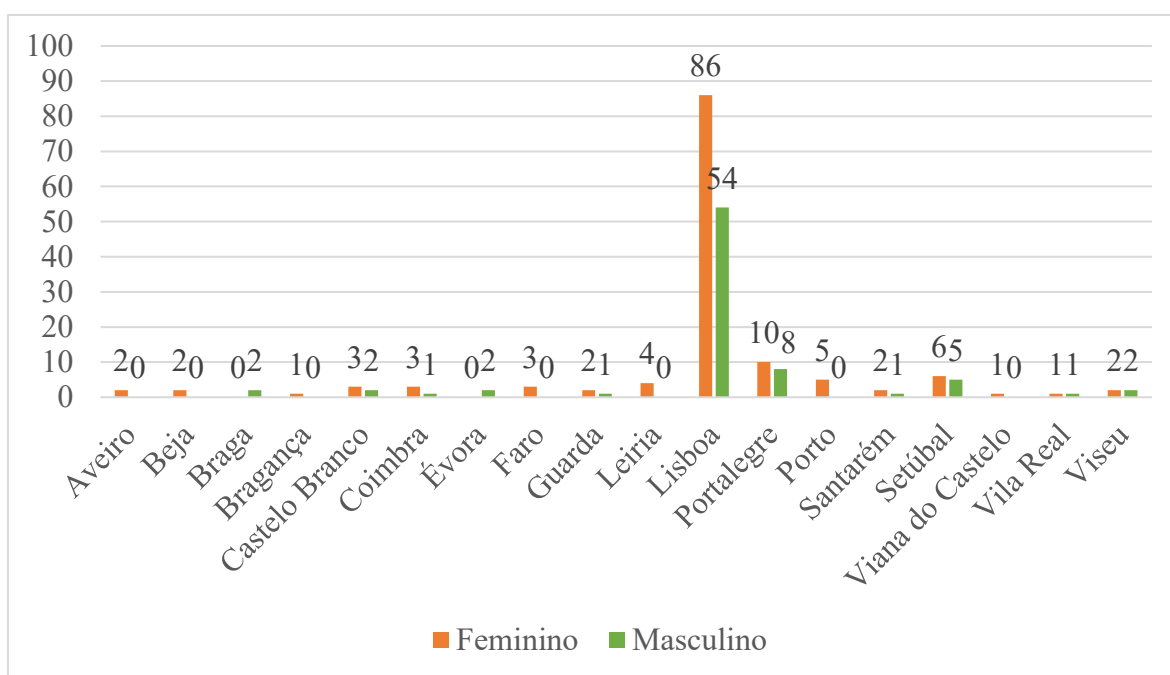
Na amostra de 212 indivíduos, 167 residem no distrito de Lisboa, representando 78,8% da amostra, sendo que desses 111 são mulheres e 56 são homens, representando 52,4% e 26,4% da amostra, respetivamente. Os distritos de residência mais representativos dentro desta amostra são seguidamente Setúbal (9,4%) com 20 indivíduos, 13 mulheres e 7 homens; Portalegre (5,2%) com 11 indivíduos, 3 mulheres e 8 homens; Castelo Branco (1,4%) e Faro (1,4%) com 3 indivíduos, 1 homem e 2 mulheres, e, 2 homens e 1 mulher, respetivamente, Coimbra (1%), Porto (1%) e Santarém (0,9%) com 2 indivíduos, 1 homem e 1 mulher, 1 homem e 1 mulher e 2 homens, respetivamente, e por fim, Leiria (0,5%) e Viseu (0,5%) com apenas 1 indivíduo, 1 homem e 1 mulher respetivamente.

Gráfico 2 - Distrito de Residência



Na amostra de 212 indivíduos, 140 são naturais no distrito de Lisboa, representando 66,1% da amostra, sendo que desses 86 são mulheres e 54 são homens, representando 40,6% e 25,5% da amostra, respetivamente. Os distritos, no que diz respeito à naturalidade, mais representativos dentro desta amostra são seguidamente Portalegre (8,5%) com 18 indivíduos, 10 mulheres e 8 homens; Setúbal (5,2%) com 11 indivíduos, 6 mulheres e 5 homens; Castelo Branco (2,3%) e Porto (2,4%) com 5 indivíduos, 3 mulheres e 2 homens e 5 mulheres, respetivamente; Coimbra (1,9%), Leiria (1,9%) e Viseu (1,8%), com 4 indivíduos, 3 mulheres e 1 homem, 4 mulheres e 2 mulheres e 2 homens, respetivamente; Faro (1,4%), Guarda (1,4%) e Santarém (1,4%) com 3 indivíduos, , 3 mulheres, , 2 mulheres e 1 homem e 2 mulheres e 1 homem, respetivamente; Aveiro (0,9%), Beja (0,9%), Braga (0,9%) e Évora com 2 indivíduos, 2 mulheres, 2 mulheres, 2 homens e 2 homens respetivamente e por fim, Bragança (0,5%), Viana do Castelo (0,5%) e Vila Real (0,5%) com apenas 1 indivíduo, 1 mulher, 1 mulher e 1 mulher respetivamente.

Gráfico 3 - Distrito de Naturalidade



Na amostra de 212 indivíduos, 1 apresenta apenas o Ensino Básico concluído, sendo esta uma mulher e representando apenas 0,5% da amostra. Existem 39 indivíduos com o Ensino Secundário (18,4%), 24 mulheres (11,3%) e 15 homens (7,1%); 106 indivíduos com o grau de Licenciatura ou Bacharel Pré-Bolonha (50%), 78 mulheres (36,8%) e 28 homens (13,2%); 61 indivíduos com o grau de Mestrado ou Licenciatura Pré-Bolonha (18,8%), 29 mulheres (13,7%) e 32 homens (15,1%) e 5 indivíduos com o grau de Doutoramento (2,4%), 1 mulheres e 4 homens. Assim podemos perceber que o grau de Licenciatura ou Bacharel Pré-Bolonha é o mais comum na nossa amostra, representando 50% da mesma.

Comparando os géneros podemos também perceber que, em média, os homens possuem níveis superiores de escolaridade, 40,5% dos homens apresenta o grau de Mestrado ou Licenciatura Pré-Bolonha, enquanto nas mulheres esta percentagem é de 21,8%. Para Doutoramentos verifica-se o mesmo, 5,1% dos homens têm este grau, sendo que para as mulheres esta percentagem é de apenas 0,8%.

Gráfico 5 - Nível de Escolaridade (Feminino)

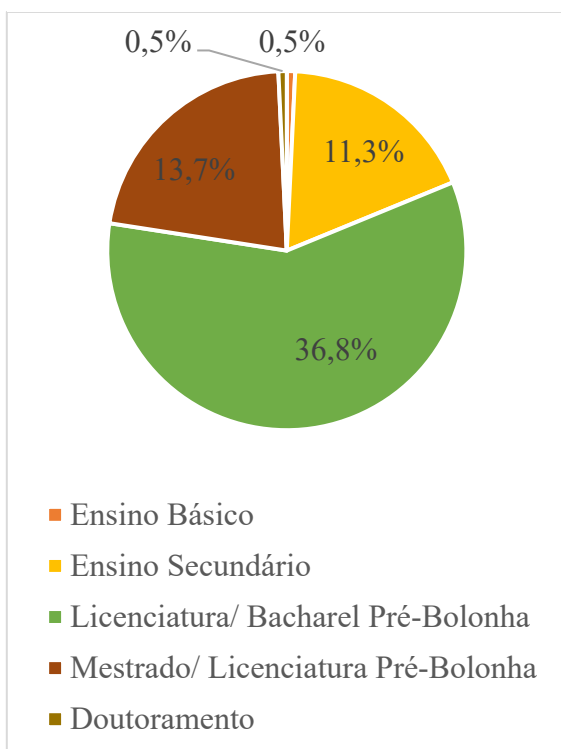
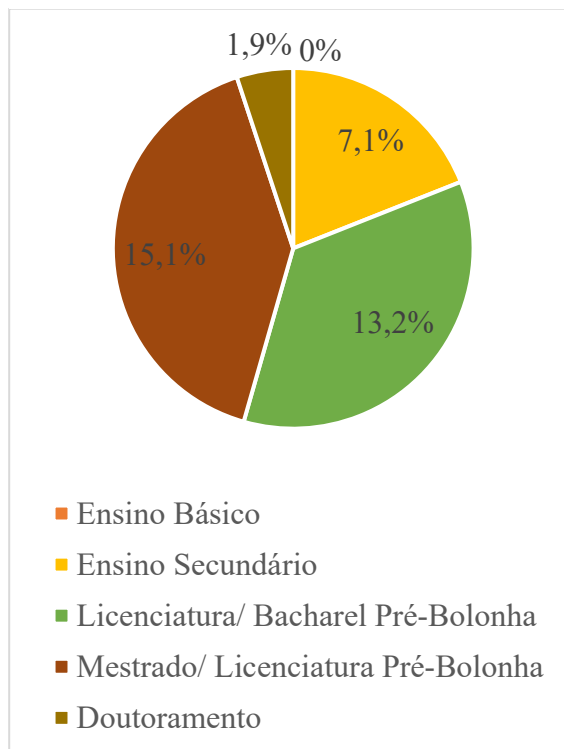


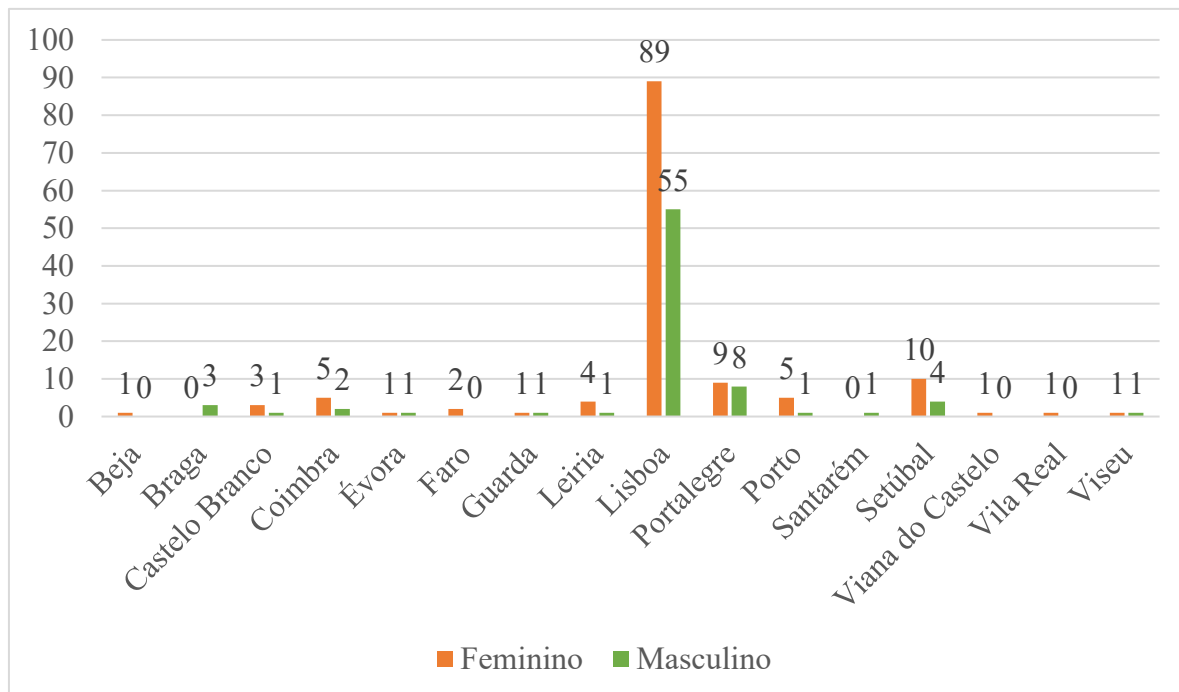
Gráfico 4 - Nível de Escolaridade (Masculino)



Na amostra de 212 indivíduos, 144 realizou a maior parte da sua escolaridade no distrito de Lisboa, representando 67,9% da amostra, sendo que desses 89 são mulheres e 55 são homens, representando 42% e 25,9% da amostra, respetivamente.

Os distritos onde a restante amostra realizou a maior parte da sua escolaridade são seguidamente Portalegre (8%) com 17 indivíduos, 9 mulheres e 8 homens; Setúbal (6,6%) com 14 indivíduos, 10 mulheres e 4 homens; Coimbra (3,3%) com 7 indivíduos, 5 mulheres e 2 homens; Porto (2,9%) com 6 indivíduos, 5 mulheres e 1 homem; Leiria (2,4%) com 5 indivíduos, 4 mulheres e 1 homem; Castelo Branco (1,9%) com 4 indivíduos, 3 mulheres e 1 homem; Braga (1,4%) com 3 indivíduos, 3 homens; Évora (1%), Faro (0,9%), Guarda (1%) e Viseu (1%) com 2 indivíduos, 1 mulher e 1 homem, 2 mulheres, 1 mulher e 1 homem e 1 mulher e 1 homem, respetivamente; e por fim Beja (0,5%), Santarém (0,5%), Viana do Castelo (0,5%) e Vila Real (0,5%) com apenas 1 indivíduo, 1 mulher, 1 homem, 1 mulher e 1 mulher, respetivamente.

Gráfico 6 - Distrito onde realizou a maior parte da Escolaridade



Na amostra de 212 indivíduos apenas 1 respondeu que utilizou a ajuda de um terceiro para preencher o questionário, sendo esta uma mulher e representando apenas 0,5% da amostra.

Gráfico 8 - Preenchimento do Formulário (Feminino)

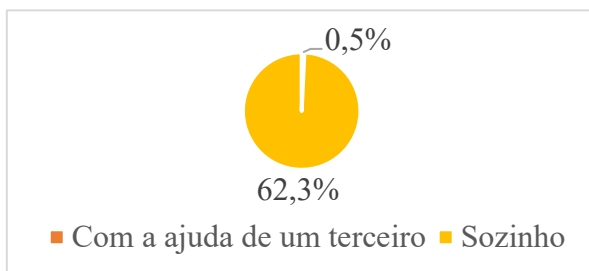
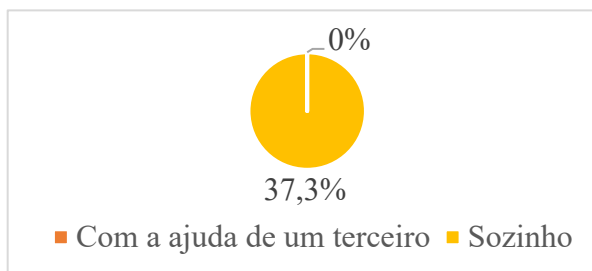


Gráfico 7 - Preenchimento do Formulário (Masculino)



Na amostra de 212 indivíduos, 185 utilizaram o telemóvel para preencher o questionário, sendo 122 mulheres e 63 homens, o que representa 87,2% da amostra. O segundo dispositivo mais utilizado para o preenchimento foi o PC (10,4%), utilizado por 6 mulheres e 14 homens, seguido do iPad/Tablet (1,8%) utilizado por 2 mulheres e 2 homens, e por fim, 1 mulher utilizou 'Outro' dispositivo (0,5%).

Gráfico 10 - Dispositivo utilizado no Preenchimento do Formulário (Feminino)

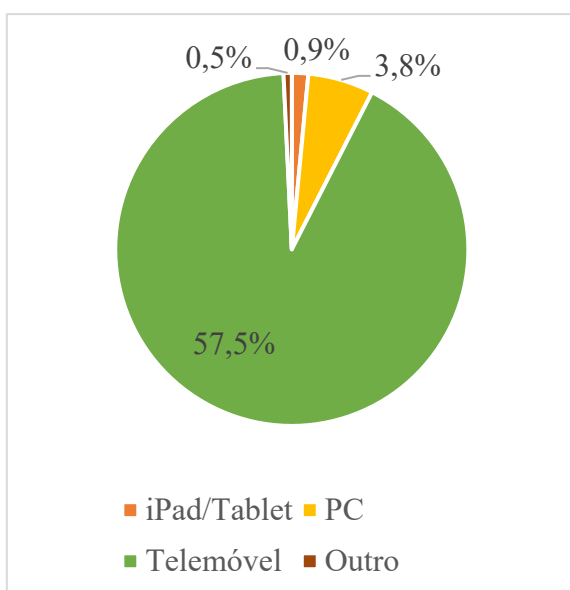
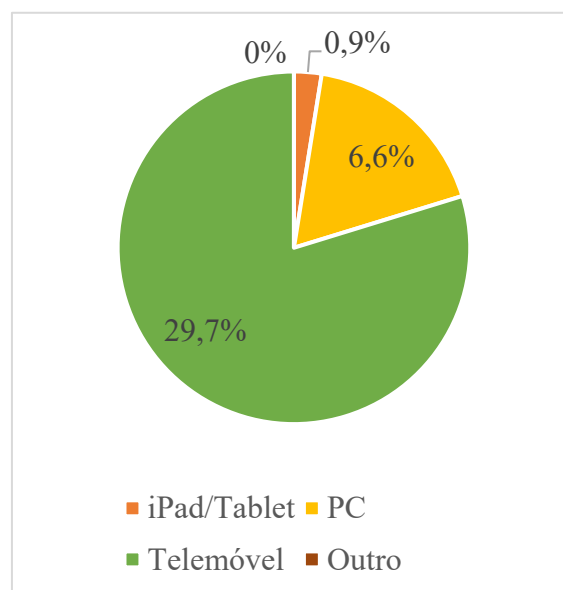


Gráfico 9 - Dispositivo utilizado no Preenchimento do Formulário (Masculino)



5.1.2. Literacia Cultural

A Literacia Cultural constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 4 - Literacia Cultural

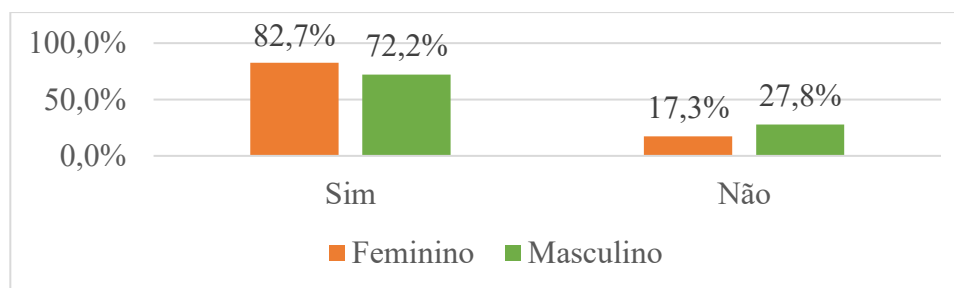
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sabe o que são memes?	Sim	110	82,7%	57	72,2%
	Não	23	17,3%	22	27,8%
Total		133	100%	79	100%
Selecione a opção que melhor descreve o meme acima	Comi esparguete enquanto usava uma camisa branca. Não me suguei com molho.	50	37,6%	27	34,2%
	A minha empresa a ‘descarrilar’. Eu a saber que é sexta-feira.	19	14,3%	5	6,3%
	Como eu sou na minha mente. Como eu sou quando passo por um espelho.	20	15,0%	15	19,0%
	Como as pessoas com iPhones olham para as pessoas com Androides.	22	16,5%	9	11,4%
	Não sei	22	16,5%	23	29,1%
	Total	133	100%	79	100%
Selecione a opção que melhor descreve o emoji acima	Alegria	39	29,3%	13	16,5%
	Tristeza	3	2,3%	7	8,9%
	Ironia	81	60,9%	45	57,0%
	Irritação	4	3,0%	6	7,6%
	Não sei	6	4,5%	8	10,1%
Total		133	100%	79	100%
	Sim	21	15,8%	13	16,5%

Joga videojogos online?	Não	112	84,2%	66	83,5%
Total		133	100%	79	100%
Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?	Nunca	10	7,5%	7	8,9%
	Raramente	5	3,8%	2	2,5%
	Às vezes	5	3,8%	4	5,1%
	Muitas vezes	0	0%	0	0%
	Sempre	1	0,8%	0	0%
Total		21	100%	13	100%

À questão “Sabe o que são memes?” 167 inquiridos responderam que sim, sendo que 110 eram mulheres (82,7%) e 57 eram homens (72,2%). Os restantes inquiridos, 45, responderam negativamente, sendo que 23 eram mulheres (17,3%) e 22 eram homens (27,8%).

Então, a amostra revela que, percentualmente, existem mais mulheres a saber o que são memes do que homens, 82,7% contra 72,2%.

Gráfico 11 - Sabe o que são memes?

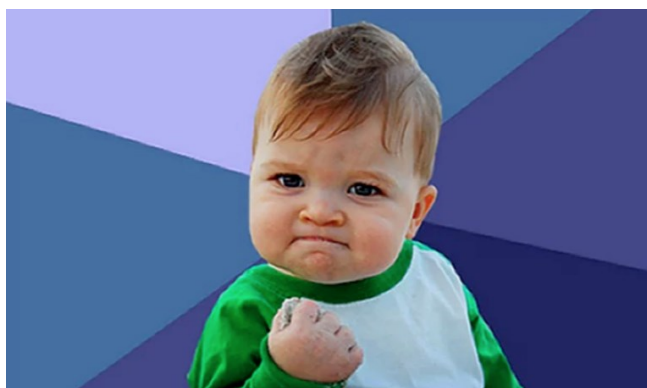


Seguidamente pediu-se aos inquiridos para identificar a legenda que melhor se enquadrava no meme acima. 77 inquiridos responderam corretamente ao escolher a opção “Comi esparguete enquanto usava uma camisa branca. Não me suguei com o molho.”, sendo que 50 eram mulheres (37,6%) e 27 eram homens (34,2%). As opções mais escolhidas foram seguidamente “Não sei” com 45 inquiridos, 22 mulheres (16,5%) e 23 homens (29,1%); “Como eu sou na minha mente. Como eu sou quando passo por um espelho.” com 35 inquiridos, 20 mulheres (15%) e 15 homens (19%); “Como as pessoas com iPhones olham para as pessoas

com Androides.” com 31 inquiridos, 22 mulheres (16,5%) e 9 homens (11,4%), e por fim, “A minha empresa a ‘descarrilar’. Eu a saber que é sexta-feira.” com 24 inquiridos, 19 mulheres (14,3%) e 5 homens (6,3%).

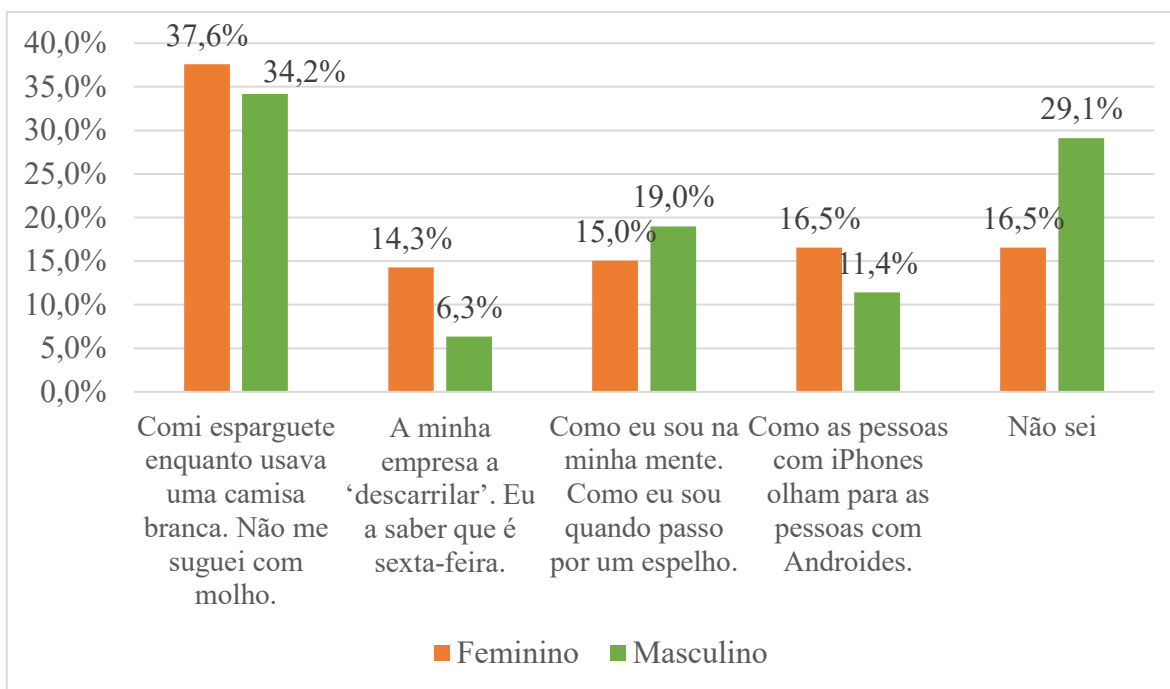
Então, a amostra revela que, percentualmente, existem mais mulheres que efetivamente compreendem o significado dos memes, 37,6% contra 34,2%.

Figura 8 - Meme do 'Successful Kid'



Fonte: CBS News

Gráfico 12 - Selecione a opção que melhor descreve o meme acima



Em seguida pediu-se aos inquiridos para identificar a legenda que melhor se enquadrava no emoji acima. 126 inquiridos responderam corretamente ao escolher a opção “Ironia.”, sendo que 81 eram mulheres (60,9%) e 45 eram homens (57%). As opções mais escolhidas foram seguidamente “Alegria” com 52 inquiridos, 39 mulheres (29,3%) e 13 homens (16,5%); “Não sei!” com 14 inquiridos, 6 mulheres (4,5%) e 8 homens (10,1%); “Tristeza” com 10 inquiridos, 3 mulheres (2,3%) e 7 homens (8,9%), e também “Irritação” 10 inquiridos, 4 mulheres (3%) e 6 homens (7,6%).

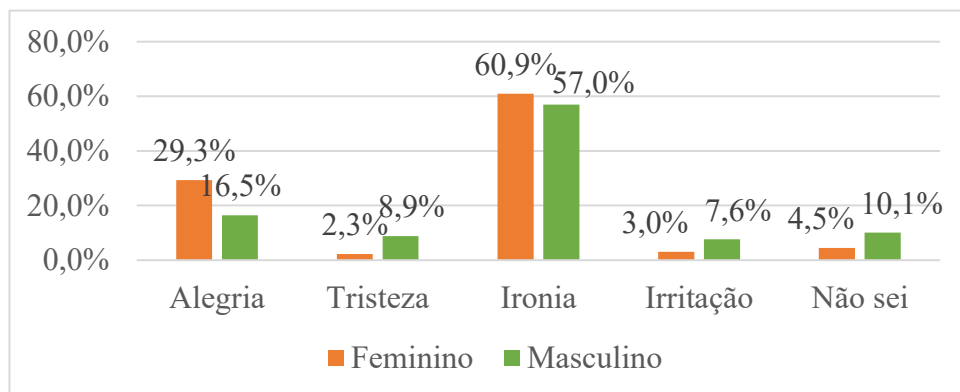
Então, a amostra revela que, percentualmente, existem mais mulheres que efetivamente compreendem o significado dos emojis, 60,9% contra 57%.

Figura 9 - Emoji 'Ironia'



Fonte: Emoji (Apple)

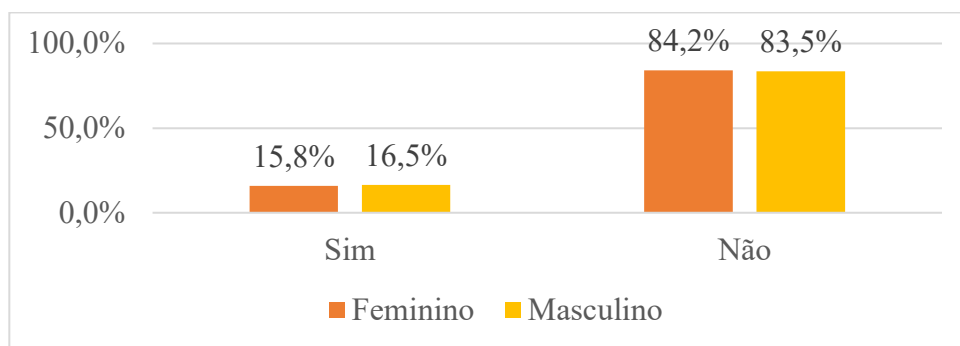
Gráfico 13 - Selecione a opção que melhor descreve o emoji acima



À questão “Joga videogames *online*?” apenas 34 inquiridos responderam que sim, sendo que 21 eram mulheres (15,8%) e 13 eram homens (16,5%). Os restantes inquiridos, 178, responderam negativamente, sendo que 112 eram mulheres (84,2%) e 66 eram homens (83,5%).

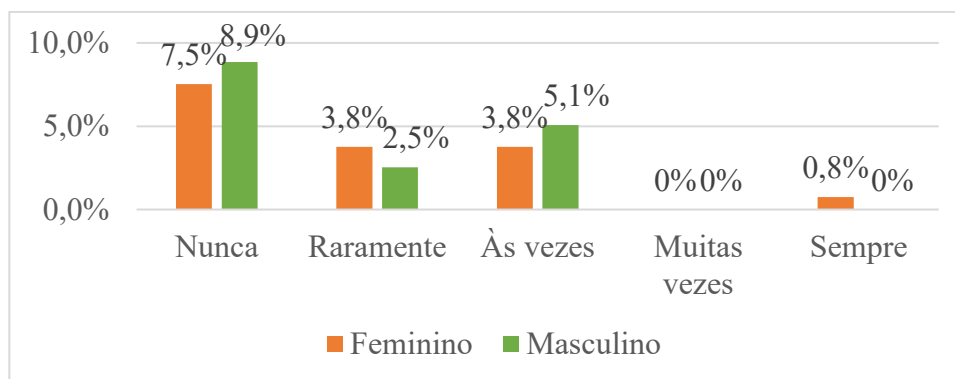
Então, a amostra revela que, percentualmente, existem mais homens a jogar videogames *online* do que mulheres, 16,5% contra 15,8%.

Gráfico 14 - Joga videogames online?



Questionou-se “Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?” aos 34 indivíduos que indicaram jogar jogos *online*. “Nunca” foi a resposta mais dada, com 17 indivíduos, 10 mulheres (7,5%) e 7 homens (8,9%); seguida por “Às vezes” com 9 indivíduos, 5 mulheres (3,8%) e 4 homens (5,1%); “Raramente” com 7 indivíduos, 5 mulheres (3,8%) e 2 homens (2,5%); e por fim, “Sempre” com apenas um indivíduo homem (0,8%).

Gráfico 15 - Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?



5.1.3. Literacia Cognitiva

A Literacia Cognitiva constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 5 - Literacia Cognitiva

Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar	Earphones/Headphones sem fios	81	60,9%	55	70%
	iPad/Tablet	112	84%	64	81%
	Óculos RV	13	9,8%	13	16,5%
	PC	130	97,7%	78	98,7%
	Smart TV	87	65,4%	62	78,5%
	Smart Watch/ Smart Band	56	42,1%	45	57%
	Telemóvel	130	97,7%	76	96,2%
	Nenhum dos anteriores	0	0%	0	0%
Total		133	100%	79	100%
Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar	Google Analytics	19	14,3%	17	21,5%
	Google Data Studio	4	3,0%	0	0%
	Adobe Acrobat	82	61,7%	52	65,8%
	Adobe Illustrator	6	4,5%	9	11,4%
	Adobe Photoshop	26	19,5%	24	30,4%
	Canva	23	17,3%	6	7,6%
	CSS	2	1,5%	5	6,3%
	Google Calendário	83	62,4%	54	68,4%
	Google Docs	84	63,2%	58	73,4%
	Google Drive	83	62,4%	58	73,4%
	Google Earth	89	66,9%	60	75,9%
	Google Formulários	63	47,4%	37	46,8%
	Google Fotos	89	66,9%	52	65,8%
	Google Gmail	122	91,7%	72	91,1%
	Google Maps	127	95,5%	66	83,5%
	Google Meet	40	30,1%	27	34,2%
Google Slides	25	18,8%	19	24,1%	
Google Sheets	31	23,3%	35	44,3%	
Google Tradutor	112	84,2%	57	72,2%	

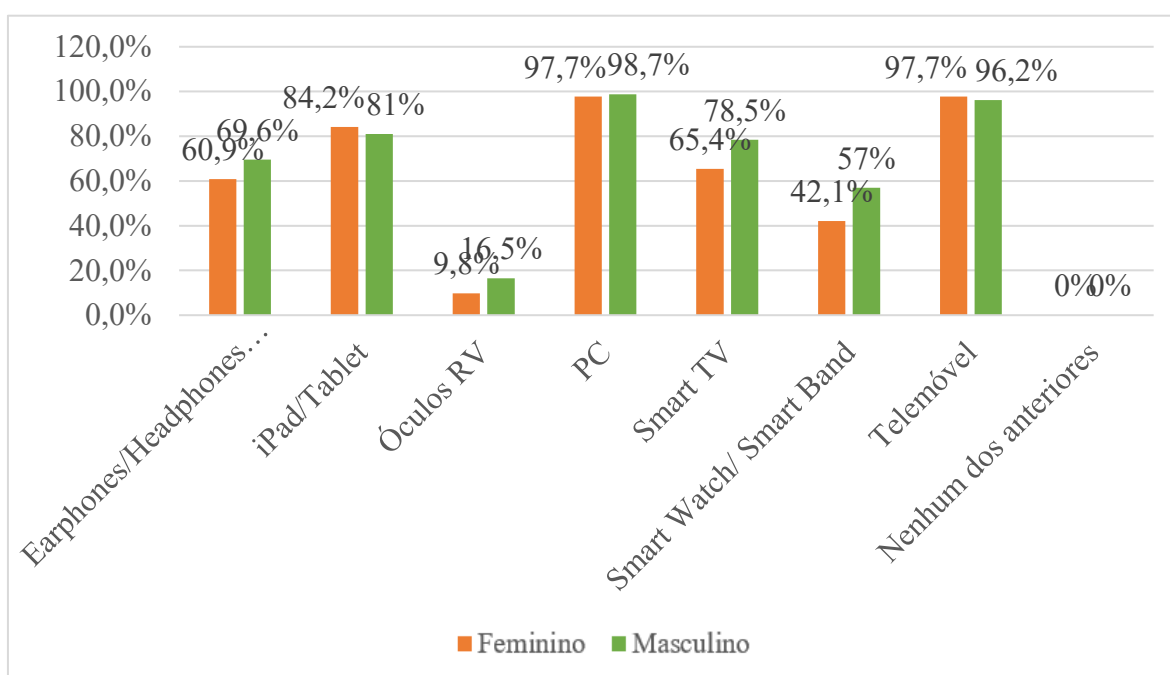
	HTML	36	27,1%	16	20,3%
	Java Script	19	14,3%	8	10,1%
	Microsoft Excel	115	86,5%	66	83,5%
	Microsoft OneDrive	63	47,4%	44	55,7%
	Microsoft OneNote	55	41,4%	27	34,2%
	Microsoft Outlook	111	83,5%	66	83,5%
	Microsoft PowerPoint	108	81,2%	61	77,2%
	Microsoft Teams	104	78,2%	60	75,9%
	Microsoft Word	119	89,5%	64	81%
	OutSystems	6	4,5%	1	1,3%
	Primavera	12	9%	8	10,1%
	Python	2	1,5%	5	6,3%
	R	1	0,8%	3	3,8%
	SAP	18	13,5%	10	12,7%
	Semrush	1	0,8%	0	0%
	Shazam	34	25,6%	28	35,4%
	Soundcloud	7	5,3%	7	8,9%
	Spotify	77	57,9%	53	67,1%
	SPSS Statistics	8	6%	3	3,8%
	SQL	5	3,8%	10	12,7%
	Tableau	0	0%	1	1,3%
	WeTransfer	67	50,4%	46	58,2%
	YouTube	122	91,7%	67	84,8%
	Zoom	106	79,7%	59	74,7%
	Nenhum dos anteriores	0	0%	0	0%
	Total	133	100%	79	100%
Identifique e os conceitos com os quais sabe trabalhar	Gostos	118	88,7%	61	77,2%
	Partilhas	116	87,2%	60	75,9%
	Hashtags	60	45,1%	32	40,5%
	Menus de Navegação	97	72,9%	58	73,4%
	Definições/Configurações	92	69,2%	52	6,3%
	Perfis	81	60,9%	51	64,6%
	Nenhum dos anteriores	4	3,0%	2	2,5%
	Total	133	100%	79	100%
Identifique e as ações que sabe realizar	Gerir/alterar palavras passas	122	91,7%	72	91,1%
	Aceder e apagar o histórico de navegação na Internet e ficheiros temporários	118	88,7%	66	83,5%
	Mover os icons das aplicações	104	78,2%	56	70,9%

	Instalar novas aplicações	120	90,2%	64	81%
	Apagar ou atualizar as aplicações	121	91%	62	78,5%
	Transferir informação como música, fotografias e documentos entre os meus dispositivos	107	80,5%	56	70,9%
	Criar lembretes	114	85,7%	62	78,5%
	Criar eventos no calendário	119	89,5%	61	77,2%
	Escolher uma música do seu dispositivo e reproduzi-la	101	76%	57	72,2%
	Tirar uma captura de ecrã	123	92,5%	60	75,9%
	Utilizar o touchpad para mover o rato na tela	67	50,4%	52	65,8%
	Total	133	100%	79	100%
Sabe utilizar plataf. de streaming?	Sim	99	74,4%	71	89,9%
	Não	34	25,6%	8	10,1%
Total	133	100%	79	100%	
Que plataforma/s de streaming utiliza?	Netflix	97	97,9%	66	93%
	HBO MAX	46	46,5%	28	39,4%
	Disney +	35	35,4%	19	26,8%
	Amazon Prime Video	28	28,3%	17	23,9%
	Opto	4	4%	3	4,2%
Total	99	100%	71	100%	

Analisando individualmente cada variável podemos perceber que, percentualmente, existem mais homens do que mulheres a saber trabalhar com *Earphones/Headphones* sem fios (69,6% contra 60,9%); com Óculos RV (16,5% contra 9,8%); com PC's (98,7% contra 97,7%); com *Smart TV's* (78,5% contra 65,4%), e com *Smart Watch/ Smart Band's* (57% contra 42,1%).

Contrariamente, percentualmente, existem mais mulheres do que homens a saber trabalhar com iPad/Tablet (84,2% contra 81%) e com Telemóveis (97,7% contra 96,2%).

Gráfico 16 - Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar



Analisando individualmente cada variável podemos perceber que, percentualmente, existem mais homens do que mulheres a saber trabalhar com Google Analytics (21,5% contra 14,3%), com Adobe Acrobat (65,8% contra 61,7%), com Adobe Illustrator (11,4% contra 4,5%), Adobe Photoshop (30,4% contra 19,5%), com CSS (6,3% contra 1,5%), Google Calendário (68,4% contra 62,4%), com Google Docs (73,4% contra 63,2%), com Google Drive (73,4% contra 62,4%), Google Earth (75,9% contra 66,9%), Google Meet (34,2% contra 30,1%), com Google Slides (24,1% contra 18,8%), com o Google Sheets (44,3% contra 23,3%).

Contrariamente, percentualmente, existem mais mulheres do que homens a saber trabalhar com Google Data Studio (3,0% contra 0%), com Canva (17,3% contra 7,6%), com Google Formulários (47,4% contra 46,8%), com Google Fotos (66,9% contra 65,8%), com Google Gmail (91,7% contra 83,5%), com Google Maps (95,5% contra 83,5%), com Google Tradutor (84,2% contra 72,2%), com HTML (27,1% contra 20,3%), e com Java Script (14,3% contra 10,1%).

Gráfico 17 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 1)

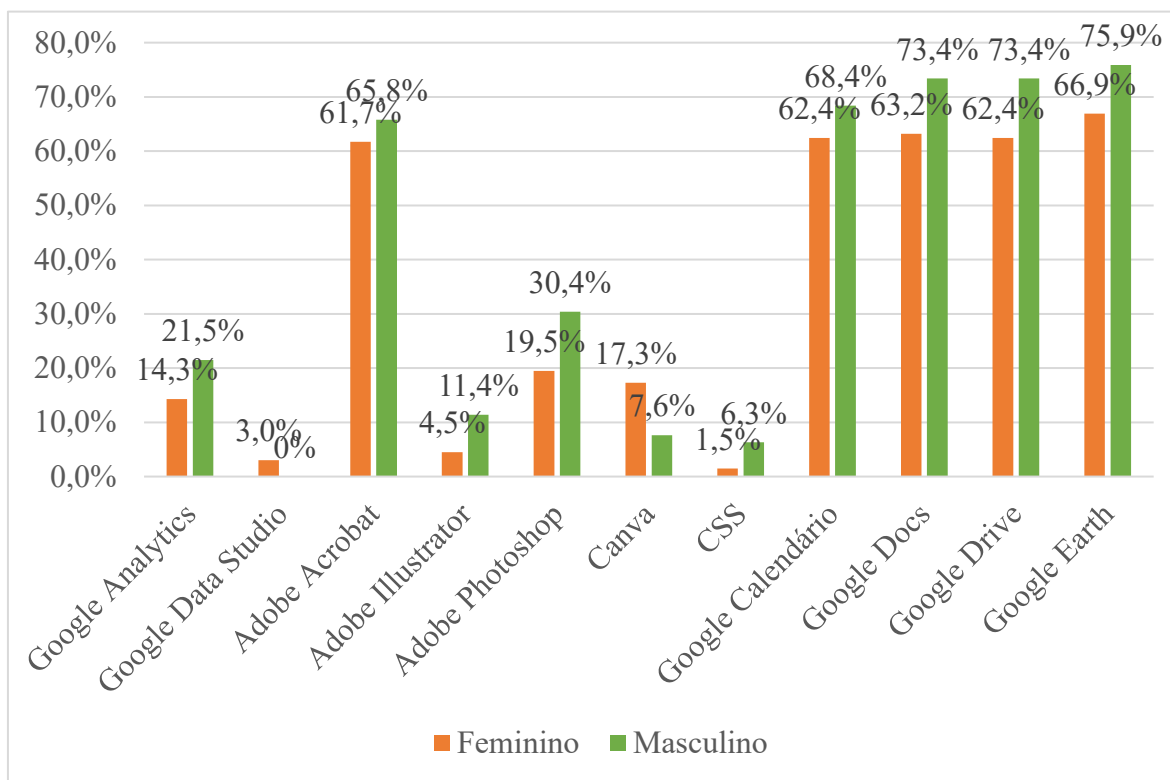
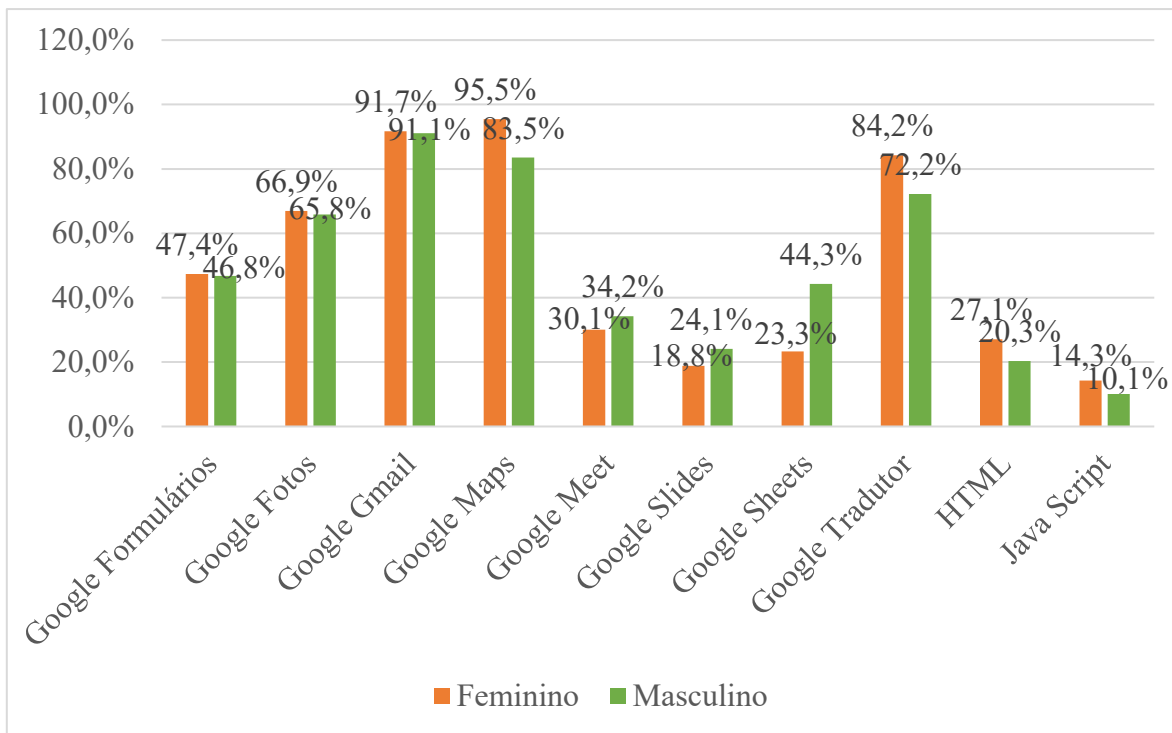


Gráfico 18 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 2)



Analisando individualmente cada variável podemos perceber que, percentualmente, existem mais homens do que mulheres a saber trabalhar com Microsoft OneDrive (55,7% contra 47,4%), com Primavera (10,1% contra 9%), com Python (6,3% contra 1,5%), com R (3,8% contra 0,8%), com Shazam (35,4% contra 25,6%), com Soundcloud (8,9% contra 5,3%), com Spotify (67,1% contra 57,9%), com SQL (12,7% contra 3,8%), com Tableau (1,3% contra 0%), e com WeTransfer (58,2% contra 50,4%).

Contrariamente, percentualmente, existem mais mulheres do que homens a saber trabalhar com Microsoft Excel (86,5% contra 83,5%), com Microsoft OneNote (41,4% contra 34,2%), Microsoft PowerPoint (81,2% contra 77,2%), Microsoft Teams (78,2% contra 75,9%), com Microsoft Word (89,5% contra 81%), com OutSystems (4,5% contra 1,3%), com SAP (13,5% contra 12,7%), com Semrush (0,8% contra 0%), com SPSS Statistics (6% contra 3,8%), com YouTube (91,7% contra 84,8%), e com Zoom (79,7% contra 74,7%).

O programa Microsoft Outlook apresenta a mesma percentagem de homens e mulheres que sabe trabalhar com o mesmo, sendo esta de 83,5%.

Gráfico 19 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 3)

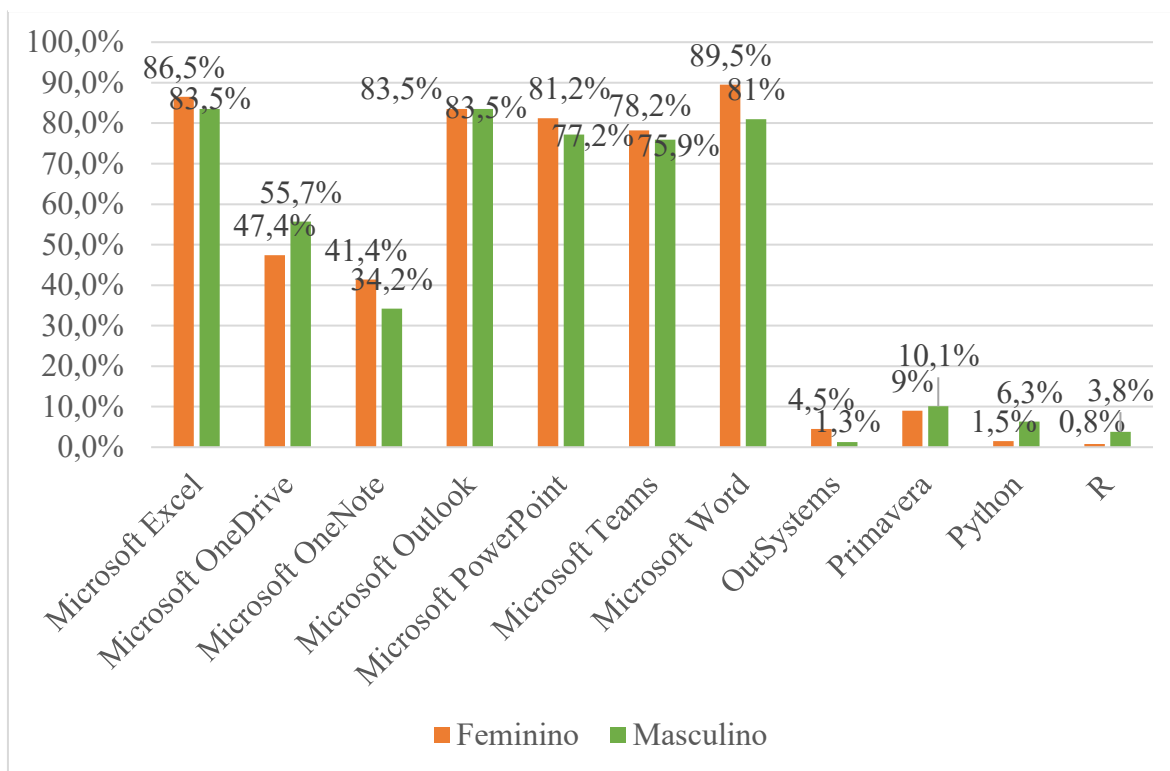
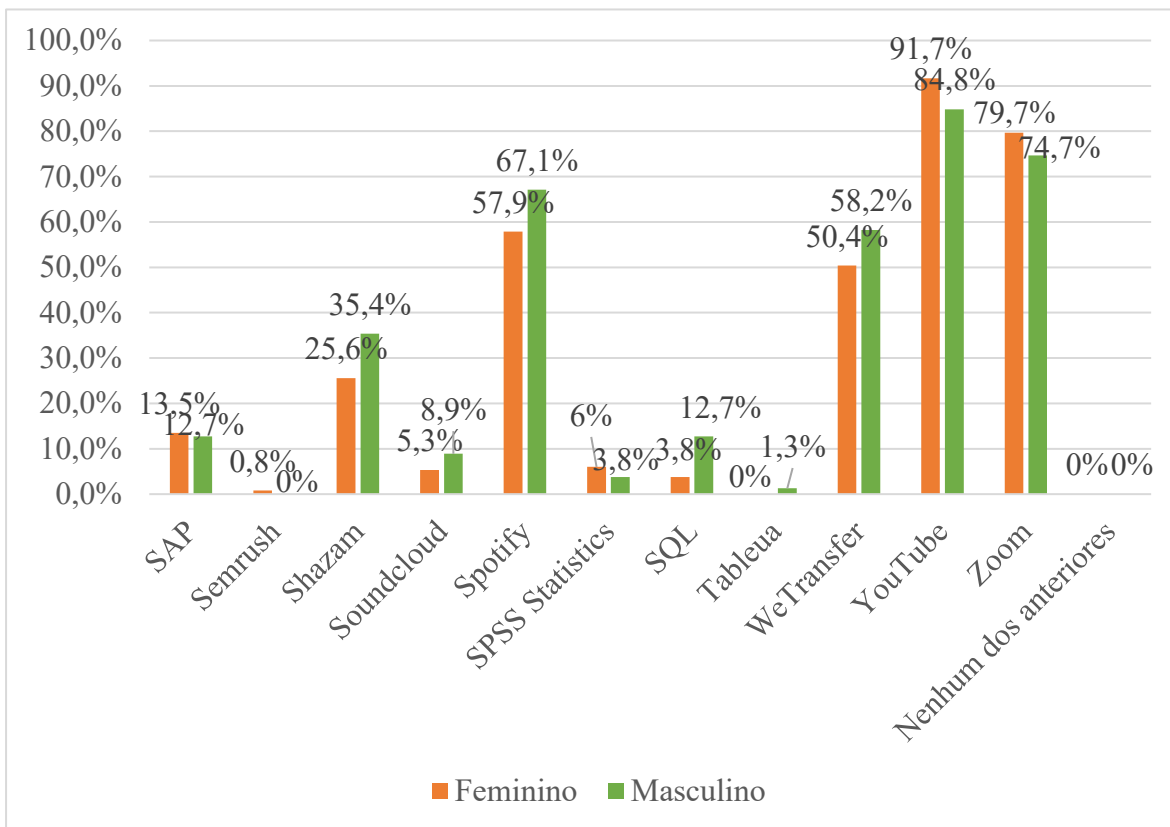


Gráfico 20 - Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar (parte 4)

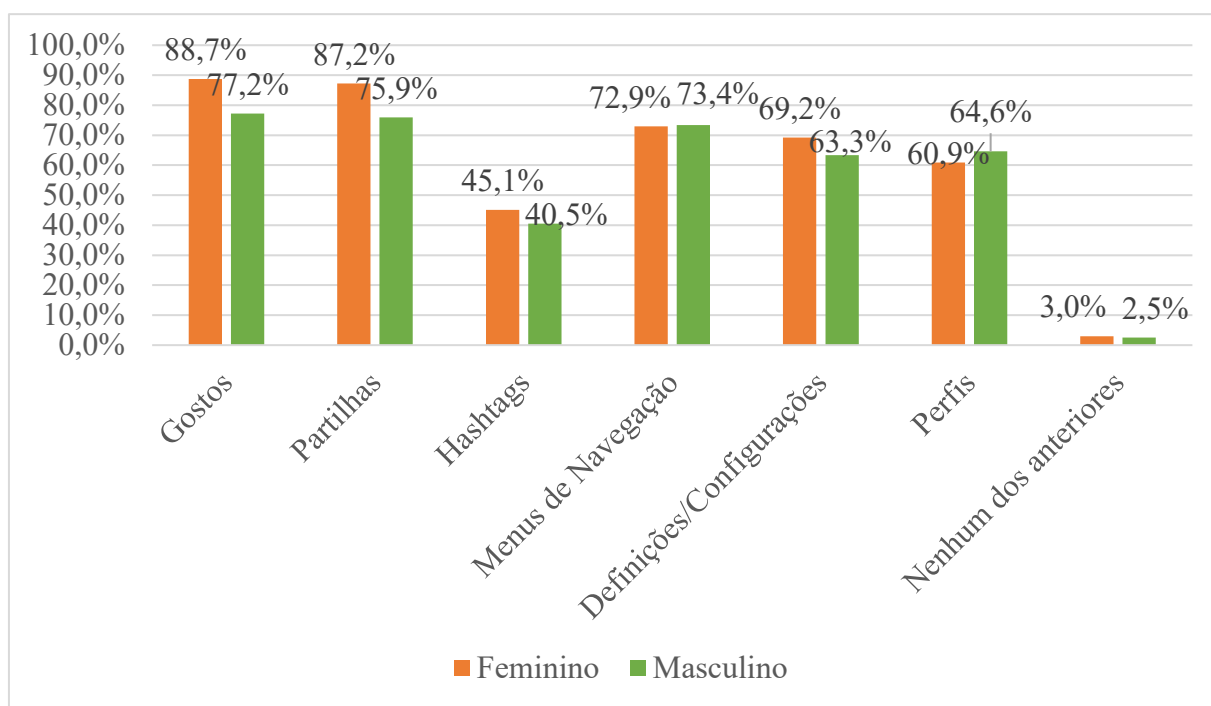


Ao analisar os 6 conceitos, percebemos percentualmente, que existem mais mulheres do que homens a saber trabalhar com Gostos (88,7% contra 77,2%), Partilhas (87,2% contra 75,9%), Hashtags (45,1% contra 40,5%), e Definições/ Configurações (69,2% contra 63,3%).

Contrariamente, percentualmente, existem mais homens do que mulheres a saber trabalhar com Menus de Navegação (73,4% contra 72,9%) e Perfis (64,6% contra 60,9%).

Adicionalmente, 4 mulheres (3%) e 2 homens (2,5%) indicaram não saber trabalhar com nenhum dos conceitos anteriores.

Gráfico 21 - Identifique os conceitos com os quais sabe trabalhar



Foi pedido aos inquiridos para identificarem as ações que sabiam realizar colocando à sua disponibilidade 11. Percebemos então que, percentualmente, existem mais mulheres do que homens a saber trabalhar com as ações “Gerir/ alterar palavras passes” (91,7% contra 91,1%), “Aceder e apagar o histórico de navegação na Internet e ficheiros temporários (88,7% contra 83,5%), “Mover os ícones das aplicações” (78,2% contra 70,9%),” Instalar novas aplicações” (90,2% contra 81%), “Apagar ou atualizar as aplicações” (91% contra 78,5%), “Transferir informação como música, fotografias e documentos entre os meus dispositivos” (80,5% contra 70,9%), “Criar lembretes” (85,7% contra 78,5%), “Criar eventos no calendário” (89,5% contra 77,2%), “Escolher uma música do seu dispositivo e reproduzi-la” (76% contra 72,2%), “Tirar uma captura de ecrã” (92,5% contra 75,9%).

Contrariamente, percentualmente, existem mais homens do que mulheres a saber “Utilizar o *touchpad* para mover o rato na tela” (65,8% contra 50,4%).

Gráfico 22 - Identifique as ações que sabe realizar (parte 1)

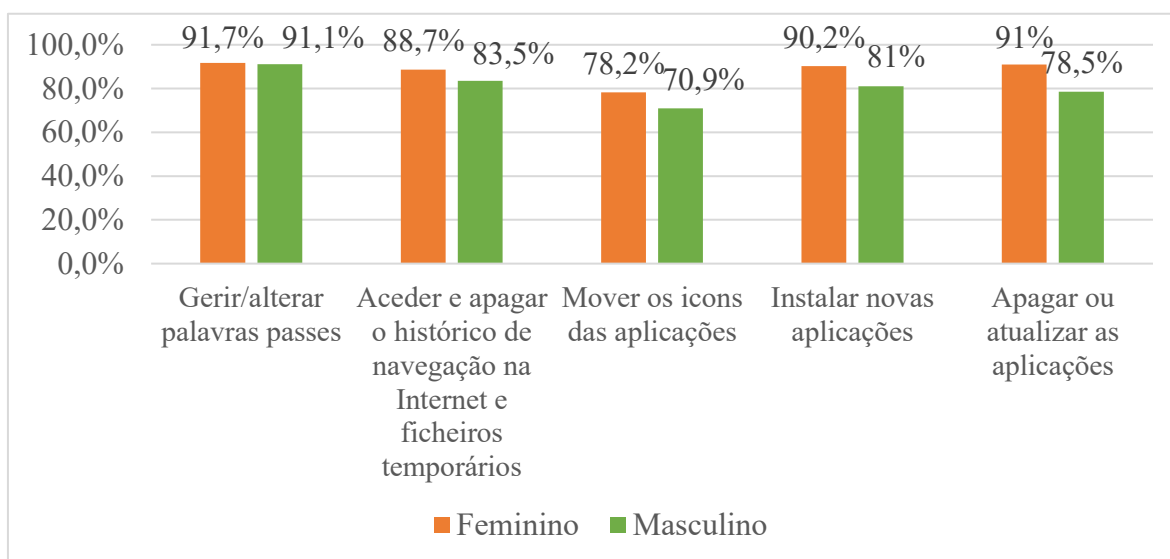
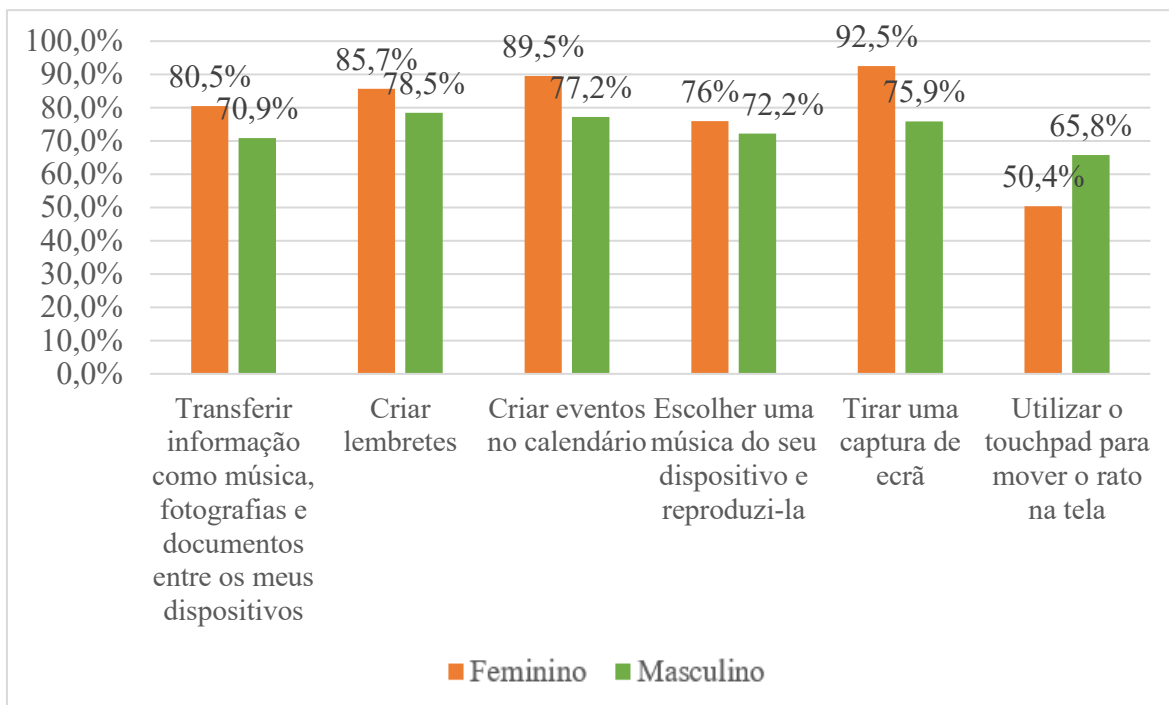
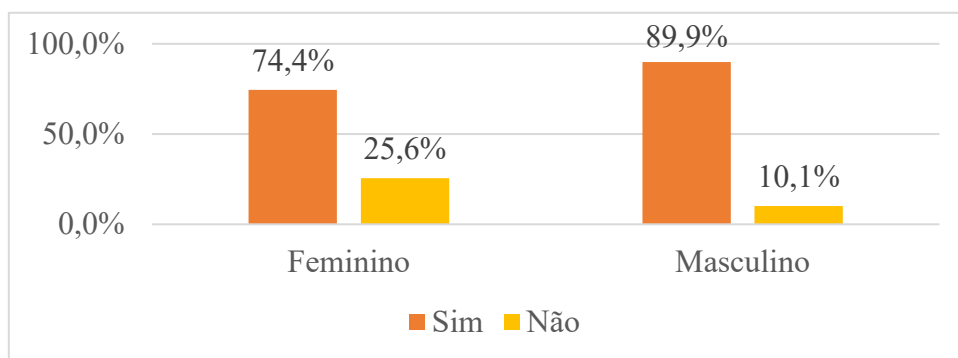


Gráfico 23 - Indique as ações que sabe realizar (parte 2)



Comparativamente, existem mais homens do que mulheres a saber utilizar plataformas de *streaming*, 89,9% contra 74,4%, o que corresponde a 71 homens e 99 mulheres.

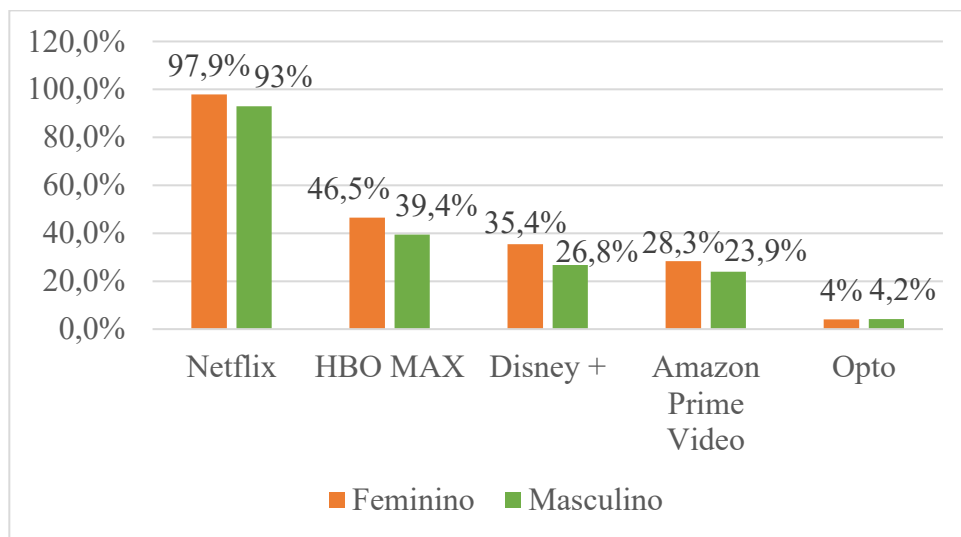
Gráfico 24 - Sabe utilizar plataforma de streaming?



Observando a amostra de 170 indivíduos, 99 mulheres e 71 homens que responderam positivamente à questão “Sabe utilizar plataformas de *streaming*?”, percebemos que a Netflix é, sem qualquer dúvida, a plataforma de *streaming* mais utilizada, 97,9% das mulheres e 93% dos homens utiliza; seguida pela HBO MAX, utilizada por 46,5% das mulheres e 39,4% dos homens; seguida pela Disney +, utilizada por 35,4% das mulheres e 26,8% dos homens; seguida pela Amazon Prime Video, utilizada por 28,3% das mulheres e 23,9% dos homens; e por fim pela Opto, utilizada por 4% das mulheres e 4,2% dos homens.

Assim, é possível concluir que, apesar de existirem, percentualmente, menos mulheres a utilizar plataformas de *streaming*, as que sabem utilizar utilizam uma maior diversidade e número de plataformas que os homens.

Gráfico 25 - Que plataforma/s de streaming utiliza?



5.1.4. Literacia Construtiva

A Literacia Construtiva constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 6 - Literacia Construtiva

Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Em que rede/s tem um perfil/conta criada?	Instagram	116	87,2%	49	62%
	Facebook	118	88,7%	60	76%
	Facebook Messenger	82	61,7%	44	55,7%
	Twitter	19	14,3%	22	28%
	WhatsApp	121	91%	72	91,1%
	TikTok	21	15,8%	10	12,7%
	LinkedIn	81	61%	48	60,8%
	YouTube	45	33,8%	39	49,4%
	Discord	2	1,5%	4	5,1%
	Nenhuma das anteriores	0	0%	3	3,8%
Total		133	100%	79	100%
Tem mais do que um perfil na mesma rede social?	Sim	18	13,5%	5	6,3%
	Não	115	86,5%	74	93,7%
Total		133	100%	79	100%
Identifique em qual/quais Redes Sociais tem mais do que um perfil criado na mesma Rede	Instagram	5	27,8%	3	60%
	Facebook	14	5,6%	1	20%
	Facebook Messenger	2	77,8%	0	0%
	Twitter	1	5,6%	0	0%
	WhatsApp	3	16,7%	1	20%
	TikTok	0	0%	0	0%
	LinkedIn	2	11,1%	3	60%
	YouTube	0	0%	2	40%
	Discord	1	5,6%	0	0%
Total		18	100%	5	100%
Identifique o/os	Hobby	3	16,7%	2	40%
	Negócio	8	44,4%	1	20%

motivo/s para ter mais do que uma conta na mesma rede social.	Trabalho	8	44,4%	2	40%
	Amigos chegados	2	11,1%	1	20%
	Outro	1	5,6%	0	0%
Total		18	100%	5	100%

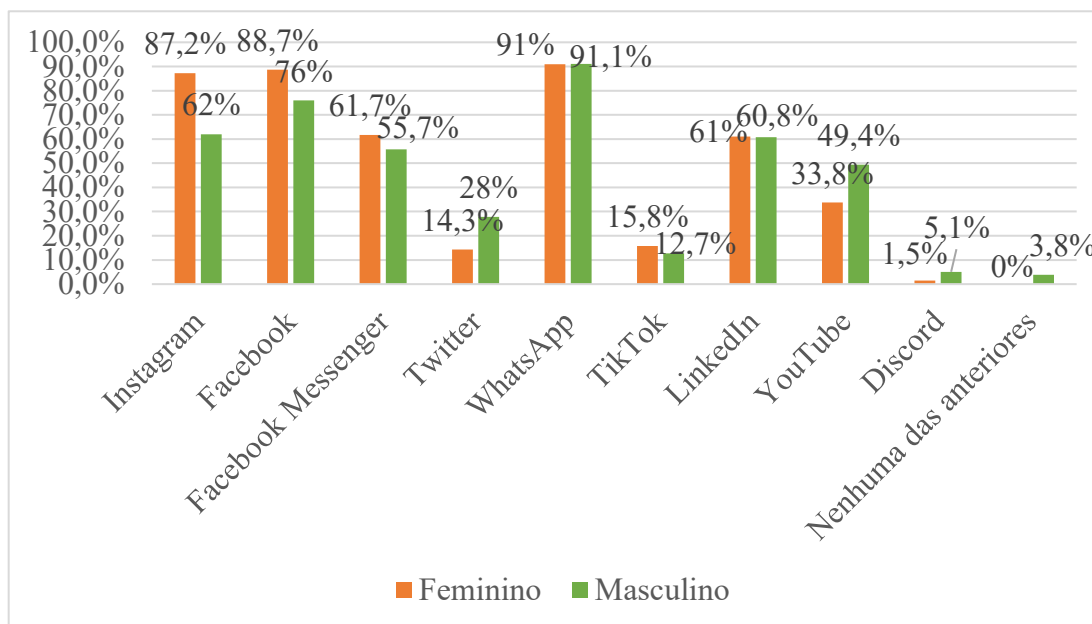
Aqui observamos que, percentualmente, existem mais mulheres com contas criadas nas redes sociais *Instagram*, (87,2%), *Facebook* (88,7%), *Facebook Messenger* (61,7%), *TikTok* (15,8%) e *LinkedIn* (60,8%), do que homens, 62%, 76%, 55,7%, 12,7% e 60,8%, respectivamente.

Contrariamente, nas redes sociais *Twitter*, *WhatsApp*, *YouTube* e *Discord*, existem, percentualmente, mais homens com contas criadas do que mulheres, 28% contra 14,3%, 91,1% contra 91%, 49,4% contra 33,8% e 5,1% contra 1,5%, respectivamente.

Adicionalmente, 3 homens, representando 3,8% da sua amostra, responderam não ter uma conta criada em nenhuma das redes sociais propostas.

Isto significa que, percentualmente, as mulheres têm uma maior diversidade de contas criadas em redes sociais do que os homens (5 contra 4).

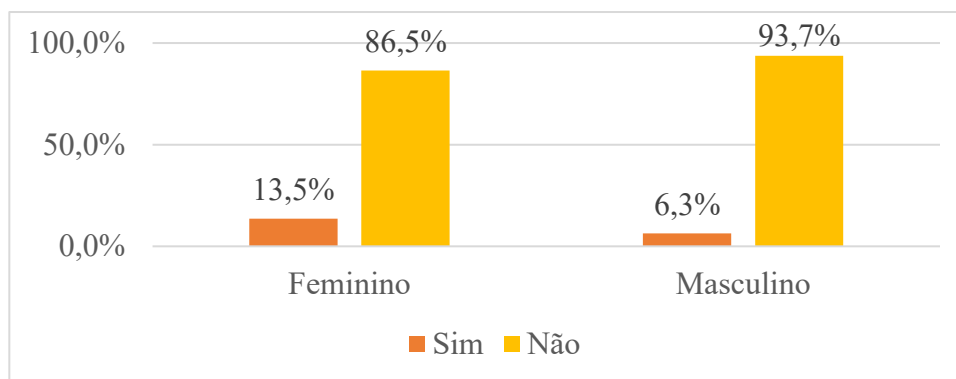
Gráfico 26 - Em que rede/s tem um perfil/conta criada?



À questão “Tem mais do que um perfil na mesma rede social?” apenas 18 mulheres (13,5%) e 5 homens (6,3%) responderam positivamente. Os restantes, 115 mulheres (86,5%) e 74 homens (93,7%) disseram não ter mais do que um perfil na mesma rede social.

Isto significa que, percentualmente, as mulheres têm mais múltiplos perfis em redes sociais, do que os homens.

Gráfico 27 - Tem mais do que um perfil na mesma rede social?

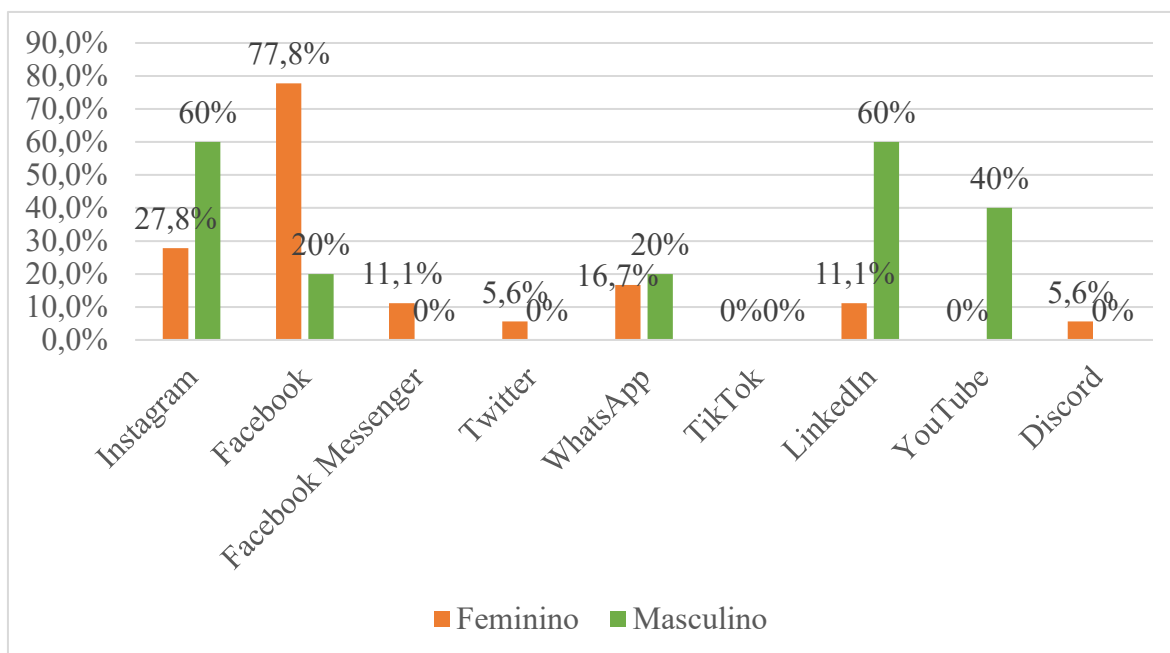


Vamos analisar o universo de 23 indivíduos, 18 mulheres e 5 homens, que responderam que sim à questão anterior “Tem mais do que um perfil na mesma rede social?”.

Através do gráfico acima percebemos que 5 mulheres (27,8%) e 3 homens (60%) tem mais do que uma conta/perfil criada/o no *Instagram*, 14 mulheres (77,8%) e 1 homem (20%) no *Facebook*, 2 mulheres (11,1%) no *Facebook Messenger*, 1 mulher (5,6%) no *Twitter*, 3 mulheres (16,7%) e 1 homem (20%) no *WhatsApp*, 2 mulheres (11,1%) e 3 homens (60%) no *LinkedIn*, 2 homens (40%) no *YouTube* e 1 mulher no *Discord* (5,6%).

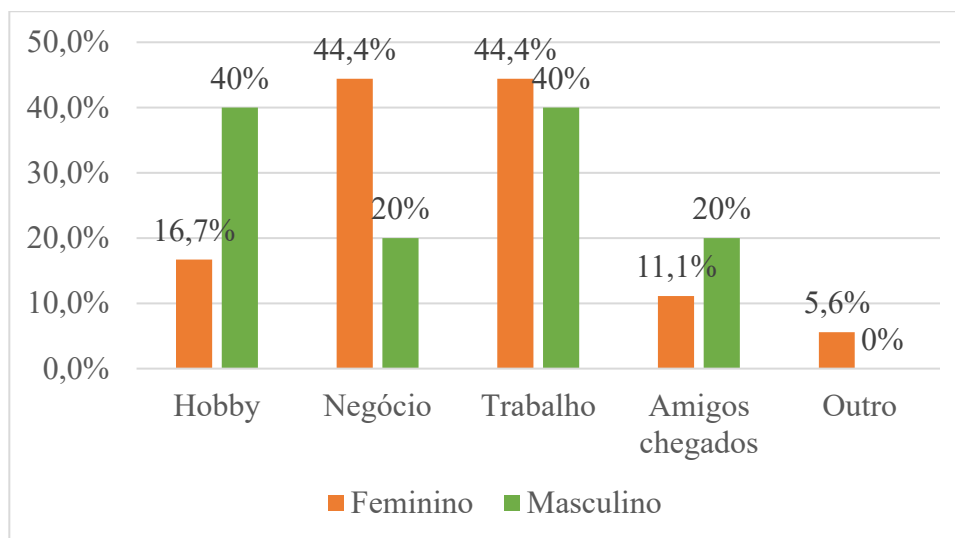
O *TikTok* é a única rede social, onde nenhum dos inquiridos, nem mulher, nem homem, tem mais do que uma conta/perfil criada/o.

Gráfico 28 - Identifique em qual/quais Redes Sociais tem mais do que um perfil criado na mesma rede



Relativamente às razões pelas quais têm mais do que um perfil na mesma rede social, 3 mulheres (16,7%) e 2 homens (40%) indicaram ser por causa de um hobby, 8 mulheres (44,4%) e 1 homem (20%) devido a um negócio, 8 mulheres (44,4%) e 2 homens (40%) devido ao trabalho, 2 mulheres (11,1%) e 1 homem (20%) indicaram ser uma conta exclusiva para amigos chegados e 1 mulher (5,6%) indicou ser por outro motivo.

Gráfico 29 - Identifique o/os motivo/s para ter mais do que uma conta na mesma rede social



5.1.5. Literacia Comunicativa

A Literacia Comunicativa constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 7 - Literacia Comunicativa

Características			Género			
			Feminino		Masculino	
			Frequênci a Absoluta	Frequênci a Relativa	Frequênci a Absoluta	Frequênci a Relativa
Indique a/as rede/s que utilizaria nas seguintes situações de entre as opções Instagram, Facebook, Facebook Messenger , Twitter, WhatsApp , TikTok, LinkedIn, YouTube e Discord.	Procurar emprego	Instagram	12	9,0%	16	20,3%
		Facebook	22	16,5%	18	22,8%
		Facebook Messenger	3	2,3%	3	3,8%
		Twitter	2	1,5%	3	3,8%
		WhatsApp	7	5,3%	8	10,1%
		TikTok	1	0,8%	0	0%
		LinkedIn	100	75,2%	50	63,3%
		YouTube	1	0,8%	2	2,5%
		Discord	6	4,5%	0	0%
	Total		133	100%	79	100%
	Publicar fotografias das férias	Instagram	98	73,7%	43	54,4%
		Facebook	77	57,9%	53	67,1%
		Facebook Messenger	7	5,3%	6	7,6%
		Twitter	1	0,8%	1	1,3%
		WhatsApp	30	22,6%	29	36,7%
		TikTok	0	0%	2	2,5%
		LinkedIn	0	0%	0	0%
		YouTube	0	0%	0	0%
		Discord	2	1,5%	0	0%
	Total		133	100%	79	100%
	Aprender a montar um móvel	Instagram	14	10,5%	11	13,9%
		Facebook	28	21,1%	17	21,5%
		Facebook Messenger	2	1,5%	1	1,3%
		Twitter	0	0%	1	1,3%
		WhatsApp	5	3,8%	5	6,3%
		TikTok	3	2,3%	0	0%
LinkedIn		0	0%	1	1,3%	

		YouTube	99	74,4%	51	64,6%
		Discord	2	1,5%	0	0%
	Total		133	100%	79	100%
	Enviar uma mensagem que parabéns a um familiar	Instagram	28	21,1%	14	17,7%
		Facebook	82	61,7%	19	24,1%
		Facebook Messenger	48	36,1%	24	30,4%
		Twitter	1	0,8%	1	1,3%
		WhatsApp	100	75,2%	55	69,6%
		TikTok	2	1,5%	0	0%
		LinkedIn	1	0,8%	1	1,3%
		YouTube	0	0%	1	1,3%
		Discord	2	1,5%	0	0%
	Total		133	100%	79	100%
	Publicar um pequeno vídeo engraçado	Instagram	64	48,1%	30	38%
		Facebook	64	48,1%	44	55,7%
		Facebook Messenger	5	3,8%	4	5,1%
		Twitter	2	1,5%	3	3,8%
		WhatsApp	42	31,6%	32	40,5%
		TikTok	14	10,5%	9	11,4%
LinkedIn		0	0%	1	1,3%	
YouTube		10	7,5%	10	12,7%	
Discord		1	0,8%	0	0%	
Total		133	100%	79	100%	
Fazer uma videochamada com mais de 20 participantes	Instagram	8	6%	10	12,7%	
	Facebook	25	18,8%	2	2,5%	
	Facebook Messenger	13	9,8%	10	12,7%	
	Twitter	0	0%	1	1,3%	
	WhatsApp	87	65,4%	50	63,3%	
	TikTok	3	2,3%	0	0%	
	LinkedIn	1	0,8%	2	2,5%	
	YouTube	2	1,5%	1	1,3%	
	Discord	19	14,3%	8	10,1%	
Total		133	100%	79	100%	
Enviar um documento para um amigo	Instagram	8	6%	7	8,9%	
	Facebook	11	8,3%	4	5,1%	
	Facebook Messenger	21	15,8%	8	10,1%	
	Twitter	0	0%	1	1,3%	
	WhatsApp	109	82,0%	60	75,9%	
	TikTok	0	0%	0	0%	

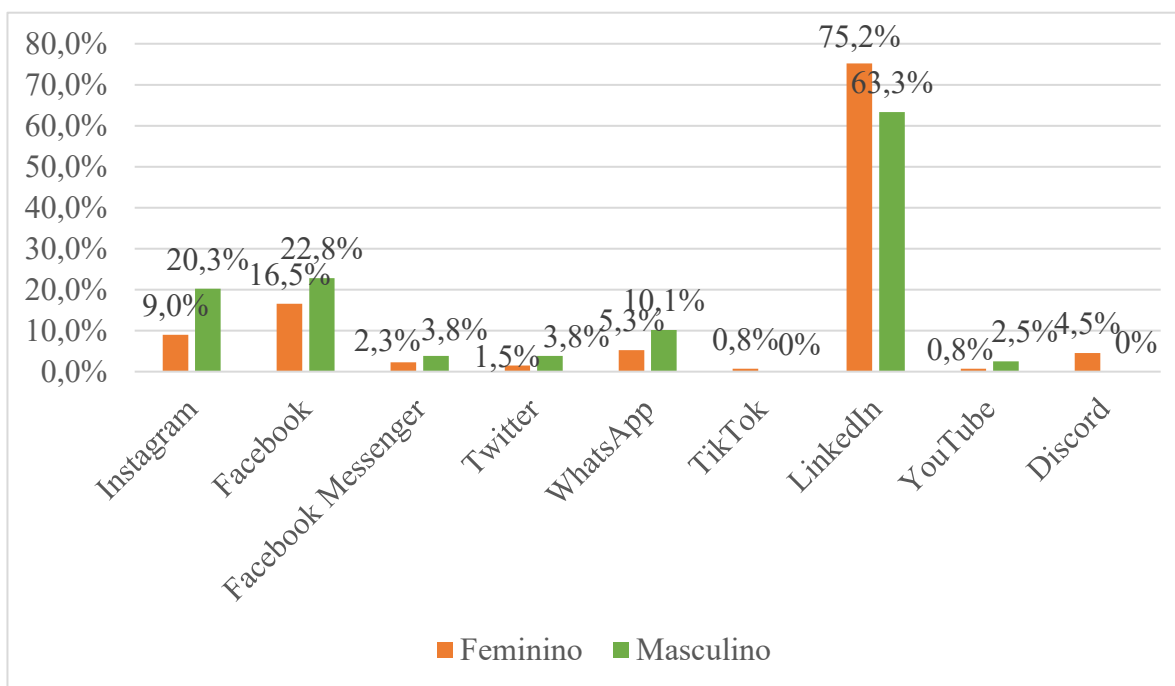
		LinkedIn	2	1,5%	2	2,5%
		YouTube	0	0%	2	2,5%
		Discord	0	0%	1	1,3%
		Total	133	100%	79	100%
	Escrever uma ideia engraçada	Instagram	43	32,3%	17	21,5%
		Facebook	60	45,1%	30	38%
		Facebook Messenger	12	9%	5	6,3%
		Twitter	10	7,5%	14	17,7%
		WhatsApp	50	37,6%	30	38,0%
		TikTok	3	2,3%	2	2,5%
		LinkedIn	0	0%	0	0%
		YouTube	1	0,8%	2	2,5%
		Discord	1	0,8%	0	0%
		Total	133	100%	79	100%
	Quantas plataformas de comunicação online utiliza, em média, por semana?	3 ou menos	72	54,1%	42	53,2%
		Entre 4 e 6	39	29,3%	26	32,9%
		Entre 7 e 8	7	5,3%	6	7,6%
		Mais de 8	15	11,3%	5	6%
	Total	133	100%	79	100%	
Indique o(s) tipo(s) de plataforma(s) que utiliza pelo menos 3 vezes por semana?	Redes Sociais	115	86,5%	56	70,9%	
	Plataformas de mensagens	100	75,2%	56	70,9%	
	Plataformas de partilha de vídeos	28	21,1%	12	15,2%	
	Plataformas de live streaming	29	21,8%	15	19,0%	
	Nenhuma das anteriores	1	0,8%	5	6,3%	
	Total	133	100%	79	100%	

Nesta secção do questionário procurava-se perceber, para determinadas situações, se os inquiridos saberiam selecionar a/as rede/s social/ais adequada/s.

Para a situação proposta “Procurar emprego”, apenas o *LinkedIn* seria a resposta correta. Podemos verificar que essa foi a opção mais escolhida em ambos os géneros, por 75,2% das mulheres e 63,3% dos homens

Então, as mulheres, percentualmente, souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação.

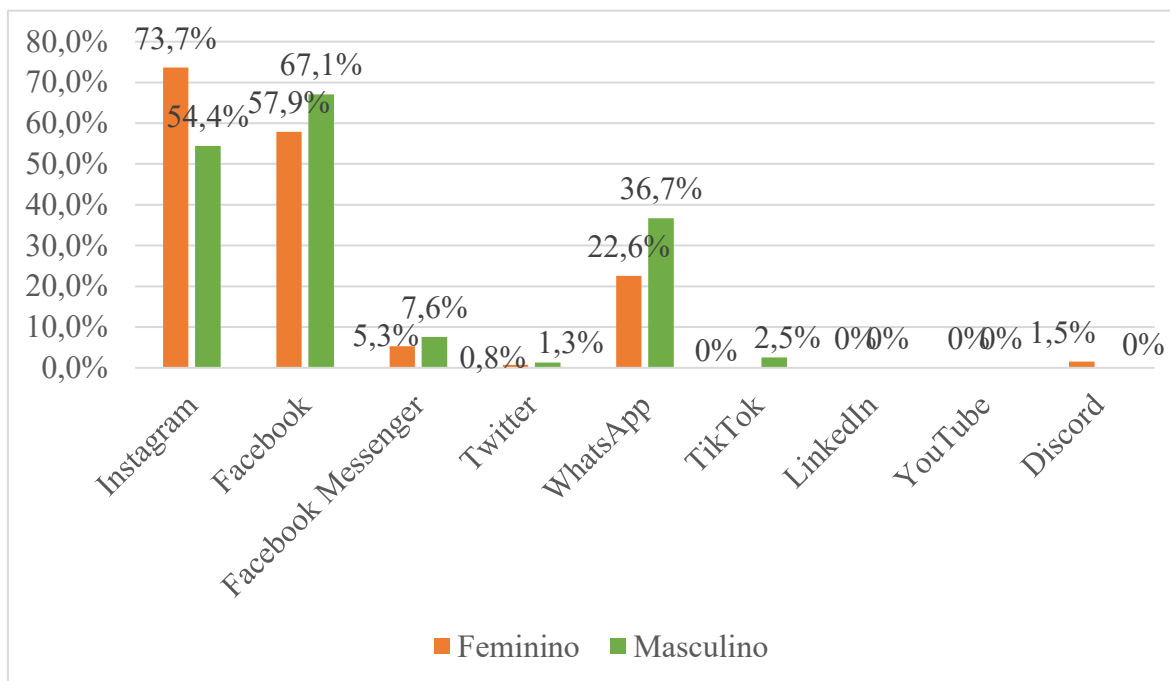
Gráfico 30 - Procurar emprego



Para a situação proposta “Publicar fotografias das férias”, as opções corretas seriam *Instagram* e *Facebook*. Podemos verificar que essas foram as opções mais escolhidas em ambos os géneros, por 73,7% das mulheres e 54,4% dos homens para o *Instagram* e 57,9% das mulheres e 67,1% dos homens para o *Facebook*.

Somando as percentagens, percebemos que, as mulheres, percentualmente, souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação (131,6% contra 121,5%).

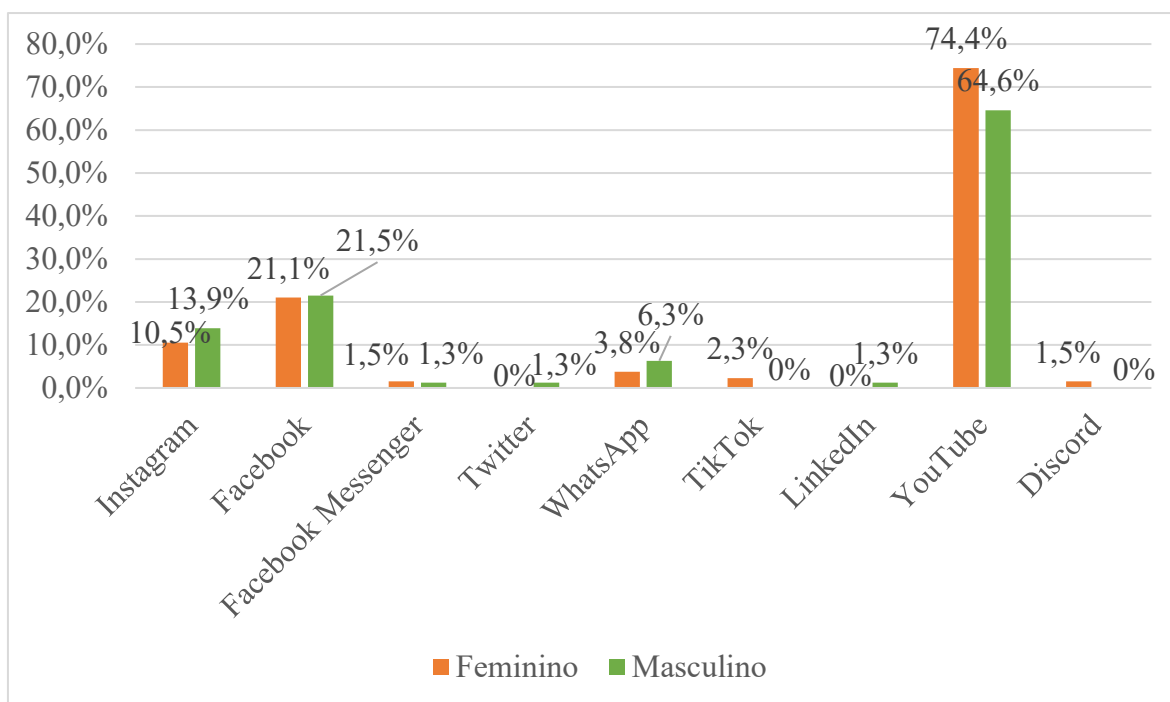
Gráfico 31 - Publicar fotografias das férias



Para a situação proposta “Aprender a montar um móvel”, a opção correta seria *YouTube*. Podemos verificar que essa foi a opção mais escolhida em ambos os géneros, por 74,4% das mulheres e 64,6% dos homens.

Então, as mulheres, percentualmente, souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação.

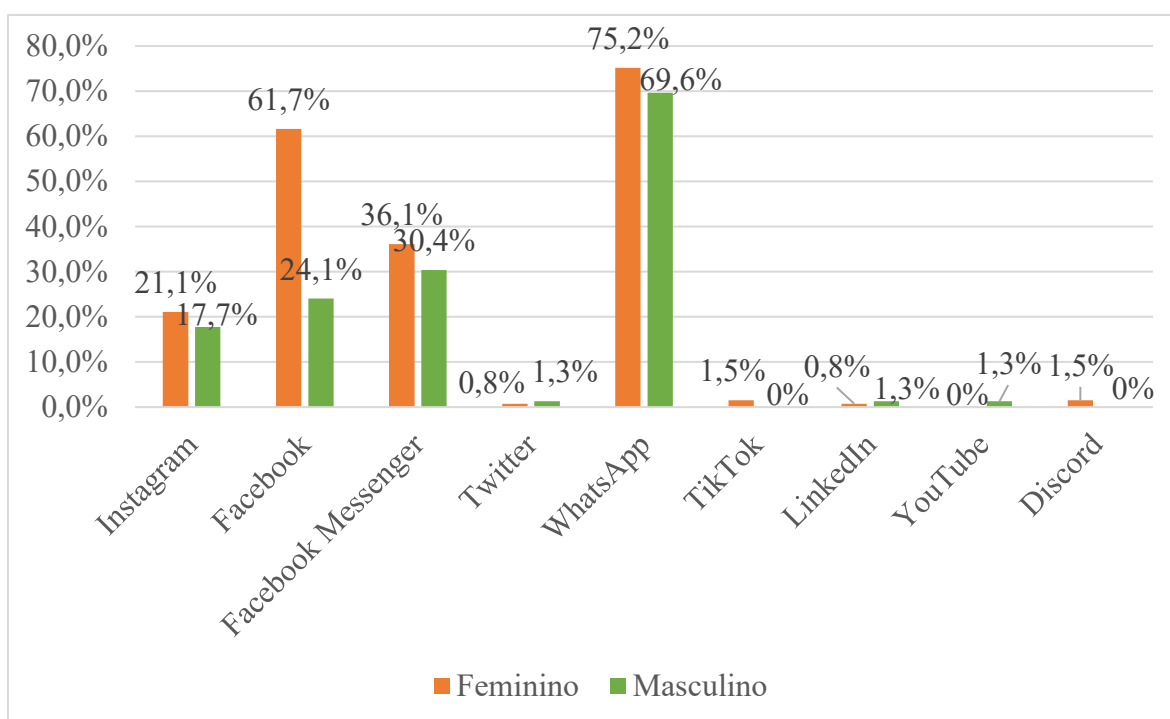
Gráfico 32 - Aprender a montar um móvel



Para a situação proposta “Enviar uma mensagem de parabéns a um familiar”, as opções corretas seriam *Instagram*, *Facebook Messenger* e *WhatsApp*. Podemos verificar que essas foram das opções mais escolhidas em ambos os gêneros, por 21,1% das mulheres e 17,7% dos homens para o *Instagram*, 36,1% das mulheres e 30,4% dos homens para o *Facebook Messenger* e 75,2% das mulheres e 69,6% dos homens para o *WhatsApp*.

As 3 redes sociais, foram, percentualmente, mais indicadas pelas mulheres do que pelos homens, então, percebemos que, percentualmente, as mulheres souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação.

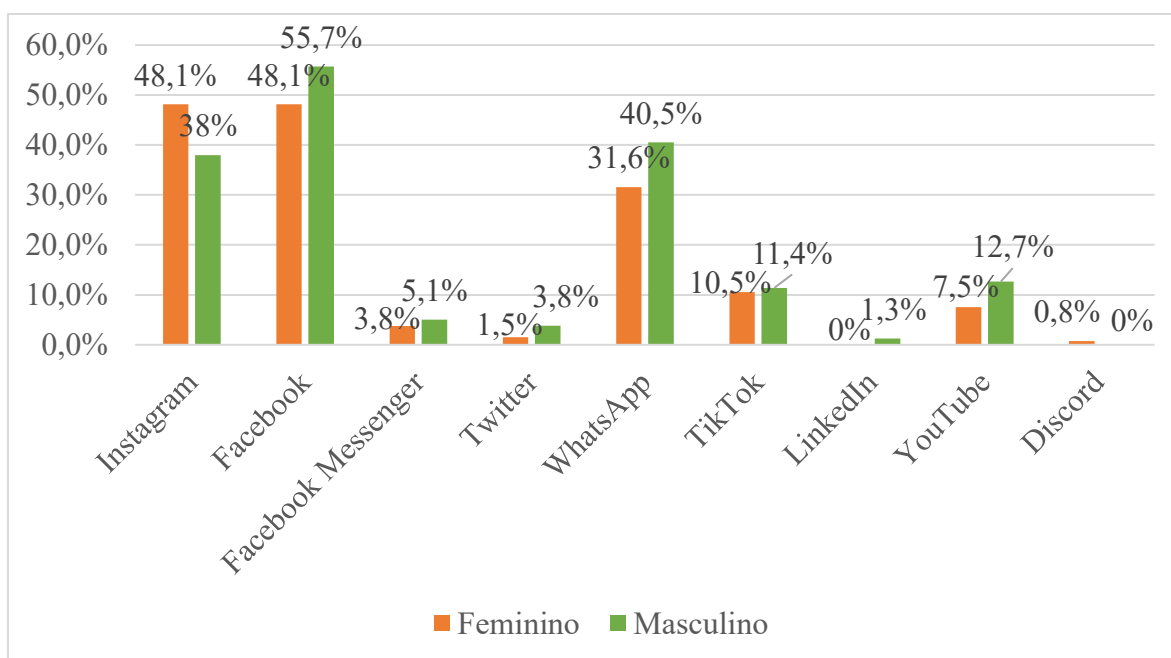
Gráfico 33 - Enviar uma mensagem de parabéns a um familiar



Para a situação proposta “Publicar um pequeno vídeo engraçado”, as opções corretas seriam *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *TikTok* e *YouTube*. Podemos verificar que essas foram das opções mais escolhidas em ambos os gêneros, por 48,1% das mulheres e 38% dos homens para o *Instagram*, 48,1% das mulheres e 55,7% dos homens para o *Facebook*, 1,5% das mulheres e 3,8% dos homens para o *Twitter*, 10,5% das mulheres e 11,4% dos homens para o *TikTok* e 7,5% das mulheres e 12,7% dos homens.

A 4 das 5 redes sociais foram, percentualmente, mais indicadas pelos homens do que pelas mulheres, então, percebemos que, percentualmente, os homens souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação.

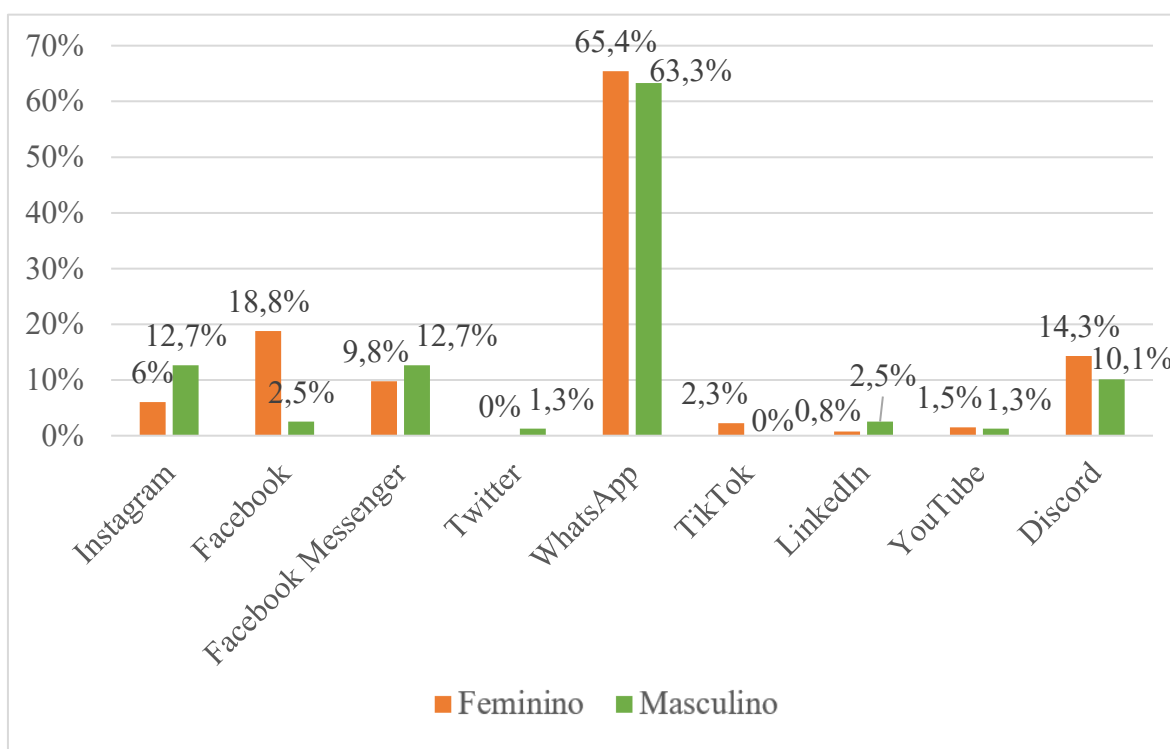
Gráfico 34 - Publicar um pequeno vídeo engraçado



Para a situação proposta “Fazer uma videochamada com mais de 20 participantes” a opção correta seria *Discord*. Podemos verificar que essa opção foi escolhida por 14,3% das mulheres e 10,1% dos homens.

Então, as mulheres, percentualmente, souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação.

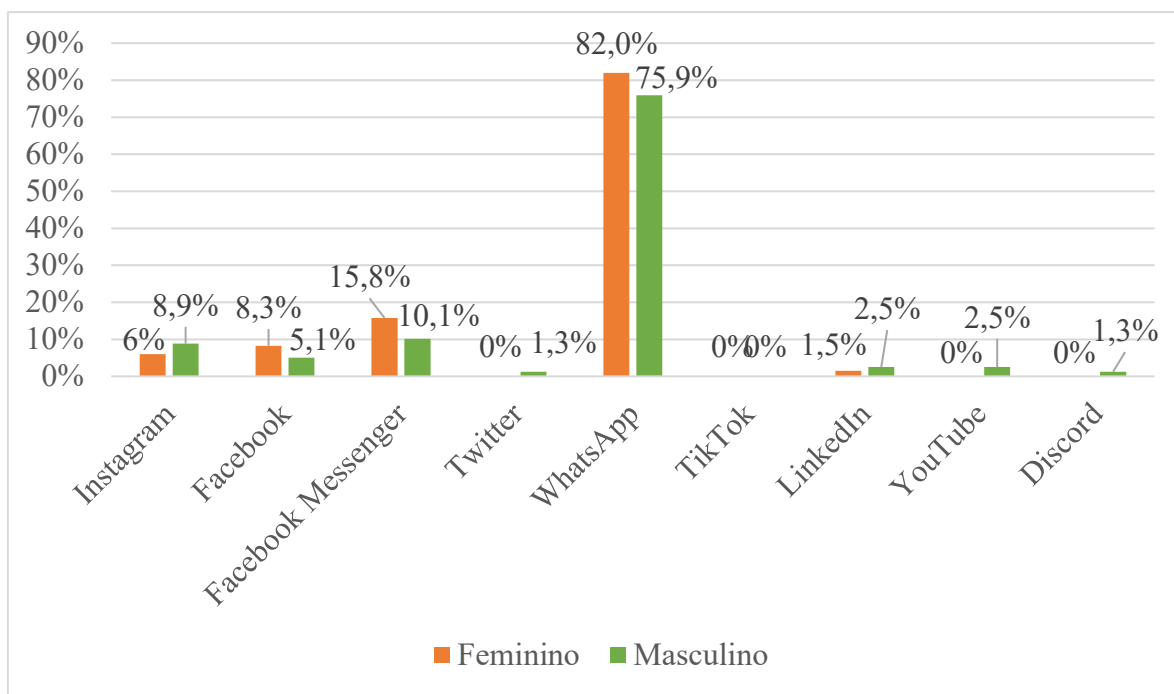
Gráfico 35 - Fazer uma videochamada com mais de 20 pessoas



Para a situação proposta “Enviar um documento para um amigo”, as opções corretas seriam *Facebook Messenger* e *WhatsApp*. Podemos verificar que essas foram das opções mais escolhidas em ambos os gêneros, por 15,8% das mulheres e 10,1% dos homens para o *Facebook Messenger* e 82% das mulheres e 75,9% dos homens para o *WhatsApp*.

Então, as mulheres, percentualmente, souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação.

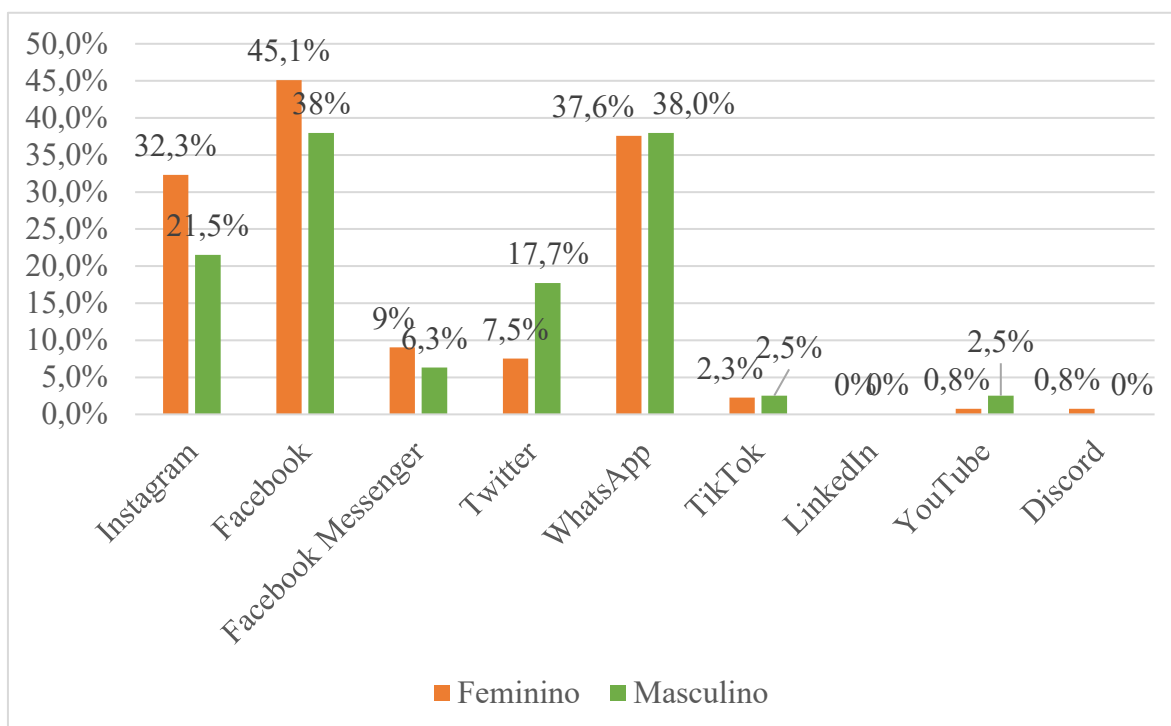
Gráfico 36 - Enviar um documento para um amigo



Para a situação proposta “Escrever uma ideia engraçada” as opções corretas seriam o *Facebook* e o *Twitter*. Podemos verificar que estas opções foram selecionadas por 45,1% das mulheres e 38% dos homens e por 7,5% das mulheres e 17,7% dos homens, respectivamente.

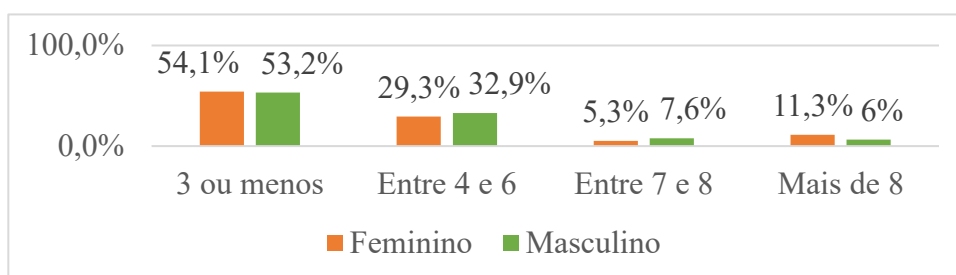
Somando as percentagens, percebemos que, os homens, percentualmente, souberam identificar melhor qual a rede social correta dada a situação (55,7% contra 52,6%).

Gráfico 37 - Escrever uma ideia engraçada



Para a Geração X, o mais comum é utilizar em média 3 ou menos plataformas de comunicação *online*, em média, por semana, em ambos os géneros, 54,1% para as mulheres e 53,2% para os homens. No gráfico abaixo observamos que, à medida que o número de plataformas aumenta reduz-se a percentagem de utilizadores, novamente, em ambos os géneros. 29,3% das mulheres e 32,9% dos homens utiliza 4 a 6 plataformas de comunicação *online*, em média, por semana, 5,3% das mulheres e 7,6% dos homens utiliza 7 ou 8 plataformas de comunicação e 11,3% das mulheres e 6% dos homens utiliza mais de 8.

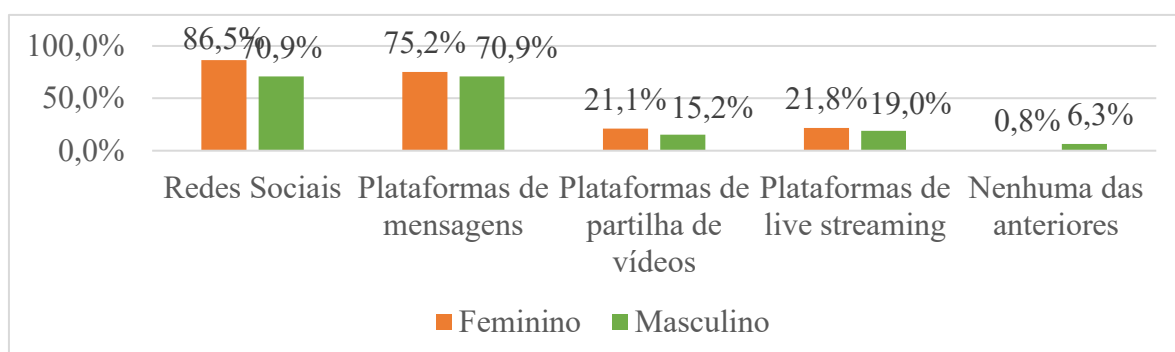
Gráfico 38 - Quantas plataformas de comunicação online utiliza, em média, por semana?



Pedi-se aos inquiridos que indicassem qual o tipo de plataformas *online* que utilizavam pelo menos 3 vezes por semana. 86,5% das mulheres e 70,9% dos homens indicaram utilizar redes sociais pelo menos 3 vezes por semana, 75,2% das mulheres e 70,9% dos homens utilizar plataformas de mensagens, 21,1% das mulheres e 15,2% dos homens plataformas de partilha de vídeos e 21,8% das mulheres e 19% dos homens plataformas de *live streaming*.

Adicionalmente, 0,8% das mulheres e 6,3% dos homens não utilizam nenhum dos tipos de plataformas de comunicação indicadas menos 3 vezes por semana.

Gráfico 39 - Indique o(s) tipo(s) de plataforma(s) que utiliza pelo menos 3 vezes por semana?



5.1.6. Literacia de Confiança

A Literacia de Confiança constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 8 - Literacia de Confiança

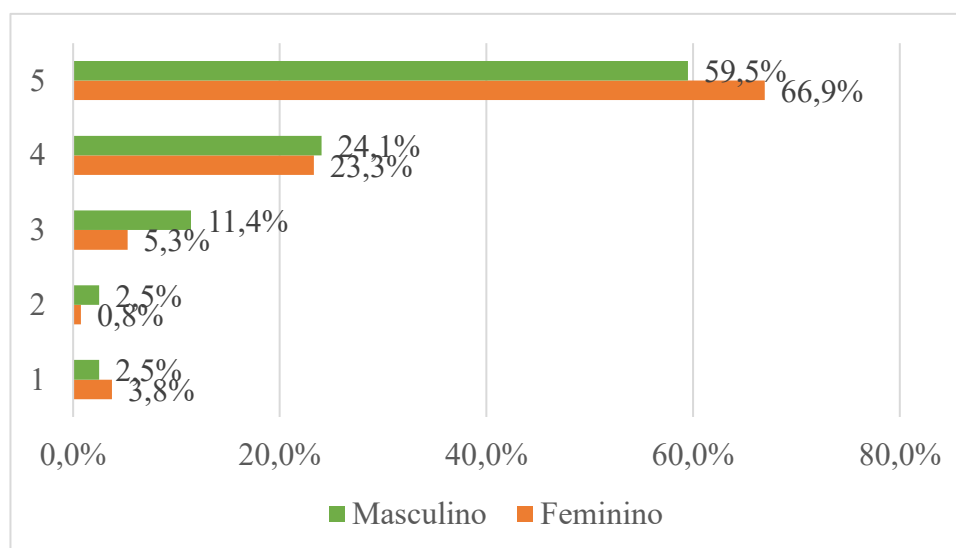
Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sei reconhecer publicidade online	1	5	3,8%	2	2,5%
	2	1	0,8%	2	2,5%
	3	7	5,3%	9	11,4%
	4	31	23,3%	19	24,1%
	5	89	66,9%	47	59,5%
Total		133	100%	79	100%
Sei reconhecer mensagens fraudulentas online	1	8	6,0%	1	1,3%
	2	5	3,8%	6	7,6%
	3	30	22,6%	12	15,2%
	4	62	46,6%	40	50,6%
	5	28	21,1%	20	25,3%
Total		133	100%	79	100%
Sei realizar compras online	1	6	4,5%	1	1,3%
	2	4	3,0%	5	6,3%
	3	11	8,3%	19	24,1%
	4	44	33,1%	18	22,8%
	5	68	51,1%	36	45,6%
Total		133	100%	79	100%
Sei reconhecer se um website é seguro ou não	1	14	10,5%	2	2,5%
	2	15	11,3%	5	6,3%
	3	41	30,8%	26	32,9%
	4	46	34,6%	31	39,2%
	5	17	12,8%	15	19,0%
Total		133	100%	79	100%
Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens.	1	9	6,8%	1	1,3%
	2	11	8,3%	8	10,1%
	3	29	21,8%	21	26,6%
	4	44	33,1%	32	40,5%
	5	40	30,1%	17	21,5%
Total		133	100%	79	100%
	1	5	3,8%	1	1,3%

Sinto que sou capaz de procurar soluções online para os meus problemas	2	9	6,8%	10	12,7%
	3	25	18,8%	18	22,8%
	4	47	35,3%	24	30,4%
	5	47	35,3%	26	32,9%
Total		133	100%	79	100%
Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais	1	11	8,3%	0	0,0%
	2	13	9,8%	12	15,2%
	3	38	28,6%	27	34,2%
	4	45	33,8%	28	35,4%
	5	26	19,5%	12	15,2%
Total		133	100%	79	100%

Nesta secção do questionário procurava-se perceber o nível de confiança dos inquiridos relativamente a determinadas ações. Assim, colocou-se uma premissa à qual os inquiridos deviam responder entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente.

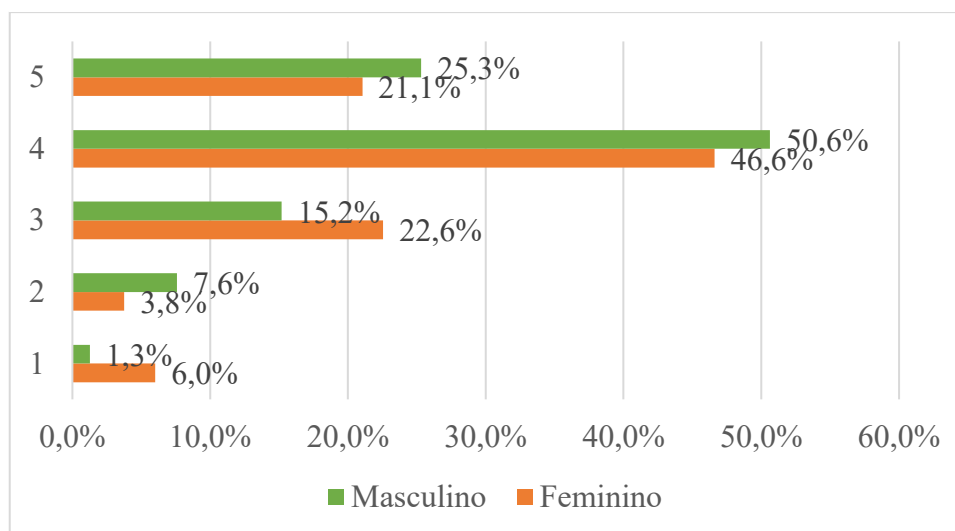
No que diz respeito ao reconhecimento de publicidade *online*, as mulheres apresentam maiores níveis de confiança do que homens, 66,9% “concorda totalmente” com a afirmação “Sei reconhecer publicidade *online*”, enquanto nos homens esta percentagem é de 59,5%.

Gráfico 40 - Sei reconhecer publicidade online



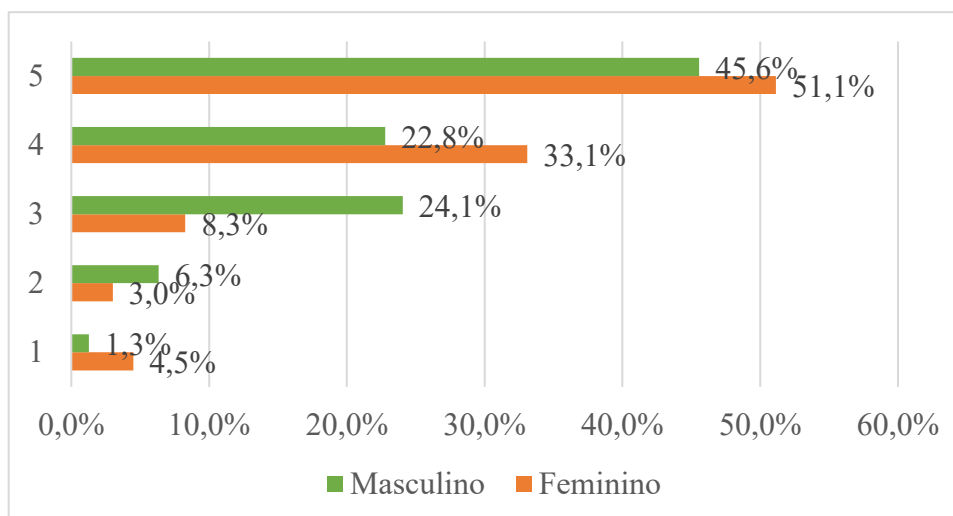
No que diz respeito ao reconhecimento de mensagens fraudulentas *online* os homens apresentam maiores níveis de confiança do que as mulheres, 25,3% “concorda totalmente” com a afirmação “Sei reconhecer mensagens fraudulentas *online*”, enquanto nas mulheres esta percentagem é de 21,1%.

Gráfico 41 - Sei reconhecer mensagens fraudulentas online



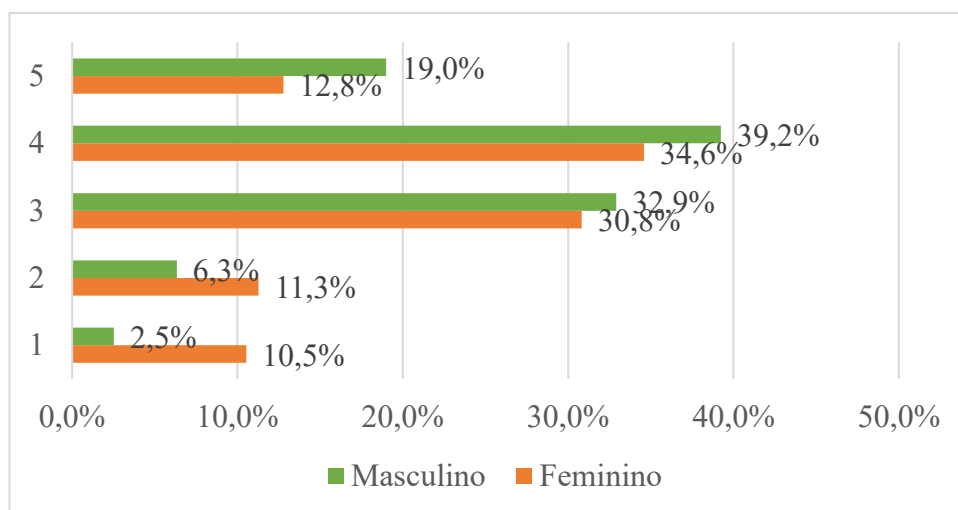
No que diz respeito a compras *online* as mulheres apresentam maiores níveis de confiança do que os homens, 51,1% “concorda totalmente” com a afirmação “Sei realizar compras *online*”, enquanto nos homens esta percentagem é de 45,6%.

Gráfico 42 - Sei realizar compras online



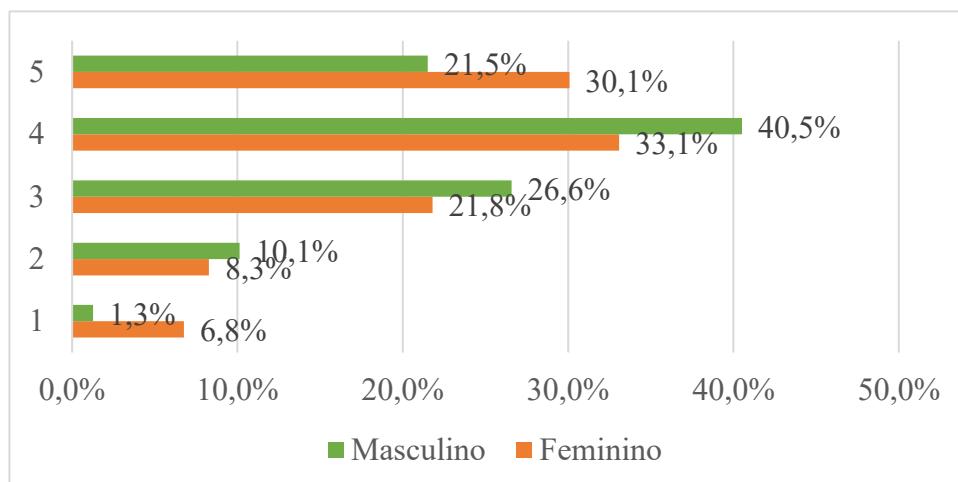
No que diz respeito ao reconhecimento da segurança ou não de um website os homens apresentam maiores níveis de confiança do que as mulheres, 19% “concorda totalmente” com a afirmação “Sei reconhecer se um website é seguro ou não”, enquanto nas mulheres esta percentagem é de 12,8%.

Gráfico 43 - Sei reconhecer se um website é seguro ou não



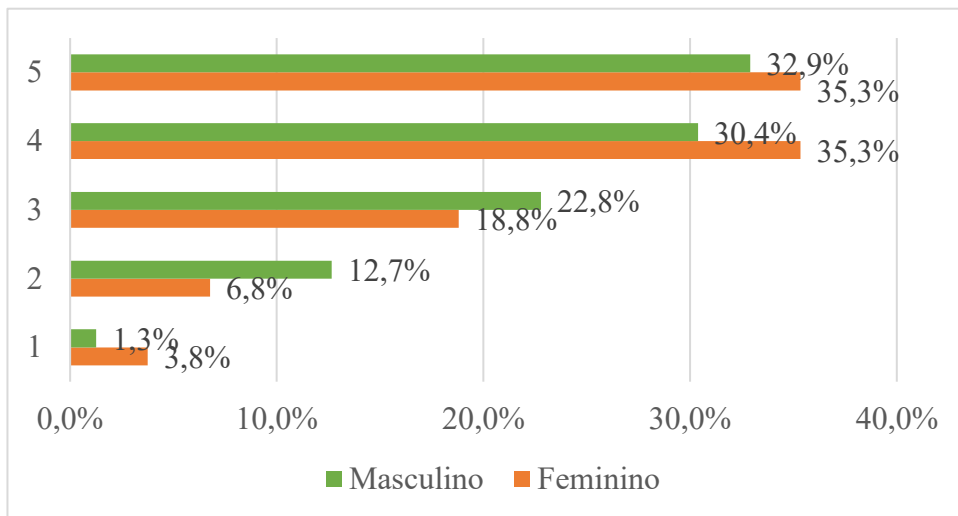
No que diz respeito à aprendizagem de novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens as mulheres apresentam maiores níveis de confiança do que os homens, 30,1% “concorda totalmente” com a afirmação “Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens”, enquanto nos homens esta percentagem é de 21,5%.

Gráfico 44 - Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens



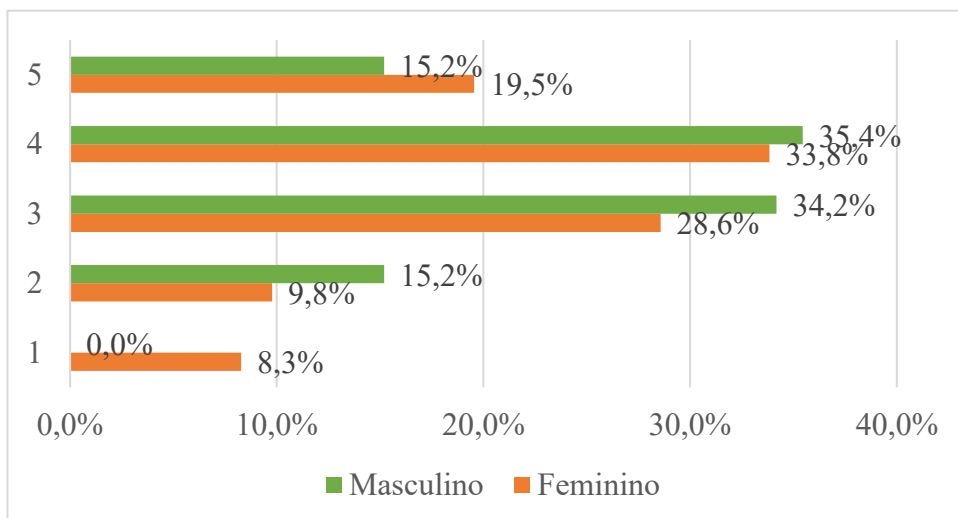
No que diz respeito à procura de soluções *online* para os seus problemas as mulheres apresentam maiores níveis de confiança do que os homens, 35,3% “concorda totalmente” com a afirmação “Sinto que sou capaz de procurar soluções *online* para os meus problemas”, enquanto nos homens esta percentagem é de 32,9%.

Gráfico 45 - Sinto que sou capaz de procurar soluções online para os meus problemas



No que diz respeito à gestão dos dados pessoais, as mulheres apresentam maiores níveis de confiança do que os homens, 19,5% “concorda totalmente” com a afirmação “Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais”, enquanto nos homens esta percentagem é de 15,2%.

Gráfico 46 - Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais



5.1.7. Literacia Criativa

A Literacia Criativa constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

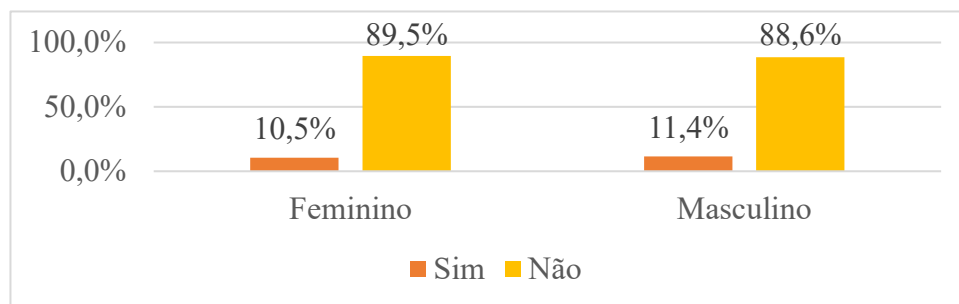
Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 9 - Literacia Criativa

Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Já alguma vez criou um meme?	Sim	14	10,5%	9	11,4%
	Não	119	89,5%	70	88,6%
Total		133	100%	79	100%
Realiza alguma destas ações?	Publicar vídeos no YouTube	8	6,0%	16	20,3%
	Publicar Reels no Instagram	27	20,3%	10	12,7%
	Criar TikToks	6	4,5%	1	1,3%
	Participar em podcasts	4	3,0%	5	6,3%
	Live Streaming	11	8,3%	8	10,1%
	Nenhuma das anteriores	91	68,4%	51	64,6%
Total		133	100%	79	100%

Verificamos através do gráfico abaixo que, percentualmente, existem mais homens a criar memes do que mulheres, 11,4% contra 10,5%.

Gráfico 47 - Já alguma vez criou um meme?

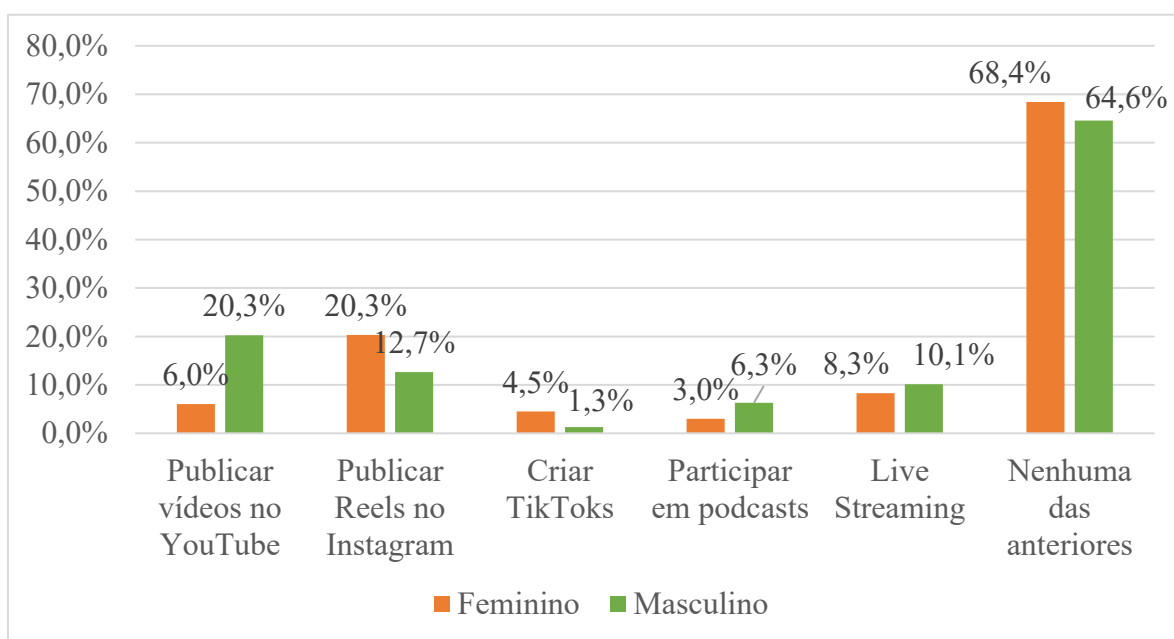


Perguntou-se aos inquiridos se realizavam alguma das seguintes ações: 6% das mulheres e 20,3% dos homens publicam vídeos no YouTube, 20,3% das mulheres e 12,7% dos homens publica *reels* no *Instagram*, 4,5% das mulheres e 1,3% dos homens cria *TikToks*, 3% das mulheres e 6,3% dos homens participa em *podcasts* e 8,3% das mulheres e 10,1% dos homens faz *live streaming*.

Os homens, em média, realizam mais do que as mulheres, 3 das 5 ações criativas propostas, sendo estas publicar vídeos no *YouTube*, Participar em *Podcasts* e *Live Streaming*.

Adicionalmente, existiram 91 mulheres, representando 68,4% da sua amostra, e 51 homens representando 64,6% da sua amostra, que não realizam nenhuma das ações criativas sugeridas.

Gráfico 48 - Realiza alguma destas ações?



5.1.8. Literacia Crítica

A Literacia Cívica constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 10 - Literacia Crítica

Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Os benefícios de estar online superam os riscos	1	4	3,0%	1	1,3%
	2	16	12,0%	7	8,9%
	3	53	39,8%	24	30,4%
	4	45	33,8%	35	44,3%
	5	15	11,3%	12	15,2%
Total		133	100%	79	100%
Passo demasiado tempo em ecrãs	1	12	9,0%	6	7,6%
	2	21	15,8%	14	17,7%
	3	35	26,3%	25	31,6%
	4	42	31,6%	26	32,9%
	5	23	17,3%	8	10,1%
Total		133	100%	79	100%
Reconheço a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa online	1	2	1,5%	0	0%
	2	5	3,8%	2	2,5%
	3	34	25,6%	19	24,1%
	4	46	34,6%	30	38%
	5	46	34,6%	28	35,4%
Total		133	100%	79	100%
Tenho preferência pelos domínios .com, .edu, .ac.uk, e por websites iniciados com o prefixo https	1	11	8,3%	1	1,3%
	2	17	12,8%	9	11,4%
	3	45	33,8%	32	40,5%
	4	36	27,1%	23	29,1%
	5	24	18,0%	14	17,7%
Total		133	100%	79	100%
O acesso a conteúdo de entretenimento em plataformas de streaming faz baixar o meu interesse em	1	17	12,8%	7	8,9%
	2	21	15,8%	22	27,8%
	3	48	36,1%	26	32,9%
	4	28	21,1%	20	25,3%
	5	19	14,3%	4	5,1%

conteúdos noticiosos em canais de TV					
Total		133	100%	79	100%
No que diz respeito a fontes noticiosas, informações ou recomendações, valorizo mais as recomendações boca a boca do que as recomendações que surgem em formato de conteúdo (ex: vídeos, fotografias, guias online, etc)	1	18	13,5%	2	2,5%
	2	29	21,8%	13	16,5%
	3	46	34,6%	40	50,6%
	4	21	15,8%	18	22,8%
	5	19	14,3%	6	7,6%
Total		133	100%	79	100%
Trabalhar em documentos	Telemóvel	1	0,8%	0	0%
	PC	132	99,2%	79	100%
Total		133	100%	79	100%
Ver filmes e séries	Telemóvel	20	15,0%	7	8,9%
	PC	113	85,0%	72	91,1%
Total		133	100%	79	100%
Aceder a redes sociais	Telemóvel	128	96,2%	67	84,8%
	PC	5	3,8%	12	15,2%
Total		133	100%	79	100%
Fazer videochamadas	Telemóvel	107	80,5%	57	72,2%
	PC	26	19,5%	22	27,8%
Total		133	100%	79	100%
Ler notícias	Telemóvel	89	66,9%	44	55,7%
	PC	44	33,1%	35	44,3%
Total		133	100%	79	100%
Aceder ao online banking	Telemóvel	68	51,1%	41	51,9%
	PC	65	48,9%	38	48,1%
Total		133	100%	79	100%
Preencher formulários	Telemóvel	28	21,1%	17	21,5%
	PC	105	78,9%	62	78,5%
Total		133	100%	79	100%

Nesta secção do questionário procurava-se perceber a componente crítica dos inquiridos relativamente a determinadas ações/attitudes. Assim colocou-se uma premissa à qual os inquiridos deviam responder entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente.

Nesta secção, ao contrário das anteriores, não existe uma resposta correta, ou um valor, entre 1 e 5, que indique um nível superior de literacia. Aqui, uma vez que o sentido crítico é

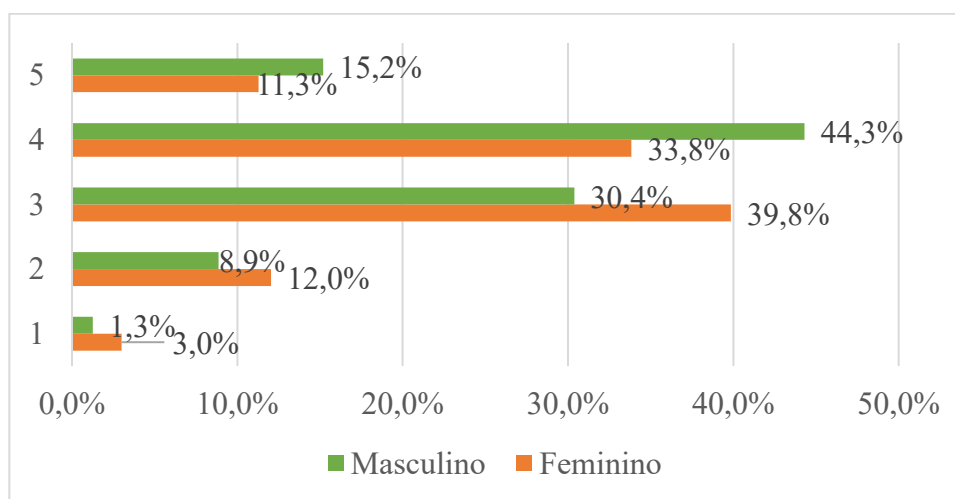
abstrato e pouco mensurável, pretende-se exclusivamente perceber as diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito à Literacia Crítica.

15,2% dos homens e 11,3% das mulheres apresentam uma posição otimista e concorda totalmente que “Os benefícios de estar *online* superam os riscos”. 44,3% dos homens e 33,8% das mulheres concorda que “Os benefícios de estar *online* superam os riscos”. Em ambas as respostas, as percentagens dos homens são mais elevadas, o que revela uma posição mais otimista relativamente aos benefícios versus riscos da vida *online*.

30,4% dos homens e 39,8% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, 8,9% dos homens e 12% das mulheres discordam que ‘Os benefícios de estar *online* superam os riscos’ e 1,3% dos homens e 3% discordam totalmente com a afirmação. Aqui, em contrapartida, as percentagens das mulheres são mais altas revelando um maior ceticismo e negatividade a cerca da vida *online*.

No cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 59,5% e no feminino 45,1% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 10,2% e no feminino 15%, de que ‘Os benefícios de estar *online* superam os riscos’.

Gráfico 49 - Os benefícios de estar online superam os riscos

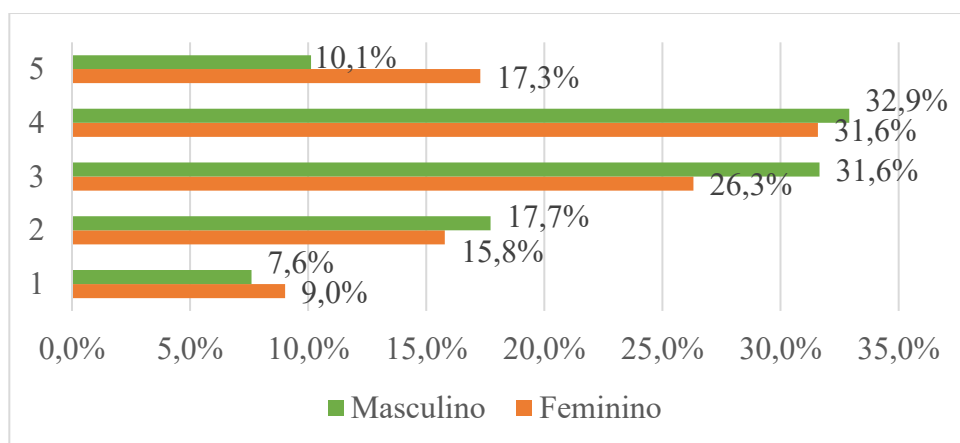


10,1% dos homens e 17,3% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “Passo demasiado tempo em ecrãs” e 32,9% dos homens e 31,6% das mulheres concorda com a mesma. Assim, percebemos que, percentualmente, existem mais mulheres a considerar o seu tempo em ecrãs excessivo.

Adicionalmente, 31,6% dos homens e 26,3% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 17,7% dos homens e 15,8% das mulheres discordam e 7,6% dos homens e 9% das mulheres discordam totalmente.

No cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 43% e no feminino 48,9% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 25,3% e no feminino 24,8%, com o facto de passarem um tempo excessivo em ecrãs.

Gráfico 50 - Passo demasiado tempo em ecrãs

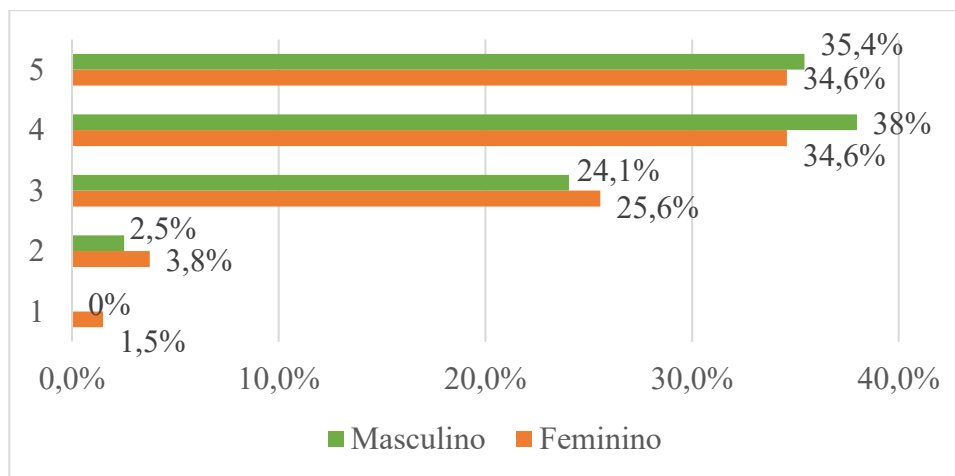


35,4% dos homens e 34,6% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “Reconheço a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa *online*” e 38% dos homens e 34,6% das mulheres concorda com a mesma. Assim percebemos que, percentualmente, as mulheres têm a consciência que reconhecem um pouco menos, comparativamente com os homens, a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa *online*.

Adicionalmente, 24,1% dos homens e 25,3% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 2,5% dos homens e 3,8% das mulheres discordam e 0% dos homens e 1,5% das mulheres discordam totalmente.

No cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 73,4% e no feminino 69,2% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 2,5% e no feminino 5,3%, com o facto de poder existir informação imprecisa ou tendenciosa *online*.

Gráfico 51 - Reconheço a potencial existência de informação imprecisa ou tendenciosa online

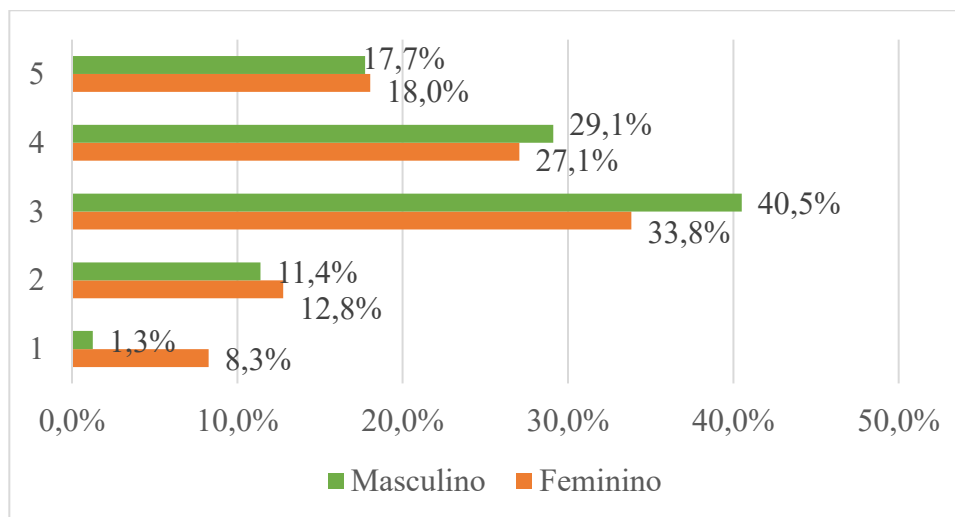


17,1% dos homens e 18% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “Tenho preferência pelos domínios .com, .edu, .ac.uk, e por websites iniciados com o prefixo https” e 29,1% dos homens e 27,1% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 40,5% dos homens e 33,8% das mulheres apresentam uma posição neutra sobre o assunto, e ainda, 11,4% dos homens e 12,8% das mulheres discordam e 1,3% dos homens e 8,3% das mulheres discordam totalmente.

No cômputo geral, em ambos os gêneros, no masculino 46,8% e no feminino 45,1% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 12,7% e no feminino 21,1%, com o a preferência pelos domínios .com, .edu, .ac.uk, e por websites iniciados com o prefixo https.

Gráfico 52 - Tenho preferência pelos domínios .com, .edu, .ac.uk, e por websites iniciados com o prefixo https

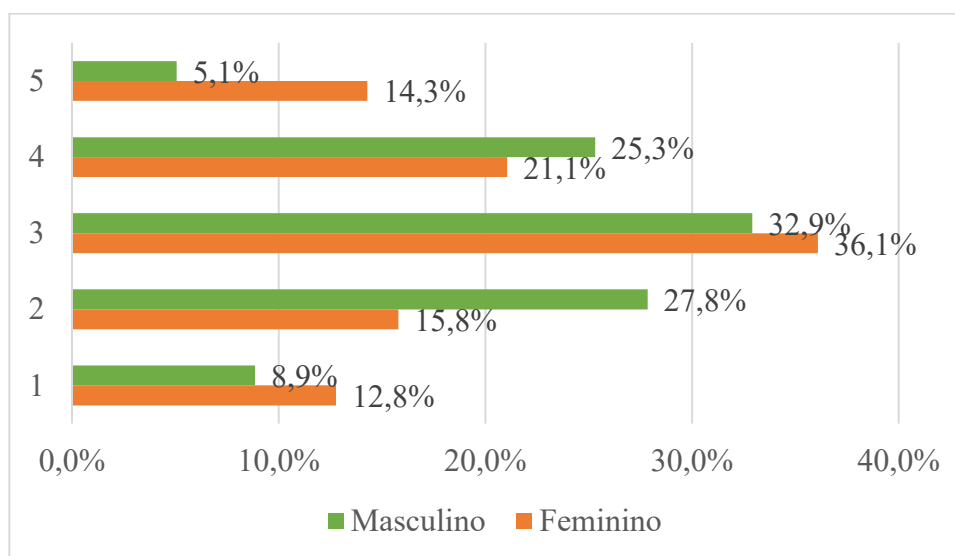


5,1% dos homens e 14,1% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “O acesso a conteúdo de entretenimento em plataformas de *streaming* faz baixar o meu interesse em conteúdos noticiosos em canais de TV” e 25,3% dos homens e 21,1% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 32,9% dos homens e 36,1% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e ainda, 27,8% dos homens e 15,8% das mulheres discordam e 8,9% dos homens e 12,8% das mulheres discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, o género masculino encontra-se mais espectro da não concordância (opções 1 e 2) do que da concordância (opções 4 e 5), 36,7% contra 30,4%, e que, no género feminino acontece o contrário, este encontra-se mais espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), 35,4% contra 28,6%.

Gráfico 53 - O acesso a conteúdo de entretenimento em plataformas de streaming faz baixar o meu interesse em conteúdos noticiosos em canais de TV

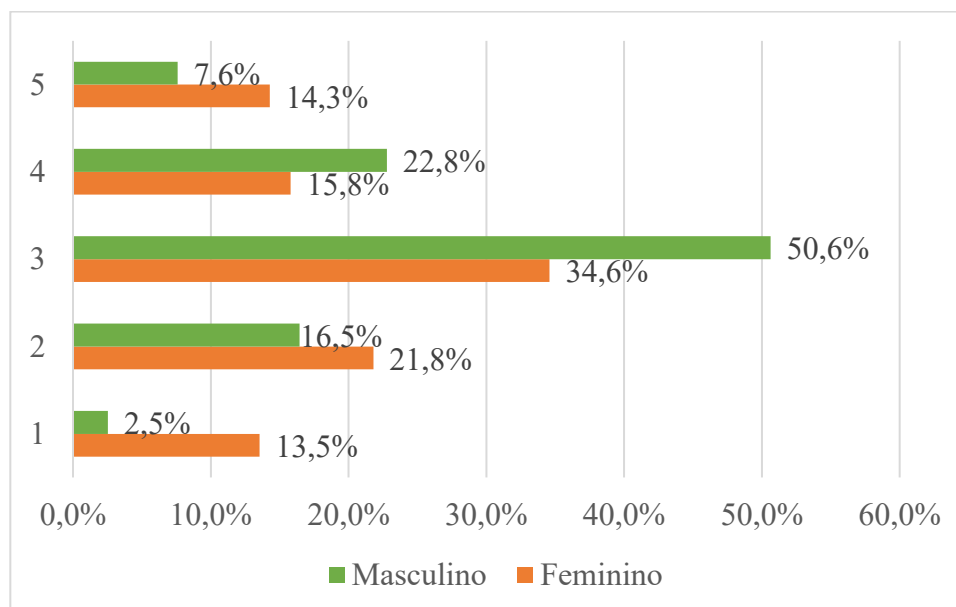


7,6% dos homens e 14,3% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “No que diz respeito a fontes noticiosas, informações ou recomendações, valorizo mais as recomendações boca a boca do que as recomendações que surgem em formato de conteúdo (ex: vídeos, fotografias, guias *online*, etc)” e 22,8% dos homens e 15,8% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 50,6% dos homens e 34,6% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e ainda, 16,5% dos homens e 21,8% das mulheres discordam e 2,5% dos homens e 13,5% das mulheres discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, o género masculino encontra-se mais espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), 30,4% contra 19%, e que, no género feminino acontece o contrário, este encontra-se mais espectro da não concordância (opções 1 e 2) do que da concordância (opções 4 e 5), 35,3% contra 30,1%.

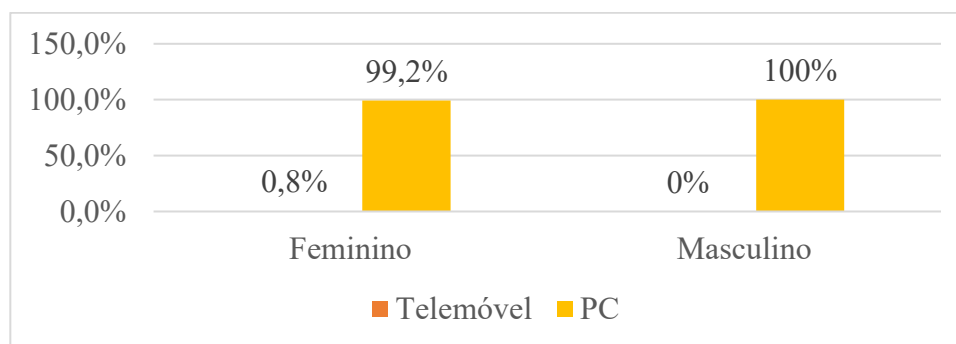
Gráfico 54 - No que diz respeito a fontes noticiosas, informações ou recomendações, valorizo mais as recomendações boca a boca do que as recomendações que surgem em formato de conteúdo (ex: vídeos, fotografias, guias online, etc)



Na seguinte parte do questionário, perguntou-se aos inquiridos qual o dispositivo, entre PC e telemóvel, que preferiam usar consoante as situações propostas.

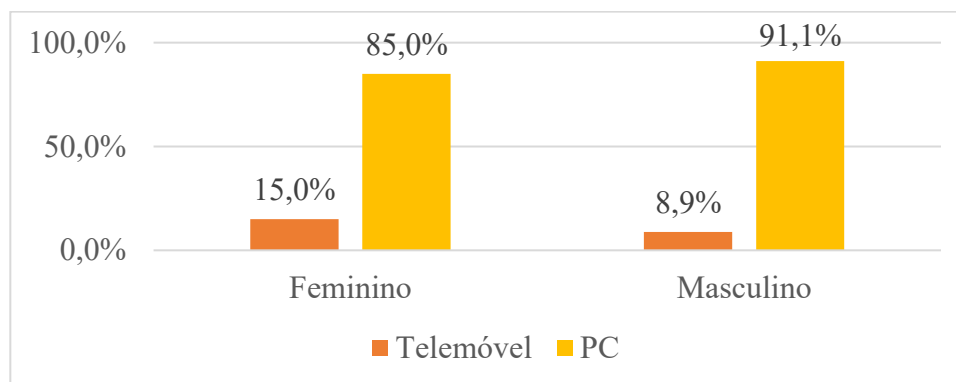
A preferência de utilização de um dispositivo em detrimento do outro no que diz respeito a “Trabalhar em documentos” é clara, 99,2% das mulheres e 100% dos homens indicaram preferir o PC, apenas 0,8% das mulheres preferem a utilizar o telemóvel.

Gráfico 55 - Trabalhar em documentos



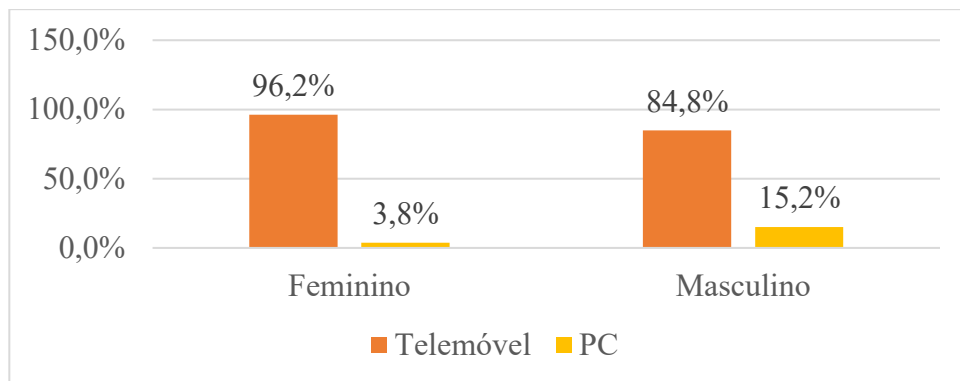
O PC é o dispositivo preferencial para “Ver filmes e séries” para ambos os géneros, sendo este indicado por 85% das mulheres e por 91,1% dos homens. Apenas 15% das mulheres e 8,9% dos homens indicaram preferir o telemóvel.

Gráfico 56 - Ver filmes e séries



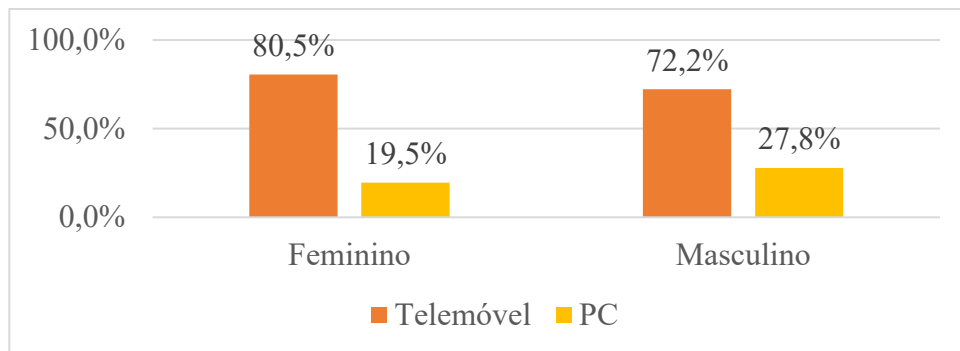
O telemóvel é o dispositivo preferencial para “Aceder a redes sociais” para ambos os géneros, sendo este indicado por 96,2% das mulheres e por 84,8% dos homens. Apenas 3,8% das mulheres e 15,2% dos homens indicaram preferir o PC.

Gráfico 57 - Aceder a redes sociais



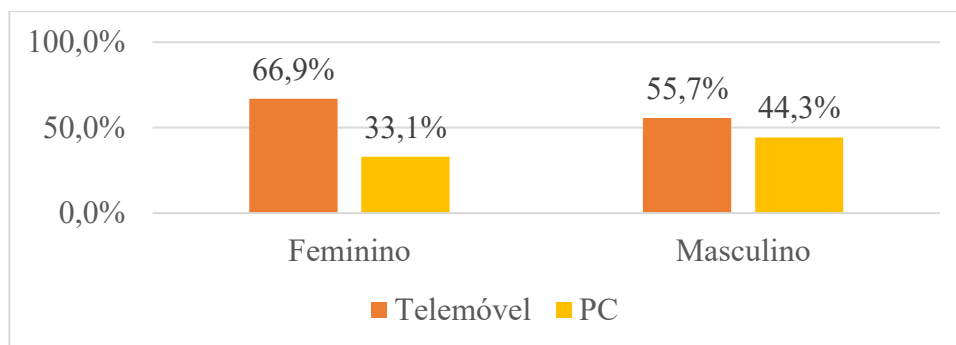
O telemóvel é o dispositivo preferencial para “Fazer videochamadas” para ambos os géneros, sendo este indicado por 80,5% das mulheres e por 72,2% dos homens. Apenas 19,5% das mulheres e 27,8% dos homens indicaram preferir o PC.

Gráfico 58 - Fazer videochamadas



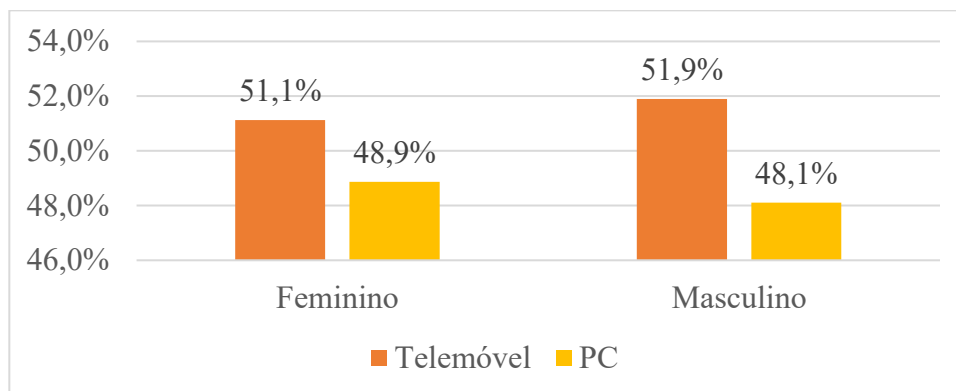
O telemóvel é o dispositivo preferencial para “Ler notícias” para ambos os géneros, sendo este indicado por 66,9% das mulheres e por 55,7% dos homens. Apenas 33,1% das mulheres e 44,3% dos homens indicaram preferir o PC.

Gráfico 59 - Ler notícias



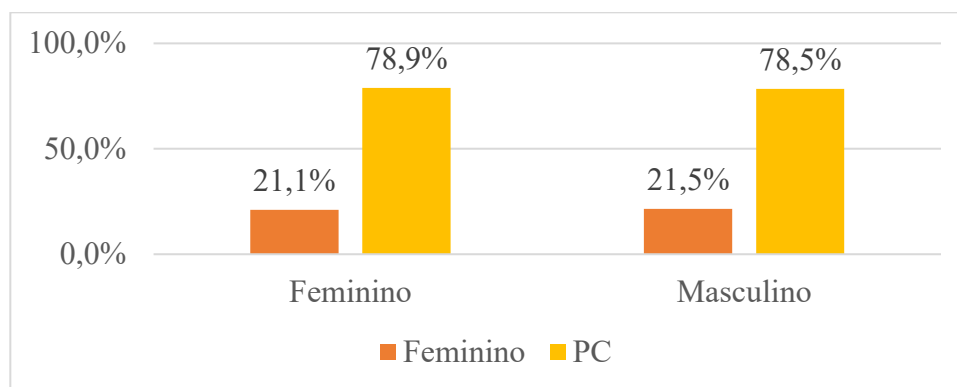
O telemóvel é o dispositivo preferencial, ainda que não muito distante dos resultados do PC, para “Aceder ao *online banking*” para ambos os géneros, sendo este indicado por 51,1% das mulheres e por 52,9% dos homens. Apenas 48,9% das mulheres e 48,1% dos homens indicaram preferir o PC.

Gráfico 60 - Aceder ao online banking



O PC é o dispositivo preferencial para “Preencher formulários” para ambos os géneros, sendo este indicado por 78,9% das mulheres e por 78,5% dos homens. Apenas 21,1% das mulheres e 21,5% dos homens indicaram preferir o telemóvel.

Gráfico 61 - Preencher formulários



5.1.9. Literacia Cívica

A Literacia Cívica constitui uma das 8 identificadas por Doug Belshaw (2014).

Na Tabela a baixo é possível observar um resumo da informação recolhida nesta Literacia.

Tabela 11 - Literacia Cívica

Características		Género			
		Feminino		Masculino	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer uma vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo das suas plataformas de forma mais séria	1	1	0,8%	2	2,5%
	2	1	0,8%	2	2,5%
	3	17	12,8%	10	12,7%
	4	23	17,3%	25	31,6%
	5	91	68,4%	40	50,6%
Total		133	100%	79	100%
As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam criar uma limitação de idade mínima dos utilizadores	1	1	0,8%	1	1,3%
	2	3	2,3%	4	5,1%
	3	22	16,5%	13	16,5%
	4	28	21,1%	28	35,4%
	5	79	59,4%	33	41,8%
Total		133	100%	79	100%
As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis falsos	1	0	0,0%	1	1,3%
	2	0	0,0%	2	2,5%
	3	18	13,5%	7	8,9%
	4	16	12,0%	21	26,6%
	5	99	74,4%	48	60,8%
Total		133	100%	79	100%
As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis algorítmicos	1	0	0,0%	1	1,3%
	2	3	2,3%	5	6,3%
	3	28	21,1%	13	16,5%
	4	27	20,3%	16	20,3%
	5	75	56,4%	44	55,7%
Total		133	100%	79	100%
Preocupo-me com o que digo e	1	2	1,5%	0	0,0%
	2	3	2,3%	5	6,3%

publico online, bem como as suas consequências futuras	3	17	12,8%	12	15,2%
	4	23	17,3%	30	38,0%
	5	88	66,2%	32	40,5%
Total	133	100%	79	100%	
Sinto-me no direito de dizer o que quero online mesmo que isso possa ser doloroso ou controverso	1	66	49,6%	17	21,5%
	2	23	17,3%	22	27,8%
	3	29	21,8%	19	24,1%
	4	6	4,5%	13	16,5%
	5	9	6,8%	8	10,1%
Total	133	100%	79	100%	
A anonimidade online não deveria ser permitida	1	19	14,3%	7	8,9%
	2	14	10,5%	8	10,1%
	3	47	35,3%	27	34,2%
	4	19	14,3%	19	24,1%
	5	34	25,6%	18	22,8%
Total	133	100%	79	100%	
Tenho respeito pelos Direitos de Autor	1	2	1,5%	0	0%
	2	3	2,3%	4	5,1%
	3	27	20,3%	20	25,3%
	4	23	17,3%	28	35,4%
	5	78	58,6%	27	34,2%
Total	133	100%	79	100%	
Indique se já participou em algumas das seguintes iniciativas de forma online	Petição	96	72,2%	45	57,0%
	Doação de dinheiro	43	32,3%	21	26,6%
	Crowdfunding	21	15,8%	16	20,3%
	Doação de géneros (ex: inscrição para doação de comida, roupa, etc)	32	24,1%	13	16,5%
	Palestra de sensibilização para assuntos na ordem do dia	26	19,5%	14	17,7%
	Aulas (ex: escolares, yoga, treinos físicos, etc)	87	65,4%	46	58,2%
	Ser patrono ou apoiar financeiramente o trabalho de alguém (ex: através de plataformas como Patreon, Spotify, etc)	8	6,0%	5	6,3%

	Nenhuma das anteriores	17	12,8%	17	21,5%
Total		133	100%	79	100%

Nesta secção do questionário procurava-se perceber a componente cívica dos inquiridos relativamente a determinadas ações/attitudes. Assim colocou-se uma premissa à qual os inquiridos deviam responder entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente.

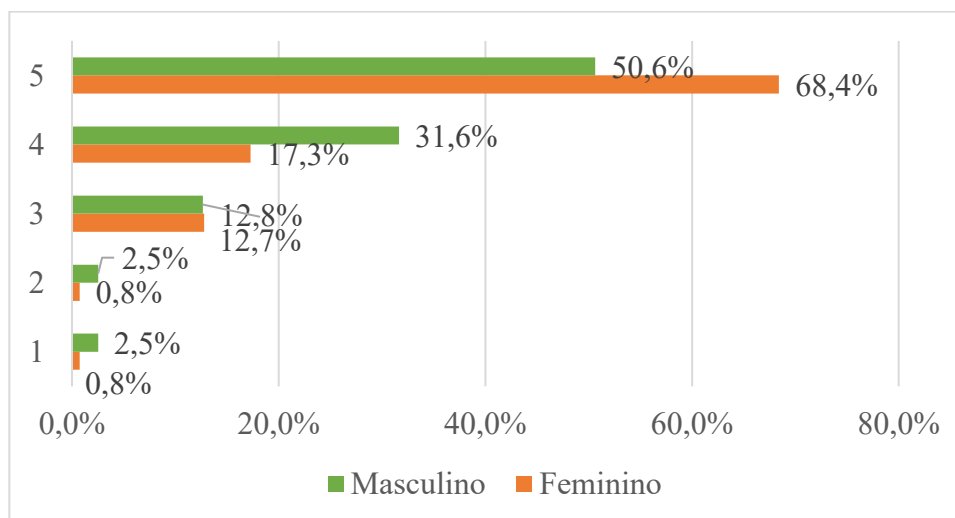
Nesta secção, ao contrário das anteriores, não existe uma resposta correta, ou um valor, entre 1 e 5, que indique um nível superior de literacia. Aqui, uma vez que o civismo é abstrato e pouco mensurável, pretende-se exclusivamente perceber as diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito à Literacia Cívica.

50,6% dos homens e 68,4% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “As empresas responsáveis pelas redes sociais devem exercer uma vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo das suas plataformas de forma mais séria” sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros. Seguidamente, 31,6% dos homens e 17,3% das mulheres concorda com a afirmação.

Adicionalmente, 12,7% dos homens e 12,8% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 2,5% dos homens e 0,8% das mulheres discordam e 2,5% dos homens e 0,8% das mulheres discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 82,2% e no feminino 85,7% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 3,3% e no feminino 3,3%, a cerca da responsabilidade das empresas de redes sociais em exercer uma vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo.

Gráfico 62 - As empresas responsáveis pelas redes sociais devem exercer uma vigilância, controlo e remoção do conteúdo nocivo, inapropriado ou ofensivo das suas plataformas de forma mais séria

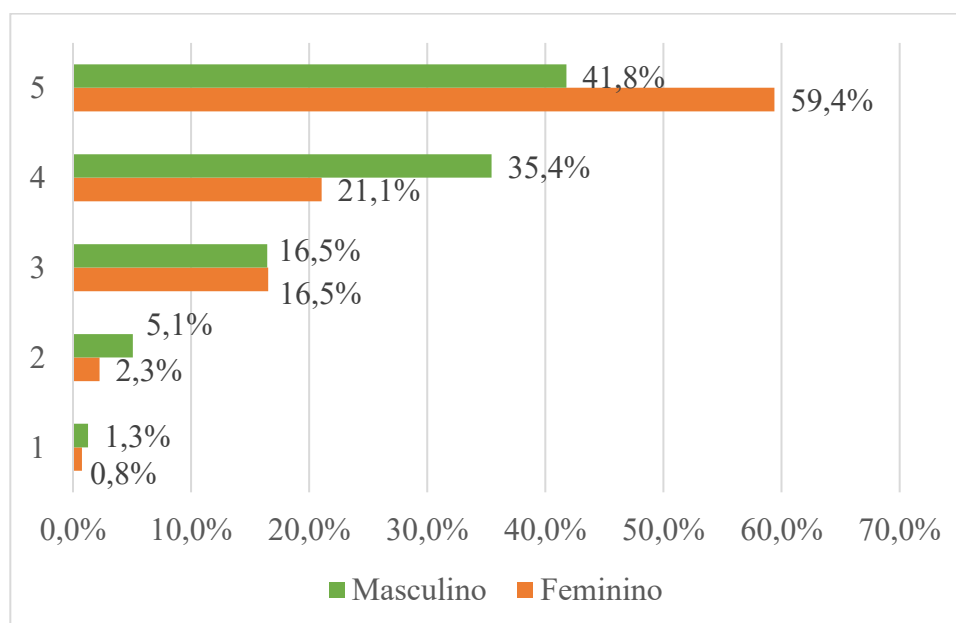


41,8% dos homens e 59,4% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “As empresas responsáveis pelas redes sociais devem criar uma limitação de idade mínima dos utilizadores” sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e 35,4% dos homens e 21,1% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 16,5% dos homens e 16,5% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 5,1% dos homens e 2,2% das mulheres discordam e 1,3% dos homens e 0,8% das mulheres discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 77,2% e no feminino 80,5% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 6,3% e no feminino 3,1%, a cerca da responsabilidade das empresas de redes sociais em criarem uma limitação etária mínima para os utilizadores.

Gráfico 63 - As empresas responsáveis pelas redes sociais devem criar uma limitação de idade mínima dos utilizadores

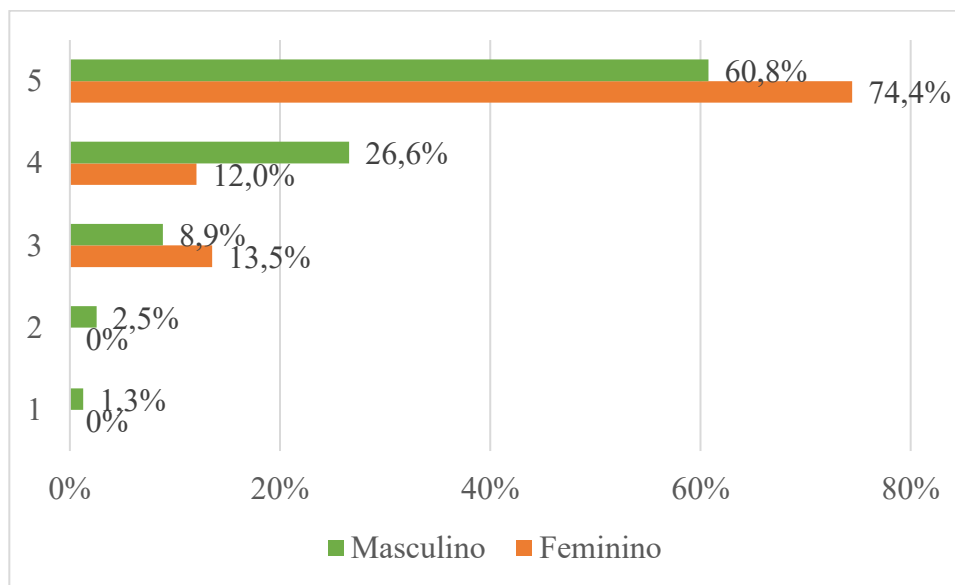


60,8% dos homens e 74,4% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “As empresas responsáveis pelas redes sociais devem exercer o bloqueio de perfis falsos” sendo esta a resposta mais dada em ambos os gêneros, e 26,6% dos homens e 12% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 8,9% dos homens e 13,5% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 2,5% dos homens discordam e 1,3% dos homens discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os gêneros, no masculino 87,4% e no feminino 86,4% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 3,8% e no feminino 0%, a cerca da responsabilidade das empresas de redes socais em exercer o bloqueio de perfis falsos.

Gráfico 64 - As empresas responsáveis pelas redes sociais devem exercer o bloqueio de perfis falsos

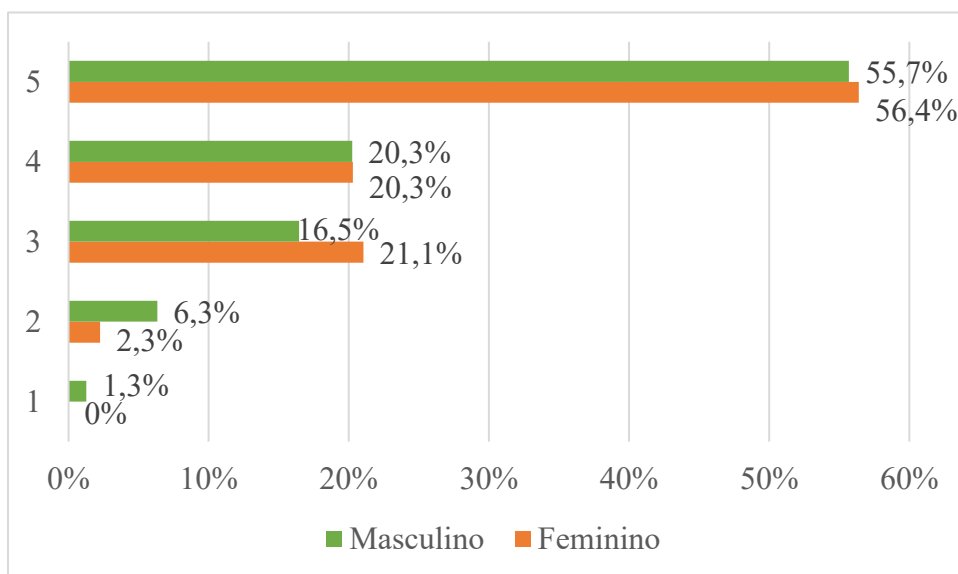


55,7% dos homens e 56,4% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de algorítmicos” sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e 20,3% dos homens e 56,4% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 16,5% dos homens e 21,1% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 6,3% dos homens e 2,3% das mulheres discordam e 1,3% dos homens discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 76% e no feminino 76,7% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 7,6% e no feminino 2,3%, a cerca da responsabilidade das empresas de redes socais em exercer o bloqueio de perfis algorítmicos.

Gráfico 65 - As empresas responsáveis pelas redes sociais deviam exercer o bloqueio de perfis algorítmicos

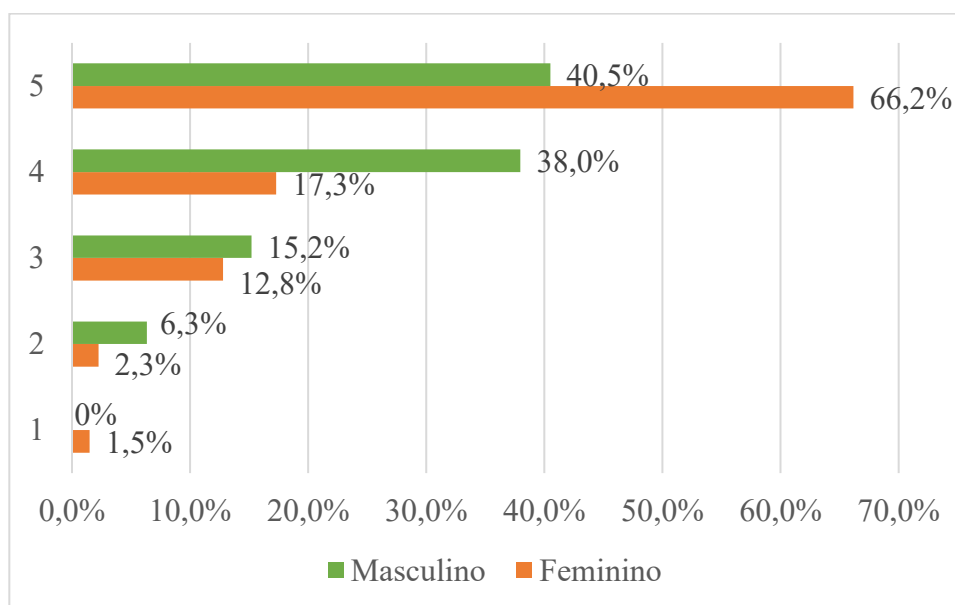


40,5% dos homens e 66,2% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “Preocupo-me com o que digo e publico *online*, bem como as suas consequências futuras” sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e 38% dos homens e 17,3% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 15,1% dos homens e 12,8% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 6,3% dos homens e 2,3% das mulheres discordam e 1,5% das mulheres discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 78,5% e no feminino 83,5% existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 6,3% e no feminino 1,8%, a cerca da preocupação com o que dizem e publicam *online*, bem como as suas consequências futuras.

Gráfico 66 - Preocupo-me com o que digo e publico online, bem como as suas consequências futuras

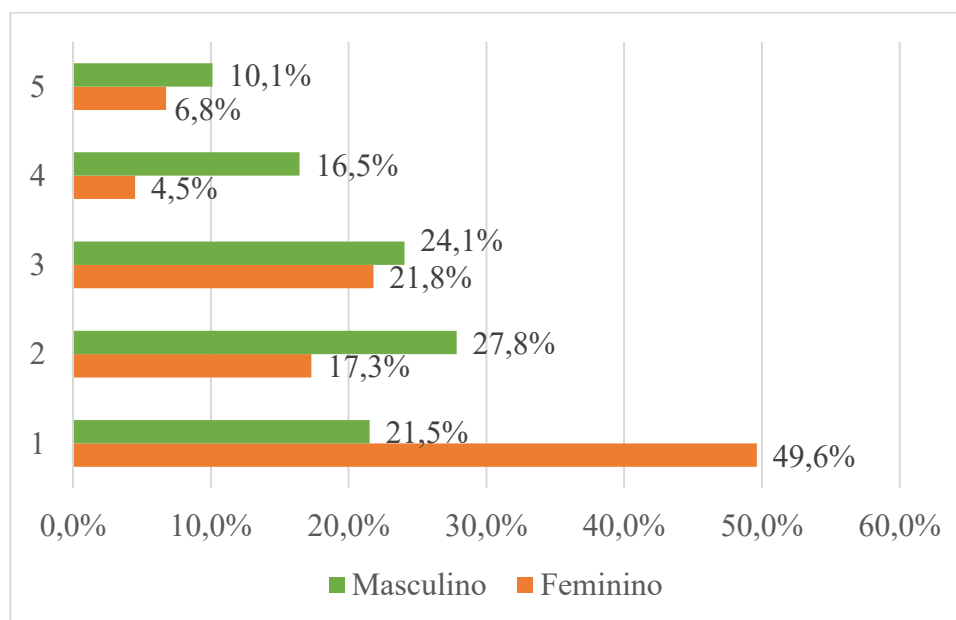


10,1% dos homens e 6,8% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “Sinto-me no direito de dizer o que quero *online* mesmo que isso possa ser doloroso ou controverso”, e 16,5% dos homens e 4,5% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 24,1% dos homens e 21,8% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, e ainda, 27,8% dos homens, sendo esta a resposta mais dada por este género, e 17,3% das mulheres discordam e 21,5% dos homens e 49,6% das mulheres, sendo esta a resposta mais dada por este género, discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 49,3% e no feminino 66,9% existem mais pessoas no espectro da não concordância (opções 1 e 2) do que da não concordância (opções 4 e 5), no masculino 26,6% e no feminino 11,4%, a cerca do direito que têm em dizer o que querem *online* mesmo que isso possa ser doloroso ou controverso.

Gráfico 67 - Sinto-me no direito de dizer o que quero online mesmo que isso possa ser doloroso ou controverso

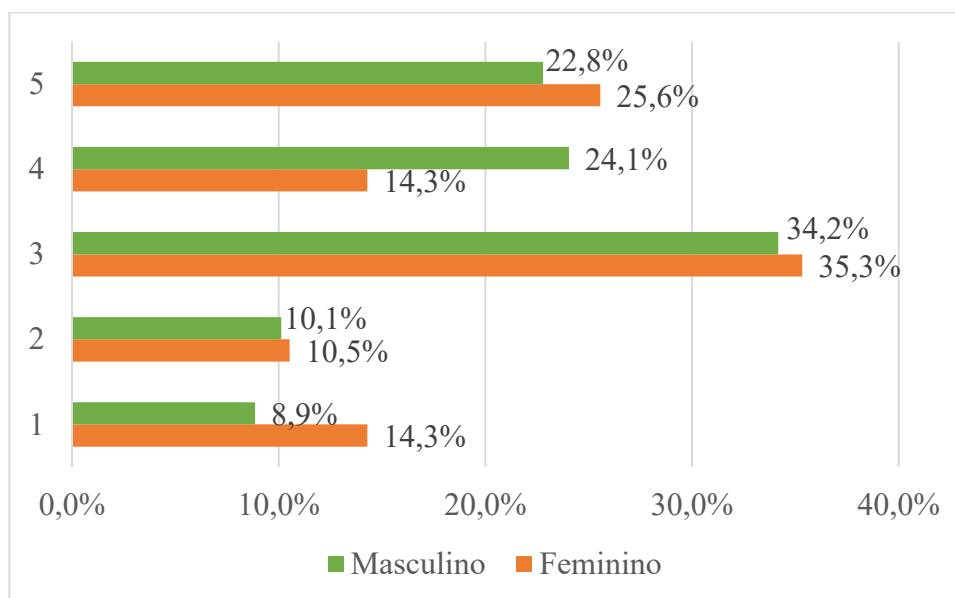


22,8% dos homens e 25,6% das mulheres ‘concorda totalmente’ com a afirmação “A anonimidade *online* não deveria ser permitida”, e 34,2% dos homens e 35,3% das mulheres concorda com a mesma.

Adicionalmente, 34,2% dos homens e 35,2% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e ainda, 10,1% dos homens e 10,5% das mulheres discordam e 8,9% dos homens e 14,3% das mulheres discordam totalmente.

Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 46,9% e no feminino 39,9%, existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 6,3% e no feminino 1,8%, com o facto da anonimidade *online* não dever ser permitida.

Gráfico 68 - A anonimidade online não deveria ser permitida

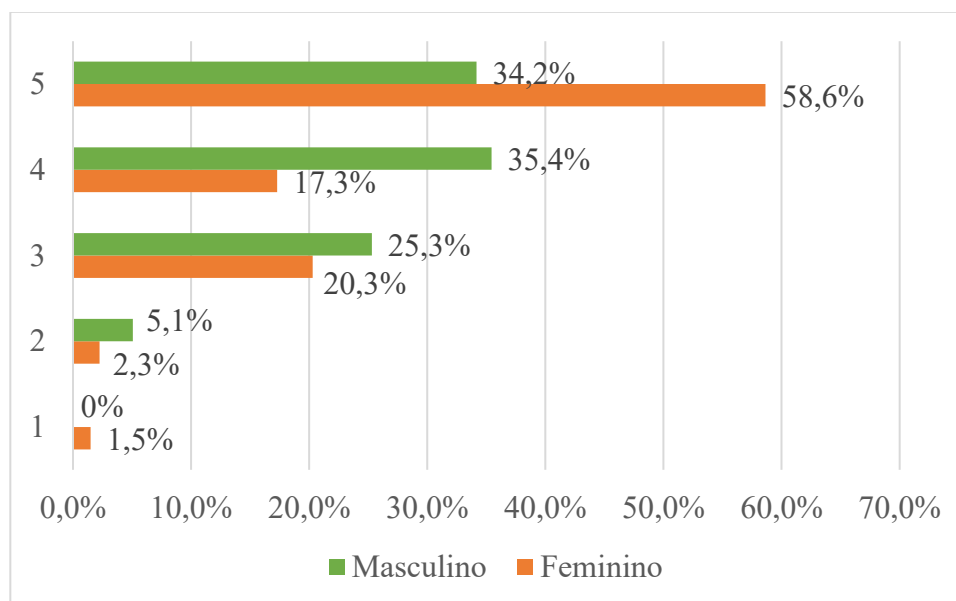


34,2% dos homens e 58,6% das mulheres, sendo esta a resposta mais dada por este género, ‘concorda totalmente’ com a afirmação “Tenho respeito pelos Direitos de Autor”, e 35,4% dos homens, sendo esta a resposta mais dada por este género, e 17,3% das mulheres, concorda com a mesma.

Adicionalmente, 25,3% dos homens e 20,3% das mulheres apresentam uma posição neutral sobre o assunto, sendo esta a resposta mais dada em ambos os géneros, e ainda, 5,1% dos homens e 2,3% das mulheres discordam e 1,5% das mulheres discordam totalmente.

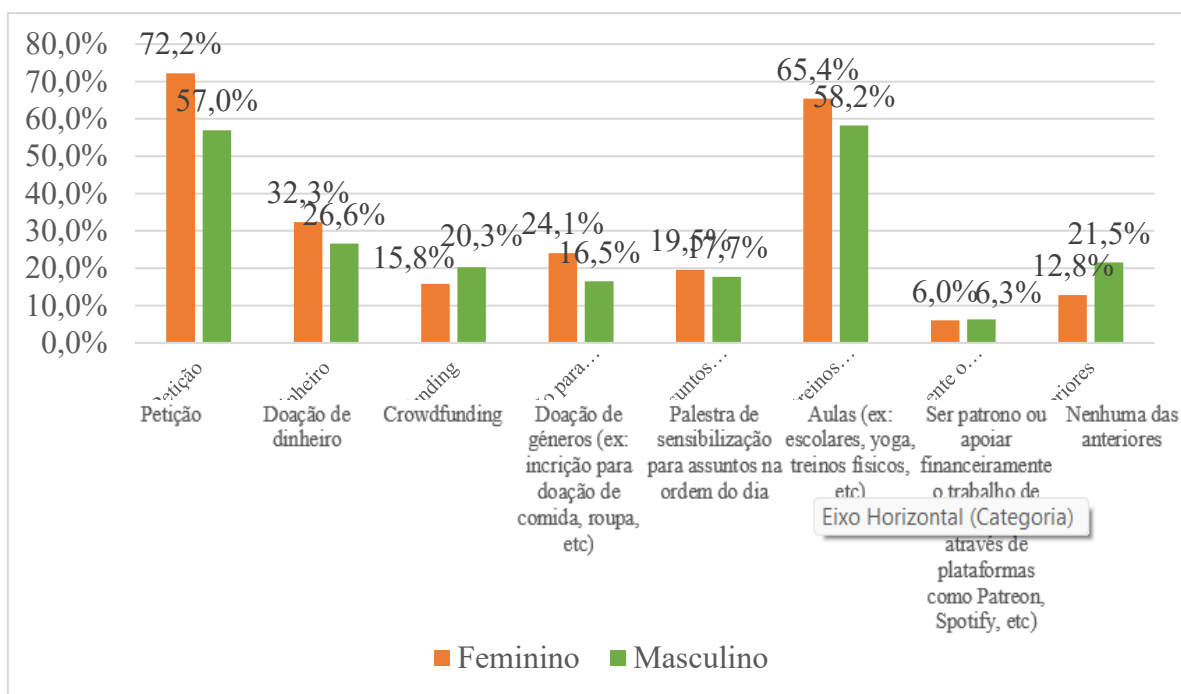
Deste modo percebemos que, no cômputo geral, em ambos os géneros, no masculino 69,6% e no feminino 75,9%, existem mais pessoas no espectro da concordância (opções 4 e 5) do que da não concordância (opções 1 e 2), no masculino 6,6% e no feminino 1,5%, com o facto da anonimidade *online* não dever ser permitida.

Gráfico 69 - Tenho respeito pelos Direitos de Autor



Foi solicitado aos inquiridos que indicassem se já participaram em alguma das iniciativas *online* propostas. 72,2% das mulheres e 57% dos homens indicaram já ter participado numa petição *online* e 65,4% das mulheres e 58,2% homens indicaram já ter participado numa aula, sendo estas as iniciativas mais seleccionadas. Seguidamente, 32,2% das mulheres e 26,6% dos homens já participaram em doações de dinheiro; 24,1% das mulheres e 16,5% dos homens já participou de forma *online* numa doação de géneros; 19,5% das mulheres e 17,7% dos homens participou em palestras de sensibilização para assuntos na ordem do dia; 15,8% das mulheres e 20,3% dos homens em *crowdfunding*; e 6% das mulheres e 6,3% dos homens já foram patronos ou apoiaram o trabalho de alguém financeiramente. Adicionalmente, 17 mulheres e 17 homens, representando respetivamente 12,8% e 21,5% da sua amostra, indicaram nunca ter participado em nenhuma das iniciativas indicadas.

Gráfico 70 - Indique se já participou em algumas das seguintes iniciativas de forma online



5.2. Discussão de Resultados

Após a análise geral dos dados primários do estudo é agora pertinente cruzar estes com os resultados encontrados previamente na Revisão de Literatura e rever individualmente a performance dos géneros em cada uma das 8 literacias digitais do modelo de Doug Belshaw (2014).

Iniciando com a Literacia Cultural revemos que no relatório *Adults' Media Use and Attitudes report 2022* realizado pela Ofcom, 88% dos inquiridos utilizavam um dispositivo eletrónico para jogar e 29% desses não conheciam os jogadores com/contra quem jogavam. Neste estudo, 16% da amostra total indicou jogar jogos *online*, mas a percentagem de jogadores que conhece com/contra quem joga é bastante semelhante, encontrando-se nos 29,4%.

Analisando o desempenho de cada um dos géneros nesta literacia percebemos que, percentualmente, existem mais mulheres a saber o que são memes (82,7% contra 72,2%), a saber identificar a legenda que os completa e descreve mais corretamente (37,6% contra 34,2%) e a saber o significado de emojis (60,9% contra 57%). Ou seja, as mulheres tiveram uma performance superior comparativamente com a dos homens em 3 das 3 perguntas apresentadas, pelo que podemos concluir que as mulheres da geração X em Portugal têm um nível de literacia cultural superior ao dos homens da geração X em Portugal.

Tabela 12 - Resumo do desempenho na Literacia Cultural

Pergunta	Género com melhor desempenho
Sabe o que são memes?	Feminino
Selecione a opção que melhor descreve o meme acima	Feminino
Selecione a opção que melhor descreve o emoji acima	Feminino
Joga videojogos online?	Masculino
Final	Feminino

Analisemos agora a Literacia Cognitiva. No que diz respeito à utilização de dispositivos, dos 7 apresentados, as mulheres, percentualmente, apenas pontuaram um desempenho superior,

comparativamente com os homens, em 2, sendo estes o iPad/Tablet (84,2% contra 81%) e o Telemóvel (97,7% contra 96,2%). Nos restante 5 dispositivos, *Earphones/Headphones* sem fios, Óculos RV, PC, *Smart TV*, e *Smart Watch/ Smart Band*, os homens demonstraram ter uma literacia superior.

Sabendo que, e segundo ITU (2018) e com o auxílio do Anexo 22, as Competências Básicas permitem a realização de tarefas básicas no que diz respeito ao manuseamento de hardware e software, as Competências Intermédias a um nível mais complexo que inclui as capacidades críticas, interpretativas e de criação de conteúdo, e por fim, as Competências Avançadas que se caracterizam por ser adquiridas atares da formação específica em áreas tecnológicas. Deste modo podemos dividir os programas/plataformas/ferramentas/linguagens sugeridos na pergunta 7 como:

Competências Básicas: Adobe Acrobat, Google Calendário, Google Docs, Google Drive, Google Earth, Google Formulários, Google Fotos, Google Gmail, Google Maps, Google Meet, Google Slides, Google Sheets, Google Tradutor, Microsoft Excel, Microsoft OneDrive, Microsoft OneNote, Microsoft Outlook, Microsoft PowerPoint, Microsoft Teams, Microsoft Word, Shazam, Soundcloud, Spotify, YouTube;

Competências Intermédias: Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Canva, Primavera, SAP, SPSS Statistics, WeTransfer, Zoom;

Competências Avançadas: Google Analytics, Google Data Studio, CSS, HTML, Java Script, OutSystems, Python, R, Semrush, SQL, Tableau.

Nesta pergunta, dos 43 programas/plataformas/ferramentas/linguagens sugeridos, as mulheres apresentaram uma performance superior em apenas 19, sendo estes Google Data Studio (3% contra 0%), Google Formulários (47,4% contra 46,8%), Google Fotos (66,9% contra 65,8%), Google Gmail (91,7% contra 91,1%), Google Maps (95,5% contra 83,5%), Google Tradutor (84,2% contra 72,2%), HTML (27,1% contra 20,3%), Java Script (14,3% contra 10,1%), Microsoft Excel (86,5% contra 83,5%), Microsoft OneNote (41,4% contra 34,2%), Microsoft PowerPoint (81,2% contra 77,2%), Microsoft Teams (78,2% contra 75,9%), Microsoft Word (89,5% contra 81%), OutSystems (4,5% contra 1,3%), SAP (13,5% contra 12,7%), Semrush (0,8% contra 0%), SPSS Statistics (6% contra 3,8%), YouTube (91,7% contra

84,8%) e Zoom (79,7% contra 74,7%), e correspondendo, na sua maioria, a competências básicas.

Sendo que a Ansiedade Tecnológica é entendida como os sentimentos de stress e ansiedade decorrentes da utilização do computador, e que esta afeta mais as mulheres (Cooper & Weaver, 2003), esta pode justificar o desempenho inferior das mulheres no que diz respeito à utilização de dispositivos, programas/plataformas/ferramentas/linguagens e plataformas de streaming.

Relativamente aos conceitos, foram propostos 6, onde as mulheres apresentaram uma performance superior em 4, sendo estes Gostos (88,7% contra 77,2%), Partilhas (87,2% contra 75,9%), Hashtags (45,1% contra 40,5%) e Definições/Configurações (69,2% contra 63,3%).

Relativamente às ações, foram propostas 11, onde as mulheres apresentaram uma performance superior em 10, sendo estas Gerir/alterar palavras passas (91,7% contra 91,1%), Aceder e apagar o histórico de navegação na Internet e ficheiros temporários (88,7% contra 83,5%), Mover os ícones das aplicações (78,2% contra 70,9%), Instalar novas aplicações (90,2% contra 81%), Apagar ou atualizar as aplicações (91% contra 78,5%), Transferir informação como música, fotografias e documentos entre os meus dispositivos (80,5% contra 70,9%), Criar lembretes (85,7% contra 78,5%), Criar eventos no calendário (89,5% contra 77,2%), Escolher uma música do seu dispositivo e reproduzi-la (76% contra 72,2%) e Tirar uma captura de ecrã (92,5% contra 75,9%).

Por fim, no que diz respeito à utilização de plataformas de *streaming*, existiram mais homens a indicar saber trabalhar com as mesmas do que mulheres (89,9% contra 74,4%).

Ressalva-se também que, devido ao Efeito Dunning-Kruger, os inquiridos poderão não estar a avaliar corretamente as suas capacidades, uma vez que, e segundo o que explica este efeito, as pessoas com níveis de capacidade inferiores auto avaliam a sua capacidade com menos sucesso do que aquelas com níveis de capacidades comparativamente superiores (Kruger & Dunning, 1999).

Tabela 13 - Resumo do desempenho na Literacia Cognitiva

Pergunta	Género com melhor desempenho
Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar	Masculino
Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar	Masculino
Identifique os conceitos com os quais sabe trabalhar	Feminino
Identifique as ações que sabe realizar	Feminino
Sabe utilizar plataformas de streaming?	Masculino
Final	Masculino

Passando à seguinte literacia, a Literacia Construtiva observamos quais são as redes sociais onde os inquiridos têm perfil/conta criada. Das 9 redes sugeridas, as mulheres apresentam valores superiores de resposta em 5, sendo elas o *Instagram* (87,2% contra 62%), *Facebook* (88,7% contra 76%), *Facebook Messenger* (61,7% contra 55,7%), *TikTok* (15,8% contra 12,7%) e *LinkedIn* (61% contra 60,8%).

No que diz respeito à criação de múltiplos perfis numa mesma rede social os valores são bastante distintos comparativamente com aqueles recolhidos pela Ofcom. No seu relatório cerca de metade dos jovens têm múltiplos perfis, enquanto nesta amostra são apenas 10,9% do total, 18 mulheres, representando 13,5% da sua amostra, e 5 homens representando 6,3% da sua amostra.

Tabela 14 - Resumo do desempenho na Literacia Construtiva

Pergunta	Género com melhor desempenho
Em que rede/s tem um perfil/conta criada?	Feminino
Tem mais do que um perfil na mesma rede social?	Feminino
Final	Feminino

Analisemos agora a Literacia Comunicativa. As primeiras 8 questões desta secção destinavam-se a perceber se os inquiridos sabiam escolher a/as rede/s mais adequada/a face à situação proposta. Para o primeiro caso “Procurar emprego” a resposta correta seria a rede social *LinkedIn*. Aqui existiram, percentualmente, mais mulheres a escolher a opção correta, 75,2%, do que homens, 63,3%. Para o caso “Publicar fotografias das férias” as opções corretas eram as redes sociais *Instagram* e *Facebook*. A primeira, mais selecionada por mulheres (73,7% contra 54,4%), e, a segunda, mais selecionada por homens (67,1% contra 57,9%). Para o caso “Aprender a montar um móvel” a opção correta seria a rede social *YouTube* e esta opção foi, percentualmente mais escolhida pelas mulheres do que pelos homens (74,4% contra 64,6%). Para o caso seguinte “Enviar uma mensagem que parabéns a um familiar” existiam múltiplas respostas corretas, sendo elas as redes sociais *Instagram*, *Facebook Messenger* e *WhatsApp*. Nas 3, existiram, percentualmente, mais mulheres a escolherem a opção correta, do que homens (21,1% contra 17,7%; 36,1% contra 30,4% e 75,2% contra 69,6%, respetivamente). Para o caso “Publicar um pequeno vídeo engraçado” existem igualmente múltiplas opções corretas, sendo elas, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *TikTok* e *Youtube*. Entre as 5 opções, apenas numa, o *Instagram*, existiram mais mulheres do que homens, percentualmente, a selecioná-la (48,1% contra 38%). Relativamente ao caso “Fazer uma videochamada com mais de 20 participantes” a única opção correta era a rede social *Discord*, sendo que esta opção, foi, percentualmente, mais escolhida por mulheres do que por homens (14,3% contra 10,1%). Para o caso “Enviar um documento para um amigo” as opções corretas seriam o *Facebook Messenger* e o *WhatsApp*, onde em ambos os casos, foram respostas mais selecionadas por mulheres do que por homens (15,8% contra 10,1% e 82% contra 75,9%, respetivamente). Por fim, para o caso “Escrever uma ideia engraçada” as opções corretas seriam o *Facebook* e o *Twitter*. A primeira foi mais escolhida por mulheres e a segunda por homens. No entanto, somando as percentagens percebemos que, percentualmente os homens selecionaram mais as opções corretas (55,7% contra 52,6%).

Desde modo, e como refletido no gráfico mais abaixo, percebemos que destas 8 situações, as mais mulheres souberam, percentualmente, indicar a/as rede/s corretas em 5 delas.

Outra das questões presentes nesta secção refletia a cerca do número de plataformas *online* utilizadas pelos inquiridos, em média, por semana. No relatório da Ofcom esta média era

de 6 plataformas por semana. Na presente amostra, a resposta mais comum, para ambos os géneros, 54,1% no feminino e 53,2% no masculino, é a utilização de 3 ou menos plataformas. No espectro contrário, 11,3% das mulheres e 6% dos homens indicaram utilizar mais de 8 plataformas *online*, em média, por semana.

Sobre esta matéria o relatório da Ofcom revela também que 60% dos homens e 55% das mulheres utiliza os 4 tipos de plataformas *online*, sendo eles as redes sociais, plataformas de mensagens, plataformas de partilha de vídeos e de plataformas de *live streaming*. Nesta amostra da geração X em Portugal, apenas 8,3% das mulheres e 3,8% dos homens indicaram utilizar os quatro tipos de plataformas *online* pelo menos 3 vezes por semana.

Tabela 15 - Resumo do desempenho na Literacia Comunicativa

Pergunta	Género com melhor desempenho
Procurar emprego	Feminino
Publicar fotografias das férias	Feminino
Aprender a montar um móvel	Feminino
Enviar uma mensagem que parabéns a um familiar	Feminino
Publicar um pequeno vídeo engraçado	Masculino
Fazer uma videochamada com mais de 20 participantes	Feminino
Enviar um documento para um amigo	Feminino
Escrever uma ideia engraçada	Masculino
Quantas plataformas de comunicação online utiliza, em média, por semana?	Feminino
Final	Feminino

Vejamos agora a Literacia de Confiança onde foi pedido aos inquiridos para avaliarem de 1 a 5, o seu nível de concordância com as afirmações propostas.

Para a primeira afirmação “Sei reconhecer publicidade *online*” o nível 5, ou seja, a concordância máxima, foi indicado por 66,9% das mulheres e 59,5% dos homens. Na afirmação

“Sei reconhecer mensagens fraudulentas *online*” o nível 5 foi indicado por 21,1% das mulheres e 25,3% dos homens. Na seguinte afirmação “Sei realizar compras *online*” o nível 5 foi indicado por 51,1% das mulheres e 45,6% dos homens. Na afirmação “Sei reconhecer se um website é seguro ou não” o nível 5 foi indicado por 12,8% das mulheres e 19% dos homens. Na seguinte afirmação “Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens” o nível 5 foi indicado por 30,1% das mulheres e 21,5% dos homens. Na afirmação “Sinto que sou capaz de procurar soluções *online* para os meus problemas” o nível 5 foi indicado por 35,3% das mulheres e 32,9% dos homens. Nesta afirmação a resposta mais escolhida foi a de “Concordo” por 76 e inquiridos, e a de “Concordo Totalmente” por 57 e inquiridos, o que representa mais de 62% da amostra.

Estes resultados demonstram como os estereótipos de ‘Geração Preguiçosa’ (TEDx Talks, 2021) e Os 6 mitos de Paul & Townsend (1993), estão errados quando avaliam a Geração X como uma geração com falta de vontade e capacidade para receber novos conhecimentos.

Por fim, na afirmação “Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais” o nível 5 foi indicado por 19,5% das mulheres e 15,2% dos homens. No relatório da Ofcom a percentagem de pessoas que se sentiam confiantes com a gestão dos seus dados pessoais era de 59%. Aqui, a percentagem apesar de inferior é semelhante, 52,4% (considerando as respostas “Concordo” (4) e “Concordo Totalmente” (4)).

Ou seja, para as 7 afirmações propostas, a resposta “Concordo Totalmente” foi, percentualmente, mais indicada por mulheres do que por homens em 5 das afirmações, o que nos indica que as mulheres têm um nível de Literacia de Confiança superior ao dos homens.

Tabela 16 - Resumo do desempenho na Literacia de Confiança

Pergunta	Género com melhor desempenho
Sei reconhecer publicidade online	Feminino
Sei reconhecer mensagens fraudulentas online	Masculino
Sei realizar compras online	Feminino
Sei reconhecer se um website é seguro ou não	Masculino

Sinto-me confiante para aprender a utilizar novos programas/plataformas/ferramentas/linguagens	Feminino
Sinto que sou capaz de procurar soluções online para os meus problemas	Feminino
Sinto-me confiante na gestão dos meus dados pessoais	Feminino
Final	Feminino

Seguindo o modelo de Belshaw (2014) a literacia seguinte é a Literacia Criativa. Esta era a secção mais pequena do questionário, com apenas com duas perguntas, a cerca da criação. À primeira pergunta “Já alguma vez criou um meme?” houve, percentualmente mais mulheres a responder que Sim do que homens (89,5% contra 88,6%). A segunda pergunta procurava apurar se os inquiridos já tinham realizado atividades de criação de conteúdo. Esta continha 5 atividades, nas quais, as mulheres, apenas tiveram melhor participação em duas “Publicar *Reels* no *Instagram*” e “Criar *TikToks*”, 20,3% contra 12,7% e 4,5% contra 1,3%, respetivamente.

Uma das atividades incluídas neste estudo era o *Live Streaming*. Nesta amostra apenas 9% dos inquiridos o fazem, contrastando com os 28% apurados no relatório da Ofcom.

Deste modo, e uma vez, as mulheres tiveram melhor performance na primeira pergunta, mas na segunda pergunta foram os homens, assume-se um nível de Literacia Criativa equilibrado entre os dois géneros.

Tabela 17 - Resumo do desempenho na Literacia Criativa

Pergunta	Género com melhor desempenho
Já alguma vez criou um meme?	Feminino
Realiza alguma destas ações?	Masculino
Final	Feminino/Masculino

Como explicado anteriormente, a Literacia Crítica e a Literacia Cívica não podem ser avaliadas como as outras literacias que compõem o modelo de Belshaw (2014), uma vez que não existe propriamente uma resposta correta ou incorreta às questões colocadas pois estas refletem os valores do sentido crítico e do civismo. Ainda assim é possível estimar que, tal como o Efeito de Representação descreve, os indivíduos possam, por vezes, assumir um comportamento resultado ou consequências específicas com base em *inputs* não relacionados, resultantes de estereótipos inconscientes no processo de tomada de decisão (Montibeller & von Winterfeldt, 2015), em ambas as literacias.

Por esse motivo abstém-se a comparação de performance entre os géneros. Vamos apenas comparar os resultados desta amostra da Geração X em Portugal com os resultados apurados pela Ofcom no Reino Unido.

Vejamos primeiramente a Literacia Crítica.

Na amostra britânica, 58% dos inquiridos concordava que ‘os benefícios de estar *online* superam os riscos’, mas na presente amostra esta percentagem é um pouco inferior, 50,5%. Relativamente aos que estavam indecisos, no Reino Unido estes representavam 28% da amostra e em Portugal 36,3%. Aqueles que discordavam da afirmação, no Reino Unido representavam 14% da amostra e em Portugal 13,2%. Analisando os resultados percebemos então que o nível de ceticismo e descrença para com os benefícios da vida *online* é superior em Portugal.

A existência de informações falsas ou imprecisas *online* é uma realidade e representa um problema, no entanto, um terço da amostra analisada pela Ofcom desconhecia a existência da mesma. Em Portugal este número é significativo mais diminuto, apenas 4,3% da amostra estudada.

No que diz respeito ao consumo de conteúdos, no Reino Unido apesar de existir um aumento do consumo de conteúdos de plataformas de *streaming*, o conteúdo das emissoras de serviço público continua a ser valorizado. Em Portugal, apenas 31,6% discordou com a afirmação “O acesso a conteúdo de entretenimento em plataformas de *streaming* faz baixar o meu interesse em conteúdos noticiosos em canais de TV.”, o que deixa querer que estamos perante, por vezes, uma valorização dos conteúdos de *streaming* em detrimento dos conteúdos das emissoras de serviço público.

No que diz respeito a fontes noticiosas informações ou recomendações, no Reino Unido, à semelhança do que acontece em Portugal (30,2% concorda), as recomendações boca a boca são mais valorizadas do que as recomendações que surgem de conteúdo criado.

Relativamente às preferências entre PC ou Telemóvel para realizar determinadas ações, portugueses e britânicos estão 100% de acordo. Este preferem utilizar o PC para Trabalhar em documentos, Ver filmes e séries e Preencher formulários, e o telemóvel para Aceder a redes sociais, Fazer videochamadas, Ler notícias e Aceder ao *online banking*.

Vejamos agora, por fim, a Literacia Cívica. 55% da amostra da Ofcom sentia que tinha o direito de dizer o que quisessem *online* mesmo que isso pudesse ser doloroso ou controverso. Em Portugal, nesta amostra da Geração X, 9% “Concorda Totalmente” com esta afirmação e 8% “Concorda” com a mesma. No que diz respeito à anonimidade 44% da amostra britânica considera que esta não deveria ser permitida. Em Portugal esta percentagem é ligeiramente inferior, 42,4%.

Após revistos os dados relativos a cada uma das 8 Literacias do modelo de Belshaw (2014) é possível construir a tabela que resume o desempenho dos géneros em cada uma delas, representada abaixo.

Tabela 18 - Resumo final do desempenho nas 8 Literacias

Literacia	Género com melhor desempenho
Cultural	Feminino
Cognitiva	Masculino
Construtiva	Feminino
Comunicativa	Feminino
Confiança	Feminino
Criativa	Feminino/Masculino
Crítica	*
Cívica	*
Final	Feminino

É igualmente agora possível responder à questão de investigação:

Os níveis de literacia digital dos homens são mais elevados do que os das mulheres, em Portugal, na Geração X?

Não. Os níveis de literacia digital dos homens não são mais elevados do que os das mulheres, em Portugal, na Geração X, uma vez que o desempenho do género feminino foi superior ao do género masculino em 4 das 8 literacias do modelo de Belshaw (2014), o modelo que suportou a investigação em curso, e tendo em conta que não foi possível comparar o desempenho dos géneros nas Literacias Crítica e Cívica.

Conclusão

A presente investigação procura estudar a problemática da relação entre gerações, género e tecnologia e investigar, em particular, a situação do caso nacional e a forma como o género, na Geração X, influencia os níveis de Literacia Digital. Com recurso a um quadro teórico e conceptual, apresentado nos primeiros capítulos, que contextualiza as temáticas do género, teorias, estereótipos e estatísticas no mercado de trabalho, o género, com foco na geração X, a literacia digital, em particular o modelo dos 8 elementos essenciais das Literacias Digitais (Doug Belshaw), e um levantamento da situação internacional e nacional, ao nível das tendências, desafios, estratégias e iniciativas de promoção da Literacia Digital, foi possível criar um modelo metodológico adaptado à amostra que se pretendia estudar, a Geração X portuguesa, no formato de inquérito por questionário.

Desde modo, através da recolha e tratamento dos dados, verificou-se uma resposta negativa à questão de investigação que propunha que os homens portugueses da Geração X tinham um nível superior de literacia digital comparativamente com as mulheres da Geração X em Portugal.

Mais concretamente apurou-se que, dentro das 8 Literacias de Belshaw (2014) as mulheres apresentam níveis superiores na Literacia Cultural, na Literacia Construtiva, na Literacia Comunicativa e na Literacia de Confiança. Os homens, apresentaram um nível superior ao das mulheres somente ao nível da Literacia Cognitiva. No que diz respeito à Literacia Criativa, homens e mulheres demonstraram um domínio semelhante. Por fim, para as Literacias Crítica e Cívica não foi possível medir o nível de proficiência dos géneros dada a complexidade e ambiguidade os conceitos e valores que servem por base a estas literacias, sendo estes o sentido crítico e o civismo, respetivamente.

Através do inquérito por questionário foi igualmente possível extrair outros dados que contextualizam e nos auxiliam a construção do perfil desta geração, diferenciando-a por género. Iniciando ao nível da caracterização demográfica, estamos perante uma geração que apresenta altos níveis de formação sendo a Licenciatura/ Bacharel Pré-Bolonha e o Mestrado/ Licenciatura Pré-Bolonha, os graus mais comuns nesta amostra, 50% e 28,8%, respetivamente.

Relativamente à Literacia Cultural, esta é uma geração que sabe o que são memes (78,8%) mas por outro lado apresenta alguma dificuldade em encontrar a descrição textual que

melhor acompanha e completa o elemento gráfico do meme (apenas 36,3% selecionou a opção correta, sendo que as mulheres, percentualmente, estiveram melhor do que os homens em ambas as questões).

A Literacia Cognitiva foi aquela onde o género masculino se destacou. Esta corresponde ao domínio de hardware e software, ou seja, corresponde exatamente aquilo a que normalmente associamos ao conceito de Literacia Digital. Aqui, entre dispositivos, programas/plataformas/ferramentas/linguagens, conceitos e ações, que perfaziam um total de 67, os homens, percentualmente, dominaram mais a utilização de 36.

Através do estudo da Literacia Construtiva foi possível perceber que o WhatsApp é a rede social mais utilizada por esta geração, para ambos os géneros.

Foi igualmente possível apurar que, no que diz respeito à Literacia Comunicativa, a situação “Enviar um documento para um amigo” foi aquela onde a geração X melhor soube identificar qual a rede social mais adequada ao tema/tipo de comunicação que se estava a estabelecer, e que a situação “Fazer uma videochamada com mais de 20 participantes” foi aquela onde existiu mais insucesso nesta identificação. Conclui-se também que mais de 50% desta geração, em ambos os géneros, utiliza apenas 3 ou menos plataformas de comunicação em média, por semana, mas que, ainda assim, percentualmente, são as mulheres quem utilizam mais plataformas de comunicação *online*.

No que se refere à Literacia de Confiança, esta varia conforme os assuntos ou ações específicas, por exemplo, a amostra revela que a Geração X se sente confiante a identificar aquilo que é publicidade *online*, mas bastante menos confiante a reconhecer se um website é seguro ou não.

A criatividade foi também um dos focos deste questionário, através do qual é possível perceber que, a criação de conteúdo como memes, *reels*, *tiktoks*, *streamings*, etc, não é algo comum ou recorrente nesta geração.

Apesar de não ter sido possível fazer uma análise da performance de cada género na Literacia Crítica foi possível estabelecer que enquanto geração, a Geração X em Portugal, por um lado reconhece os benefícios de estar *online*, mas por outro, considera que passa demasiado tempo *online*.

Por fim, a Literacia Crítica onde também não foi possível realizar uma análise da performance de cada género, mas onde foi possível perceber que esta geração sente que as empresas responsáveis pelas redes sociais deviam estar mais atentas e ter um papel mais interventivo no que diz respeito ao conteúdo nocivo ou inapropriado presente nas suas plataformas, bem como, à limitação de idade mínima dos utilizadores e ao bloqueio de perfis falsos ou algorítmicos.

Como pistas futuras de investigação propõe-se o aumento da cobertura da amostra, em prol de resultados ainda mais significativos. Seria também interessante conduzir um estudo, para as outras gerações, *Silents*, *Boomers*, *Millennials*, *Zoomers* e *Alphas*, de modo a ser possível fazer comparações diretas e cruzamentos das capacidades entre gerações, mas também estudar a fundo os afastamentos que existem entre as mesmas ao nível de cada literacia, para cada geração, diferenciando-as por género. Complementarmente, a utilização de outras metodologias, como entrevistas exploratórias e *focus groups*, seria interessante para estudar a perspetiva que as gerações têm sobre as suas próprias capacidades.

Deste modo evidencia-se a importância da Literacia Digital. Esta é indispensável para todos os cidadãos, dada a sua multidisciplinidade e aplicabilidade a múltiplos níveis, seja para comunicar, socializar, no âmbito laboral e profissional ou a nível da educação.

A realização deste tipo de estudos é importante uma vez que existem sempre múltiplas gerações presentes, numa organização ou num ambiente escolar ou académico. Assim sendo, e conhecendo as especificidades de cada geração, é possível aplicar uma formação interna personalizada, e mais eficiente, e a criação de práticas mais adequadas.

Promover e aumentar os níveis de Literacia Digital deverá ser um dos objetivos das organizações. A realização de estudos e diagnósticos internos é recomendada para que, possam adequar os seus processos internos e criar programas de formação personalizados.

Este deverá ser igualmente um objetivo nas agendas políticas, mas para tal a investigação, que procure perceber e diferenciar as valências e falhas atuais de cada uma das gerações e géneros, representa um papel fundamental. Só assim será possível desenvolver propostas de promoção das Literacias Digitais adaptadas e diferenciadas, que vão ao encontro das verdadeiras necessidades e dificuldades, que variam consoante a geração e género dos indivíduos.

Apurar os níveis de literacia digital de uma determinada população, género ou faixa etária, contribuindo assim para o conhecimento desta temática, e servindo de base para a criação de iniciativas ou programas para a sua promoção, contribui socialmente para uma sociedade mais inclusiva, segura e justa em oportunidades para todos.

Assim, a presente investigação contribui para os objetivos 4, 5, 8, 10 e 16, dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos em 2015 na Agenda 2030, sendo estes, respetivamente, “Educação de qualidade”, “Igualdade de Género”, “Trabalho digno e crescimento económico”, “Reduzir as desigualdades” e “Paz, justiça e instituições eficazes”. (Nações Unidas, 2023) (Anexo 31).

Relativamente ao objetivo “Educação de qualidade” esta pode ser melhorada através de programas tecnológicos no âmbito educacional, que respeitem os diferentes interesses entre os géneros (Lepper & Malone, 1987) e um design e arquitetura adequado, para que se possam motivar todas as crianças e evitar os sentimentos de desconforto provenientes da ansiedade tecnológica (Cooper & Weaver, 2003). Deste modo será possível motivar mais jovens raparigas a perseguir uma formação superior nos campos tecnológicos, e a exercer profissionalmente nas mesmas. Relativamente à “Igualdade de Género” é importante reter que, como a presente investigação demonstrou, os estereótipos, tanto relativamente às mulheres, como relativamente à Geração X, não são verdadeiros. Ambos apresentam as suas capacidades, e evidentemente, também as suas lacunas, diferentes. No caso das mulheres isto significa que não existem motivos para que não possam atingir os mesmos níveis de participação que os homens nas áreas tecnológicas, no ensino e no mercado de trabalho, e as ascender a cargos superiores. À cerca da Geração X, esta é visivelmente capacidade e motivada para acompanhar o desenvolvimento e transformação digital através da constante formação. No que diz respeito aos objetivos “Trabalho digno e crescimento económico” e “Paz, justiça e instituições eficazes” frisa-se a importância de reconhecer as diferentes capacidades e lacunas de cada género. A falta de diagnóstico associada a um estereótipo de género poderá, no âmbito das organizações, estar a excluir as mulheres da comunicação de determinadas formações no âmbito da literacia digital porque, erradamente, supõe-se que estas não estarão interessadas ou são incompetentes tecnologicamente para aprender algo novo, ou pelo inverso, estar a prejudicar os homens, e estar a excluí-los de tais formações porque, novamente de forma incorreta e estereotipada, se espera

que já possuem esses conhecimentos. Por fim, o objetivo “Reduzir as desigualdades” surge, pois, o diagnóstico pormenorizado da literacia digital de uma determinada população contribui para, de forma generalizada, um alargamento pessoal dos conhecimentos. Assim, ao elevar e nivelar os níveis de conhecimento contribui-se para uma oferta de trabalho mais ampla e acessível a um maior número de pessoas, uma melhor e mais cordial sociabilização e participação cívica, uma menor infoexclusão e maior segurança, fruto da consciencialização dos perigos da vida online.

Bibliografia

- Agranonik, M., & Hirakata, V. N. (2011). Cálculo de tamanho de amostra: proporções. *Revista HCPA, 31*(1), 382–388. <https://doi.org/10.4135/9781412961288.n501>
- Allen, P. (2004). Welcoming Y. *Benefits Canada*.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino - A Construção Social da Diferença*. Afrontamento.
- Amâncio, L. (1999). *Sexo e género: Para uma teoria psicossociológica da relação de dominação entre os sexos* (Lição de Síntese Para Efeitos de Provas de Agregação).
- Amatulli, C., Guido, G., & Nataraajan, R. (2015). Luxury purchasing among older consumers: exploring inferences about cognitive age, status, and style. *Journal of Business Research, 68*(9), 1945–1952.
- Amatulli, C., Peluso, A. M., Guido, G., & Yoon, C. (2018). When feeling younger depends on others: the effects of social cues on older consumers. *Journal of Consumer Research, 45*(4), 691–709.
- Appelbaum, S. H., Serena, M., & Shapiro, B. T. (2005). Generation “X” and the boomers: an analysis of realities and myths. *Management Research News, 28*(1).
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1995). *Social cognition: An integrated introduction*. Sage Publications.
- Bacelar, A. S., Campos, A. C., Santos, L. T., Nascimento, T. B. P. do, & Rezende, D. C. de. (2021). Gênero e Construcionismo Social : Os Desafios das Mulheres na Tecnologia da Informação. *Revista de Administração IMED, 11*(1), 1–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.18256/2237-7956.2021.v11i1.4364>
- Balsamo, A. (1996). *Technologies of the Gendered Body: Reading Cyborg Women*. Duke University Press.
- Bandura, R., & Leal, E. I. M. (2022). *The Digital Literacy Imperative*. <https://www.csis.org/analysis/digital-literacy-imperative>

- Barocas, S., & Selbst, A. D. (2018). Big Data's Disparate Impact. *California Law Review*, 104(671), 671–732. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2477899>
- Beauvoir, S. de. (1957). *The Second Sex*. Jonathan Cape.
- Beauvoir, S. de. (2011). *The Second Sex* (1ª Edição). Vintage.
- Becton, J. B., Walker, H. J., & Jones-Farmer, A. (2014). Generational differences in workplace behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(3), 175–189. <https://doi.org/10.1111/jasp.12208>
- Belk, R. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139–168.
- Belshaw, D. (2011). What is digital literacy? A Pragmatic investigation. In *EdD Thesis, Durham: University of Durham, ...* <http://neverendingthesis.com/doug-belshaw-edd-thesis-final.doc>
- Belshaw, D. (2014). *The Essential Elements of Digital Literacies*. <https://doughelshaw.com/essential-elements-book.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (23ª Edição). Editora Vozes.
- Bial, H. (2004). *The Performance Studies Reader* (2ª Edição). Routledge.
- Bicca, A. D. N., Cunha, A. P. de A., Rostas, M. H. S. G., & Jahnke, M. D. L. (2013). Identidades Nerd/Geek na web: um estudo sobre pedagogias culturais e culturas juvenis. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18(1), 87–104.
- Bohan, J. (1997). Regarding gender: Essentialism, constructionism and feminist. In *Toward a New Psychology of Gender*. Routledge.
- Bordone, V., Arpino, B., & Rosina, A. (2020). Forever young? An analysis of the factors influencing perceptions of ageing. *Ageing and Society*, 40(8), 1669–1693.
- Borges, A. F., Brito, M. J. de, Brito, V. da G. P., & Enoque, A. G. (2016). Contribuições do

- diálogo entre o realismo crítico e o construcionismo social para os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, 14(3), 391–405.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1679-395122299>
- Bradley, A., MacArthur, C., Hancock, M., & Carpendale, S. (2015). Gendered or neutral? Considering the language of HCI. *Graphics Interface Conference*, 3–5, 163–170.
- Britannica. (2022). *Arab Spring*. <https://www.britannica.com/event/Arab-Spring>
- Brites, M. J., & Jorge, A. (2017). *Digital literacy and education: report by country: Portugal*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47125>
- Brosnan, M. J. (1998). The impact of psychological gender, gender-related perceptions, significant others, and the introducer of technology upon computer anxiety in students. *Journal of Educational Computing Research*, 18(1), 63–78.
<https://doi.org/10.2190/LVHH-EPGB-AE7J-WEV8>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 1–15.
<https://doi.org/10.2147/OTT.S126905>
- Buolamwini, J., Gebru, T., Raynham, H., Raji, D., & Zuckerman, E. (2018). *Gender Shades*. Gender Shades. <http://gendershades.org/overview.html>
- Bureau of Labor Statistics, U. S. D. of L. (2021). Table 11. Employed persons by detailed occupation, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity. In *Labor Force Statistics from the Current Population Survey*. <https://www.bls.gov/cps/cpsaat11.htm>
- Burtch, L. (2018). *The Burtch Works Study: Salaries of Data Scientists*. https://www.burtchworks.com/wp-content/uploads/2018/05/Burtch-Works-Study_DS-2018.pdf
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism And the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2007). Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology

- and feminist theory. In *The Performance Studies Reader* (2ª Edição, pp. 187–199). Routledge.
- Carboni, I., Cross, R., Page, A., & Parker, A. (2019). Invisible network drivers of women's success. *Organizational Dynamics*, 49(4). <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2019.100735>
- Cary, L. A., & Chasteen, A. L. (2015). Age stereotypes and age stigma: connections to research on subjective aging. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 35(1), 99–119.
- Castañón, G. A. (2004). Construcionismo social: uma crítica epistemológica. *Temas Em Psicologia Da SBP*, 12(1), 67–81.
- Catalyst. (2020). *Why Diversity and Inclusion Matter (Quick Take)*. Catalyst. <https://www.catalyst.org/research/why-diversity-and-inclusion-matter/>
- Cawley, J. (2020). Exploring Gender Biases in Information and Communication Technologies: An Analysis of Women's Experiences in the Tech Industry. In *Dissertation submitted to Universidade Católica Portuguesa to obtain a Master's Degree in Communication Studies, with a specialisation in Internet and New Media*.
- Cecil, V., Pendry, L. F., Ashbullby, K., & Salvatore, J. (2022). Masquerading their way to authenticity: does age stigma concealment benefit older women? *Journal of Women and Aging*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08952841.2022.2128245>
- Cedric, H. (2009). Does Diversity Pay?: Race, Gender, and the Business Case for Diversity. *American Sociological Review*, 74, 208–224. <https://doi.org/10.1215/00141801-2009-003>
- Herring, C. (2009). Does Diversity Pay?: Race, Gender, and the Business Case for Diversity. *American Sociological Review*, 74(2), 208–224. doi:10.1177/000312240907400203
- Celso, M., & Mendes, R. (2014). *Bug Y2K, o temor de há 15 anos*. RPT Notícias. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/bug-y2k-o-temor-de-ha-15-anos_n788857
- Cheek, C. (2021). *Four Things We Learned About the Resignation Wave—and What to Do Next*. <https://www.visier.com/blog/four-things-we-learned-about-the-resignation-wave->

and-what-to-do-next/

- Chen, A. (2015). *The 9 C's of Digital Literacy*. Alice in Wonder Tech.
<http://wondertechedu.blogspot.com/2015/02/the-9-cs-of-digital-literacy.html>
- Chua, S. L., Chen, D. T., & Wong, A. F. L. (1999). Computer anxiety and its correlates: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 609–623.
[https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(99\)00039-4](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00039-4)
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D. J., & Dorn, L. (1997). The effects of age, gender and computer experience upon computer attitudes. *Educational Research*, 39(2), 123–133.
<https://doi.org/10.1080/0013188970390201>
- Cooper, J., & Weaver, K. D. (2003). *Gender and Computers. Understanding the Digital Divide*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Crawford, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fifth Edit). Sage Publications.
- Cuofano, G. (2022). *O Que Foi A Bolha Pontocom? A Bolha Pontocom E Por Que É Importante Entender A Evolução Dos Modelos De Negócios De Tecnologia*. FourWeekMBA. <https://fourweekmba.com/pt/bolha-com-ponto/>
- Daley, S. (2021). *Women in Tech Statistics Show the Industry Has a Long Way to Go*. Built In.
<https://builtin.com/women-tech/women-in-tech-workplace-statistics>
- De Meuse, K. P., Bergmann, T. J., & Lester, S. W. (2001). An investigation of the relational component of the psychological contract across time, generation and employment status. *Journal of Managerial Issues*, 13(1), 102–118.
- Debord, G. (1967). *The Society of Spectacle*. Éditions Buchet-Chastel.
- Deloitte. (2020). *PIONEERS - A Portrait Of Women Working In Tech*.
<https://mailchi.mp/portuguese-women-intech.com/pioneers>

- Denzin, N. K. (1995). Symbolic interactionism. In *Rethinking Psychology*. SAGE.
- Dias, A. F. (2014). *Representações Sociais de Gênero no Trabalho Docente: Sentidos e Significados Atribuídos ao Trabalho e a Qualificação* (Edições UE). HUCITEC Editora.
- DMCS. (2021). *Online Media Literacy Strategy* (Issue July).
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1004233/DCMS_Media_Literacy_Report_Roll_Out_Accessible_PDF.pdf
<https://www.gov.uk/government/publications/online-media-literacy-strategy>
- DN. (2017). *Nomes registados em 2016*.
<https://www.dn.pt/DNMultimedia/DOCS+PDFS/nomes.pdf>
- Doane, M. A. (1999). Technophilia: Technology, Representation, and the Feminine. In *Cybersexualities: A Reader on Feminist Theory, Cyborgs and Cyberspace* (pp. 20–33). Edinburgh University Press.
- Dofková, R. (2016). *Mathematical and Digital Literacy In Prospective Mathematics Teachers Training*.
https://www.researchgate.net/publication/305210321_MATHEMATICAL_AND_DIGITAL_LITERACY_IN_PROSPECTIVE_MATHEMATICS_TEACHERS_TRAINING
- Dunning, D. (2011). The dunning-kruger effect. On being ignorant of one's own ignorance. In *Advances in Experimental Social Psychology* (1st ed., Vol. 44, pp. 247–296). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Eagly, A. (1994). On Comparing Women and Men. *Feminism & Psychology*, 4(4), 513–522.
<https://doi.org/10.1177/0959353594044005>
- Eccel, C. S., & Grisci, C. L. I. (2011). Trabalho e Gênero : a produção de masculinidades na perspectiva de homens e mulheres. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(1), 57–78.
- Egri, C. P., & Ralston, D. A. (2004). Generation cohorts and personal values: A comparison of China and the United States. *Organization Science*, 15, 210–220.
- Eisner, S. P. (2015). Managing Generation Y. *SAM Advanced Management Journal*, 70(4).

<https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE%7CA140749015&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=8ba427cd>

Estrada, R. (2020). *Digital Skills in Latin American Teachers*. Development Bank of Latin America. <https://www.caf.com/en/knowledge/views/2020/09/digital-skills-in-latin-american-teachers/>

European Commission. (2022a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022*. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

European Commission. (2022b). *Digital Economy and Society Index 2022 - Thematic Chapters*.

European Commission. (2022c). *Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) de 2022: Portugal*. file:///C:/Users/slorig/Downloads/DESI_2022__Portugal__pt_ytfMj3XjGi6jR3eFt9tLvWp9QU4_88757.pdf

Feitosa, Y. S., & Albuquerque, J. da S. (2019). Evolução da mulher no mercado de trabalho. *Business Journal*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.6008/cbpc2674-6433.2019.001.0005>

FEUP - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. (2019). *FEUP em Números 2019*. <https://nep.tecnico.ulisboa.pt/atividades/estatisticas-do-tecnico/>

Flax, J. (1990). *Thinking fragments: Psychoanalysis, feminism, and postmodernism in the contemporary West*. University of California Press.

Fleming, A., & Tranovich, A. (2016, October 13). Why aren't we designing cities that work for women, not just men? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2016/oct/13/why-arent-we-designing-cities-that-work-for-women-not-just-men>

Flores, P. L. P., Gomes, A. F., & Santana, W. G. P. (2014). Empreendedorismo e Relações de Gênero : Adversidades no Interior Baiano. *VIII Encontro de Estudos Em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE)*, 1–16.

- Francis-Smith, J. (2004). Surviving and thriving in the multigenerational workplace. *Journal Record, 1*.
- Fraser, N., & Nicholson, Nigel. (1990). Social Criticism without philosophy: An encounter between feminism/postmodernism. In *Feminism/Postmodernism*. Routledge.
- Funk, C., & Parker, K. (2018). *Women and Men in STEM Often at Odds Over Workplace Equity*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2018/01/09/women-and-men-in-stem-often-at-odds-over-workplace-equity/>
- Furnham, A., Crawshaw, J., & Rawles, R. (2006). Sex differences in self-estimates on two validated IQ test subscale scores. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(2), 417–440. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00013.x>
- Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2022). *As Qualificações no Mercado de Trabalho em Portugal - 2021*. http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/ant_qualificacoes2021.pdf/3cb16178-1240-47cb-8805-8eae4d939344
- Ganito, C. (2010). Women on the move: the mobile phone as a gender technology. *Comunicação & Cultura, 9*, 77–88.
- Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*(2), 309–320.
- Gergen, K. J. (1997). *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Harvard University Press.
- Gergen, M., & Davis, S. (1997). *Toward a New Psychology of Gender*. Routledge.
- Gignac, G. E., & Zajenkowski, M. (2020). The Dunning-Kruger effect is (mostly) a statistical artefact: Valid approaches to testing the hypothesis with individual differences data. *Intelligence, 80*(1–9). <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101449>
- Gillooley, S. M., Resnick, S. M., Woodall, T., & Allison, S. (2023). The self-perceived age of GenX women: prioritising female subjective age identity in marketing. In *European*

Journal of Marketing. <https://doi.org/10.1108/EJM-04-2022-0267>

Gomes, A. F., Teixeira, S. A., & Piau, D. D. (2016). Teorias feministas nas organizações: diálogos e intersecções. In *Teorias Administrativas Contemporâneas: diálogos e convivência* (Edições UE). HUCITEC Editora.

Google for Education. (2023). *Exploring Computational Thinking*.

<https://edu.google.com/resources/programs/exploring-computational-thinking/>

Goulding, C., & Shankar, A. (2004). Age is just a number: rave culture and the cognitively young ‘thirty something. *European Journal of Marketing*, 38, 641–657.

Grohmann, M. Z., & Battistella, L. F. (2011). Homens e mulheres “aceitam” de maneira diferente? Impacto do gênero no modelo (expandido) de aceitação da tecnologia – TAM. *Informação & Sociedade: Estudos*, 21(1), 175–189.

<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/92212>

GSMA Intelligence. (2017). *GMEI 2017: Global Mobile Engagement Index*.

<https://www.slideshare.net/FilippPaster/gmei-2017-global-mobile-engagement-index>

Halpern, D. (1994). Stereotypes, science, censorship, and the study of sex differences.

Feminism & Psychology, 4(4), 523–530.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0959353594044006>

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

<https://doi.org/10.2307/3178066>

Haraway, D. (1990). A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980. In J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism*. Routledge.

Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149–181). Routledge.

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.

- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hare-Mustin, R. T., & Marecek, J. (1990). Gender and the Meaning of Difference: Postmodernism and Psychology. In *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender* (pp. 22–64). Yale University Press.
- Hartsock, N. (1989). Foucault on Power: A Theory for Women? In *Feminism/Postmodernism*. Routledge.
- Hays, S. (1999). Gen X and the art of the reward. *Workforce*, 78, 44–47.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology, and Other Essays*. Harper Torchbooks.
- Heilman, M. E. (2001). Description and Prescription How Gender Stereotypes Prevent Women Ascent Up teh Organozational Ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>
- Held, B. S. (1988). The Many Truths of Postmodernist Discourse. *Journal of Theoretical and Philosophical Psy.*, 18(2), 193–217.
- Henn, S. (2014, October 21). When Women Stopped Coding. *NPR*.
- History. (2020). *Arab Spring*. <https://www.history.com/topics/middle-east/arab-spring>
- Howard, J., & Hollander, J. (1997). *Gendered Situations, Gendered Selves: A Gender Lens on Social Psychology* (Thousand O). SAGE.
- Ibáñez, T. (1994). Constructing a Representation or Representing a Construction? *Theory & Psychology*, 4(3), 363–381.
- INE. (2014). *25 de Abril- 40 anos de estatísticas*.
- Introna, L. D. (2007). Thoughts on becoming (or being) technological. In *Information Management: Setting the Scene* (pp. 129–134). Emerald Publishing Limited.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. SAGE.

- IST - Instituto Superior Técnico. (2022). *Factos e Números 2022*.
<https://nep.tecnico.ulisboa.pt/atividades/estatisticas-do-tecnico/>
- ITU. (2018). *Digital Skills Toolkit*. [https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU Digital Skills Toolkit.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf)
- JISC. (2018). *The seven elements of digital literacies*.
<https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
- JN. (2018). *Os nomes mais usados em Portugal ao longo dos anos*.
<https://www.jn.pt/nacional/galerias/os-nomes-mais-usados-em-portugal-ao-longo-dos-anos-9029408.html>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1973). On the Psychology of Prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237–251. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90023-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90023-4)
- Kar, S. (2018). Managing Generation Y Employees- HR Challenges and Opportunities. *Managing Human Resources at the Workplace*.
- Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative Confidence*.
<https://www.creativeconfidence.com/book/>
- Krivkovich, A., Yee, L., Liu, W. W., Rambachan, I., Robinson, N., Nguyen, H., & Williams, M. (2022). *Women in the Workplace 2022*. McKinsey & Company.
<https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/women-in-the-workplace>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kuppelwieser, V., & Klaus, P. (2020). Guest editorial: age is a construct, not a characteristic. *Journal of Services Marketing*, 35(1), 1–6.
- Lankshear, C. (1987). *Literacy, Schooling and Revolution*. Falner Press.

- Lauretis, T. de. (2004). The Technology of Gender. In *Feminist Communication Theory: Selections in Context* (pp. 214–236). SAGE.
- Lemke, J. L. (2002). Becoming the Village: Education Across Lives. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on The Future of Education* (pp. 34–45). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch3>
- Lepper, M., & Malone, T. (1987). Intrinsic Motivation and Instruction Effectiveness in Computer Based Education. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction: Vol. 3*. Routledge.
- Lessig, L. (2005). *Lawrence Lessig*. <https://www.lessig.org/>
- Liberato, T. F., & Andrade, T. H. N. de. (2018). Relações de gênero e inovação: atuação de mulheres nos NITs paulistas. *Revista Estudos Feministas*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n241763>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363–385.
- Loomis, J. E. (2000). *Generation X: Changing the landscape in the insurance industry*. Rough Notes Co. <https://roughnotes.com/rnmagazine/2000/sept00/09p52.htm>
- Lopes, F. (2012a). *Nomes mais registados em 1960*. Nomes & Mais Nomes: O Blog Dos Nomes Portugueses. <http://nomesportugueses.blogspot.com/2012/12/nomes-mais-registados-em-1960.html>
- Lopes, F. (2012b). *Nomes mais registados em 1970*. Nomes & Mais Nomes: O Blog Dos Nomes Portugueses. <http://nomesportugueses.blogspot.com/2012/12/nomes-mais-registados-em-1970.html>
- Lott, B. (1990). Dual Natures or Learned Behavior: The Challenge to Feminist Psychology. In *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender* (pp. 65–101). Yale University Press.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R.

- (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE-1.pdf
- Loyd, B. H., & Gressard, C. (1984). The Effects of Sex, Age, and Computer Experience on Computer Attitudes. *AEDS Journal*, 18(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/00011037.1984.11008387>
- Macêdo, G. (2003). *A construção da relação de gênero no discurso de homens e mulheres , dentro do contexto organizacional*. Universidade Católica de Goiás.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 393–421.
- Margolis, J., & Fisher, A. (2002). Unlocking the clubhouse: Women in computing. In *SWE Magazine* (Vol. 49, Issue 3). The MIT Press. <https://doi.org/10.5860/choice.39-5237>
- Martin, A. (2006). A european framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(2), 151–161. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2006-02-06>
- Marvin, C. (1988). When Old Technologies Were New: Thinking about Electric Communication in the Late Nineteenth Century. In *Technology and Culture*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/3106211>
- Meriac, J. P., Woehr, D. J., & Banister, C. (2010). Generational differences in work ethic: An examination of measurement equivalent across three cohorts. *Journal of Business Psychology*, 25, 315–324.
- Migliora, R. P., & Oliveira, C. I. (2019). Mulheres e Meninas e as tecnologias digitais: o protagonismo feminino em websites. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(43), 396–418. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190019>
- Miller, J. D. (2021). Active, Balanced, and Happy: There young Americans are not bowling alone. *The Generation X Report: A Quarterly Research Report from the Longitudinal Study of American Youth*, 1(1).
- Molla, R. (2017). *It's not just Google — many major tech companies are struggling with*

- diversity*. Vox. <https://www.vox.com/2017/8/7/16108122/major-tech-companies-silicon-valley-diversity-women-tech-engineer>
- Montibeller, G., & von Winterfeldt, D. (2015). Cognitive and Motivational Biases in Decision and Risk Analysis. *Risk Analysis*, 35(7), 1230–1251. <https://doi.org/10.1111/risa.12360>
- Morelock, J. C., Stokes, J. E., & Moorman, S. M. (2017). Rewriting age to overcome misaligned age and gender norms in later life. *Journal of Aging Studies*, 40, 16–22.
- Nações Unidas. (2023). *Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Nader, R., & Blackwell, K. (1965). The Older American Worker. *Report of the Secretary of Labor*, 10.
- Nagle, T. (1999). Coaching Generation X. *Center for Coaching and Mentoring*.
- NCES (Nacional Center for Education Statistics). (2012). *Degrees in computer and information sciences conferred by degree-granting institutions, by level of degree and sex of student: 1970-71 through 2010-11*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d12/tables/dt12_349.asp
- Netsafe. (2015). *Digital Citizenship and Digital Literacy*. <https://netsafe.org.nz/digital-citizenship-and-digital-literacy/>
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson.
- Nogueira, C. (2001). Construcionismo social, discurso e género. *PSICOLOGIA*, XV(1), 43–65.
- Nogueira, C., & Amâncio, L. (1996). Gender and management: Stereotypes and attributions for a successful career. *Psicologia*, XI(1), 79–88.
- O’Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown.
- Observador. (2016). *Crise e castigo. A longa estagnação da economia em Portugal*. <https://observador.pt/especiais/crise-castigo-longa-estagnacao-da-economia-portugal/>

- OCDE. (2018). *PISA 2018: Literacia Financeira*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/02/BrochuraFL.pdf>
- OECD. (2001). *Learning to Change: ICT in Schools*. OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264195714-en>
- Ofcom. (2021). *Ofcom's approach to online media literacy* (Issue December). <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/approach>
- Ofcom. (2022a). *A day in the life: An ethnographic exploration of media literacy*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/247412/A-Day-in-the-Life-report.pdf
- Ofcom. (2022b). *Adults' Media Lives Wave 17: 2022 A report for Ofcom* (Issue March). www.knowledgeagency.co.uk
- Ofcom. (2022c). *Adults' Media Use and Attitudes report 2022*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/234362/adults-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf
- Ofcom. (2023). *Making Sense of Media*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research>
- Oh, S. S., Kim, K. A., Kim, M., Oh, J., Chu, S. H., & Choi, J. Y. (2021). Measurement of digital literacy among older adults: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.2196/26145>
- Page, S. E. (2007). *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies (New Edition)*. Princeton University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctt7sp9c>
- Parkinson, H. J. (2014). Women “belittled, underappreciated and underpaid” in tech industry. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2014/nov/21/tech-sector-sexist-survey-guardian>
- Paul, R. J., & Townsend, J. B. (1993). *Managing the Older Worker: Don't Just Rinse Away*

- the Gray. *The Academy of Management Executive*, 7(3), 67–74.
<https://www.jstor.org/stable/4165136>
- Perez, C. C. (2019). *Invisible Women: Data Bias in a World Designed for Men*. Abrams Press.
- Pilcher, J., & Whelehan, I. (2004). *50 Key Concepts in Gender Studies*. SAGE.
- Piquia, P. (2018). *Dia do Orgulho Nerd: Origem do termo Nerd – existe diferença entre ser Nerd ou Geek?* Garotas Nerds. <https://garotasnerds.com/dia-do-orgulho-nerd-origem-do-termo-nerd-e-existe-diferenca-entre-ser-nerd-ou-geek/>
- PORDATA. (2023a). *População Residente*. PORDATA.
<https://www.pordata.pt/subtema/portugal/populacao+residente-28>
- PORDATA. (2023b). *Sociedade de Informação e Telecomunicações*.
<https://www.pordata.pt/subtema/portugal/sociedade+de+informacao+e+telecomunicacoes-92>
- Portugal Digital. (2022). *Conhecer a Escola Digital*. <https://portugaldigital.gov.pt/formar-pessoas-para-o-digital/conhecer-a-escola-digital/>
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology Of Women Quarterly*, 26, 269–281.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>
- PÚBLICO. (2015). *Nomes registados em Portugal em 2014*.
<https://www.publico.pt/2015/01/05/ficheiro/lista-completa-dos-nomes-registados-em-2014-20150105-203813>
- PÚBLICO. (2016). *Os nomes dos bebés que nasceram em 2015*.
<https://www.publico.pt/2016/01/04/ficheiro/os-nomes-dos-bebes-que-nasceram-em-2015-20160104-215156>
- Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Moving from Enhancement to Transformation [Slides]. In *2013 AIS ICT Management and Leadership Conference*.

<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>

Puwar, N. (2004). *Space Invaders: Race, Gender and Bodies Ot of Place*. BERG.

Reinen, I. J., & Plomp, T. (1997). Information technology and gender equality: A contradiction in terminis? *Computers and Education*, 28(2), 65–78.
[https://doi.org/10.1016/s0360-1315\(97\)00005-5](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(97)00005-5)

Reisenwitz, T. H., & Fowler, J. G. (2018). An exploratory study of information use by non-surgical cosmetic procedures consumers. *Journal of Business Strategies*, 35(2), 76–96.

República Portuguesa. (2021a). *ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 2012 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia Engenharia Informática e Computação Licenciatura*.
https://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/statce/col21f1/ec21_1105L224.pdf

República Portuguesa. (2021b). *ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 2021 2ª Fase do Concurso Nacional de Acesso Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia Engenharia Informática e Computação Licenciatura*.

República Portuguesa. (2022a). *Dados e Estatísticas de Cursos Superiores - Edição 2022 Engenharia Informática e de Computadores [Licenciatura - 1.º ciclo] Universidade de Lisboa - Instituto Superior Técnico*. Info Cursos.
<http://infocursos.medu.pt/dges.asp?code=1518&codc=9121>

República Portuguesa. (2022b). *Dados e Estatísticas de Cursos Superiores - Edição 2022 Engenharia Informática e de Computadores [Mestrado - 2.º ciclo] Universidade de Lisboa - Instituto Superior Técnico*. Info Cursos.
<http://infocursos.medu.pt/dges.asp?code=1518&codc=9427>

Resource 1. (2021). *THE FORGOTTEN GENERATION: GEN X AND THE GREAT RESIGNATION*. <https://www.resource1.com/gen-x-and-the-great-resignation/>

Risman, B. (1987). Intimate relationships from a microstructural perspective: Men who mother. *Gender and Society*, 1, 6–32.

- Rodger, J. A., & Pendharkar, P. C. (2004). A field study of the impact of gender and user's technical experience on the performance of voice-activated medical tracking application. *International Journal of Human Computer Studies*, 60(5–6), 529–544.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2003.09.005>
- Roque, N. A., & Boot, W. R. (2018). A New Tool for Assessing Mobile Device Proficiency in Older Adults: The Mobile Device Proficiency Questionnaire. *Journal of Applied Gerontology*, 37(2), 131–156. <https://doi.org/10.1177/0733464816642582>
- Rose, N. (1990). Psychology as a “social” science. In *Deconstructing Social Psychology*. Routledge.
- RTP. (2014). *25 de abril - Infominuto*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SV1EBNYup8&ab_channel=RTP
- Rudman, L., & Glick, P. (2021). *The Social Psychology of Gender How Power and Intimacy Shape Gender Relations* (2ª Edição). The Guilford Press.
- Rudman, L., Moss-Racusin, C., Phelan, J., & Nauts, S. (2012). Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 165–179.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.10.008>
- Sally. (2015). *Digital Literacy Has 8 Essential Elements*. Finding Heroes.
<https://findingheroes.co.nz/2015/06/11/digital-literacy-has-8-essential-elements/>
- Scheuerman, M. K., Paul, J. M., & Brubaker, J. R. (2019). How computers see gender: An evaluation of gender classification in commercial facial analysis and image labeling services. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(144).
<https://doi.org/10.1145/3359246>
- Schlösser, T., Dunning, D., Johnson, K. L., & Kruger, J. (2013). How unaware are the unskilled? Empirical tests of the “signal extraction” counterexplanation for the Dunning-Kruger effect in self-evaluation of performance. *Journal of Economic Psychology*, 39, 85–100. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2013.07.004>

- Schwarzkopf, D. L. (2003). The Contributions of Daniel Kahneman and Amos Tversky. *The Journal of Behavioral Finance*, 4(2), 54–58.
https://doi.org/10.1207/s15327760jpfm0402_06
- Sharma, J., & Kanchwala, F. (2022). Consumer Behaviour and Response to Advertisements and Media Channels : Generation X V / S Generation Z. *AWeshkar A Peer Reviewed Research Journal*, 29(II), 47–60.
- Smith, G., & Rustagi, I. (2021). When Good Algorithms Go Sexist: Why and How to Advance AI Gender Equity. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/a179-b138>
- Smola, K., & Sutton, C. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363–382.
- Stephens-Davidowitz, S. (2014). *Google, Tell Me. Is my son a genius?* The New York Times. <https://www.nytimes.com/2014/01/19/opinion/sunday/google-tell-me-is-my-son-a-genius.html>
- Sterns, H., & Doverspike, D. (1988). Fourteen Steps in Managing an Aging Workforce. *Health and Company*, 97–107.
- Stuart Bunderson, J., & Sutcliffe, K. M. (2002). Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: Process and performance effects. *Academy of Management Journal*, 45(5), 875–893. <https://doi.org/10.5465/3069319>
- Tatman, R. (2017). Gender and Dialect Bias in YouTube’s Automatic Captions. *EACL 2017 - Ethics in Natural Language Processing, Proceedings of the 1st ACL Workshop*, 53–59. <https://doi.org/10.18653/v1/w17-1606>
- TEDx Talks. (2012). *The essential elements of digital literacies: Doug Belshaw at TEDxWarwick*. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=A8yQPoTcZ78&ab_channel=TEDxTalks
- TEDx Talks. (2021). *Generation X: Why We Deserve New Branding | Jacquie Jordan |*

- TEDxUniversityofDelaware*. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=CX9i8WbaE5g&ab_channel=TEDxTalks
- Thébaud, S., & Charles, M. (2018). Segregation, stereotypes, and STEM. *Social Sciences*, 7(7), 1–18. <https://doi.org/10.3390/socsci7070111>
- Thompson, C. (2019, February). The Secret History of Women in Coding. *The New York Times Magazine*. <https://www.nytimes.com/2019/02/13/magazine/women-coding-computer-programming.html>
- Thorpe, R. (2018). Ageing and the presentation of self: women's perspectives on negotiating age, identity and femininity through dress. *Journal of Sociology*, 54(2), 203–213.
- Travis, D. J., & Thorpe-Moscon, J. (2018). *Day-to-Day Experiences of Emotional Tax Among Women and Men of Color in the Workplace*. <https://www.catalyst.org/research/day-to-day-experiences-of-emotional-tax-among-women-and-men-of-color-in-the-workplace/>
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future*. Atria Books.
- Twigg, J. (2018). Fashion, the media and age: how women's magazines use fashion to negotiate age identities. *European Journal of Cultural Studies*, 21(3), 334–348.
- UK Geographics. (2014). *Social Grade A, B, C1, C2, D, E*.
<https://www.ukgeographics.co.uk/blog/social-grade-a-b-c1-c2-d-e>
- UNESCO. (1957). World Illiteracy At Mid-Century: A Statistical Study. In *Monographs on Fundamental Education: Vol. XI*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf>
- UNESCO. (2018). *Designing Inclusive Digital Solutions and Developing Digital Skills*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537>
- Unger, R. K. (1990). Imperfect Reflections of Reality: Psychology Constructs Gender. In *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender* (pp. 102–149). Yale University Press.

- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Wadlewski, A. A. (2022). Determinants of the Development of Multi-Level Marketing in Poland in the Context of Differences Between Generations X, Y, Z. *Serbian Journal of Management, 17*(2), 425–438. <https://doi.org/10.5937/sjm17-40532>
- Wajcman, J. (2004). *Techno Feminism*. Polity Press.
- Wajcman, J. (2007). From Women and Technology to Gendered Technoscience. *Information, Communication & Society, 10*(3), 287–298. <https://doi.org/10.1080/13691180701409770>
- Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics, 34*, 143–152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben057>
- Walliman, N. (2011). *Research methods: The basics*. Routledge.
- Weil, M. M., Rosen, L. D., & Sears, D. C. (1987). The Computerphobia Reduction Program : Year 1. Program development and preliminary results. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 19*(2), 180–184.
- Wilcox, W. B. (2009). *The Evolution of Divorce*. National Affairs. <https://www.nationalaffairs.com/publications/detail/the-evolution-of-divorce>
- World Economic Forum. (2015). New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology. In *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/1.4938795>
- Xavier, I. (2021, March 10). O Algoritmo do Género. *Diferencial - O Jornal Dos Estudantes Do IST*. <https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/sociedade/o-algoritmo-do-genero/>
- You, Y., & Nussey, C. (2022). The resurgence of ‘ignorance is women’s virtue’: ‘Leftover women’ and constructing ‘ideal’ levels of female education in China. *Gender and Education, 34*(8), 1058–1073. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2123897>
- Young, E., Wajcman, J., & Sprejer, L. (2021). Where are the Women? Mapping the Gender Job Gap in AI. Policy Briefing: Full Report. *The Alan Turing Institute*.

https://www.turing.ac.uk/sites/default/files/2021-03/where-are-the-women_public-policy_full-report.pdf<https://www.lse.ac.uk/sociology/people/judy-wajcman>

Zhao, D., & Fang, Y. (2013). Can representation bias help the returns forecast and portfolio selection? *International Conference on Information Technology and Quantitative Management*, 17, 603–610. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.05.078>

Zoonen, L. van. (1994). *Feminist media studies*. SAGE.

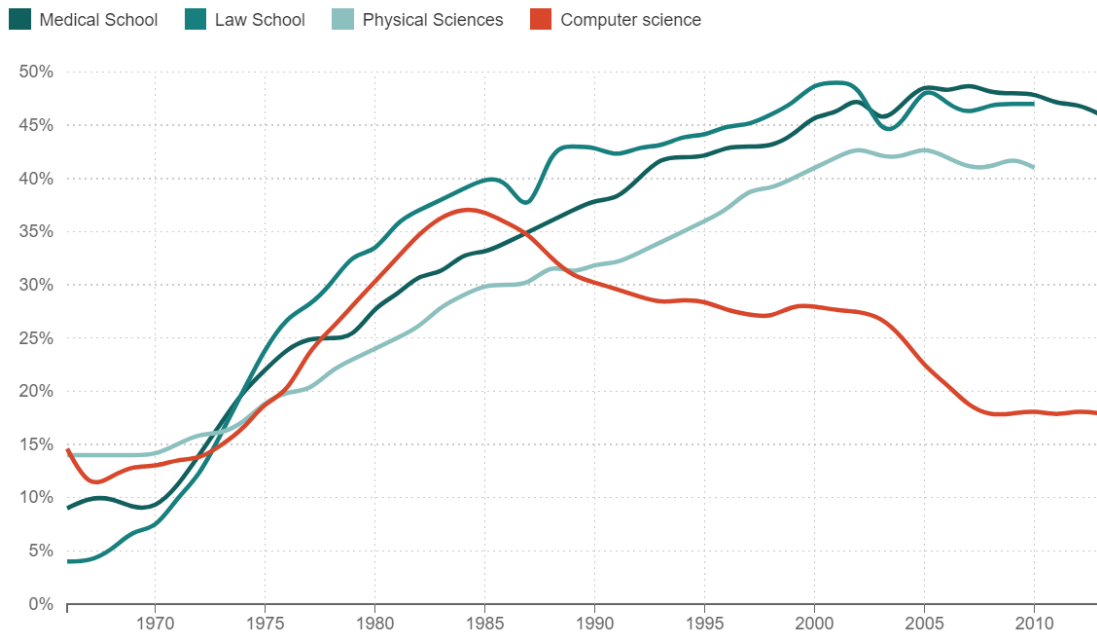
Zuriff, G. (1998). Against Metaphysical Social Constructionism in Psychology. *Behavior and Philosophy*, 26(1/2), 5–28.

Anexos

Anexo 1

What Happened To Women In Computer Science?

% Of Women Majors, By Field



Source: National Science Foundation, American Bar Association, American Association of Medical Colleges
Credit: Quoc Trung Bui/NPR

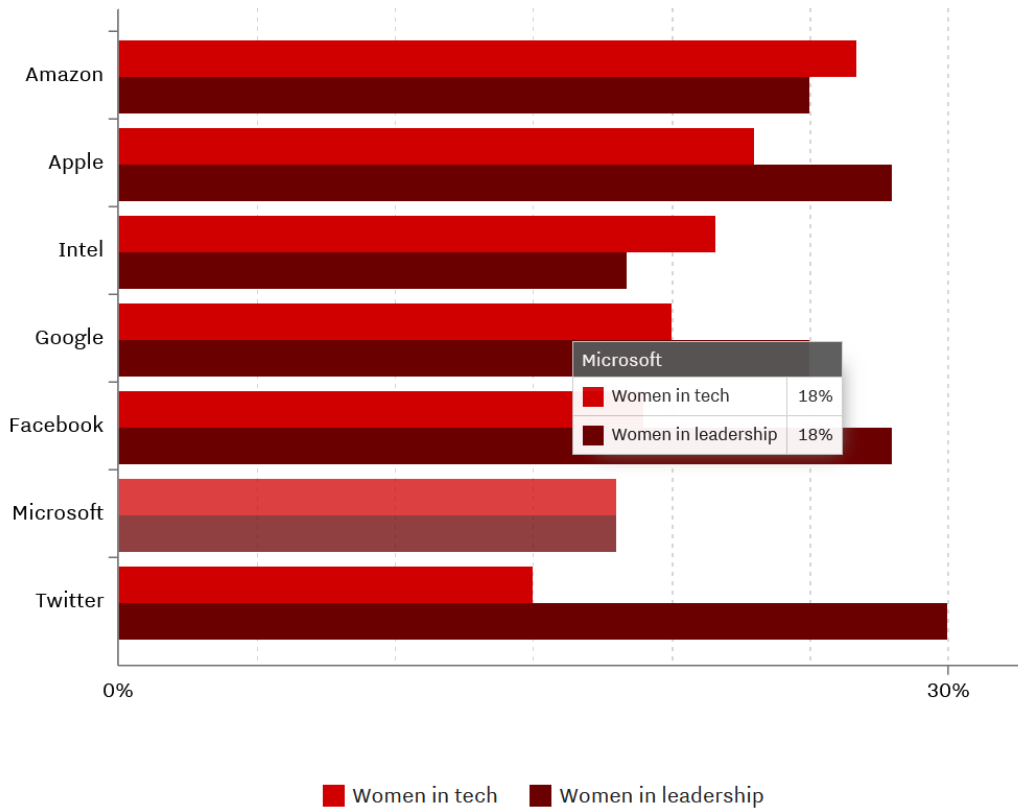
Fonte:

Henn, S. (21 de Outubro de 2014). *When Women Stopped Coding*. Obtido de npr:

<https://www.npr.org/sections/money/2014/10/21/357629765/when-women-stopped-coding?t=1614010229780>

Anexo 2

Share of women in tech and leadership jobs at major tech companies



Source: companies' most recent annual diversity reports, Recode analysis (Amazon); gender data are global.



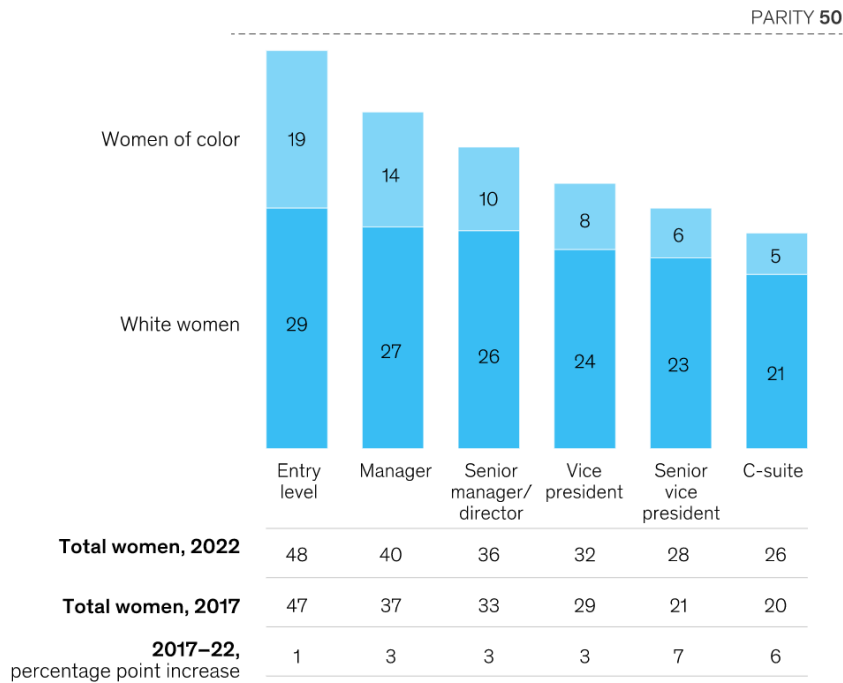
Fonte: Molla, R. (7 de Agosto de 2017). *It's not just Google — many major tech companies are struggling with diversity*. Obtido de Vox:

<https://www.vox.com/2017/8/7/16108122/major-tech-companies-silicon-valley-diversity-women-tech-engineer>

Anexo 3

Despite modest progress, women are still dramatically underrepresented in leadership roles.

Representation for women, by corporate role and race, 2022, % of employees



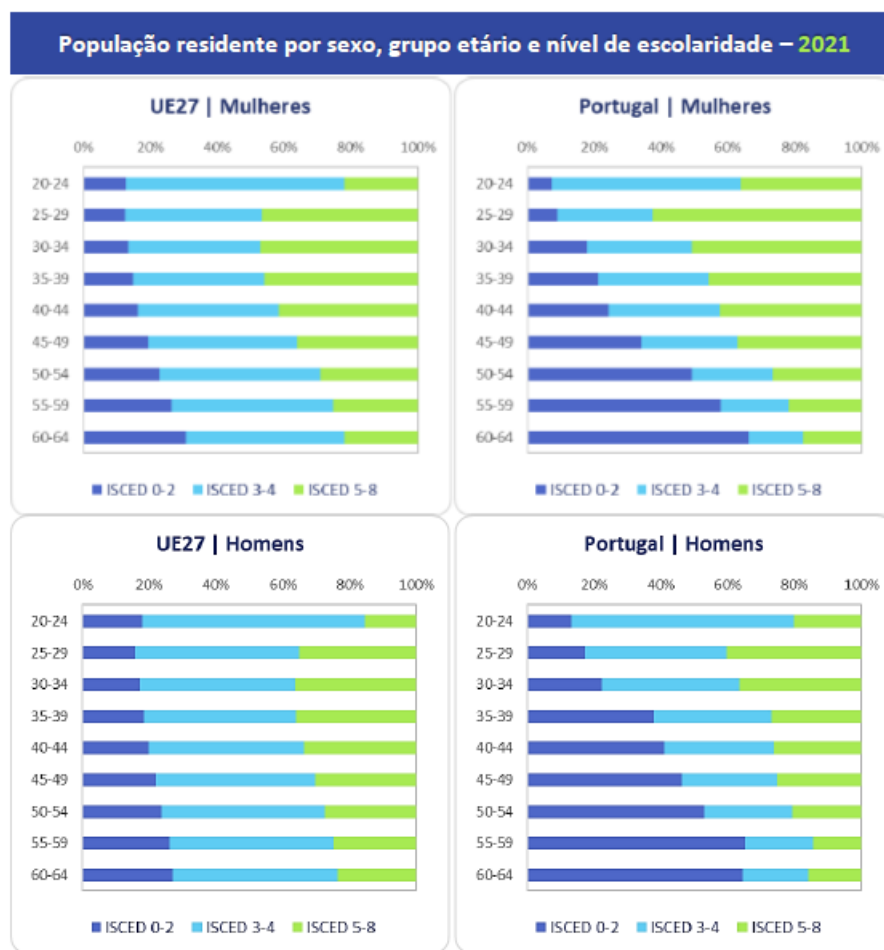
Note: Total percent of women per level in the race and gender chart may not sum to overall corporate pipeline totals, as the race and gender chart does not include employees with unreported race data.
 Source: *Women in the Workplace 2022*, LeanIn.Org and McKinsey, 2022

McKinsey & Company

Fonte: McKinsey & Company. (18 de Outubro de 2022). *Women in the Workplace 2022*.

Obtido de McKinsey & Company: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/women-in-the-workplace>

Anexo 4



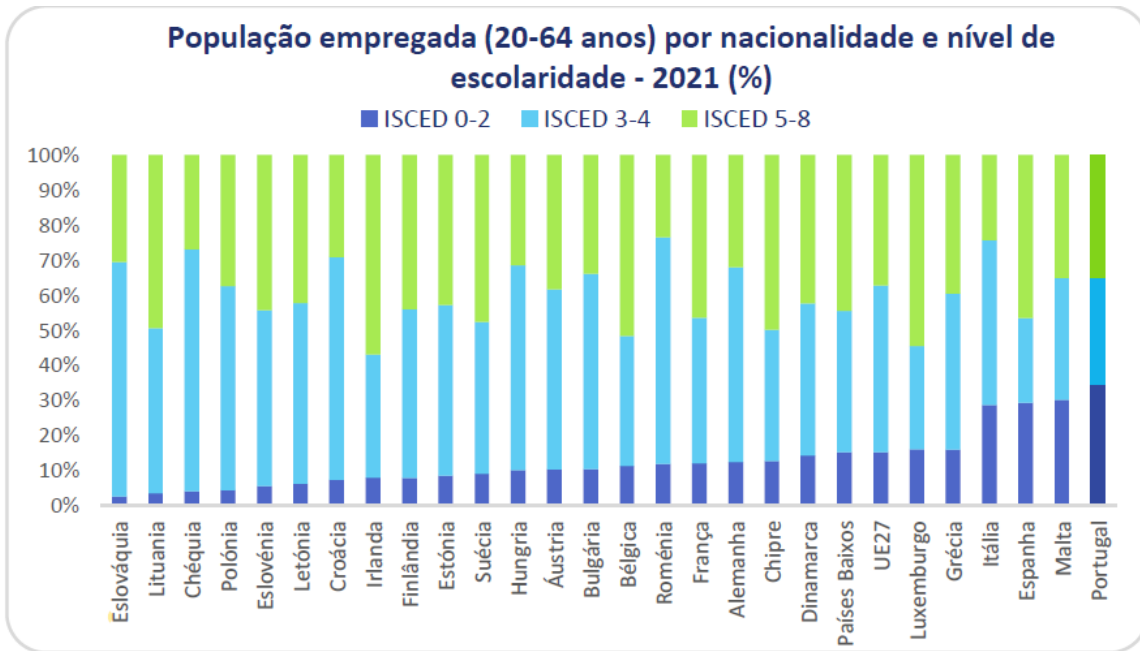
Fonte: Eurostat, Labour Force Survey

Fonte: Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2022). *As Qualificações no Mercado de Trabalho em Portugal - 2021*.

http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/ant_qualificacoes2021.pdf/3cb161

78-1240-47cb-8805-8eae4d939344

Anexo 5

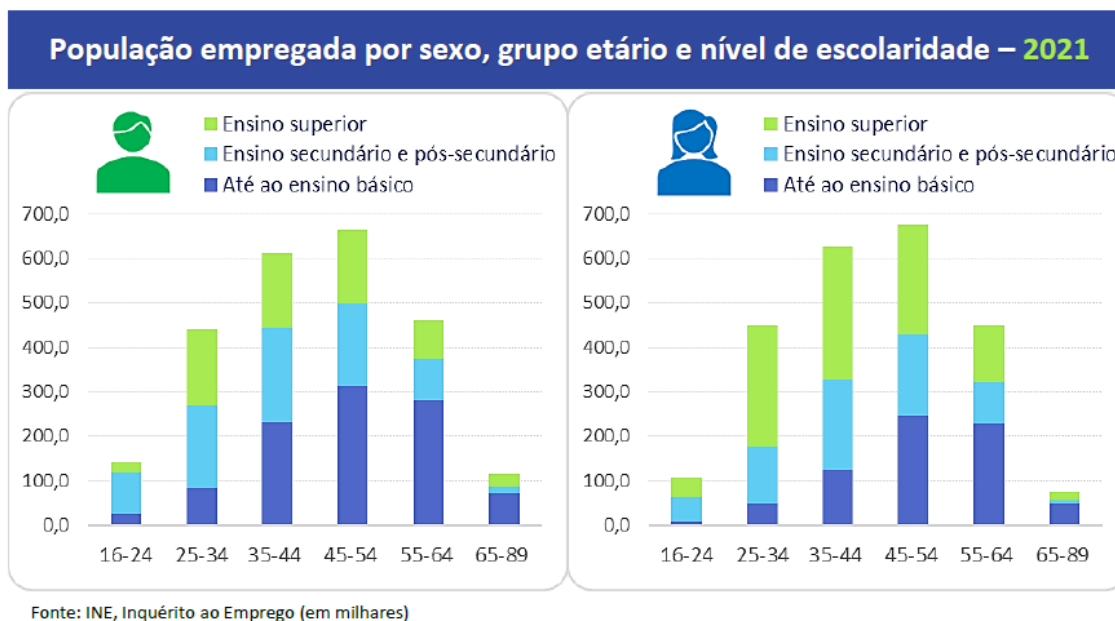


. Fonte: Eurostat, Labour Force Survey

Fonte: Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2022). *As Qualificações no Mercado de Trabalho em Portugal - 2021*.

http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/ant_qualificacoes2021.pdf/3cb16178-1240-47cb-8805-8eae4d939344

Anexo 6



Fonte: Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2022). *As Qualificações no Mercado de Trabalho em Portugal - 2021*.

http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/ant_qualificacoes2021.pdf/3cb16178-1240-47cb-8805-8eae4d939344

Anexo 7

Taxa de emprego por sexo, grupo etário e nível de escolaridade – 2021						
2021	Até ao ensino básico		Ensino secundário e pós-secundário		Ensino superior	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total	47,4%	31,1%	68,6%	62,5%	79,1%	78,3%
16-24	13,7%	6,5%	34,7%	22,1%	42,9%	44,9%
25-34	74,3%	62,7%	80,5%	77,2%	80,5%	86,3%
35-44	87,7%	75,4%	92,8%	85,1%	95,1%	93,5%
45-54	86,0%	72,7%	92,3%	84,5%	96,1%	93,3%
55-64	65,1%	48,3%	68,0%	65,3%	86,7%	84,6%
65-89	9,2%	4,5%	19,9%	12,4%	29,8%	13,6%

Fonte: INE, Inquérito ao Emprego (cálculos GEP)

Fonte: Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2022). *As Qualificações no Mercado de Trabalho em Portugal - 2021*.

http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/ant_qualificacoes2021.pdf/3cb16178-1240-47cb-8805-8eae4d939344

Anexo 8

Taxa de desemprego por sexo, grupo etário e nível de escolaridade – 2021						
2021	Até ao ensino básico		Ensino secundário e pós-secundário		Ensino superior	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total	5,9%	7,7%	7,0%	8,9%	5,9%	4,9%
16-24	27,4%	33,8%	19,3%	25,0%	20,3% §	26,3%
25-34	8,2%	15,2%	8,6%	12,9%	10,7%	5,8%
35-44	4,4%	8,6%	3,2% §	5,6%	3,3% §	3,2%
45-54	4,5%	6,8%	3,4% §	6,0%	2,2% §	2,5% §
55-74	5,7%	5,6%	5,2% §	4,9% §	3,7% §	1,8% §

Fonte: INE, Inquérito ao Emprego (cálculos GEP)

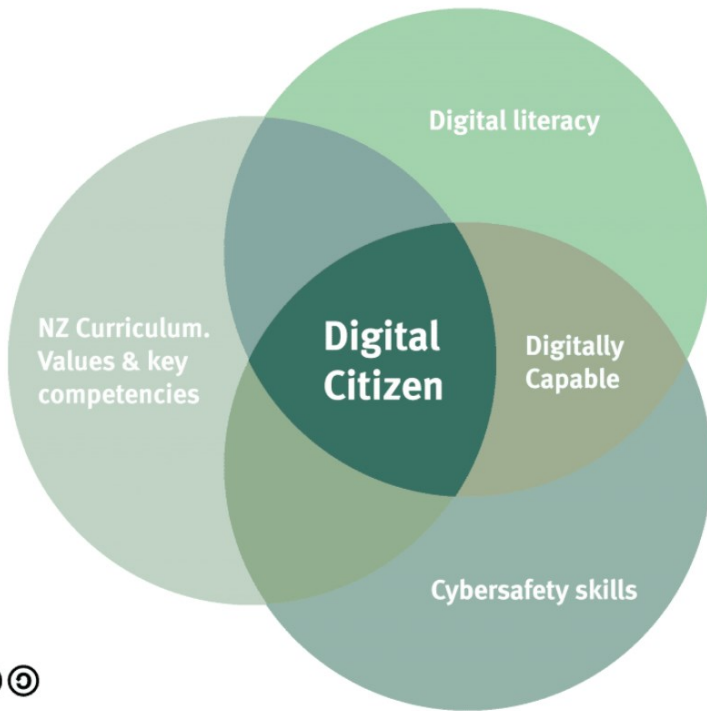
§: Desvio do padrão de qualidade/Coefficiente de variação elevado

Fonte: Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2022). *As Qualificações no Mercado de Trabalho em Portugal - 2021*.

http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/ant_qualificacoes2021.pdf/3cb161

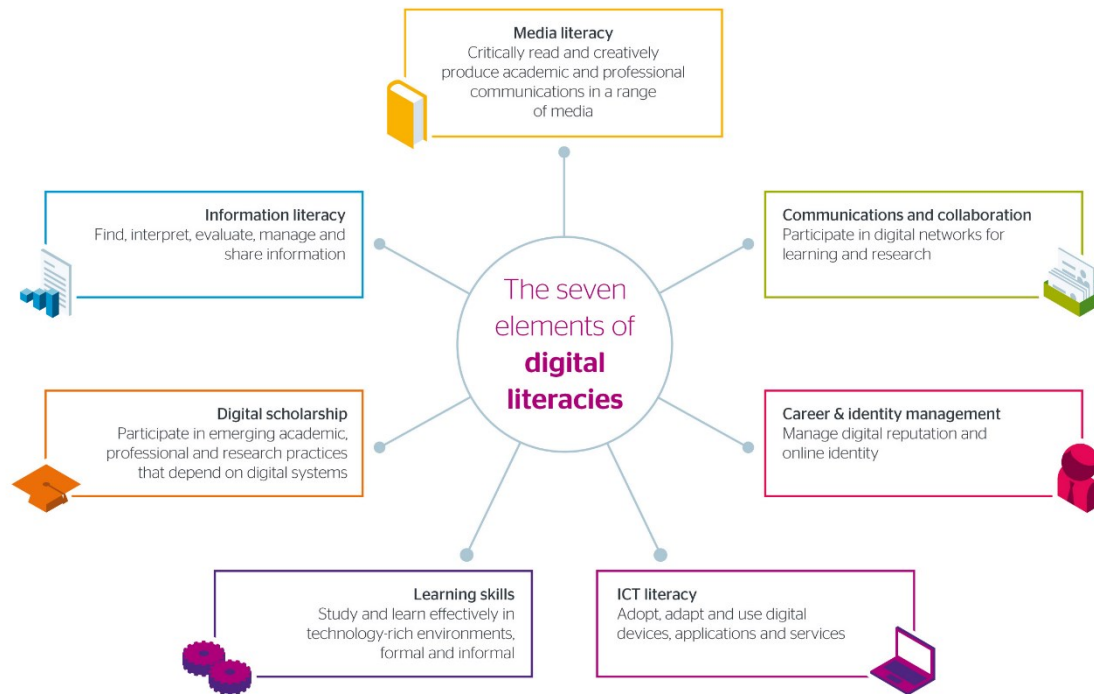
78-1240-47cb-8805-8eae4d939344

Anexo 9



Fonte: Netsafe. (18 de Setembro de 2015). *DIGITAL CITIZENSHIP AND DIGITAL LITERACY*. Obtido de Netsafe: <https://netsafe.org.nz/digital-citizenship-and-digital-literacy/>

Anexo 10



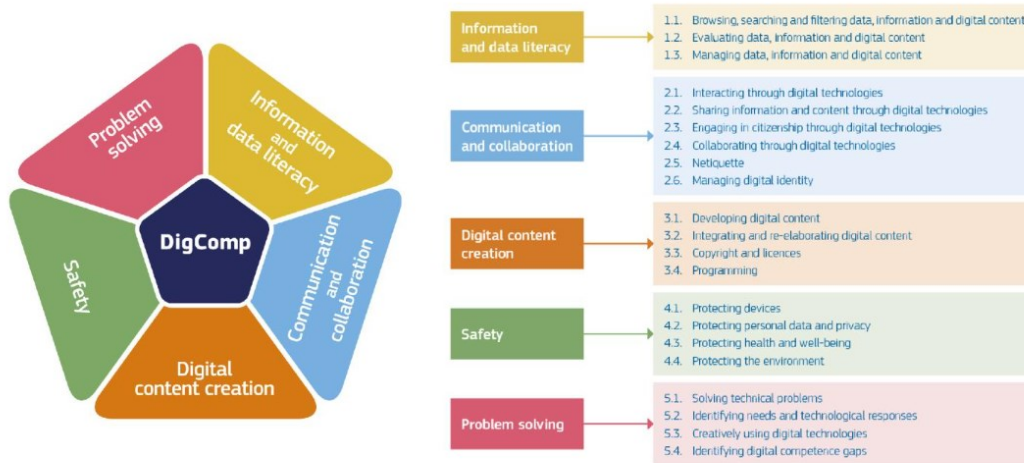
Fonte: Jisc. (Setembro de 2018). *Developing digital literacies*. Obtido de Jisc: <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>

Anexo 11



Fonte: Dofková, R. (2016). MATHEMATICAL AND DIGITAL LITERACY IN PROSPECTIVE MATHEMATICS. *EDULEARN16*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/305210321_MATHEMATICAL_AND_DIGITAL_LITERACY_IN_PROSPECTIVE_MATHEMATICS_TEACHERS_TRAINING

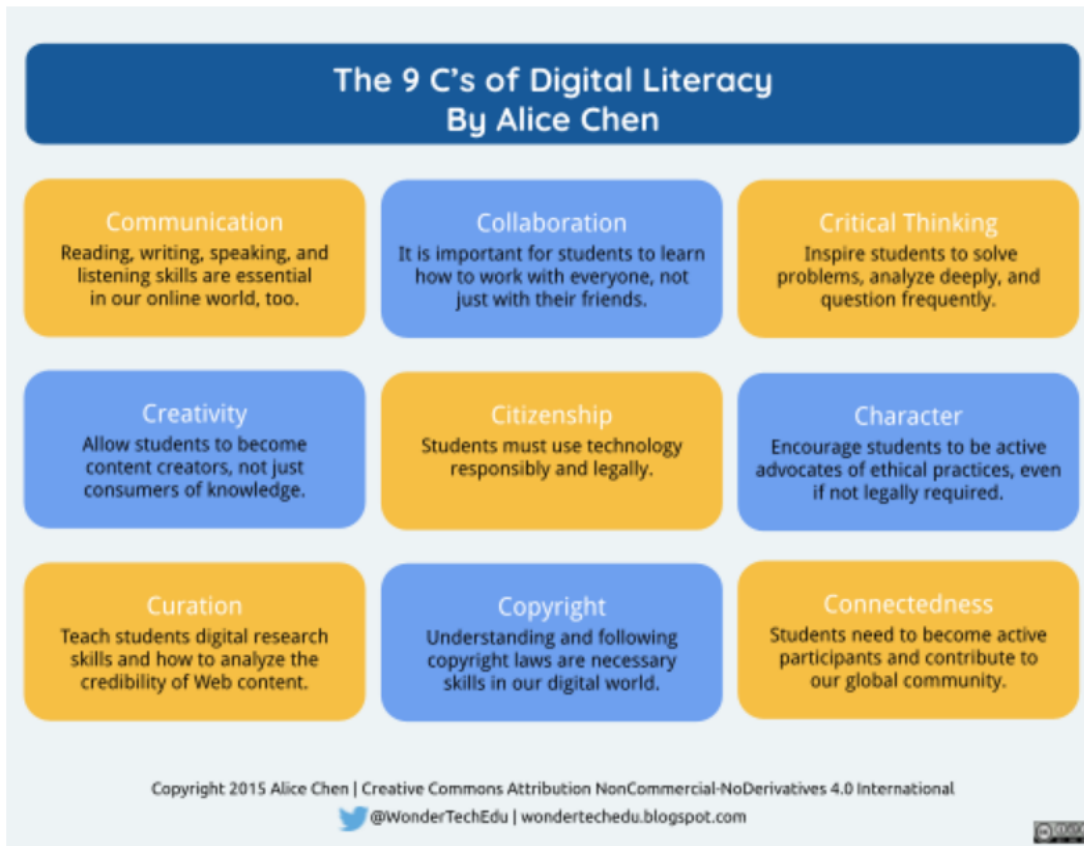
Anexo 12



Fonte: Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes.*

<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

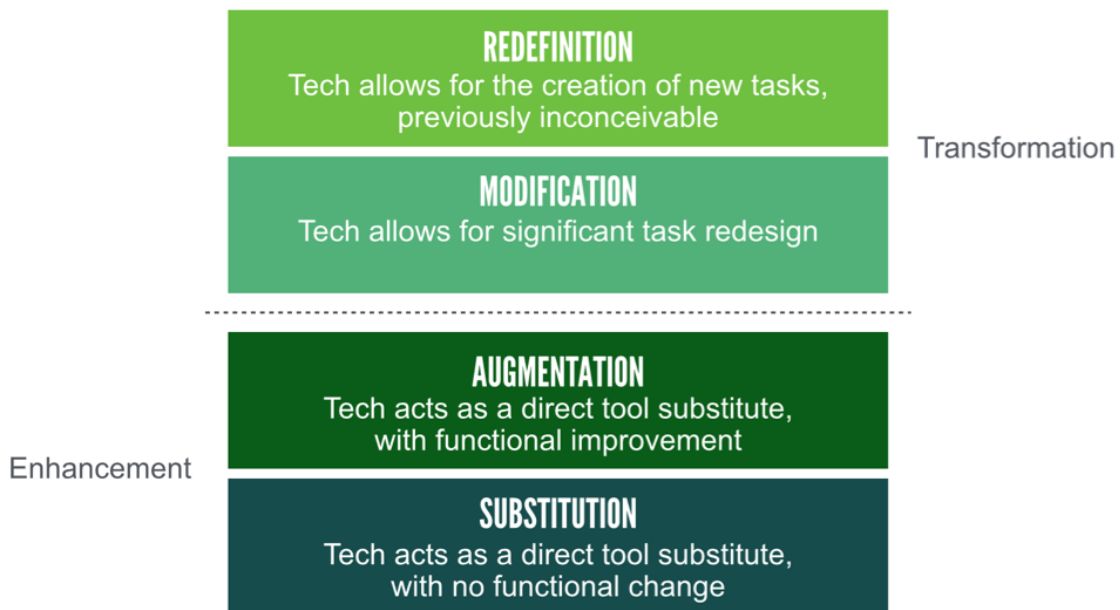
Anexo 13



Fonte: Chen, A. (2015). *The 9 C's of Digital Literacy*. Alice in Wonder Tech.

<http://wondertechedu.blogspot.com/2015/02/the-9-cs-of-digital-literacy.html>

Anexo 14



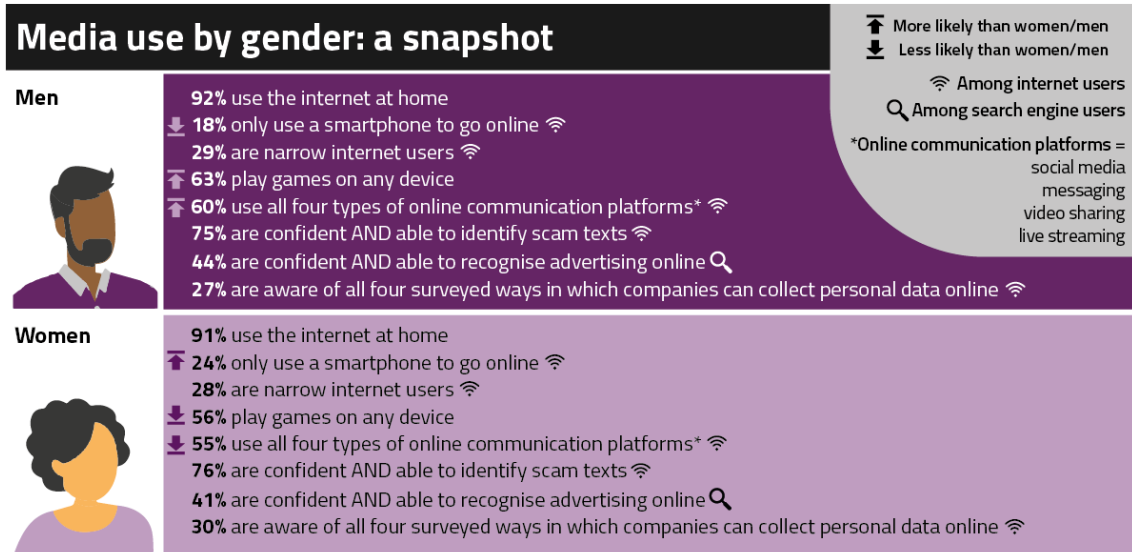
Fonte: Belshaw, D. (2014). *The Essential Elements of Digital Literacies*.

<https://dougbelshaw.com/essential-elements-book.pdf>

Adaptado de Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Moving from Enhancement to Transformation [Slides]. In *2013 AIS ICT Management and Leadership Conference*.

<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>

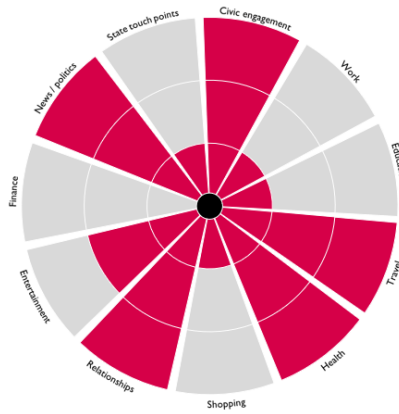
Anexo 15



Fonte: Ofcom. (2022c). *Adults' Media Use and Attitudes report 2022*.

https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/234362/adults-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf

Where does media literacy play a role in Sue's life?



REVEALING REALITY

Since Covid restrictions have lifted, Sue has worked to expand her social circle. She's recently joined Facebook and has followed community pages and groups relevant to her.

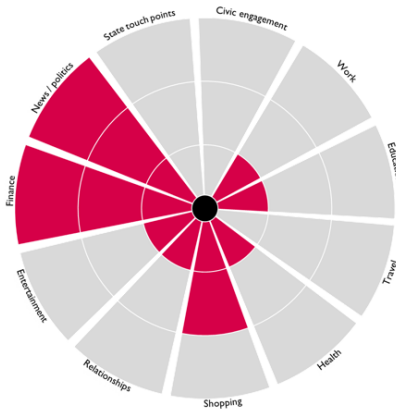
Sue also went on a group holiday a few years ago but didn't enjoy it. Since then, she's been looking for a disabled tour group in the UK. She did some research online, reading reviews and turning to Facebook groups for disabled people, where she found valuable advice and first-hand experiences to help her find the agency and holiday that worked best for her. Sue recently went with a new holiday group on a UK break and was very happy that she went, despite being a bit nervous beforehand. She has made new friends and feels more confident in herself. The trip was very inspiring for Sue - she feels excited for her future and has since started looking at joining online courses where she can learn skills to help her manage her disability. She's now booked more trips with them.

Being on different groups on social media and following different newsletters means that Sue is up to date on disability news in the UK. She feels empowered knowing the different things happening and has subsequently joined campaigns and signed petitions around accessibility issues.

Fonte: Ofcom. (2022a). *A day in the life: An ethnographic exploration of media literacy*.
https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/247412/A-Day-in-the-Life-report.pdf

Anexo 17

Where does media literacy play a role in Nigel's life?



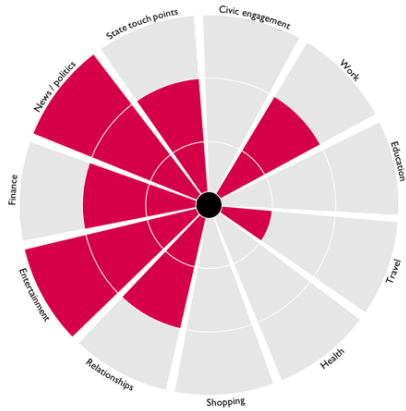
Nigel currently spends a lot of time on his phone as his work hours have been reduced. He isn't engaging with a lot of new information very often or seeking out answers – he sees his days as being focused on his children and playing games to earn himself vouchers. He receives lots of information through the constant stream of notifications and emails that he receives. However, he isn't sure how to manage or filter this stream of information to get the items that are more important or interesting to him.

His level of media literacy has the greatest impact on his finances. Money feels tight for Nigel at the moment. He described that the only way he's trying to manage his finances currently is through playing games, from the advice of people in a Facebook group, and that he didn't want to think about changing his career. For the moment, he hasn't looked into whether there might be more efficient ways of supplementing his income other than games and hadn't reflected on the motivations of those who suggest he plays them.

REVEALING REALITY

Fonte: Ofcom. (2022a). *A day in the life: An ethnographic exploration of media literacy*.
https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/247412/A-Day-in-the-Life-report.pdf

Where does media literacy play a role in Veronica's life?



REVEALING REALITY

Veronica spends a lot of time online throughout her day, using it as a form of entertainment. She enjoys using it to learn new things, watch funny videos, play games, and keep up to date with her friends. The news is often playing and Veronica says she enjoys feeling informed about the world. Since getting a Disney+ subscription, however, Veronica watches the news less.

Despite using dating apps to make more connections, Veronica has few friends in the UK. She has close offline relationships with the friends she has managed to make. Veronica has difficulty staying connected online/over the phone with her family in Europe, who has poor internet connection.

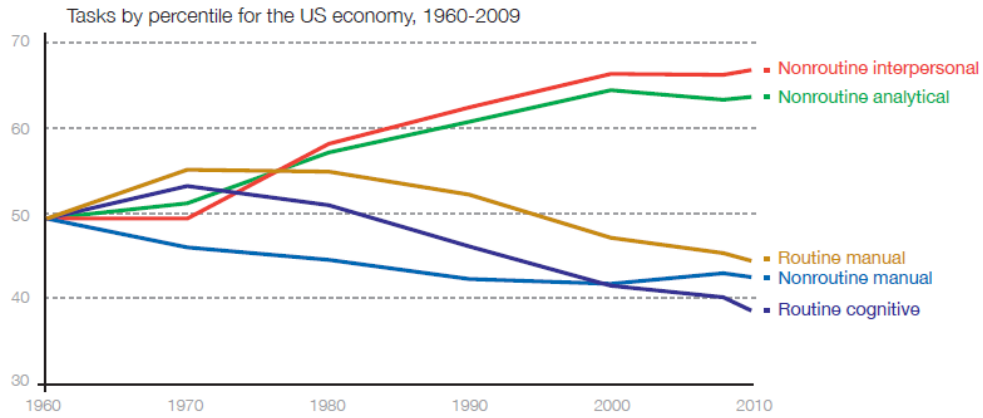
Veronica uses technology to receive emails on new job vacancies and track her application for the EU settlement scheme. She seeks help in-person from employees at the Job Centre for further advice about both of these processes.

Veronica uses moderation tools available to monitor Niki's online behaviour. Veronica is aware of data-sharing and has put measures in place to reduce the identification of her location. However, she describes that the only information she believes the games have access to is her 'nickname', despite the accounts being connected to her Facebook account.

Fonte: Ofcom. (2022a). *A day in the life: An ethnographic exploration of media literacy*.
https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/247412/A-Day-in-the-Life-report.pdf

Anexo 19

Exhibit 1: The labour market increasingly demands higher-order skills



Note: The starting point of the chart has been indexed to 1960.

Adapted from Levy, Frank and Richard J. Murnane. "Dancing with robots: Human skills for computerized work." Third Way NEXT. 2013.

(<http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf>) Data provided by David Autor at MIT and updated from the original 2003 study by Autor, Levy and Murnane.

Fonte: World Economic Forum. (2015). New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology. In *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/1.4938795>

Anexo 20

Table 4 Human capital indicators in DESI

	EU DESI 2022
1a1 At least basic digital skills % individuals	54% 2021
1a2 Above basic digital skills % individuals	26% 2021
1a3 At least basic digital content creation skills % individuals	66% 2021
1b1 ICT specialists % individuals in employment aged 15-74	4.5% 2021
1b2 Female ICT specialists % ICT specialists	19% 2021
1b3 Enterprises providing ICT training % enterprises	20% 2020
1b4 ICT graduates % graduates	3.9% 2020

Source: DESI 2022, European Commission

Fonte: European Commission. (2022a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022*.

https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Anexo 21

Table 5 At least basic digital skills across different socio-demographic breakdowns (% of all individuals), 2021

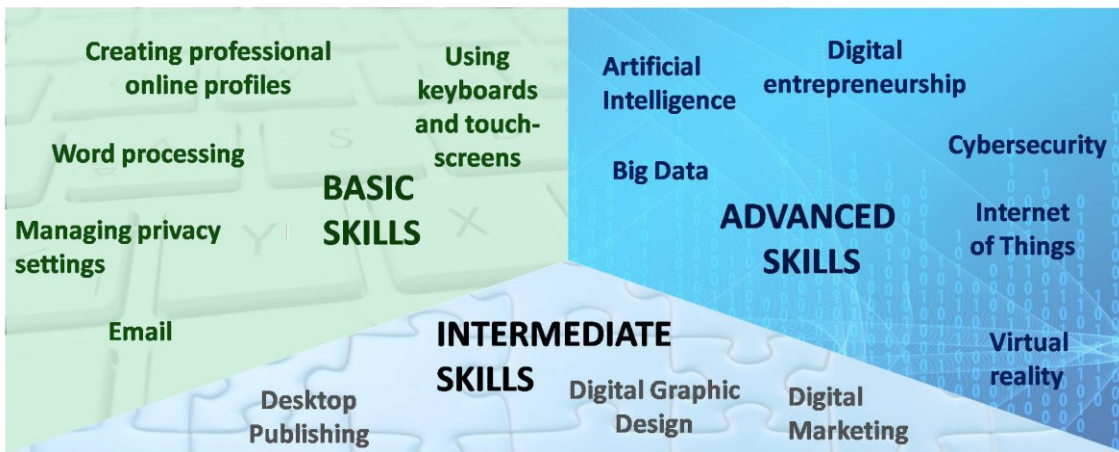
Factor	Characteristics	At least Basic Digital Skills in 2021 - the EU average
Age	Individuals, 16 to 24 years old	71%
	Individuals, 25 to 34 years old	69%
	Individuals, 35 to 44 years old	64%
	Individuals, 45 to 54 years old	55%
	Individuals, 55 to 64 years old	42%
	Individuals, 65 to 74 years old	25%
Density	living in a predominantly urban area	61%
	living in an intermediate area	52%
	living in a predominantly rural area	46%
Education	Individuals with no or low formal education	32%
	Individuals with medium formal education	50%
	Individuals with high formal education	79%
Employment	Active labour force (employed and unemployed)	62%
	Retired and other inactive	29%
	Employees, self-employed, family workers	63%
	Students	77%
	Unemployed	49%
Gender	Females, 16 to 74 years old	52%
	Males, 16 to 74 years old	56%

Source: Eurostat, Community survey on ICT usage in Households and by Individuals

Fonte: European Commission. (2022a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022*.

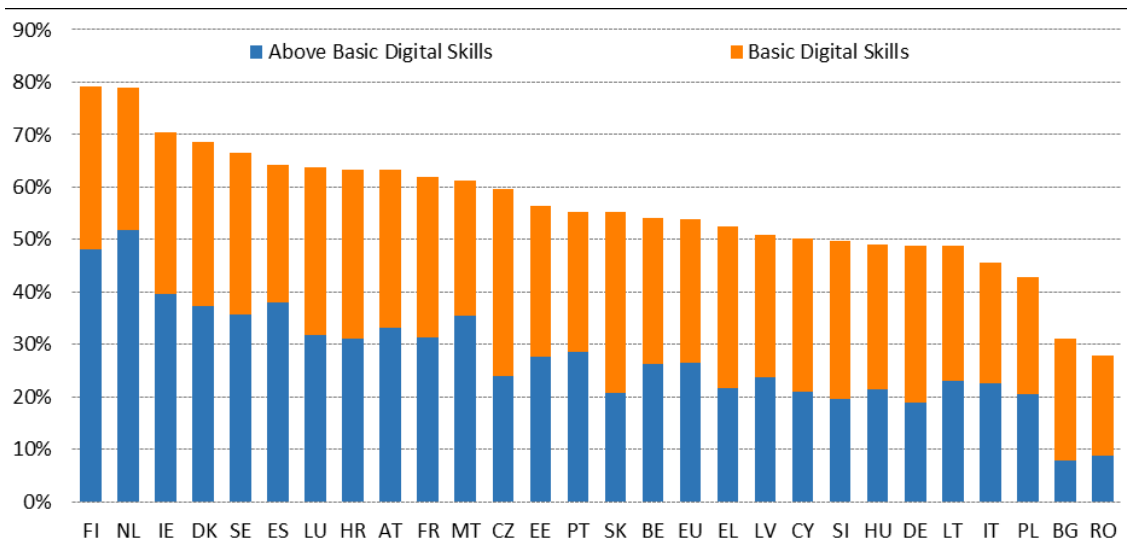
https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Anexo 22



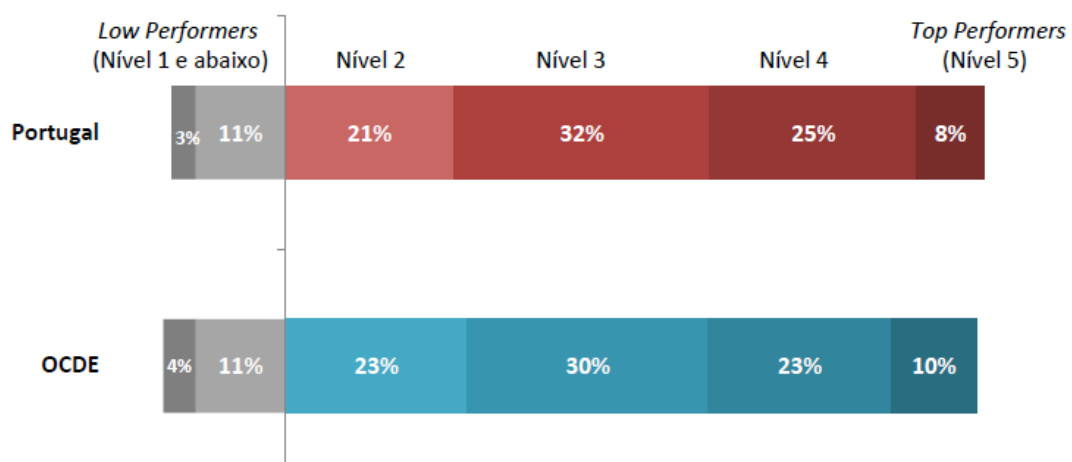
Fonte: ITU. (2018). *Digital Skills Toolkit*. [https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU Digital Skills Toolkit.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf)

Anexo 23




Fonte: European Commission. (2022a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022*. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf


Anexo 24



Fonte: OCDE. (2018). *PISA 2018: Literacia Financeira*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/02/BrochuraFL.pdf>



CATÓLICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
LISBOA



Secção 1 de 11

A Literacia Digital da Geração X em Portugal: as diferenças entre homens e mulheres.

Caros(as) participantes,

Obrigada por participar nesta investigação.

O presente inquérito é parte integrante da minha dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Comunicação, na especialização de Comunicação e Transformação Digital, pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

A investigação procura aferir o grau de literacia da Geração X em Portugal, evidenciando as diferenças entre homens e mulheres.

A realização deste questionário destina-se à Geração X, isto é, indivíduos nascidos entre nos anos 1965 e 1979.

A recolha de dados tem, meramente, fins académicos, sendo que o seu anonimato e a confidencialidade das respostas serão assegurados.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a realização deste trabalho académico.

Secção 2 de 11

Dados de Caracterização



Descrição (opcional)

Indique o seu intervalo de data de nascimento: *

- 2013 ou mais recente
- 1995 – 2012
- 1980 – 1994
- 1965 – 1979
- 1946 – 1964
- 1925 – 1945

Secção 3 de 11

Secção sem título



Descrição (opcional)

Indique o seu género *

- Feminino
- Masculino
- Não Binário

Indique o seu distrito de residência: *

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu



Indique o seu distrito de naturalidade: *

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu



Indique o seu nível de escolaridade: *

- Nenhum
- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Licenciatura/ Bacharel Pré-Bolonha
- Mestrado/ Licenciatura Pré-Bolonha
- Doutoramento

Indique o distrito onde realizou a maior parte da sua escolaridade: *

- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro
- Guarda
- Leiria
- Lisboa
- Portalegre
- Porto

- Santarém
- Setúbal
- Viana do Castelo
- Vila Real
- Viseu

Como está a preencher este formulário? *

- Sozinho
- Com a ajuda de um terceiro



Que dispositivo está a utilizar para aceder e responder a este questionário? *

- Telemóvel
- PC
- iPad/Tablet
- Outro

Secção 4 de 11

Secção sem título



Descrição (opcional)

Sabe o que são memes?

- Sim
- Não

Observe a seguinte imagem:



Escolha a descrição que melhor se adequa à imagem: *

- Comi esparguete enquanto usava uma camisa branca. Não me suguei com molho.
- A minha empresa a 'descarrilar'. Eu a saber que é sexta-feira.
- Como eu sou na minha mente. Como eu sou quando passo por um espelho.
- Como as pessoas com iPhones olham para as pessoas com Androides.
- Não sei.

Observe o seguinte emoji:



Qual o contexto em que se aplica o seguinte emoji? *

- Alegria
- Tristeza
- Ironia
- Irritação
- Não sei

Joga videojogos online? *

- Sim
- Não

Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Secção sem título



Descrição (opcional)

Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar: *

- Earphones/Headphones sem fios
- iPad/Tablet
- Óculos RV
- PC
- Smart TV
- Smart Watch/ Smart Band
- Telemóvel
- Nenhum dos anteriores



Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar: *

- Google Analytics
- Google Data Studio
- Adobe Acrobat
- Adobe Illustrator
- Adobe Photoshop
- Canva
- CSS

- Google Calendário

- Google Docs

- Google Drive

- Google Earth

- Google Formulários

- Google Fotos

- Google Gmail

- Google Maps

- Google Meet

- Google Slides

- Google Sheets

- Google Tradutor

- HTML

- Java Script

- Microsoft Excel

- Microsoft OneDrive

- Microsoft OneNote

- Microsoft Outlook

- Microsoft PowerPoint

- Microsoft Teams

- Microsoft Word

- OutSystems

- Primavera

- Python
- R
- SAP
- Semrush
- Shazam
- Soundcloud
- Spotify
- SPSS Statistics
- SQL
- Tableau
- WeTransfer
- YouTube
- Zoom
- Nenhum dos anteriores



Identifique os conceitos com os quais sabe trabalhar: *

- Gostos
- Partilhas
- Hashtags
- Menus de navegação
- Definições/Configurações
- Perfis
- Nenhum dos anteriores

Identifique as ações que sabe realizar: *

- Gerir/alterar palavras passas
- Aceder e apagar o histórico de navegação na Internet e ficheiros temporários
- Mover os ícons das aplicações
- Instalar novas aplicações
- Apagar ou atualizar as aplicações
- Transferir informação como música, fotografias e documentos entre os meus dispositivos
- Criar lembretes
- Criar eventos no calendário
- Escolher uma música do seu dispositivo e reproduzi-la
- Tirar uma captura de ecrã
- Utilizar o touchpad para mover o rato na tela

Sabe utilizar plataformas de streaming? *

- Sim
- Não

Que plataforma/s de streaming utiliza?

Netflix

HBO MAX

Disney +

Amazon Prime Video

Opto

Secção sem título



Descrição (opcional)

Em que rede/s tem um perfil/conta criada? *

- Instagram
- Facebook
- Facebook Messenger
- Twitter
- WhatsApp
- TikTok
- LinkedIn
- YouTube
- Discord
- Nenhuma dos anteriores

Tem mais do que um perfil na mesma rede social? *

- Sim
- Não

Identifique em qual/quais Redes Sociais tem mais do que um perfil criado na mesma Rede

- Instagram
- Facebook
- Facebook Messenger
- Twitter
- WhatsApp
- TikTok
- LinkedIn
- YouTube
- Discord

⋮

Identifique o/os motivo/s para ter mais do que uma conta na mesma rede social.

- Hobby
- Negócio
- Trabalho
- Amigos chegados
- Outro

Secção sem título



Descrição (opcional)



Indique a/as rede/s que utilizaria nas seguintes situações de entre as opções Instagram, Facebook, Facebook Messenger, Twitter, WhatsApp, TikTok, LinkedIn, YouTube e Discord. *

	Instagr...	Facebo...	Facebo...	Twitter	WhatsA...	TikTok	LinkedIn	YouTube	Discord
-Procur...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Public...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Apren...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Enviar ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Public...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fazer ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Enviar ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Escrev...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quantas plataformas de comunicação online utiliza, em média, por semana? *

(sendo que por plataformas entendem-se Redes Sociais, Plataformas de mensagens, Plataformas de partilha de vídeos e Plataformas de live streaming)

- 3 ou menos
- Entre 4 e 6
- Entre 7 e 8
- Mais de 8

Indique o(s) tipo(s) de plataforma(s) que utiliza pelo menos 3 vezes por semana? *

- Redes Sociais
- Plataformas de mensagens
- Plataformas de partilha de vídeos
- Plataformas de live streaming
- Nenhuma das anteriores

Secção sem título



Descrição (opcional)



Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente: *

	1	2	3	4	5
Sei reconhecer ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei reconhecer ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei realizar co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei reconhecer ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me confi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que sou c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me confi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção sem título



Descrição (opcional)

Já alguma vez criou um meme? *

Sim

Não

Realiza alguma destas ações? *

Publicar vídeos no YouTube

Publicar Reels no Instagram

Criar TikToks

Participar em podcasts

Live Streaming

Nenhuma das anteriores

Secção sem título



Descrição (opcional)

Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente: *

	1	2	3	4	5
Os benefícios ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passo demasia...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconheço a p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho preferên...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O acesso a con...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No que diz res...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique qual o dispositivo que prefere adotar em cada situação *

	Telemóvel	PC
Trabalhar em documentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver filmes e séries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceder a redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer videochamadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler notícias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceder ao online banking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preencher formulários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secção sem título



Descrição (opcional)



Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente: *

	1	2	3	4	5
As empresas r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As empresas r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As empresas r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As empresas r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupo-me c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me no dir...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A anonimidade...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho respeito...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique se já participou em algumas das seguintes iniciativas de forma online: *

- Petição
- Doação de dinheiro
- Crowdfunding
- Doação de géneros (ex: inscrição para doação de comida, roupa, etc)
- Palestra de sensibilização para assuntos na ordem do dia
- Aulas (ex: escolares, yoga, treinos físicos, etc)
- Ser patrono ou apoiar financeiramente o trabalho de alguém (ex: através de plataformas como Patreon, ...)
- Nenhuma das anteriores

Fonte: Elaboração própria

Anexo 26



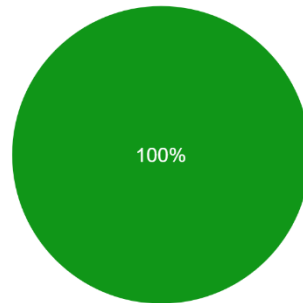
Fonte: Nações Unidas. (2023). *Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental.*

<https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Anexo 27

Indique o seu intervalo de data de nascimento:

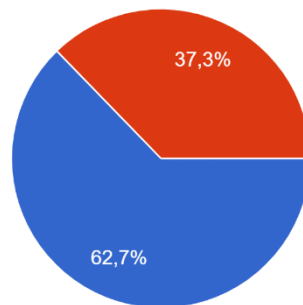
212 respostas



- 2013 ou mais recente
- 1995 – 2012
- 1980 – 1994
- 1965 – 1979
- 1946 – 1964
- 1925 – 1945

Indique o seu género

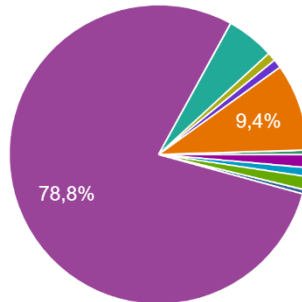
212 respostas



- Feminino
- Masculino
- Não Binário

Indique o seu distrito de residência:

212 respostas

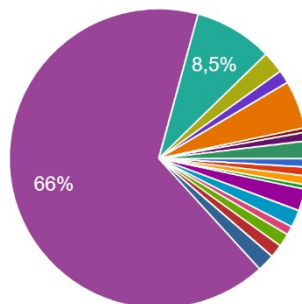


- Aveiro
- Beja
- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro

▲ 1/3 ▼

Indique o seu distrito de naturalidade:

212 respostas

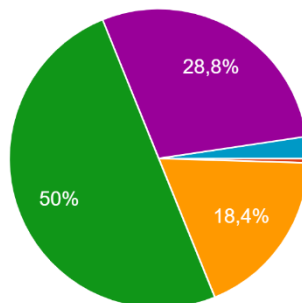


- Aveiro
- Beja
|- Braga
- Bragança
- Castelo Branco
- Coimbra
- Évora
- Faro

▲ 1/3 ▼

Indique o seu nível de escolaridade:

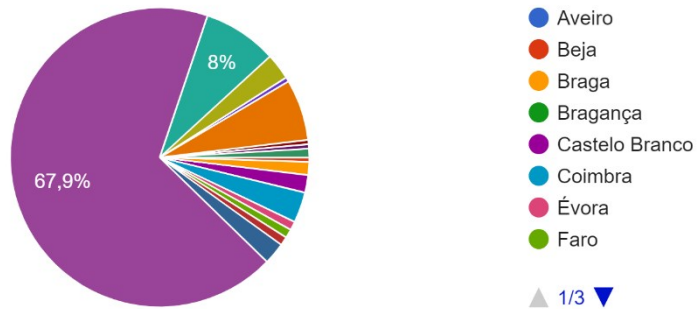
212 respostas



- Nenhum
- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Licenciatura/ Bacharel Pré-Bolonha
- Mestrado/ Licenciatura Pré-Bolonha
- Doutoramento

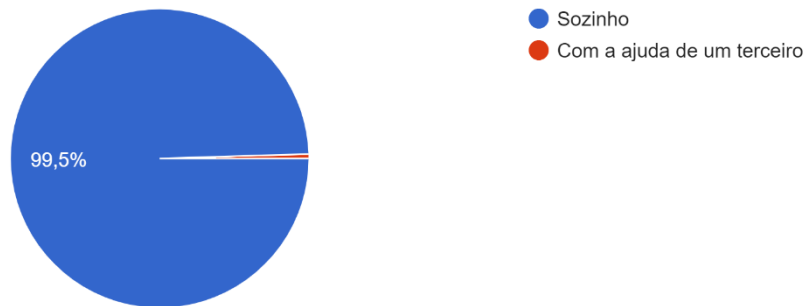
Indique o distrito onde realizou a maior parte da sua escolaridade:

212 respostas



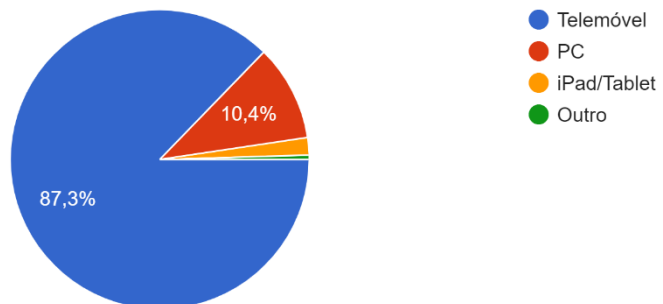
Como está a preencher este formulário?

212 respostas



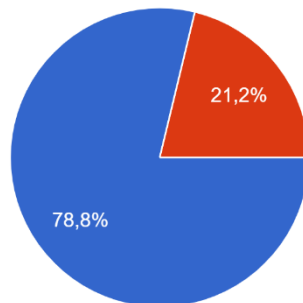
Que dispositivo está a utilizar para aceder e responder a este questionário?

212 respostas



Sabe o que são memes?

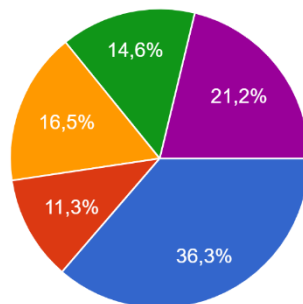
212 respostas



- Sim
- Não

Escolha a descrição que melhor se adequa à imagem:

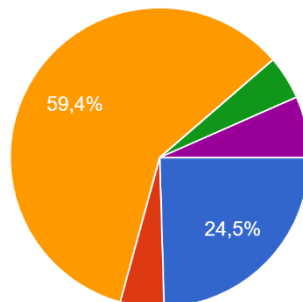
212 respostas



- Comi esparguete enquanto usava uma camisa branca. Não me suguei com molho.
- A minha empresa a 'descarrilar'. Eu a saber que é sexta-feira.
- Como eu sou na minha mente. Como eu sou quando passo por um espelho.
- Como as pessoas com iPhones olham para as pessoas com Androides.
- Não sei.

Qual o contexto em que se aplica o seguinte emoji?

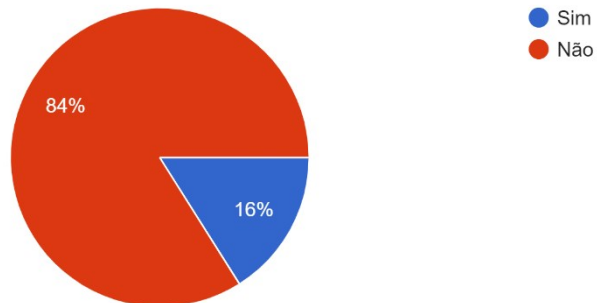
212 respostas



- Alegria
- Tristeza
- Ironia
- Irritação
- Não sei

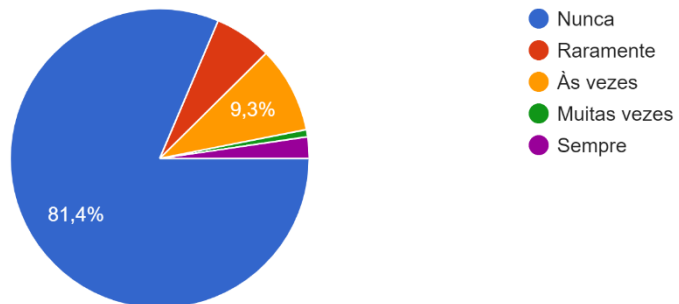
Joga videojogos online?

212 respostas



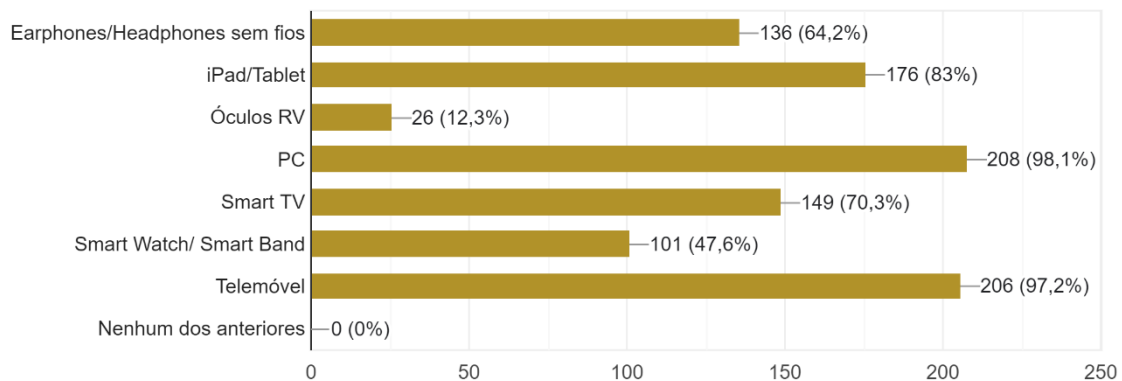
Conhece os jogadores com quem/contra quem joga?

129 respostas



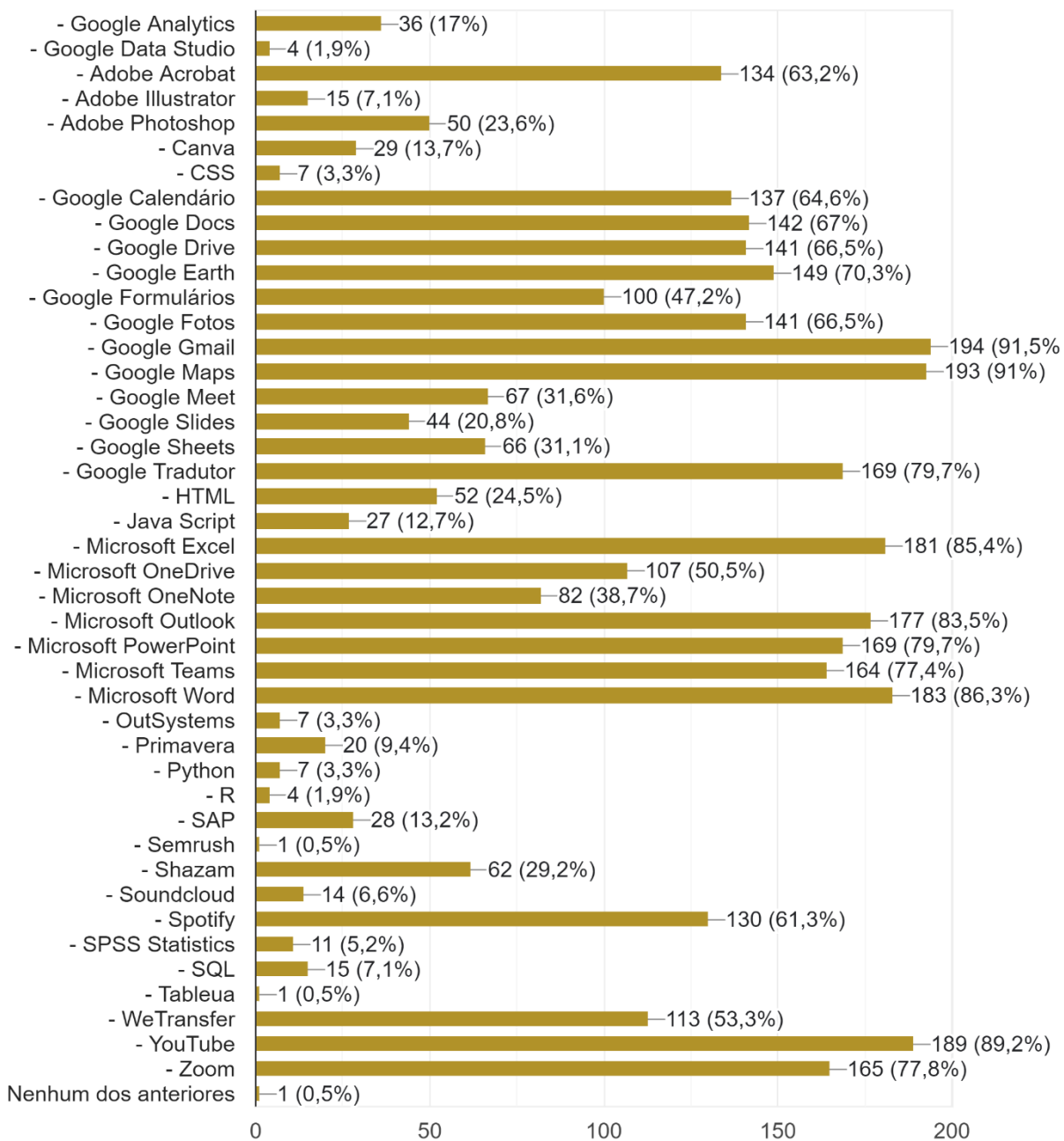
Indique os dispositivos com os quais sabe trabalhar:

212 respostas



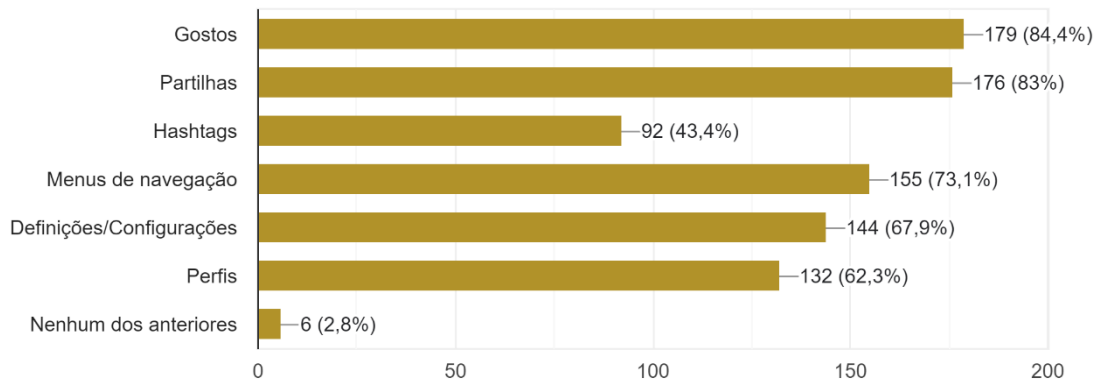
Indique os programas/plataformas/ferramentas/linguagens com os quais sabe trabalhar:

212 respostas



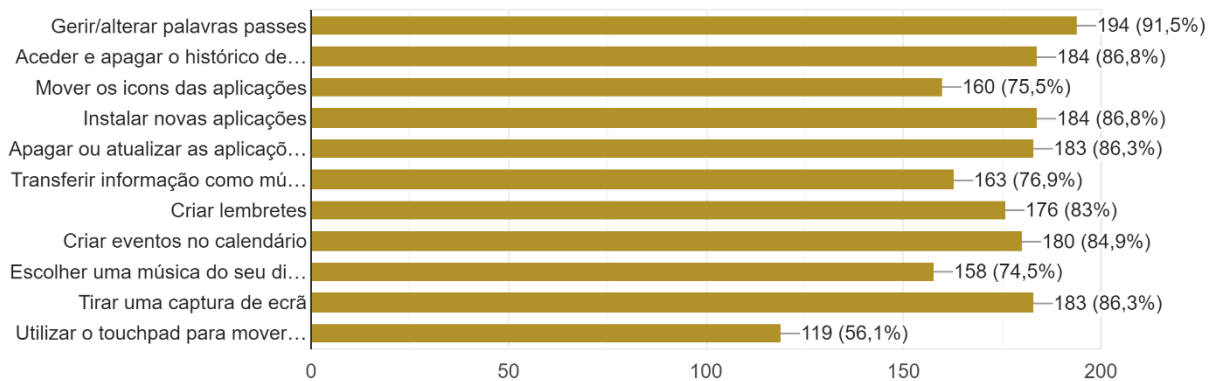
Identifique os conceitos com os quais sabe trabalhar:

212 respostas



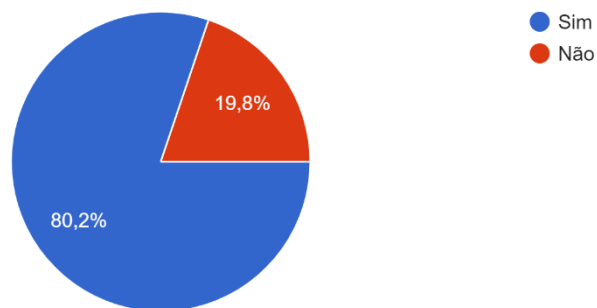
Identifique as ações que sabe realizar:

212 respostas



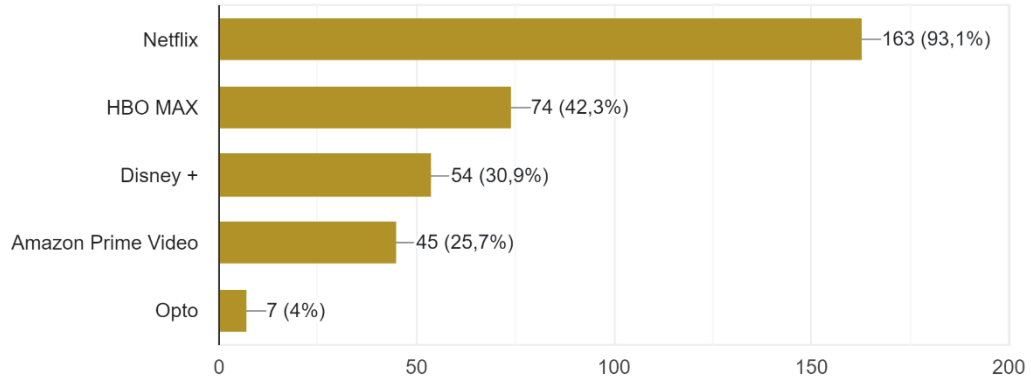
Sabe utilizar plataformas de streaming?

212 respostas



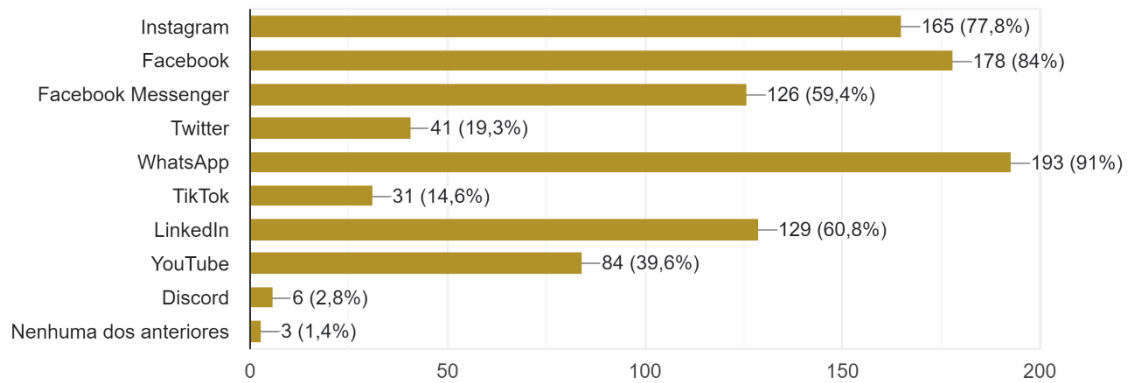
Que plataforma/s de streaming utiliza?

175 respostas



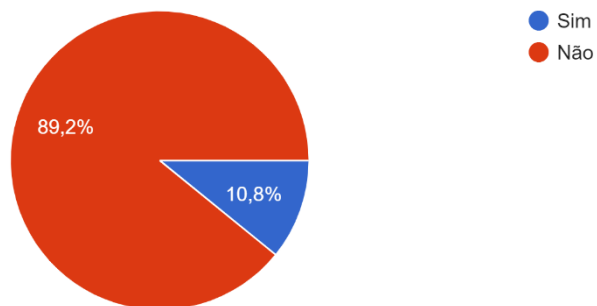
Em que rede/s tem um perfil/conta criada?

212 respostas



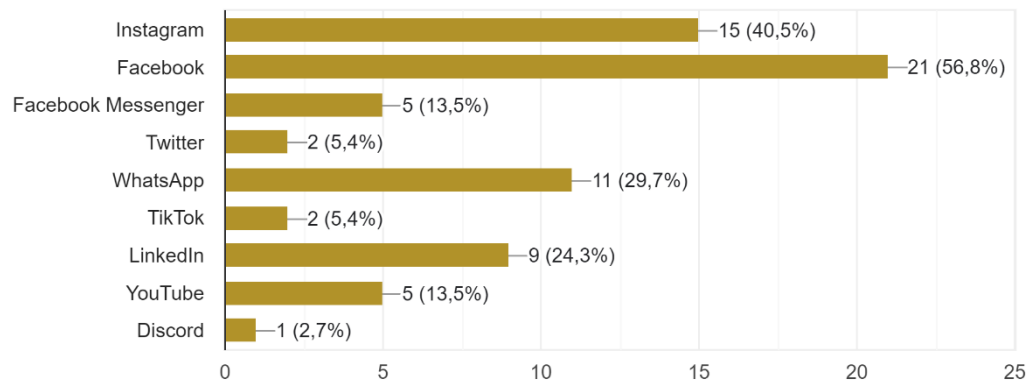
Tem mais do que um perfil na mesma rede social?

212 respostas



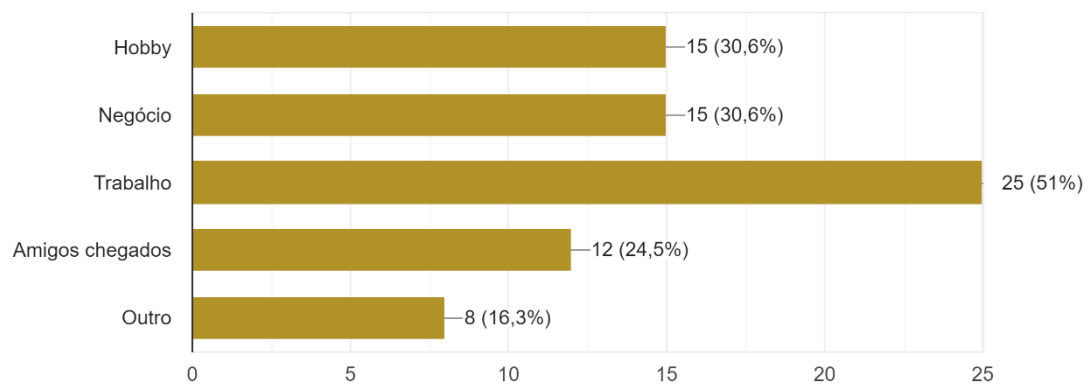
Identifique em qual/quais Redes Sociais tem mais do que um perfil criado na mesma Rede

37 respostas

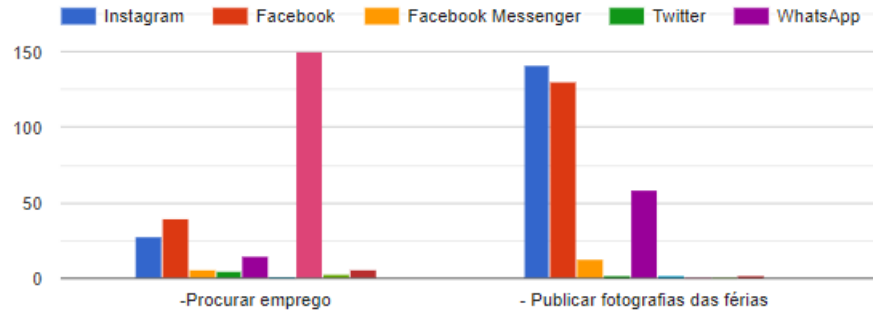


Identifique o/os motivo/s para ter mais do que uma conta na mesma rede social.

49 respostas

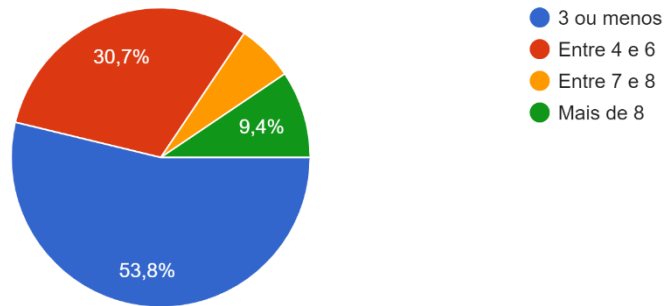


Indique a/a(s) rede/s que utilizaria nas seguintes situações de entre as opções Instagram, Facebook, Facebook Messenger, Twitter, WhatsApp, TikTok, LinkedIn, YouTube e Discord.



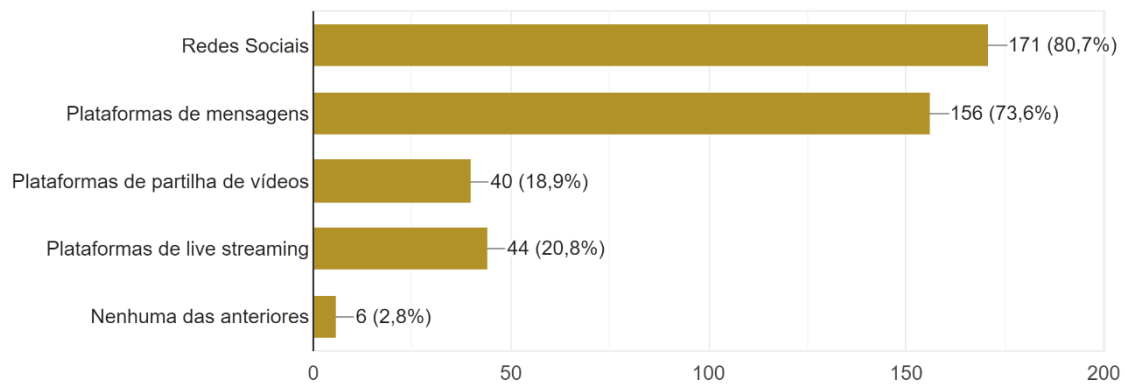
Quantas plataformas de comunicação online utiliza, em média, por semana? (sendo que por plataformas entendem-se Redes Sociais, Plataforma...rtilha de vídeos e Plataformas de live streaming)

212 respostas

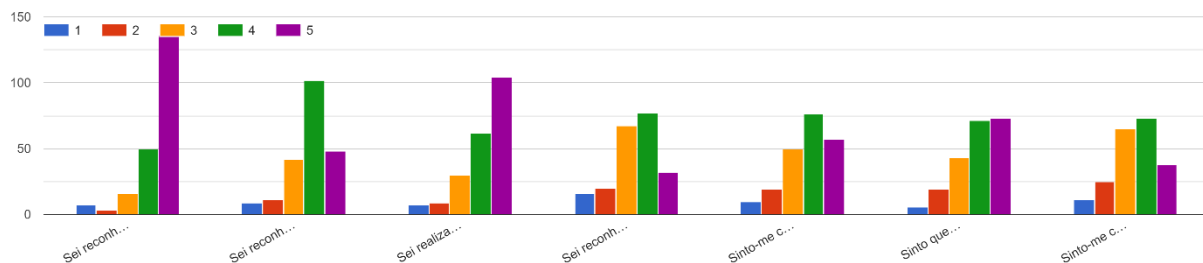


Indique o(s) tipo(s) de plataforma(s) que utiliza pelo menos 3 vezes por semana?

212 respostas

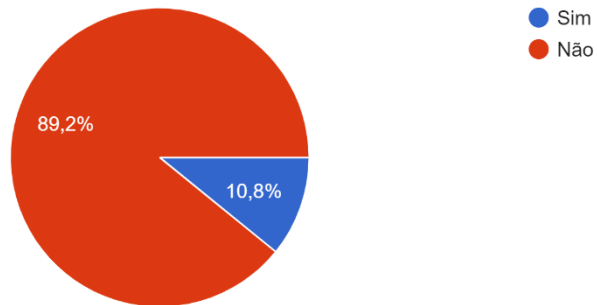


Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente:



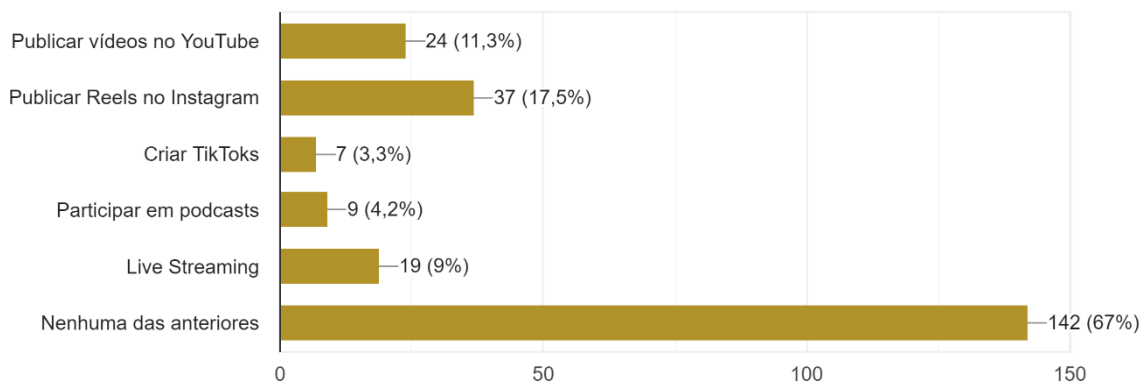
Já alguma vez criou um meme?

212 respostas

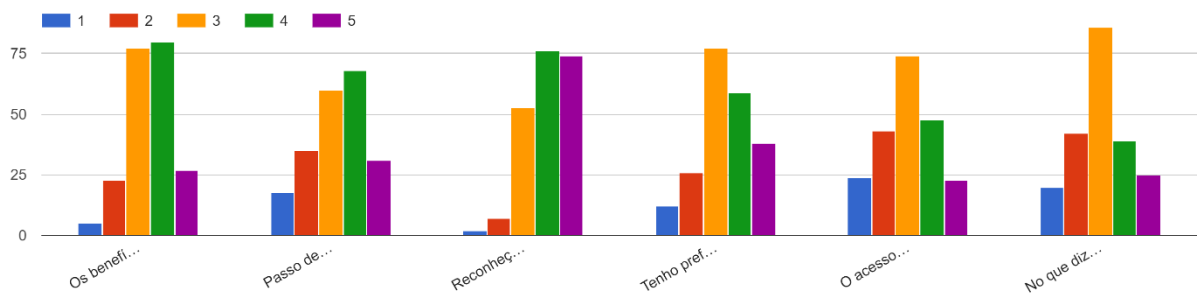


Realiza alguma destas ações?

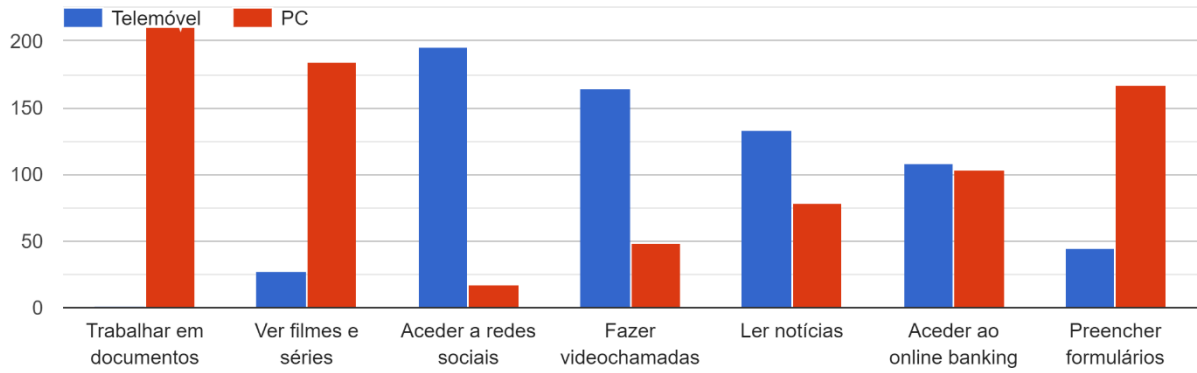
212 respostas



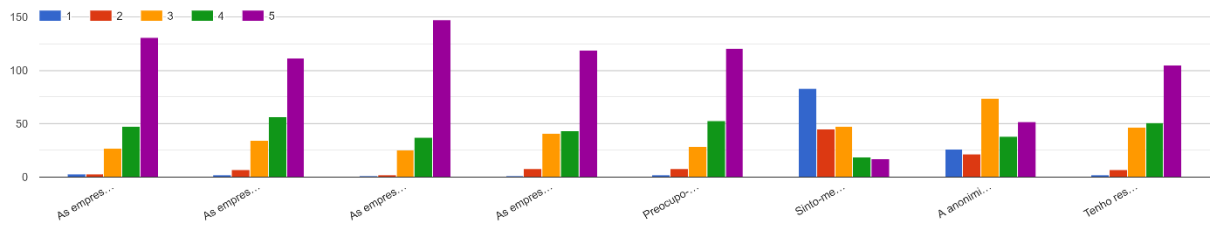
Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente:



Indique qual o dispositivo que prefere adotar em cada situação

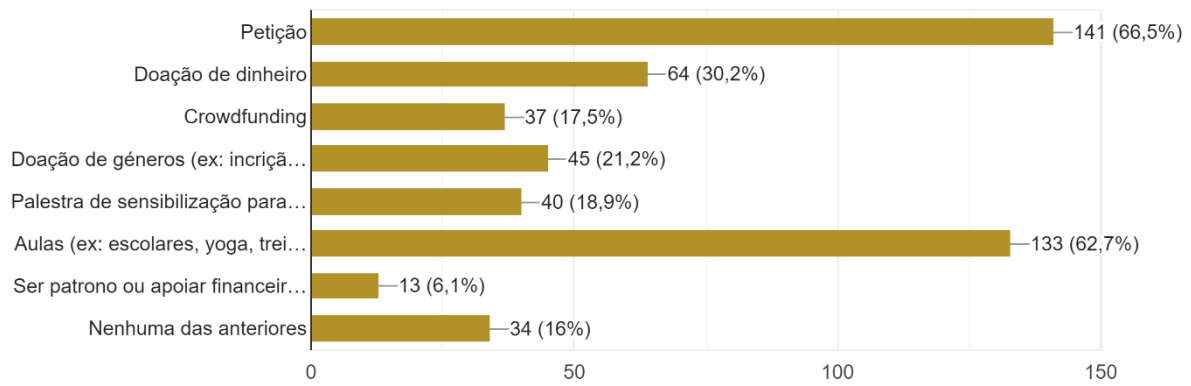


Classifique as afirmações entre 1 e 5, sendo 1 Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo e 5 Concordo Totalmente:



Indique se já participou em algumas das seguintes iniciativas de forma online:

212 respostas



Fonte: Elaboração própria