

## Capítulo 3

### CONSTRUÇÃO DOS NÍVEIS DE LITERACIA

Os resultados centrais do Estudo Nacional de Literacia, que se apresentam no capítulo seguinte, posicionam a população estudada em cinco níveis de literacia, ou seja, de acordo com o conceito utilizado, em cinco níveis de competência de processamento de informação escrita, obtidos por avaliação directa.

Antes de se passar à apresentação dos resultados da distribuição da população por esses níveis importa que se explicita, embora de forma sucinta, o processo seguido para a sua construção.

Os níveis de literacia dos indivíduos apresentam-se, de acordo com o modelo de análise utilizado<sup>1</sup>, como função do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução. Neste sentido, pode dizer-se que, em termos operatórios, o nível de literacia de um indivíduo é a resultante do cruzamento do seu nível de aptidão com o grau de dificuldade das tarefas que conseguiu resolver correctamente.

Assim, para se poder determinar o nível de literacia dos indivíduos importa, em primeiro lugar, proceder à construção de duas escalas – a *escala de dificuldade das tarefas* e a *escala de aptidão dos indivíduos* – e, num momento posterior, proceder à sua integração numa matriz que permita relacionar as duas dimensões consideradas.

#### 3.1. A escala de dificuldade das tarefas

A determinação do grau de dificuldade das tarefas foi conseguida a partir da conjugação de duas ordens de factores.

Por um lado, recorreu a um modelo teórico<sup>2</sup> que conceptualiza a dificuldade das tarefas em função da *complexidade dos suportes* (em termos de

---

<sup>1</sup> Ver referências no Capítulo 1 e nas páginas seguintes.

<sup>2</sup> Idem.

estrutura, extensão e forma gráfica) e do grau de *complexidade das operações de processamento de informação* necessárias à resolução das tarefas (do reconhecimento literal, localização directa e cálculo numérico simples a inferências complexas, geração de sínteses e resolução de problemas implicando operações encadeadas).

Por outro lado, apoiou-se na dificuldade revelada empiricamente e que, decorrendo dos resultados obtidos, é definida em função da percentagem de respostas certas a cada uma das tarefas. Chegou-se assim à construção de uma escala de dificuldade inversamente proporcional à percentagem de respostas correctas. Isto é, perante uma bateria de provas construídas a partir do modelo teórico referido, uma tarefa é considerada tanto mais difícil quanto menor tiver sido a percentagem de inquiridos que lhe responderam acertadamente.

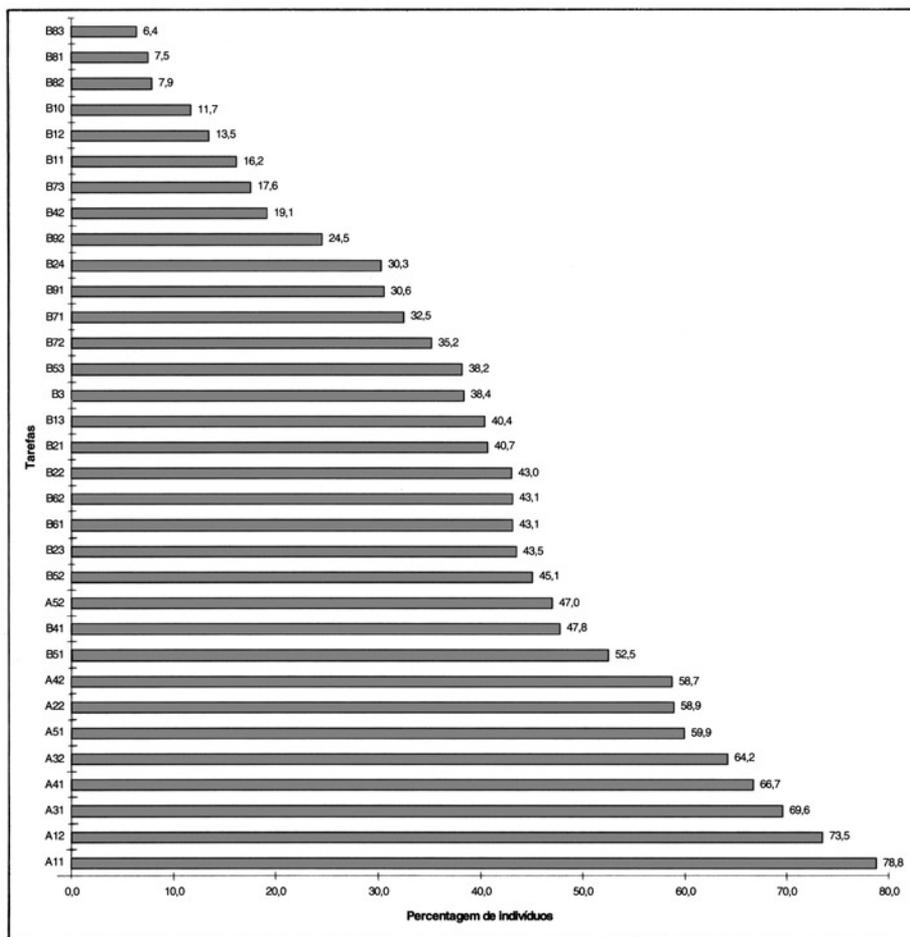
O modelo teórico de determinação do nível de dificuldade das tarefas surge, no processo de análise, em dois momentos. Em primeiro lugar, no momento de construção da prova, presidindo à escolha dos suportes e à formulação das perguntas. Em segundo lugar, na análise dos resultados, confrontando o grau de dificuldade das tarefas previsto por esse modelo com o seu grau de dificuldade verificado empiricamente. Este procedimento permite interpretar o tipo de competências que estão presentes nos diferentes níveis de literacia.

Podemos, assim, dizer que o nível de dificuldade das tarefas é a resultante da inter-relação entre o que é susceptível de se designar, abreviadamente, por *dificuldade teórica* e por *dificuldade empírica*.

O Gráfico 3.1 fornece, em termos globais, indicações quanto ao grau de dificuldade empírica das tarefas utilizadas no presente estudo.

Da leitura da informação aí constante, e atendendo ao que se disse anteriormente, podemos verificar que as diferentes tarefas se revelam, empiricamente, como comportando graus variados de dificuldade. Assim, a tarefa que surgiu como mais simples, no plano empírico, na medida em que foi correctamente resolvida pela maior percentagem de indivíduos, é a tarefa A11; e a tarefa mais difícil, por ter sido resolvida correctamente pela menor percentagem de inquiridos, é a tarefa B83.

A forma da curva de dificuldade empírica mostra que o conjunto de tarefas construídas e seleccionadas abrange o leque de competências em estudo de

**Gráfico 3.1: Percentagem de indivíduos com respostas certas a cada uma das tarefas**

maneira contínua e gradual. A amplitude e o gradualismo da distribuição confirmam que este conjunto de tarefas pode ser tomado como base adequada para uma escala de literacia.

Uma vez hierarquizadas as tarefas em função do seu grau de dificuldade empírico, é possível transformar a escala de pontos, daí resultante, numa escala de intervalos onde se incluam as tarefas com semelhantes graus de dificuldade. Tratar-se-á, assim, de proceder à agregação das tarefas que demonstraram maior homogeneidade em termos de dificuldade empírica, ou seja, das tarefas que apresentam, entre si, valores mais próximos de respostas certas.

O número de intervalos a considerar, e que constituirão os níveis agregados de dificuldade das tarefas, é uma opção que poderá ser manipulada em função do nível de discriminação que se pretende fazer que, por sua vez, está ligado à natureza, mais ou menos fina, do tipo de competências que se pretende analisar.

A escala adoptada, compreendendo cinco níveis (Nível 0 a Nível 4), mostrou-se adequada não só à identificação dos grandes grupos de tarefas que, empiricamente, demonstraram uma certa homogeneidade quanto ao seu grau de dificuldade, como também à identificação de um leque de competências que, de forma satisfatória, permitem dar conta das capacidades de processamento de informação escrita nos três domínios de literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo.

Com base na informação constante no Gráfico 3.1, procedeu-se à constituição de quatro grandes grupos de tarefas, com percentagens semelhantes de indivíduos que as resolveram correctamente.

Um primeiro grupo de tarefas foram correctamente resolvidas por mais de 50% dos inquiridos, sendo por isso, e do ponto de vista empírico, as tarefas mais fáceis, e cujo grau de dificuldade teórico as configura como tarefas de Nível 1 (A11 a B51). Um segundo grupo de tarefas correctamente resolvidas por mais de 40% e menos de 50% dos inquiridos forma o grupo das tarefas de Nível 2 (B41 a B13). Um terceiro grupo de tarefas, resolvidas correctamente por uma percentagem de inquiridos que varia entre mais ou menos 20% e 40%, forma o grupo das tarefas de Nível 3 (B3 a B92). Finalmente, o grupo de tarefas mais difíceis, com menos de 20% dos inquiridos a resolvê-las correctamente, corresponde ao grupo das tarefas de Nível 4 (B42 a B83).

Dado que, como se verá adiante, houve uma percentagem bastante elevada de pessoas que não conseguiram responder de maneira acertada a nenhuma das tarefas, criou-se ainda um Nível 0 destinado a caracterizar essa situação.

Uma vez definida uma escala de níveis, tendo por base o grau de dificuldade das tarefas empiricamente revelado, tratou-se, de seguida, de verificar se a homogeneidade das tarefas daqui resultante era coerente com o seu grau teórico de dificuldade. A consistência encontrada foi, de facto, bastante grande, tendo sido apenas necessário realizar pequenos ajustamentos. Foi

assim possível proceder à fixação e descrição dos níveis de dificuldade das tarefas utilizadas no Estudo Nacional de Literacia, os quais se apresentam no Quadro 3.1.

**Quadro 3.1: Descrição sumária dos níveis de literacia**



**NÍVEL 0:** *Este nível corresponde à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas. Integram-se neste nível todas as pessoas que não executaram correctamente qualquer das tarefas.*

**NÍVEL 1:** *As tarefas deste nível são as menos exigentes. Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores. São executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples..*

As tarefas relativas a **prosa** baseiam-se em textos curtos, com poucas palavras portadoras de informação específica e poucos elementos de distração que possam provocar hesitações no processamento. Estes, quando existem, não se encontram perto da passagem do texto ou documento que contém a resposta correcta.

As tarefas com **documentos** podem, por seu lado, implicar o preenchimento de um impresso simples a partir de informação que se encontra directamente na instrução dada.

As tarefas de natureza **quantitativa** requerem, em geral, uma simples operação aritmética que, normalmente, é a adição. Os valores são especificados e ocorrem num contexto familiar. A operação a realizar está definida ou é facilmente identificada.

**Tarefas :** *A1.1; A1.2; A2.2; A3.1; A3.2; A4.1; A4.2; A5.1; B5.1*

**NÍVEL 2:** *As tarefas deste nível requerem, em geral, um processamento de informação um pouco mais elaborado. Implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado.*

As tarefas relativas a **prosa** implicam o processamento de elementos contidos em diferentes frases ou parágrafos do texto e a sua associação, podendo, por vezes, exigir inferências simples. A resposta consiste na transcrição literal da informação processada.

As tarefas com **documentos** requerem, igualmente, a associação de informação. A associação pode requerer uma pequena inferência baseada no texto ou a consideração de informação condicional, na mesma frase ou parágrafo.

As tarefas **quantitativas** requerem, por seu lado, a realização de uma sequência de duas operações (em geral, adição e/ou subtração), sendo os valores dados ou facilmente localizáveis e as operações facilmente determinadas.

**Tarefas:** *A5.2; B1.3; B2.1; B2.2; B2.3; B4.1; B5.2; B6.1; B6.2.*

**NÍVEL 3:** *As tarefas deste nível requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.*

As tarefas relativas a **prosa** e **documentos** requerem, em geral, a utilização de textos mais longos, contendo informação mais complexa. Estes suportes podem incluir elementos organizadores tais como títulos ou subtítulos. Podem, ainda, tratar de assuntos menos familiares.

As tarefas **quantitativas** requerem, por seu lado, a realização de duas operações sequenciais (em geral, multiplicação/divisão e outra). Normalmente, os valores a utilizar são dados ou facilmente localizáveis mas é preciso decidir quais são as operações a realizar.

*Tarefas: B2.4; B3; B7.1; B7.2; B5.3; B9.1; B9.2*

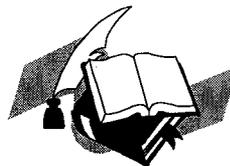
**NÍVEL 4** : *As tarefas deste nível são as mais exigentes de toda a prova. Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.*

As tarefas de **prosa** pressupõem a utilização de textos relativamente longos e densos, cuja leitura integral pode ser necessária para a construção da resposta. Esta pode assumir a forma de síntese da ideia principal do texto ou de fundamentação de um enunciado.

As tarefas com **documentos** requerem que se tenha em conta informação condicional que aparece localizada fora ou longe da parte principal do suporte.

As tarefas de natureza **quantitativa** consistem na resolução de um problema que requer a análise da situação de partida, a selecção dos dados relevantes e a escolha da sequência apropriada das operações a efectuar.

*Tarefas: B1.1; B1.2; B4.2; B7.3; B8.1; B8.2; B8.3; B10.*



Aí se definem tais níveis de dificuldade por relação às competências de processamento de informação escrita inerentes a cada um deles, ao mesmo tempo que se explicita a forma como se materializam nas três dimensões de literacia. Para cada um dos níveis identificam-se, ainda, as tarefas que os integram.

Tendo sido expostos, sucintamente, os procedimentos adoptados para a construção do que, no início, chamámos a escala de dificuldade das tarefas, importa dar o passo seguinte, ou seja, explicitar a metodologia de construção da escala de aptidão dos indivíduos. Relembre-se que, como já se referiu, os níveis de literacia resultam, precisamente, da associação destas duas escalas. É da construção da escala de aptidão dos indivíduos que trata o ponto seguinte.

### 3.2. A escala de aptidão dos indivíduos

A aptidão dos indivíduos é, de acordo com a metodologia adoptada, determinada em função do número de tarefas correctamente resolvidas.

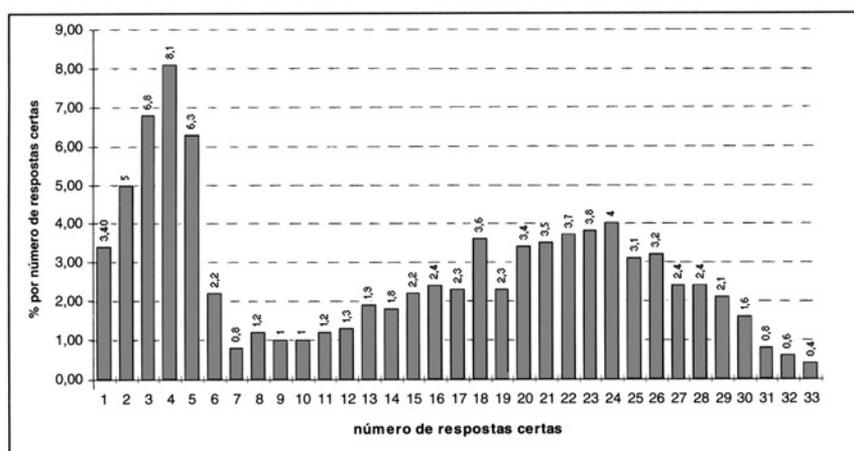
Da análise da distribuição verificada deriva uma escala cuja ordenação é directamente proporcional ao número de respostas certas de cada indivíduo. Ou seja, um indivíduo situar-se-á, na referida escala, tanto melhor quanto maior for o número de tarefas correctamente resolvidas.

A análise da informação constante do Gráfico 3.2 permite a definição dos contornos da referida escala de aptidão.

Apresentando no eixo das abcissas o número de respostas certas e, no eixo das ordenadas, a percentagem de indivíduos que responderam correctamente a cada número de tarefas, a informação constante deste gráfico permite colocar os inquiridos em diferentes pontos da escala de aptidão.

Assim, se considerarmos o eixo das abcissas como uma escala de aptidão com 33 pontos, verificaremos que 3,4% dos inquiridos se situam no ponto mais baixo da escala, ou seja, resolveram correctamente só uma tarefa, 2,3% à volta do ponto médio da escala, tendo resolvido correctamente 17 tarefas e só 0,4% no ponto máximo da escala, por ser esta a percentagem de indivíduos que resolveu todas as tarefas constantes da prova.

**Gráfico 3.2: Percentagem de indivíduos por número de respostas certas**



Esta escala fornece, assim, um primeiro indício do nível de literacia dos indivíduos, na medida em que, apresentando as tarefas diferentes níveis de dificuldade, se espera que quanto maior for o número de tarefas correctamente resolvidas maior seja o nível de literacia por eles detido. Contudo, o que esta escala mostra, neste momento, é apenas a distribuição de uma pro-

priedade (a aptidão, medida em termos de número de tarefas correctamente resolvidas) na população estudada.

A observação do Gráfico 3.2 revela que essa distribuição se desenvolve em torno de duas grandes manchas. Na primeira, encontram-se os indivíduos que resolveram correctamente até a um máximo de seis tarefas e, na segunda, os indivíduos que resolveram correctamente sete ou mais.

A configuração desta distribuição prende-se com o facto de nem todas as tarefas terem sido submetidas, para resolução, à totalidade dos indivíduos entrevistados. De facto, como já se referiu em momento anterior, no inquérito administrado as tarefas utilizadas foram organizadas em duas partes: a *Parte A*, que funcionou como prova de selecção, e a *Parte B*, que funcionou como prova principal e à qual respondiam os indivíduos que reunissem determinado nível de aptidão.

Relembre-se, a este propósito, que a Parte B só seria submetida aos indivíduos que tivessem resolvido correctamente pelo menos cinco tarefas do conjunto de nove que constituíam a Parte A, o que, como era esperado, levou à eliminação de uma determinada percentagem de indivíduos na passagem para a parte seguinte da prova. Daqui resultou que, enquanto a Parte A foi submetida, para resolução, à totalidade dos indivíduos, a Parte B só o foi a cerca de 60% dos inquiridos, na medida em que os restantes cerca de 40% não reuniram as condições fixadas e anteriormente referidas.

A construção de uma escala única de níveis de literacia implica a aceitação do seguinte pressuposto: os indivíduos que, por não terem resolvido correctamente pelo menos cinco das nove tarefas da Parte A, que são, em geral, de dificuldade manifestamente inferior à globalidade das tarefas da Parte B, consideram-se, para efeitos da respectiva colocação na escala de aptidão, como tendo respondido incorrectamente a todas as tarefas da parte B.

A partir deste ponto, uma vez conhecida a escala de dificuldade das tarefas e a distribuição dos indivíduos pela respectiva escala de aptidão, tornou-se possível, através da integração das duas escalas, proceder à identificação dos níveis de literacia dos entrevistados, o que, no fundo, permite dizer que um indivíduo com determinado nível de literacia possui competências que lhe possibilitam resolver, correctamente, tarefas de determinado nível de dificuldade.

Os resultados obtidos constituem o perfil de literacia dos entrevistados e permitem, dito de outro modo, identificar as capacidades de processa-

mento de informação escrita da população em estudo. O ponto que se segue trata, precisamente, da apresentação dos procedimentos metodológicos adoptados para a prossecução daquele objectivo.

### 3.3. Determinação dos níveis de literacia

A integração das duas escalas fez-se através do estabelecimento de uma correspondência entre as aptidões demonstradas e os níveis de dificuldade das tarefas. Tratou-se, neste sentido, de encontrar resposta a uma pergunta: que nível de literacia atribuir a um indivíduo que se posicionou num determinado ponto da escala de aptidão, ou seja, que resolveu correctamente determinado número de tarefas?

Este problema é resolvido, nos estudos realizados neste domínio<sup>3</sup>, através do recurso ao método designado por Item Response Theory (IRT)<sup>4</sup>. A utilização desta metodologia pressupõe, contudo, a existência prévia de um conjunto de tarefas suficientemente testadas, através de testes-piloto de grande extensão, ou resultantes de estudos anteriormente desenvolvidos. Implica, ainda, que a avaliação se faça com recurso à utilização de um grande número de tarefas por forma a não inviabilizar a aplicação do modelo no caso de se verificar, empiricamente, a inconsistência de algumas delas<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Exemplos desses estudos são o “Literacy Skills Used in Daily Activities” realizado no Canadá (G. Montigny, K. Kelly e S. Jones, *Adult Literacy in Canada: Results of a National Study*, Ottawa, Statistics Canada, 1991), o “NALS – National Adult Literacy Survey” nos Estados Unidos da América (Irwin S. Kirsch, Ann Jungeblut, Lynn Jenkins e Andrew Kolstad, *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*, Washington, D.C., National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 1993), o “IALS – International Adult Literacy Survey”, envolvendo sete países, designadamente Canadá, Alemanha, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça, e Estados Unidos da América (Albert Tuijnman, Irwin S. Kirsch, Stan Jones, e T. Scott Murray, *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, Paris, Organization for Economic Co-operation and Development / Statistics Canada, 1995).

<sup>4</sup> Este método permite definir “a probabilidade que determinado indivíduo possui de resolver correctamente uma tarefa específica de entre um conjunto de tarefas. Esta probabilidade pode ser definida como uma função matemática tendo um parâmetro que é o estimador de proficiência do indivíduo e um ou mais parâmetros caracterizadores das propriedades da tarefa” (Irwin S. Kirsch e Ann Jungeblut, *Literacy: Profiles of America's Young Adults*, Princeton (N.J.), The National Assessment of Educational Progress, 1986). Ver, também, Ronald K. Hambleton, H. Swaminathan e H. Jane Rogers, *Fundamentals of Item Response Theory*, Newbury Park (Cal.), Sage Publications, 1991.

<sup>5</sup> A título de exemplo refira-se que o estudo americano referido na nota anterior (Irwin S. Kirsch e Ann Jungeblut, *Literacy: Profiles of American's Young Adults*, *op. cit.*) utilizou 105 tarefas, o NALS aplicou 165 e o IALS recorreu a 114, enquanto que no ENL se utilizaram apenas 33.

O Estudo Nacional de Literacia, pelo seu carácter pioneiro, não dispunha de trabalhos anteriormente desenvolvidos em Portugal no domínio da avaliação directa da literacia relativa à vida quotidiana dos adultos<sup>6</sup> e, por isso, não pôde socorrer-se de tarefas de tipo apropriado anteriormente testadas no país. Para além disso, não era possível proceder a uma avaliação com base num maior número de tarefas na medida em que isso inviabilizaria a realização das entrevistas por força de o seu tempo de aplicação ser perfeitamente impraticável<sup>7</sup>. Por todas estas razões não foi possível recorrer, no presente estudo, à utilização daquela metodologia. Contudo, tendo por base a sua matriz teórica, embora com recurso a métodos estatísticos menos sofisticados, foi possível alcançar resultados de natureza idêntica aos que seriam conseguidos com a sua adopção<sup>8</sup>.

Assim, desenvolveu-se um procedimento analítico destinado a construir uma escala de intervalos – a escala de níveis de literacia dos indivíduos – que está no centro do presente estudo. Procurou-se, deste modo, atingir dois objectivos:

a) agregar a informação das duas escalas iniciais num número reduzido de níveis, com vista ao prosseguimento da análise dos dados e a tornar mais clara a interpretação dos resultados;

b) utilizar uma mesma escala de intervalos para os níveis de dificuldade das tarefas e para os níveis de aptidão dos indivíduos, a fim de obter resultados integrados, com um conteúdo interpretável acrescido.

A escala de níveis de literacia a que se chegou foi o resultado de um processo de ajustamento recíproco entre as escalas de dificuldade das tarefas e de

---

<sup>6</sup> Convém referir que tinham sido já desenvolvidos no país estudos de literacia das crianças em contexto escolar, nomeadamente: Inês Sim-Sim e Glória Ramalho, *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*, Lisboa, GEP / Ministério da Educação, 1993, e Glória Ramalho, *As Nossas Crianças e a Matemática. Caracterização da Participação dos Alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*, Lisboa, DEPGEP / Ministério da Educação, 1994.

<sup>7</sup> Nos estudos realizados nos Estados Unidos, no Canadá e no International Adult Literacy Survey, a utilização de um grande número de tarefas é possível com recurso a uma metodologia apropriada, designada por Balanced Incomplete Block (BIB), que permite administrar diferentes blocos de tarefas a diferentes grupos da população a inquirir, uma vez testada a equivalência entre esses blocos. Pode, assim, utilizar-se um conjunto alargado de tarefas, embora cada indivíduo responda a um número limitado.

<sup>8</sup> Contou-se, para isso, com a participação, como consultor do projecto, de Irwin Kirsch, do Educational Testing Service, principal responsável pela metodologia de avaliação directa que tem vindo a ser utilizada em grande parte dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América e a nível internacional.

aptidão dos indivíduos. Quer isto dizer que a estrutura fundamental desta escala resulta da análise, teoricamente orientada, do conteúdo de competências implicado em cada uma das tarefas. A escala foi em seguida validada e ajustada pelo confronto com a ordenação da dificuldade das tarefas empiricamente verificada. Finalmente, os níveis de literacia dos indivíduos ficaram estabelecidos através de um procedimento que permitiu a já referida articulação com os resultados da distribuição dos indivíduos em termos de aptidão, medida pelo número de tarefas certas.

O procedimento adoptado traduziu-se na construção de uma matriz que cruza as duas escalas já referidas – a escala de aptidão e a escala de dificuldade das tarefas – e, a partir daí, na determinação da percentagem de indivíduos, situados nos diferentes pontos da escala de aptidão, que resolveram correctamente cada uma das tarefas.

Para este efeito utilizou-se, como operador de articulação entre os dois eixos em análise – o da dificuldade das tarefas e o da aptidão dos indivíduos – a probabilidade de 80% de resposta correcta a cada uma das tarefas<sup>9</sup>.

Uma vez feita esta articulação das duas escalas, em cada nível de literacia ficaram incluídos todos os indivíduos situados num determinado intervalo da escala de aptidão. Esse intervalo tem como limite superior o ponto da escala de aptidão dos indivíduos em que todas as tarefas de nível correspondente atingem pelo menos 80% de probabilidade de resposta certa. O limite inferior de cada nível de literacia é, por sua vez, o ponto imediatamente seguinte ao limite superior do nível precedente. Pode ainda acrescentar-se que, em conformidade, os indivíduos localizados em cada nível de literacia têm uma probabilidade de pelo menos 80% de ter resolvido correctamente todas as tarefas dos níveis inferiores.

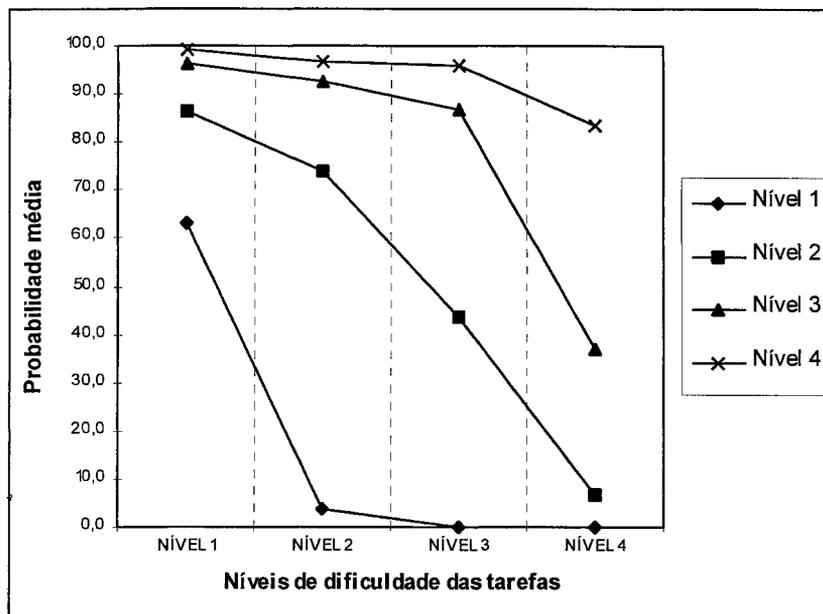
Exemplificando, pode dizer-se que os indivíduos situados no Nível 3 de literacia são aqueles que estão situados num intervalo de aptidão para o qual

---

<sup>9</sup> A arbitragem do valor de 80% àquela probabilidade resultou de duas ordens de considerações. Em primeiro lugar, os estudos já realizados noutros países, com os quais se pode aspirar a comparar, embora de forma cautelosa e meramente indicativa, os resultados do ENL, utilizam aquele valor para a determinação dos níveis de literacia da sua população. Em segundo lugar, estando em estudo a hipótese de Portugal vir a participar num estudo internacional desta natureza, a realizar no âmbito da União Europeia, em que será utilizado aquele valor, isso permitirá o estabelecimento de comparações entre os resultados dos dois estudos.

todas as tarefas de Nível 3 de dificuldade atingem a probabilidade de, pelo menos, 80% de resposta certa. Isso implica, também, que esse conjunto de indivíduos tem uma probabilidade de pelo menos 80% de ter respondido a todas as tarefas de Níveis 1 e 2.

**Gráfico 3.3: Probabilidade média de respostas certas dos indivíduos dos diferentes níveis de literacia segundo o nível de dificuldade das tarefas**



O Gráfico 3.3 pode ajudar a compreender a lógica dos níveis de literacia, na sua significação dupla. As quatro linhas mostram, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, a probabilidade média que se verifica que os inquiridos situados em cada nível de literacia têm de resolver correctamente as tarefas dos vários níveis de dificuldade.

Os indivíduos com competências de Nível 4 têm em média uma probabilidade de cerca de 85% de realizar acertadamente as tarefas com um grau de dificuldade de Nível 4, tarefas essas cuja complexidade, em termos de suportes e de operações de processamento de informação, é especificável do modo indicado no Quadro 3.1. Quanto à resolução das tarefas de níveis de dificuldade abaixo deste, a probabilidade encontrada é superior, aproximando-se dos 100%.

Os inquiridos que se situaram no Nível 3 de literacia revelaram uma probabilidade muito menor – abaixo de 40% – de resolver bem tarefas de Nível 4

de dificuldade. Mas perante tarefas de Nível 3, a probabilidade sobe para a ordem dos 85%, continuando a crescer até cerca de 95% nas tarefas de Nível 1.

Para as pessoas com Nível 2 de literacia a probabilidade de resposta adequada cresce, de maneira quase linear, com a diminuição do nível de dificuldade das tarefas. Praticamente não conseguem solucionar tarefas com dificuldade de Nível 4 e, para as tarefas de Nível 3, a probabilidade média mal ultrapassa os 40%. Colocados face a tarefas com dificuldade de Nível 2, os valores médios situam-se perto de 75% e só as tarefas de Nível 1 são respondidas a 85%.

Finalmente, os inquiridos com Nível 1 de literacia só conseguem, no essencial, desempenhar tarefas de Nível 1 de dificuldade e, mesmo assim, apenas com uma probabilidade média que não chega a 65%.

#### 3.4. Exemplos de tarefas de cada nível de dificuldade

Um melhor esclarecimento do significado dos níveis de literacia requer a apresentação, antes de prosseguirmos, de um conjunto de exemplos das tarefas utilizadas, de modo a permitir visualizar, em concreto, os tipos de competências que estão em jogo. Pretende-se ilustrar, com a reprodução de alguns suportes e das respectivas instruções, as características das tarefas de diferentes níveis de dificuldade e típicas de cada uma das três dimensões consideradas: prosa, documentos, quantitativo. Para cada tarefa apresenta-se, ainda, a percentagem de indivíduos que lhe respondeu correctamente, bem como o perfil de distribuição dessas respostas por grau de instrução.

#### Prosa / Nível 1

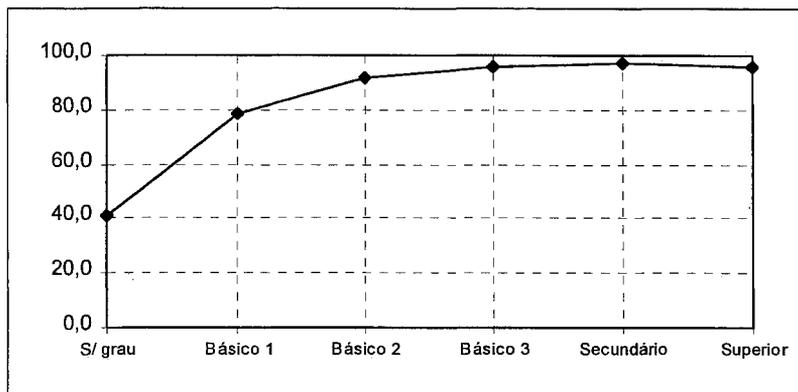
Exemplo: tarefa A11

<b>SOS-SIDA</b>
Liga Portuguesa contra a Sida das 18h00 às 22h00 Tel. 05001040

**Instrução:**

*Sublinhe a palavra Liga*

Percentagem de respostas certas: 78,8 %

*Respostas certas da tarefa A11 por grau de escolaridade***Prosa / Nível 2****Exemplo: tarefa B61**

**Nafta de novo  
nas praias  
de Viana do Castelo**

A nafta voltou a aparecer nas praias do litoral a norte de Viana do Castelo, desde anteon-tem, embora em menores quantidades que as verificadas em Janeiro último. De dimensão variada, as bolas de nafta dispersaram-se pelas praias de Afife, Paço, Carreço e Norte, de forma descontínua, mas na primeira destas praias o areal ficou afectado ao longo de cerca de um quilómetro. Uma situação que obrigou à intervenção dos serviços de limpeza da Câmara de Viana do Castelo.

Em comunicado, a autarquia levanta de novo a hipótese da lavagem de tanques de um petroleiro como causadora do “ataque de hidrocarbonetos”.

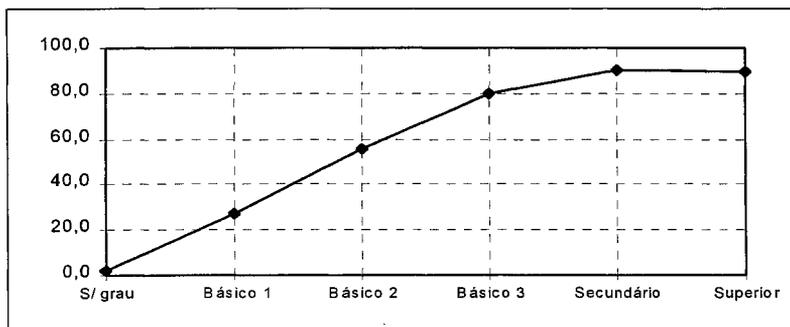
“Os contínuos abusos”, adianta a nota camarária, são “um indicativo claro de que as entidades encarregadas da fiscalização e vigilância marítimas estão a esquecer esta área do oceano, onde os desmandos ecológicos têm ficado, quase sempre, impunes”. Para a Câmara de Viana este facto “convida à sua repetição”.

In “Público”

**Instrução:**

*Tendo em conta o conteúdo da notícia relativa ao derramamento de nafta nas praias de Viana do Castelo, responda à seguinte pergunta: Qual a praia em que o areal foi afectado por nafta, em cerca de 1 quilómetro?*

Percentagem de respostas certas: 43,1 %

*Respostas certas da tarefa B61 por grau de escolaridade*

### Prosa / Nível 3

Exemplo: tarefa B72

#### Estrasburgo aceita alargamento

AFINAL, o Parlamento Europeu (PE) prepara-se para votar favoravelmente os acordos de adesão da Áustria, Finlândia, Noruega e Suécia. O PE fechou mais de duas semanas de «suspense», em que o «sim» ao alargamento esteve de tal forma ameaçado que Estrasburgo encarava a hipótese de nem sequer agendar a votação para a sessão plenária da próxima semana – a última antes de a euro-assembleia se despedir, para dar lugar às eleições europeias de Junho.

Apesar de todas as dúvidas dos deputados (em especial, quanto à solução encontrada em Ioánnina para o futuro da «minoría de bloqueio»), os líderes dos grupos parlamentares acabaram por decidir dar luz verde ao quarto alargamento da União Europeia.

Parece, assim, ter resultado a inédita ofensiva de «charme» (em Estrasburgo) dos Governos dos quatro países – nada menos que dois chefes de Governo e dois vice-primeiros-ministros. O vice finlandês terá sido o mais incisivo. Em defesa do voto positivo do Parlamento, Salolainen avisou que «se se perder o “élan” actual, uma grande oportunidade será desperdiçada».

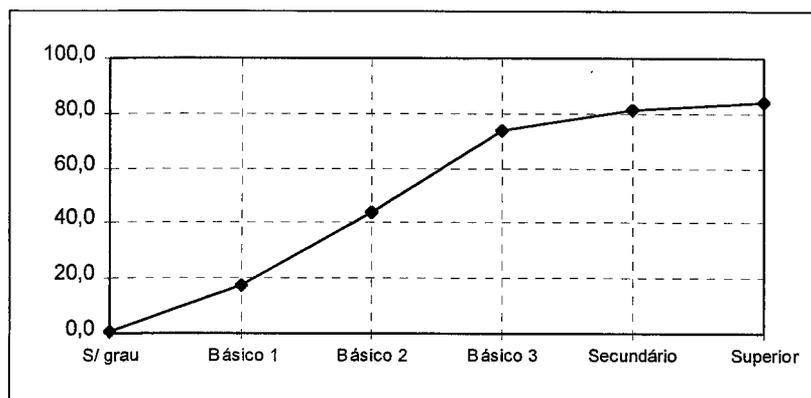
Salolainen fez a sua profissão de fé europeísta: “Nós queremos ir além do livre câmbio e do Mercado Interno”.

in “Expresso”, 30/04/94

#### *Instrução:*

*Utilize a informação constante do texto da notícia “Estrasburgo aceita alargamento” para responder à seguinte pergunta: Que profissão de fé europeísta fez o Vice-Primeiro-Ministro Finlandês?*

Percentagem de respostas certas: 35,2%

*Respostas certas da tarefa B72 por grau de escolaridade*

## Prosa / Nível 4

### Exemplo: tarefa B81

Estudos recentes confirmam que, mesmo quando dados de vários países mostram uma relação estatística significativa e, na generalidade, positiva entre PNB *per capita* e indicadores de qualidade de vida, grande parte dessa relação depende do uso de rendimentos externos para melhorar a saúde e educação públicas e para reduzir a pobreza absoluta.

A verdade é que países com rendimentos médios mais altos tendem a ter maiores médias de esperança de vida, menores taxas de mortalidade infantil e níveis de escolaridade superiores, de facto um índice de desenvolvimento humano (IDH) mais elevado. Mas este tipo de associações está longe da perfeição. Na comparação entre países, as variações de rendimentos podem não explicar mais do que metade das variações de esperança média de vida ou das taxas de mortalidade infantil. E explicar, ainda menos, as diferenças existentes em relação aos níveis de alfabetização dos adultos. Mais importante é o modo como o PNB influencia o desenvolvimento humano. Há uma evidência considerável na relação estatística entre o PNB *per capita* e o desenvolvimento humano, que tende a funcionar

através do efeito de um PNB mais alto no aumento das despesas públicas e na diminuição de pobreza.

Este efeito não deveria significar que o crescimento económico não tem importância no melhoramento da qualidade de vida. Em vez disso, indica-nos que estas relações estão seriamente dependentes entre si. Em grande parte depende da maneira como os frutos do crescimento económico são partilhados, particularmente da fatia que os pobres recebem e da quantidade de recursos adicionais usados para suportar os serviços públicos, principalmente na saúde e educação básica.

Em termos mais simples, não é o nível de rendimentos por si só que interessa, mas também o uso que fazem deles. Uma sociedade pode gastar os seus rendimentos em armamento ou em educação. Um indivíduo pode gastar o seu salário em narcóticos ou em alimentos. O que é decisivo não é o processo de maximização da riqueza, mas as escolhas que tanto os indivíduos como as sociedades fazem, uma verdade tantas vezes esquecida.

Não existe um conflito básico entre (1) os que consideram o crescimento económico

como muito importante e (2) os que o consideram como base insuficiente para o desenvolvimento humano. O crescimento dos rendimentos só poderá aumentar as condições de vida dos pobres apenas se estes puderem partilhar esse rendimento adicional ou se ele for utilizado para financiar os serviços públicos em sectores da sociedade que, de outra forma,

se veriam privados desses serviços. Novamente a questão central torna a ser a necessidade de valorização do aumento das capacidades humanas, ao invés da mera promoção de um crescimento conjunto que não olhe à necessidade de garantir que os frutos desse crescimento possam vir a servir os interesses dos menos privilegiados.

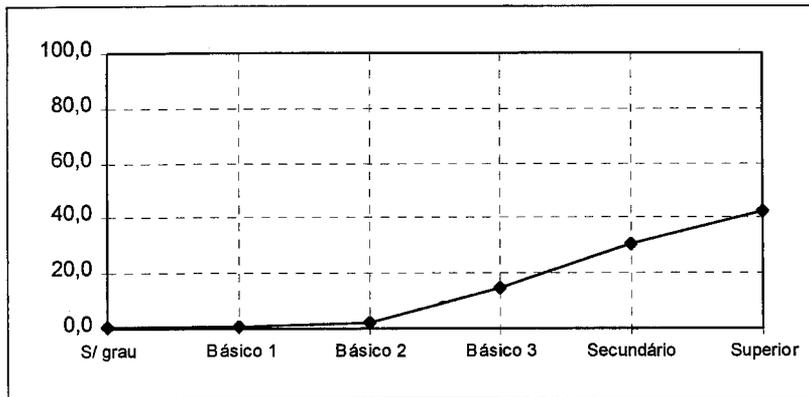
Texto reproduzido do “Relatório do Desenvolvimento Humano, 1994”, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

**Instrução:**

O texto apresentado é retirado de um relatório recente do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Utilize a informação aí contida para responder à seguinte questão: Qual é o assunto central do texto?

Percentagem de respostas certas: 7,5%

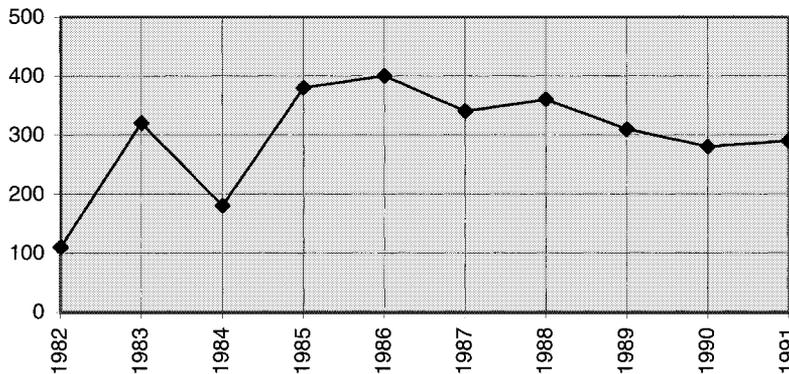
**Respostas certas da tarefa B81 por grau de escolaridade**



**Documento / Nível 1**

Exemplo: tarefa A51

**Número de mortes por tuberculose nos últimos dez anos**

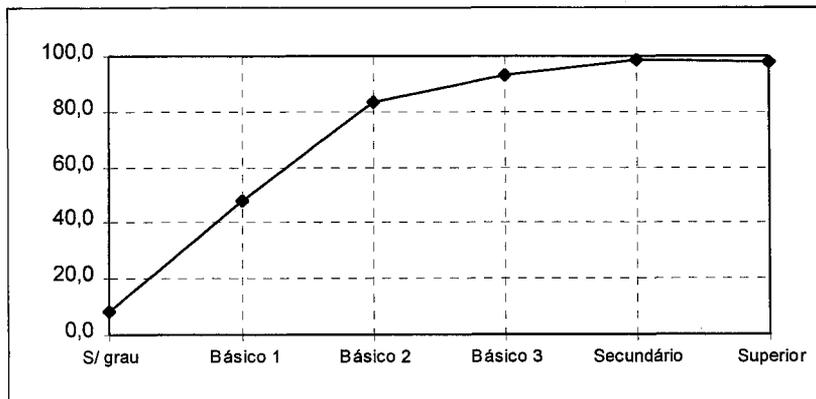


**Instrução:**

*No período compreendido entre 1982 e 1991, qual o ano em que houve mais mortes por tuberculose?*

Percentagem de respostas certas: 59,9%

**Respostas certas da tarefa A51 por grau de escolaridade**



**Documento / Nível 2**

Exemplo: tarefa B22

**MUNICÍPIO DO MOGADOURO**

**CÂMARA MUNICIPAL**

**AVISO**

**CONTRATAÇÃO DE PESSOAL A TERMO CERTO**

Nos termos e em cumprimento do disposto nos artigos 18 e 19, do Decreto-Lei 427/89, de 7 de Dezembro, faz-se público que esta Câmara Municipal aceita candidaturas para a contratação a termo certo, nas seguintes condições:

- Número de pessoas a contratar: duas;
- Remuneração: a correspondente ao escalão 1, índice 180 do NSR no valor actual de 84 600\$00;
- Categoria: terceiro-oficial administrativo da carreira de oficial administrativo;
- Funções a desempenhar: as inerentes ao conteúdo funcional da respectiva carreira;
- Duração do Contrato: seis meses renovável por igual período;
- Requisitos que os candidatos devem reunir: 9º ano de escolaridade ou equivalente e conhecimentos práticos de dactilografia.

O contrato será realizado nos termos da alínea d) do artigo 18 do diploma supracitado.

Os interessados devem apresentar nesta Câmara Municipal requerimento de admissão ao concurso, no prazo de 15 dias a contar da publicação deste aviso, em modelo próprio a fornecer a quem o solicitar.

Qualquer outra informação poderá ser solicitada via telefone (079/32310) ou por carta dirigida ao Exmo Senhor Presidente da Câmara Municipal de Mogadouro, 5200 Mogadouro. Mogadouro, 25 de Março de 1994.

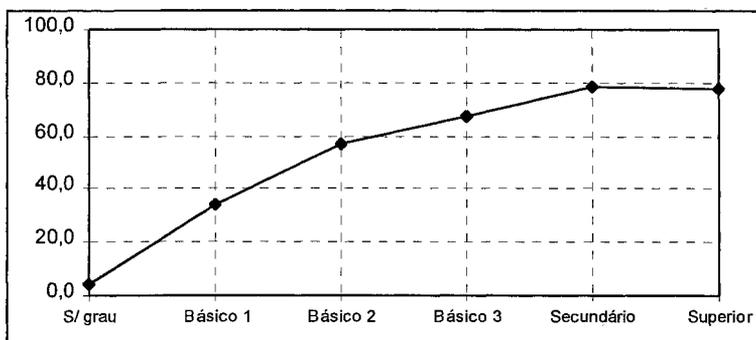
**O Presidente da Câmara**  
Dr. Francisco António Castro Pires

**Instrução:**

Tendo em conta a informação constante no Aviso do Município do Mogadouro, responda à seguinte pergunta: Qual a duração mínima do contrato?

Percentagem de respostas certas: 43%

*Respostas certas da tarefa B22 por grau de escolaridade*

**Documento / Nível 3**

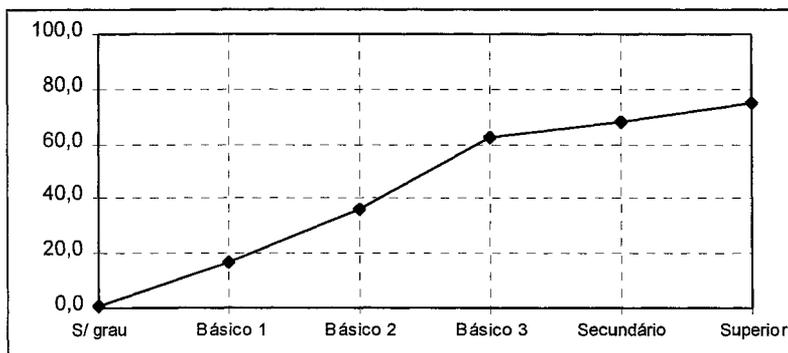
Exemplo: tarefa B24 (mesmo suporte que em B22)

**Instrução:**

Tendo em conta a informação constante no Aviso do Município do Mogadouro, responda à seguinte pergunta: Qual o prazo de apresentação de candidaturas?

Percentagem de respostas certas: 30,3 %

*Respostas certas da tarefa B24 por grau de escolaridade*



## Documento / Nível 4

Exemplo: tarefa B42

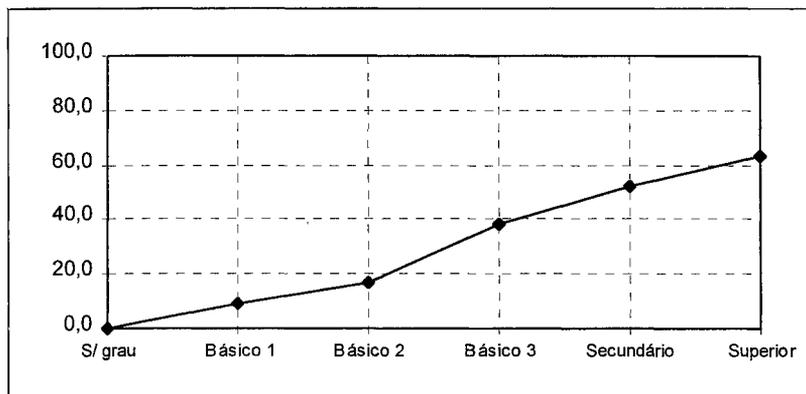
<b>MINISTÉRIO DAS FINANÇAS</b> <b>DGCI - Direcção - Geral das</b> <b>Contribuições e Impostos</b>	<b>IMPOSTO SOBRE</b> <b>O RENDIMENTO DE</b> <b>PESSOAS SINGULARES</b>
<b>DECLARAÇÃO MOD. 2 IRS - RENDIMENTOS DE 1993</b> Deve entregar a sua declaração até 30 de Abril se auferiu rendimentos de qualquer das seguintes categorias:	
B - Trabalho independente - <i>Anexos B ou C</i> C - Actividade comercial e/ou industrial - <i>Anexos B1 ou C</i> D - Actividade agrícola, silvícola ou pecuária - <i>Anexo C</i> E - Rendimentos de capitais com taxas não liberatórias ou englobáveis - <i>Anexo E</i> F - Rendimentos prediais (rendas) - <i>Anexo F</i> G - Mais-valias não atraídas pelas categorias C/D - <i>Anexo G</i>	
<b>Isolada ou cumulativamente com rendimentos de categorias:</b>	
A - (trabalho dependente) - <i>Anexo A</i> H - (pensões) - <i>Anexo A</i>	
<b>A declaração é obrigatória, independentemente do montante dos rendimentos</b>	
<hr/> <b>entregue a tempo a sua declaração</b>	

**Instrução:**

Tendo em conta a informação contida no aviso da Direcção-Geral das Contribuições e Impostos referente ao IRS, responda à seguinte pergunta tendo ainda em conta a situação do Sr. Manuel: O Sr. Manuel, em 1993, teve como rendimentos apenas os resultantes da sua actividade profissional como motorista da Câmara Municipal de Cantanhede e da exploração de uma actividade agrícola. Para além da declaração Modelo 2, quais os anexos que teve que preencher?

Percentagem de respostas certas: 19,1%

*Respostas certas da tarefa B42 por grau de escolaridade*



## Quantitativo / Nível 1

Exemplo: tarefa B51

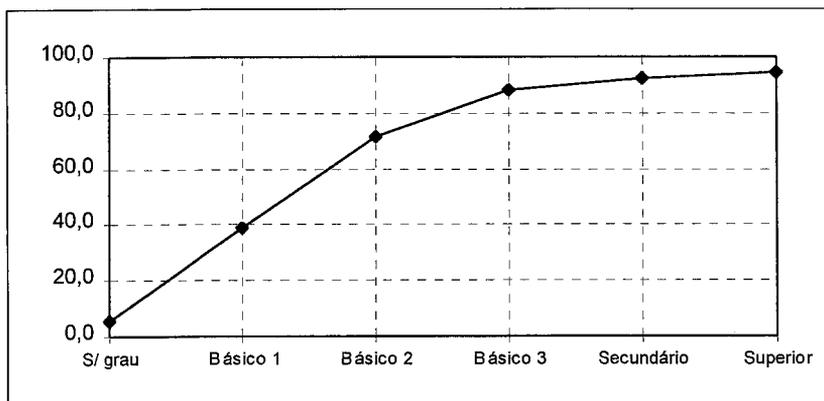
Brasa 200 gr	399\$00
Mokambo 200 gr.	590\$00
Café Delta lote chávena moído máquina 250 gr	320\$00
Bolacha água e sal Vieira 125 gr	58\$00
Biscoitos de champanhe Vieira de Castro 400 gr	332\$00
Queques de Baunilha Dan Cake 210 gr	170\$00
Meia Lua de Mármore Dan Cake 360 gr	210\$00
Iogurte natural Minipreço 125 gr	35\$00
Óleo alimentar Minipreço 1lt	175\$00
Manteiga Loreto com sal 250 gr	220\$00
Queijo Flamengo Minipreço 1Kg	965\$00
Maionese Hellmans 200 gr	222\$00
Salsichas 4 pares Nobre 350 gr	130\$00
Caprichos Calamares Pescanova 400 gr	298\$00
Água do Alardo 1,5 lt	59\$00
Refrigerante Cola Minipreço 1,5 lt	165\$00
Whisky Highland Clan 0,70 lt	1121\$00
Desodorizante Impulse Happening 75 ml	305\$00
Abrasivo Sonasol Lava-Tudo 1 lt	189\$00
Fralda Grande Minipreço 9/15 Kg	869\$00

### Instrução:

Tendo em conta a tabela de preços apresentada, responda à seguinte pergunta: Quanto gastará se comprar um pacote de manteiga e um iogurte?

Percentagem de respostas certas: 52,5 %

Respostas certas da tarefa B51 por grau de escolaridade



### Quantitativo / Nível 2

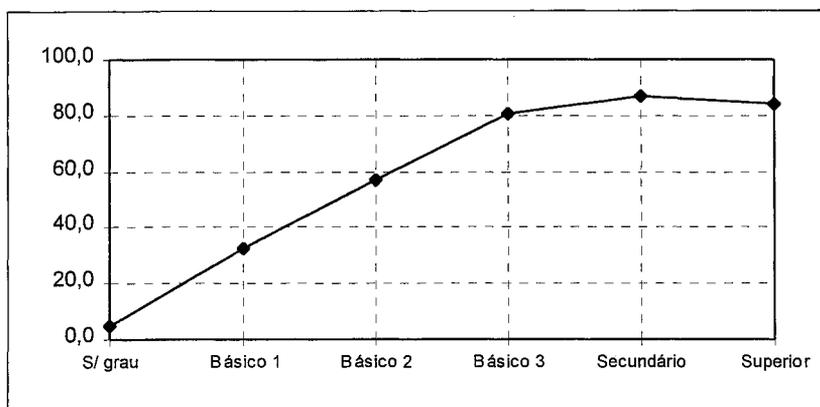
Exemplo: tarefa B52 (mesmo suporte que em B51)

**Instrução:**

*Se comprar os três primeiros produtos indicados na tabela e pagar com uma nota de 2000\$00 quanto receberá de troco?*

Percentagem de respostas certas: 45,1%

*Respostas certas da tarefa B52 por grau de escolaridade*



### Quantitativo / Nível 3

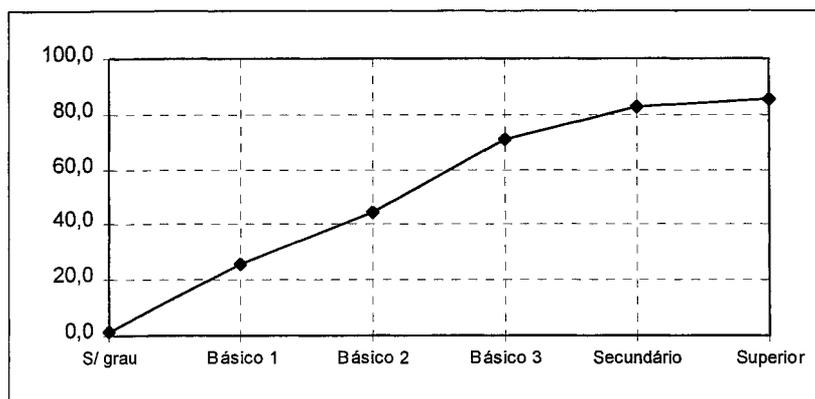
Exemplo: tarefa B53 (mesmo suporte que em B51)

**Instrução:**

*Sabendo que o preço indicado para o produto "Caprichos Calamares Pescanova" se refere a uma embalagem de 400gr, qual é o preço de 1kg desse mesmo produto?*

Percentagem de respostas certas: 38,2%

*Respostas certas da tarefa B53 por grau de escolaridade*



## Quantitativo / Nível 4

Exemplo: tarefa B10

TAXA FIXA • PRAZO FIXO	
CRÉDITO À HABITAÇÃO	12.25% taxa de juro anual para empréstimos a 5 anos
CÁLCULO DOS ENCARGOS MENSAIS PARA DIFERENTES VALORES	
valor do empréstimo	encargo mensal
5000 contos	111 855\$00
10000 contos	223 710\$00
20000 contos	444 420\$00

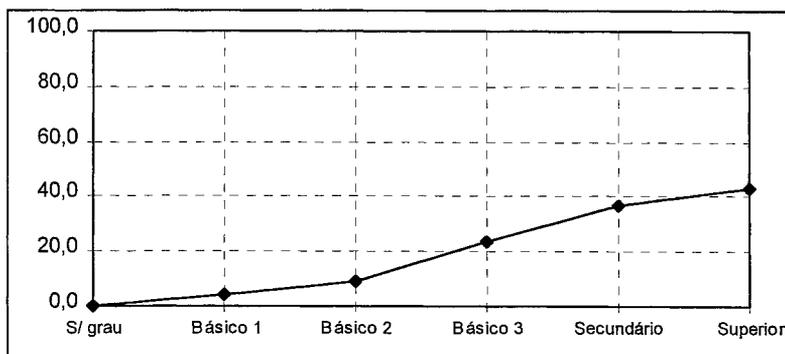
(Simulação real com base em valores referidos a Julho de 1994)

**Instrução:**

Tendo em conta a informação constante no anúncio relativo ao crédito à habitação, diga qual é, em escudos, o valor dos juros que pagará, num empréstimo a cinco anos no valor de 5000 contos. Indique os cálculos que utilizou para chegar a esse valor.

Percentagem de respostas certas: 11,7%

*Respostas certas da tarefa B10 por grau de escolaridade*



### 3.5. Interpretação dos níveis de literacia: prosa e documentos

No Estudo Nacional de Literacia não se teve apenas como objectivo distribuir os entrevistados por escalas de aptidão no processamento de informação escrita. Procurou-se também, mais profundamente, desenvolver alguns

contributos para a análise das competências subjacentes às práticas de literacia observadas, competências por referência às quais se podem interpretar os níveis de literacia dos indivíduos.

O pressuposto teórico aqui implicado é o de que, na base das práticas observáveis, se pode encontrar um conjunto de competências que, não sendo susceptíveis de observação directa, é possível no entanto inferir analiticamente e tipificar conceptualmente. Não se trata, como é evidente, de tarefa fácil e os modelos construídos não podem aspirar senão ao estatuto de hipóteses precárias e provisórias. A sua utilidade estará na interpretabilidade acrescida dos resultados e no caminho aberto à exploração mais aprofundada dos processos cognitivos e socioculturais envolvidos na literacia.

Numa investigação como esta é indispensável desenvolver um percurso de idas e vindas, em ciclos sucessivos, da teoria para a empiria e desta para aquela.

No caso do Estudo Nacional de Literacia, e especificamente quanto à sua componente extensiva, pareceu produtivo recorrer ao corpo de análises e teorizações provavelmente mais evoluído de entre as referências actualmente disponíveis no domínio dos estudos quantitativos da literacia. É o caso, muito em especial, dos trabalhos, aqui por diversas vezes referenciados, que Irwin S. Kirsch e outros investigadores com ele têm vindo a desenvolver desde meados da década de 80. Com todos os limites que apresentam no seu actual estado de desenvolvimento, e que os respectivos autores são os primeiros a assinalar, não deixaram de constituir um ponto de partida de grande utilidade, portador de um grau significativo de elaboração teórica e metodológica, de um suporte empírico já bastante alargado e de uma vocação comparativa que importava também procurar acompanhar na medida do possível.

A investigação levada a cabo nos estudos referidos conduziu ao desenvolvimento de um modelo teórico em que as competências envolvidas nas práticas de literacia são analisadas em termos de um duplo conjunto de variáveis: variáveis de legibilidade e variáveis de processo. A perspectiva analítica que informa esta operacionalização é a de que o desempenho nas práticas de literacia solicitadas pelas tarefas que constituem as provas de avaliação directa

depende dos materiais que são lidos – *os suportes da informação escrita* – e daquilo que se tem de fazer com eles – *as operações de processamento da informação*<sup>10</sup>.

Além disso, considerações teóricas verificadas por análises estatísticas multivariadas de um conjunto alargado de resultados empíricos levaram os referidos investigadores a admitir que as práticas de literacia na vida quotidiana tendem a agregar-se em torno de três dimensões básicas: *prosa, documentos e quantitativo*<sup>11</sup>. A primeira reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens. A segunda incide sobre o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes. A terceira traduz a utilização de valores numéricos e realização de operações aritméticas com base em materiais escritos. Na vida social corrente dos adultos, as situações concretas podem envolver, no concreto, uma ou mais destas dimensões da literacia. Mas não deixam de, com maior ou menor sobreposição, apelar a práticas e competências com uma certa especificidade diferencial para cada uma dessas três dimensões, a qual importa considerar na análise.

No Estudo Nacional de Literacia, devido à necessária economia – atrás referida e explicada – no número de tarefas susceptíveis de serem introduzidas na prova, não foi possível construir três escalas autónomas, uma para cada dimensão. Melhor dito, ter-se-ia podido estabelecê-las, mas, perante o número restrito de indicadores atribuível, para cada dimensão, a cada nível de literacia, pareceu mais rigoroso optar por uma única escala integrada.

Esta é uma das limitações do presente estudo, nomeadamente nas comparações com os resultados obtidos pelos trabalhos análogos produzidos internacionalmente segundo a mesma conceptualização de base e com uma metodologia extensiva análoga. Isso não quer dizer, em todo o caso, incomparabilidade absoluta, dado que nesses outros trabalhos se verificam variações não muito grandes – embora nalguns casos interessantes – entre os resultados nas três dimensões. E é sempre possível agregar as três escalas numa só, mesmo perdendo especificação dimensional.

---

<sup>10</sup> Irwin S. Kirsch e Peter B. Mosenthal, “Interpreting the IEA Reading Literacy Scales”, in M. Binkley, K. Rust e M. Winglee (edit.), *Methodological Issues in Comparative Educational Studies: The Case of IEA Reading Literacy Study*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 1993.

<sup>11</sup> Irwin S. Kirsch e Ann Jungeblut, *Literacy: Profiles of America's Young Adults*, Princeton (N.J.), National Assessment of Educational Progress, 1986.

Mais importante, contudo, é o facto de no Estudo Nacional de Literacia se ter mantido integralmente a concepção tridimensional na construção das provas. Cada uma delas remete para uma ou duas das dimensões consideradas. O facto de o número de indicadores por dimensão e por nível não permitir o estabelecimento de três escalas de literacia não impede que aquela a que se chegou contenha, efectivamente, a multidimensionalidade considerada. E permite, ainda, numa análise fina, tarefa a tarefa, extrair conclusões específicas, sobre prosa, documentos e quantitativo, no plano da articulação e hierarquização das competências e no plano da distribuição social dos resultados.

No conjunto, das trinta e três tarefas incluídas na prova, treze podem ser reportadas à dimensão da prosa, vinte e três à dos documentos e onze à do quantitativo. O total é superior a trinta e três porque algumas das tarefas podem ser tomadas como indicadores de duas das dimensões. Em particular, a natureza daquilo que aqui se considera documentos leva a que vários deles incluam também dimensões de prosa ou de quantitativo. No ponto anterior deste capítulo ilustram-se tarefas dos diversos níveis de literacia típicas de cada uma destas três dimensões.

Na interpretação dos níveis de literacia, a análise das tarefas relativas a prosa e documentos pode ser conduzida em torno da consideração de três aspectos fundamentais do processamento de informação, de complexidade crescente: *localização, integração e geração*<sup>12</sup>. As operações de localização requerem que se encontre no suporte determinada informação previamente especificada. O manuseamento de documentos implica com frequência uma modalidade especial de processos deste tipo, consistindo numa série de localizações sequenciais. Na integração estão envolvidas operações de relacionamento de informação situada em partes diferentes do suporte. Finalmente, a geração implica a produção de enunciados que, relacionando também aspectos diversos do suporte, vão para além da informação nele contida, procedendo a inferências relativamente elaboradas e a sínteses interpretativas.

A dificuldade das tarefas – e, conseqüentemente, a gama de competências nelas envolvidas – depende das operações de processamento de informa-

---

<sup>12</sup> Irwin S. Kirsch, Ann Jungeblut, Lynn Jenkins e Andrew Kolstad, *Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*, *op. cit.*; Albert Tuijnman, Irwin S. Kirsch, Stan Jones e T. Scott Murray, *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, *op. cit.*

ção implicadas e da respectiva interacção com outros factores, entre os quais se destaca, como se referiu, a complexidade dos suportes. Uma das maneiras de especificar esta última consiste em atender a aspectos como a extensão e a densidade dos textos, a respectiva organização, o número de unidades de informação a processar, a forma mais directa ou mais indirecta como a informação incluída no texto se relaciona com a operação a realizar, o número e a plausibilidade de elementos de virtual distração, relativamente ao processamento adequado, que o texto comporta. Nos documentos, há ainda que atender, sobremaneira, à sua estrutura formal, o que se pode operacionalizar, em primeira aproximação, decompondo-os em dimensões de articulação dos conteúdos neles incluídos ou em listas de informação homogénea e respectivos modos de combinação<sup>13</sup>.

Uma das formas possíveis de operacionalizar a análise da complexidade dos textos, desenvolvida a partir de sugestões dos trabalhos que se tem vindo a referir, pode ser ilustrada pelos exemplos seguintes de duas tarefas da prova (A41 e B73)<sup>14</sup>.

#### Suporte A4

---

#### EXCESSO DE GORDURAS

O tabaco e o excesso de gorduras são considerados os principais assassinos da população dos países desenvolvidos.

O excesso de gorduras, especialmente das *gorduras saturadas* (as das *carnes gordas, enchidos, lacticínios gordos, banha, manteiga, muitas margarinas, chocolates, doçaria em geral e gelados*) é um dos grandes responsáveis pelas doenças do coração, as principais causas de doença e de morte nos países industrializados.

Mas além disso é também factor causal de obesidade, diabetes, hipertensão arterial e doença cerebrovascular e parece promover o desenvolvimento de alguns cancros, especialmente os do cólon e da mama.

Para temperar e confeccionar os alimentos, também se utilizam quantidades exageradas de gorduras, que, ainda por cima, são submetidas, muitas vezes, a sobreaquecimentos nocivos para a saúde.

---

Texto extraído de “A Roda dos Alimentos”, Dia Mundial da Alimentação, 16 de Outubro de 1993.

---

<sup>13</sup> Para além das referências da nota anterior, ver também Irwin S. Kirsch e Peter B. Mosenthal, “Interpreting the IEA Reading Literacy Scales”, *op. cit.*

<sup>14</sup> Desenvolvimento elaborado por Raquel Delgado Martins.

Tarefa A41:*Instrução:**Escreva o nome de dois produtos que contêm gorduras saturadas*

Percentagem de respostas certas: 66,7%

As partes do texto aqui destacadas e ampliadas (na prova estavam em caracteres idênticos ao conjunto do texto) mostram, nesta tarefa de Nível 1, a articulação directa entre a pergunta e o suporte, utilizando as mesmas palavras, e o carácter bastante simples da operação a realizar, ajudada pela posição imediatamente vizinha, e listada entre parênteses, das palavras que poderiam servir de resposta. Note-se ainda que a passagem que permitia a resposta se situava no início do texto, podendo eventualmente dispensar a leitura do resto.

O suporte B7, uma notícia de jornal a respeito do Parlamento Europeu, foi incluído no ponto anterior como base de uma tarefa de Nível 3 (B72). Serviu também de suporte a outra tarefa de Nível 3 (B71), com 32,5% de respostas certas (a pergunta era: “De acordo com a notícia, qual a votação que o Parlamento Europeu se preparava para fazer?”), e a uma tarefa de Nível 4, com 17,6% de respostas certas. Esta tarefa (B73) era desencadeada pela seguinte pergunta: “A que se terá ficado a dever a luz verde dada, pelos deputados, ao quarto alargamento da União Europeia?”.

A complexidade do texto de suporte pode ser analisada em termos do número de “especificadores”, palavras portadoras de informação específica, de “organizadores”, categorias ou termos que resumem ou agrupam um certo número de especificadores que partilham traços semânticos, de “frases encaixadas”, a vários níveis, e, ainda, de “distractores”, isto é, alternativas virtuais à resposta certa contidas no texto, inadequadas mas com alguma verosimilhança. Segundo um esquema analítico deste tipo, a complexidade do texto de suporte é caracterizável pela presença de 6 organizadores, 99 especificadores, 4 frases encaixadas de 1º nível, 1 frase encaixada de 2º nível e 1 frase encaixada de 3º nível (os distractores só podem ser identificados face a cada tarefa específica).

O Quadro 3.2 traduz graficamente uma ilustração deste tipo de análise da complexidade dos suportes, aplicada à primeira parte do texto em causa.



Os resultados obtidos permitem, neste sentido, exploração mais fina e complementar da que aqui se apresenta. Mas não será demais insistir em que estamos apenas perante um primeiro estudo e que, aproveitando aquilo que dele se possa extrair e as críticas que possa proporcionar, outras pesquisas terão de procurar novos contributos para matéria tão complexa e multifacetada.

### **3.6. Interpretação dos níveis de literacia: o domínio quantitativo**

*(Por Paulo Abrantes)*

Lidar com informação numérica – seja para efectuar cálculos, interpretar tabelas ou gráficos, ou resolver problemas – é uma necessidade quase diária dos adultos nas suas actividades pessoais, profissionais ou sociais. Esta necessidade requer a capacidade de processamento de informação sobre materiais escritos de uso comum, pelo que, no sentido de literacia adoptado no presente estudo, é inevitável que se considere um “domínio quantitativo”.

Tal como nos restantes, também neste domínio a noção do que é ser alfabetizado não é estática e não pode ser determinada de uma vez por todas, antes está sujeita a uma evolução que precisa de ter em conta os níveis de exigência da sociedade em cada momento. As tradicionais “competências mínimas” no domínio da matemática – que praticamente se identificavam com a aptidão para o cálculo e, em particular, para efectuar os algoritmos das operações aritméticas – estão longe de corresponder às exigências da nossa sociedade actual. Hoje, há aparentemente menos exigências de cálculo na vida do dia-a-dia: se pensarmos, por exemplo, na compra e venda de produtos, as máquinas não só efectuam as operações como calculam os trocos e as percentagens e registam os próprios valores numéricos. Mas, paradoxalmente, o mundo em que vivemos está cada vez mais matematizado. Não só modelos matemáticos são usados, para além das ciências experimentais e da tecnologia, na economia, no mundo dos negócios, nas ciências sociais e humanas, e em muitos outros domínios de actividade, como é cada vez maior (em quantidade, variedade e sofisticação) a informação numérica com que temos de lidar a respeito dos mais diversos assuntos.

Com efeito, preencher um depósito bancário, calcular o valor de um imposto ou dos juros de um empréstimo, estimar um custo aproximado, compreender um anúncio ou uma notícia que se baseia em tabelas ou em gráficos, são apenas alguns exemplos de tarefas que precisamos de realizar

com frequência. Nestas tarefas, o que é determinante não é tanto a proficiência de cálculo – em última análise, a calculadora ou o computador efectua os cálculos – mas sim a capacidade para saber qual é a operação adequada numa dada situação e estimar a razoabilidade do resultado, para localizar os dados relevantes numa tabela ou interpretar diferentes tipos de gráficos, para decidir qual é a sequência de passos necessária na resolução de um problema.

Por estas razões, os mais influentes documentos programáticos sobre a renovação da educação matemática referem a necessidade de se criar uma nova visão, coerente, do que significa, hoje, ser-se “matematicamente alfabetizado”<sup>15</sup>. E por isso, também, o presente estudo adopta – aliás, de acordo com o seu conceito mais geral de literacia – esta perspectiva ampla da “literacia quantitativa”, não a identificando com o domínio do cálculo no sentido tradicional deste termo.

Assim, a literacia quantitativa é aqui identificada com os conhecimentos e as aptidões necessários para lidar com informação numérica:

- que surge em materiais escritos de uso corrente no trabalho, nas actividades domésticas e na comunidade,
- que pode estar incluída em textos, documentos ou gráficos,
- e que pode requerer interpretar uma informação, escolher e/ou utilizar uma operação ou uma sequência de operações aritméticas, ou decidir sobre os passos a dar na resolução de uma situação problemática.

Deve, no entanto, notar-se que há aptidões importantes para lidar com informação numérica em situações correntes que não são objecto de análise no presente estudo devido à própria natureza deste. É o caso da capacidade de utilizar procedimentos orais em problemas elementares de aritmética. Alguma investigação tem sugerido que esta capacidade, que pode ser muito relevante em actividades práticas de natureza comercial em determinados meios sociais, apresenta aspectos específicos distintos da aptidão tradicional para o cálculo escrito<sup>16</sup>. Mas a investigação neste campo tem que ser essen-

---

<sup>15</sup> Ver, por exemplo, as *Normas para o Currículo e Avaliação em Matemática Escolar* do NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) dos Estados Unidos da América (ed. APM/III, 1991). Na versão original (1989), o NCTM usa a expressão «mathematically literate».

<sup>16</sup> Ver Terezinha Carraher *et al.*, *Na Vida Dez, na Escola Zero*, S. Paulo, Ed. Cortez, 1993. O estudo mostra que crianças brasileiras de 10-11 anos, das camadas pobres da população, envolvidas em actividades do sector informal da economia, revelam uma notável aptidão para lidar com problemas práticos de aritmética depois de terem fracassado na escola.

cialmente qualitativa e naturalística, pelo que os métodos utilizados no presente estudo não permitem, nem pretendem, abordar uma tal capacidade. Em relação a outras, a metodologia dominante do estudo impõe limitações maiores ou menores: é o caso da aptidão para apresentar rapidamente um valor aproximado do resultado de uma ou mais operações, ou para estimar ou criticar a razoabilidade de um resultado.

No presente estudo, procurou-se que os suportes das tarefas propostas reproduzissem situações da vida real sem simplificações artificiais. Este aspecto pode assumir uma grande importância, em particular no domínio quantitativo. É reconhecido por muitos investigadores que os problemas da vida real cuja resolução envolve o uso de matemática elementar têm características próprias que os distinguem dos problemas “puramente matemáticos” de natureza mais ou menos escolar. Uma delas é o facto de as situações de partida terem, ao mesmo tempo, dados a mais e a menos, isto é, conterem informação que é preciso desprezar por não ser relevante para o problema que se quer resolver mas simultaneamente conterem alguma informação decisiva de um modo apenas implícito. Outra característica é o facto de, em geral, a resolução dos problemas depender da escolha apropriada de um passo ou de uma sequência de passos relativamente simples, mais do que do conhecimento de um truque ou um artifício de cálculo complexo<sup>17</sup>.

O grau de autenticidade das tarefas propostas, sendo importante, não assegura que se possam identificar e hierarquizar, sem margem para dúvidas, competências em situações da vida real. Se, como argumentam alguns autores, o conhecimento é “situado”, ou seja, é em grande parte um produto da actividade, do contexto e da cultura em que se desenvolve e utiliza, e se tem características “locais” – isto é, a capacidade para usar um modelo conceptual varia com o contexto e as características da pessoa – então dificilmente se pode defender a tese de que tarefas com a mesma estrutura são necessariamente comparáveis em dificuldade<sup>18</sup>. Por outro lado, usar de modo adequado certas competências em situações concretas não resulta automaticamente de

---

<sup>17</sup> A este respeito, pode consultar-se, por exemplo, o artigo de Richard Lesh, «Computer-based assessment of higher order understandings and processes in elementary mathematics», in G. Kulm (ed.), *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics*, Washington DC, American Association for the Advancement of Science, 1990.

<sup>18</sup> Ver nomeadamente a argumentação de J. Brown, A. Collins e P. Duguid, «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, vol. 18, n.º 1, 1989, e ainda de R. Lesh (1990) no artigo referido na nota anterior.

se possuir os conhecimentos e os processos cognitivos requeridos, podendo depender também da “disposição” para os utilizar de facto<sup>19</sup>.

Por estas razões, um dos critérios da escolha das actividades foi o de privilegiar situações de uso muito corrente na nossa sociedade actual, tentando evitar tarefas que pudessem ser muito mais familiares a alguns sectores da população do que a outros. Além disso, procurou-se que os entrevistadores criassem um ambiente agradável às pessoas, lhes dessem todo o tempo pretendido para responder às várias questões (mesmo àquelas cuja natureza parecia justificar respostas rápidas), e encorajassem os processos de cálculo que as pessoas consideravam mais adequados em cada situação, incluindo o uso livre da calculadora<sup>20</sup>. Mesmo assim, é naturalmente com prudência que devem ser encarados e discutidos os níveis de dificuldade das tarefas incluídas nas várias questões do estudo.

Estabelecer níveis de dificuldade das tarefas, em relação com as competências que essas tarefas requerem, não é simples. Este facto é reconhecido por todos os estudos de literacia já realizados.

O projecto canadiano ECLEUQ chama a atenção para que a aptidão de cálculo não se reduza ao uso de algarismos porque estes não estão isolados mas sim numa dada situação e porque, além disso, as dificuldades de cálculo surgem muitas vezes misturadas com as de leitura. Propõe três níveis: (1) reconhecer números, isolados ou em textos curtos; (2) efectuar uma operação simples (adição ou subtracção); e (3) executar sequências simples de operações implicando alguma escolha. No entanto, este modelo parece ser demasiado simplista por duas razões. Em primeiro lugar, efectuar uma adição (ou subtracção) pode representar diferentes níveis de dificuldade consoante a operação é ou não indicada (ou sugerida) no enunciado, e consoante há ou não necessidade de fazer alguma selecção dos dados a utilizar. Em segundo lugar, se o nível 3 corresponde a situações em que é preciso estabelecer um plano para a sequência de operações a efectuar – isto é, se está no nível da resolução de problemas – então parece razoável considerar que

---

<sup>19</sup> Neste ponto, é interessante ver a perspectiva a respeito das relações entre cognição e motivação de Lauren Resnickem, *Education and Learning to Think*, Washington DC, National Academy Press, 1987.

<sup>20</sup> É interessante verificar que a possibilidade de recorrer à calculadora, um instrumento actual de uso corrente, foi um dos pontos observados por estudos recentes, como o *National Adult Literacy Survey* nos Estados Unidos da América, mesmo quando um dos propósitos era a comparação dos resultados com estudos idênticos feitos anteriormente.

deveria haver um nível intermédio, dizendo respeito à aptidão para efectuar operações “menos simples” (por exemplo, usar a multiplicação para calcular uma percentagem).

O modelo do NAEP dos Estados Unidos da América considera em parte estes aspectos, ao propor quatro níveis: (1) adicionar dois valores; (2) adicionar ou subtrair mas sendo preciso decidir onde entram os valores; (3) efectuar uma sequência de duas operações ou uma mais complexa (por exemplo, uma multiplicação); e (4) explicar a sequência de operações na resolução de um problema. Neste modelo, porém, não há referência à necessidade de decidir quais são os dados relevantes numa situação e apenas o último nível parece estar de algum modo relacionado com a eventual necessidade de se fazerem inferências para resolver problemas.

Nos estudos mais recentes parece haver uma evolução. Por exemplo, tanto o NALS como o IALS sublinham que a dificuldade das tarefas está relacionada com vários factores, nomeadamente a operação aritmética que é preciso mobilizar, o número de operações necessárias, até que ponto os dados numéricos estão destacados no material e até que ponto é preciso fazer uma inferência para identificar a operação a usar. Qualquer destes estudos adoptou cinco níveis de literacia quantitativa, segundo uma crescente dificuldade das tarefas, desde aquelas que requerem o cálculo de uma operação simples (como a adição) quando os números são fornecidos e a operação é especificada (Nível 1) até àquelas que exigem uma sequência de operações e em que é preciso analisar a situação e tomar decisões sobre os dados a usar e as operações a realizar (Nível 5).

O Estudo Nacional de Literacia procurou igualmente considerar este tipo de factores, fazendo-os variar de umas tarefas para outras. Concretamente, os factores considerados foram:

- o tipo de operação a efectuar (adição/subtracção ou multiplicação/divisão);
- o número de operações a efectuar (apenas uma ou várias);
- a facilidade de identificação dos valores a usar (imediatamente identificáveis ou não);
- a facilidade de identificação das operações a usar (imediatamente identificáveis ou não).

As competências envolvidas no estudo podem ser organizadas do seguinte modo:

### Nível 1

Efectuar uma simples operação aritmética (em geral, a adição) quando os valores a usar são especificados ou facilmente localizáveis, o contexto é familiar e a operação a realizar está definida ou é facilmente identificada.

Exemplos:

- Calcular o total de um depósito bancário pela soma de duas parcelas (A31);
- Calcular a despesa com a compra de dois produtos perante uma lista de preços que inclui esses produtos e os valores respectivos (B51).

### Nível 2

Efectuar uma sequência de duas operações (em geral, adição e/ou subtracção) quando os valores a usar são dados ou facilmente localizáveis, o contexto é familiar e as operações a realizar, podendo estar explícitas ou implícitas, são facilmente determinadas.

Exemplo:

- Calcular o troco que é devido, dados os custos de dois ou mais artigos a comprar (incluídos numa lista de preços) e o valor do pagamento (B52).

### Nível 3

Efectuar uma sequência de duas operações (em geral, multiplicação/divisão e outra) quando os valores a usar são dados ou facilmente localizáveis mas é preciso decidir quais são as operações a realizar.

Exemplos:

- Calcular o custo final de um produto, dados o custo base e a percentagem de imposto (B3);
- Calcular o custo de uma certa quantidade de um produto, dado o custo de outra quantidade do mesmo produto (B53).

### Nível 4

Resolver um problema que requer a análise da situação de partida, a selecção dos dados relevantes e a escolha da sequência apropriada das operações a efectuar.

Exemplo:

- Calcular o valor dos juros a pagar num empréstimo bancário, dada uma informação superabundante incluindo a taxa de juro anual e valores dos encargos mensais para vários montantes de empréstimo (B10).

Analisando as percentagens globais de respostas correctas nas diversas questões, pode dizer-se que, relativamente a todas as tarefas atrás indicadas, os resultados são consistentes com os níveis de dificuldade esperados. A par dessas seis tarefas, que se podem considerar *típicas* dos vários níveis de literacia estabelecidos, podemos ainda incluir a tarefa proposta na questão A32 que consistia em escrever-se por extenso o valor numérico calculado para um depósito bancário. A sua inclusão no nível 1 é quase óbvia e os resultados confirmaram aquilo que se esperava.

No Quadro 3.3 estão indicadas estas sete tarefas, agrupadas por níveis e referindo-se para cada uma delas a percentagem de respostas correctas apuradas.

**Quadro 3.3: Tarefas do domínio quantitativo (I)**

Nível	Questão	Breve descrição	%
1	A31	Depósito bancário: inscrever o total (somar)	69,6
	A32	Depósito bancário: escrever por extenso	64,2
	B51	Lista de preços: custo de manteiga+iogurte	52,5
2	B52	Lista de preços: troco na compra de 3 artigos	45,1
3	B3	Máquina de lavar: calcular 16% e somar	38,4
	B53	Lista de preços: custo de 1 kg (dado o de 400 gr)	38,2
4	B10	Crédito à habitação: valor dos juros	11,7

Como foi referido, o tipo de operação a efectuar parece ser um dos factores associados ao nível de dificuldade das tarefas. Esse foi um pressuposto dos projectos americanos (o NAEP e o NALS) e de um estudo internacional recente (o IALS), atrás citados. Os nossos resultados apontam no mesmo sentido. Concretamente, as tarefas revelaram-se mais difíceis quando era preciso usar uma multiplicação (ou divisão) do que quando apenas se requeria uma adição (ou subtracção). No entanto, esta hipótese carece de confirma-

ção e os resultados devem ser encarados com prudência visto que as tarefas que envolviam multiplicação e/ou divisão implicavam, ao mesmo tempo, o recurso a mais do que uma operação e, além disso, pela sua própria natureza, as operações a efectuar não seriam tão facilmente identificáveis.

Um aspecto a que nenhum dos projectos realizados anteriormente noutros países deu atenção explícita foi a possibilidade de os valores numéricos terem que ser extraídos da leitura de um gráfico.

No Estudo Nacional de Literacia assumiu-se que uma grande parte da informação numérica que hoje é preciso interpretar ou usar é fornecida por meio de gráficos e que as aptidões para fazê-lo podem apresentar aspectos específicos. Por essa razão, quatro das onze questões do domínio quantitativo apresentavam situações com um suporte gráfico. Deve notar-se, porém, que estas quatro questões foram incluídas no domínio quantitativo porque implicavam lidar com informação numérica, no sentido dos critérios atrás explicados, e não por envolverem gráficos (que, de resto, surgiam também em algumas questões categorizadas noutros domínios).

Por outro lado, considerou-se que as aptidões para lidar com informação numérica extraída da leitura de gráficos poderiam revelar-se mesmo nos casos de pessoas cuja incapacidade de leitura não permitia a realização da Parte B da prova, pelo que duas das referidas quatro questões foram incluídas na Parte A.

O Quadro 3.4 refere estas quatro tarefas e indica a percentagem global de respostas correctas e o consequente nível em que foram consideradas.

*Quadro 3.4: Tarefas do domínio quantitativo (II)*

Nível	Questão	Breve descrição	%
1	A51	Gráfico de barras: indicar um valor máximo	59.9
2	A52	Gráfico de barras: ler no eixo das ordenadas	47.0
3	B91	Calcular a diferença entre o máximo e o mínimo	30.6
	B92	Calcular a média de três valores	24.5

As duas primeiras questões requeriam a simples indicação de um valor por leitura directa num gráfico de barras. Atendendo apenas ao grau de dificuldade das tarefas respectivas, seria talvez de esperar que ambas se situassem no Nível 1, mas isso não sucedeu com a segunda (A52).

Quanto às duas restantes, se podia esperar-se que a última se situasse no Nível 3 (uma vez que implicava uma combinação de uma adição com uma divisão, sendo preciso decidir quais eram as operações a efectuar), já a tarefa proposta na primeira (B91) sugeria que esta questão se situasse no Nível 2, o que não sucedeu.

Em síntese, os resultados parecem ter sido piores em tarefas com um suporte gráfico, em relação a outras que requeriam competências numéricas idênticas mas sem aquele tipo de suporte. Este facto pode dever-se, em parte, à tradição nos nossos currículos escolares que só recentemente passaram a considerar a leitura e interpretação de gráficos como objectivos de aprendizagem nos níveis de ensino elementares. Mas talvez possa ser também parcialmente atribuído ao grau de familiaridade com as situações que envolvem informação numérica com suportes gráficos: enquanto este tipo de informação tende a surgir em notícias de jornais e revistas, dados numéricos com outros suportes são habituais em situações muito correntes do dia-a-dia, como fazer compras ou efectuar depósitos bancários. De qualquer modo, trata-se de uma questão que, como muitas outras suscitadas por este estudo, requer mais investigação.

Já foi atrás referido que os resultados de um estudo desta natureza devem ser analisados com a maior prudência, procurando evitar-se conclusões abusivas. Por muito que se tentasse preservar a autenticidade das tarefas propostas, as pessoas entrevistadas encontravam-se inevitavelmente numa situação de *teste escrito* e não numa situação da *vida real*. Além disso, se o recurso a enunciados extraídos de fontes de informação correntes no dia-a-dia evitou os artificialismos típicos de muitos exercícios escolares, terá introduzido um factor adicional de dificuldade não relacionado com as competências: as ambiguidades, infelizmente muito frequentes, da informação com que somos confrontados todos os dias.

### 3.7. Problemas de análise da literacia

Ao contrário do que se supunha quando apenas se dividiam as pessoas entre analfabetas e alfabetizadas, a análise da literacia tem vindo a revelar-se como algo de bastante mais complexo. As exigências analíticas – nos planos conceptual e operatório – são incomparavelmente maiores quando se pretende caracterizar com um mínimo de profundidade as competências efectivas de uma população na sua relação quotidiana com os materiais escritos

que permeiam, das mais variadas maneiras, a vida social contemporânea; e quando se pretende avançar, de forma articulada, na compreensão tanto das operações de processamento de informação envolvidas como dos factores sociais que se entrelaçam com as distribuições e os usos da literacia.

Embora de forma sintética, foram já fornecidos os elementos principais em que assenta a construção dos níveis de literacia utilizados neste estudo: referências teóricas de partida, procedimentos metodológicos de operacionalização, exemplos de tarefas, modelo de competências subjacente à interpretação dos níveis de literacia. Na posse deste conjunto de elementos, e antes de passarmos à apresentação e análise de resultados da pesquisa, pode ser vantajoso retomar aqui brevemente algumas questões essenciais.

Importa, antes de mais, insistir na insuficiência da dicotomia que opõe, de forma rígida e redutora, alfabetizados a analfabetos. Mesmo pondo a questão de forma muito simples, é claro que entre aqueles que dominam bem a leitura, a escrita e o cálculo, usando com à-vontade os materiais escritos na sua existência pessoal, profissional e social, e aqueles que são absolutamente incapazes de o fazer, entre uns e outros há uma enorme quantidade de pessoas. Em grande medida, as análises acerca da literacia, nos países com escolaridades obrigatórias universalizadas, desenvolveram-se com o intuito de conhecer melhor essas situações.

Tem vindo, assim, a caracterizar-se sociologicamente as pessoas e os grupos que manifestam formas diversas de relacionamento com os materiais escritos, a analisar-se os tipos e os graus de competências que esses sectores da população efectivamente possuem na sua relação com o escrito e, ainda, a procurar-se perceber melhor os mecanismos sociais e cognitivos presentes em tais situações. Para além das finalidades estritamente científicas – de grande interesse, em si próprias, pelo carácter crucial da problemática para ciências sociais e humanas e pela intersecção de domínios que ela implica – tem-se pretendido também contribuir para uma melhor fundamentação de políticas educativas e estratégias pedagógicas, perante um problema social com implicações cada vez mais vastas e mais prementes.

Neste sentido, o conceito de literacia que aqui se utiliza remete, em termos de conteúdo teórico, não para dicotomias redutoras mas para contínuos multidimensionais de competências. Descontando casos extremos, cada pessoa é possuidora de um certo conjunto de competências de relacionamento com os materiais escritos, em determinados graus, que importa, precisa-

mente, identificar, tipificar e situar comparativamente nas distribuições sociais de literacia. A análise dessas distribuições, por sua vez, constitui um importante elemento de referência para – a par doutros contributos – aprofundar quer a interpretação do significado dos tipos e níveis de literacia observáveis nas sociedades contemporâneas, quer a decifração dos processos sociais e cognitivos presentes na aquisição (ou perda) de competências e disposições, no desenvolvimento de práticas e na formação de representações relativas à literacia.

A esta concepção correspondem necessariamente, em termos metodológicos, soluções operatórias mais elaboradas do que as duas convencionais: a autodeclaração de que se sabe ou não ler e escrever (habitual, por exemplo, nos censos da população) e a posse de um certificado de ensino primário (atributo utilizado nas mais variadas circunstâncias institucionais e em grande parte das fontes estatísticas). Por um lado, as duas são dicotómicas, sofrendo portanto das limitações apontadas. Por outro lado, no caso dos censos, trata-se, não de uma capacidade efectivamente accionada, mas de uma autodeclaração e, como tal, sujeita ao filtro das concepções pessoais de quem declara e aos seus modos de relacionamento com os outros. É certo que os agentes recenseadores são normalmente instruídos para verificarem a autodeclaração através da assinatura do nome do inquirido. Mas são bem conhecidos os casos em que as pessoas aprenderam a desenhar o nome sem serem capazes de ler e escrever praticamente mais nada e, mesmo nos outros casos, a assinatura muito pouco diz acerca das capacidades, muito variáveis, de utilizar na vida corrente materiais escritos, extraindo deles significado e operando com eles através da leitura, da escrita e do cálculo.

O recurso ao grau de ensino conseguido como indicador de literacia coloca uma outra questão essencial: a da descontinuidade, extensamente verificada, entre aprendizagem formal e utilização prática e, mais ainda, entre escolaridade conseguida e capacidade de uso corrente da leitura, da escrita e do cálculo. Nos mais diversos domínios, e também no da literacia, “aprender a saber” não coincide necessariamente – e muitas vezes descoincide de modo significativo – com “aprender a usar”.

Variadíssimas análises têm comprovado que, com frequência, a escola não proporciona um contexto de aprendizagem suficientemente eficaz para que as competências adquiridas de leitura, escrita e cálculo sejam incorporadas de modo a que se revelem transponíveis para outros contextos e suscep-

tíveis de alicerçar novas aprendizagens. Pelo contrário, muitas vezes tais aquisições mostram-se dificilmente utilizáveis em circunstâncias diferentes, pouco articuláveis a outros saberes e vulneráveis à regressão.

Em sentido inverso, há também na vida social um conjunto de contextos e de processos não escolares de aquisição de capacidades nos domínios da leitura, da escrita e do cálculo. Nas sociedades contemporâneas, as oportunidades e as necessidades de entrar em contacto com materiais escritos são muito numerosas, embora as aprendizagens estruturadas da literacia não sejam frequentes fora do espaço escolar. Em todo o caso, há exemplos variados de aprendizagens informais em meio familiar, local ou associativo, em situações de lazer ou de trabalho, bem como conjuntos de experiências – algumas delas particularmente interessantes mas abrangendo, no país, segmentos da população bastante reduzidos relativamente às carências neste domínio – ligados à animação cultural, à intervenção comunitária, à educação de adultos e à formação profissional.

De tudo isto decorre que a perspectiva conceptual adoptada e a solução operatória seguida na componente central da pesquisa – referente aos níveis de literacia – se tenham dirigido à avaliação directa do leque de competências básicas accionadas no processamento de informação escrita na vida quotidiana. Procurou-se, assim, centrar a análise mais nos contextos e processos de uso do que nos contextos e processos de aprendizagem escolar. E construíram-se instrumentos de análise que permitissem dar conta de diversos tipos e graus de competências, tais como elas se manifestam socialmente.

Note-se, aliás, que ambas as estratégias metodológicas desenvolvidas no Estudo Nacional de Literacia – tanto a extensiva, através do inquérito a uma amostra estatisticamente representativa da população e da prova de avaliação directa nele incluída, como a intensiva e qualitativa, através de um conjunto de estudos monográficos em que se procurou analisar a literacia no quadro de contextos sociais específicos e de configurações culturais particulares – se orientaram por uma mesma concepção de literacia que remete de forma privilegiada, não para qualquer padrão escolarmente definido ou aprioristicamente normativo, mas para competências que se manifestam de facto nas práticas sociais da vida quotidiana.

Não quer isto dizer que as análises do analfabetismo literal, dos graus de escolaridade formal das populações ou, ainda, das aprendizagens escolares, em si próprias, não tenham pertinência. Os níveis de escolaridade têm

influência decisiva nos níveis de literacia, embora não exclusiva nem linear. A escolaridade da população portuguesa, embora em crescimento, continua muito baixa comparativamente com os países mais desenvolvidos, ou até com outros de desenvolvimento intermédio, sendo em larga medida responsável pelo fraco perfil de literacia encontrado. O analfabetismo formal é ainda muito elevado no país.

Mas o estudo da literacia, como aqui o entendemos, complementa essas análises com outras em que a ênfase é posta no processamento da informação escrita na vida quotidiana. E trabalha observacionalmente com outros indicadores: não tanto dos graus de ensino possuídos mas sim de práticas de leitura, escrita e cálculo relativas a situações de consumo e de lazer, de relacionamento interpessoal e institucional, de actividade profissional e cívica, procurando reportar o desempenho nessas práticas às competências subjacentes.

É claro que, perante este conceito de literacia, cada um dos procedimentos observacionais utilizados – extensivos e monográficos – tem virtualidades e limitações específicas, implicando uma postura de permanente e cuidadosa reflexividade teórico-metodológica na interpretação dos resultados.

A história recente inclui, como se indicou logo de início, uma sucessão de modos de abordar conceptual e metodologicamente a análise da literacia. No plano dos estudos de carácter extensivo, com preocupações globalizantes e comparativas, a insatisfação com os indicadores convencionais acima mencionados (autodeclaração de saber ou não saber ler e grau de ensino possuído) levou ao desenvolvimento de outras aproximações<sup>21</sup>.

Numa primeira fase, tornou-se de certo modo corrente, nomeadamente nos Estados Unidos da América, a aplicação, a amostras da população adulta, de testes de leitura, escrita e cálculo correspondentes aos graus de ensino que se considerava propiciarem as competências básicas de literacia. Procurava-se identificar o “analfabetismo funcional” com a não obtenção de uma pontuação determinada nesse tipo de testes. Mas o procedimento tinha um conjunto de limitações graves, entre as quais o formato escolar dos testes, a utilização de materiais usados em geral no ensino escolar mas muito diferentes dos encontrados pelos adultos no dia-a-dia, a dificuldade em inter-

---

<sup>21</sup> Ver, a este respeito, Irwin S. Kirsch e Ann Jungeblut, *Profiling the Literacy Proficiencies of JTPA and ES/UI Populations*, U.S. Department of Labor, 1992.

pretar os fundamentos do desempenho dos adultos à luz desses testes. Além disso, estava ainda sujeito à concepção dicotómica e compatibilizava-se mal com a evolução das competências que as próprias transformações sociais vão implicando. Este último aspecto foi enfrentado, pelo menos em parte, através da elevação do grau de ensino tomado como base mínima. Mas nem as mudanças dos padrões de literacia a que a vida corrente apela são necessariamente traduzidas pelo aumento dos graus de ensino nem os outros aspectos mencionados ficavam resolvidos.

Nos anos 70 apareceram as primeiras tentativas, também desenvolvidas por investigadores norte-americanos, de conceber e aplicar provas de literacia incluindo materiais mais próximos dos que se encontram em casa, no trabalho, nas compras ou nos transportes. Conseguiu-se assim um avanço considerável, mas esses estudos partilhavam ainda algumas das limitações dos anteriores. Por um lado, não incluíram no desenho da pesquisa modos suficientemente elaborados de procurar identificar, nas tarefas, os processos cognitivos subjacentes aos desempenhos correspondentes. Por outro, a maior parte destes estudos, ou se limitava a contar as percentagens de indivíduos com respostas certas para cada uma das tarefas, ou adicionava os resultados numa única pontuação, distinguindo entre “alfabetizados funcionais” e “analfabetos funcionais” através da aplicação de um padrão de literacia predeterminado como ponto de corte num contínuo de resultados. Entre outros efeitos negativos, relacionados com aspectos que temos vindo a assinalar, este procedimento originou estimativas muito díspares da percentagem de “analfabetos funcionais” na população, devido ao carácter bastante arbitrário do ponto de corte e à respectiva variação de estudo para estudo.

A abordagem da questão em termos de perfis de literacia, na qual o presente estudo se apoiou, foi desenvolvida, desde meados dos anos 80, por Irwin S. Kirsch e outros investigadores<sup>22</sup>, e aplicada inicialmente nos Estados Unidos da América e no Canadá. Recentemente foi utilizada num estudo comparativo internacional<sup>23</sup>. As características desta aproximação à análise da literacia permitem superar algumas das insuficiências das anteriores. O que não quer dizer que não se coloquem antigos e novos problemas, os mais importantes dos quais se assinalarão adiante.

---

<sup>22</sup> Irwing S. Kirsch e Ann Jungeblut, *Literacy: Profiles of America's Young Adults*, op. cit.

<sup>23</sup> Albert Tuijnman, Irwin S. Kirsch, Stan Jones e T. Scott Murray, *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, op. cit.

A componente extensiva do Estudo Nacional de Literacia baseou-se, como tem vindo a referir-se, nesta última abordagem. Examinemos, à luz das questões que temos vindo a tratar, algumas das suas características mais importantes.

Como já foi dito, o objectivo de analisar competências utilizadas nas práticas quotidianas conduziu a que as provas fossem construídas a partir de materiais realmente existentes: notícias de jornais ou revistas, anúncios e avisos de instituições, impressos bancários e comerciais, folhetos de medicamentos e de supermercados, entre outros. E levou, com base nesses suportes, a propor tarefas o mais análogas possível, nas condições necessariamente artificiais da entrevista, a situações que se deparam às pessoas no seu dia-a-dia. Por exemplo: telefonar para um serviço público, responder a um anúncio de emprego, seleccionar os impressos de uma declaração de impostos, fazer um depósito bancário, comprar produtos alimentares num supermercado, interpretar uma pequena passagem de uma notícia de jornal, formular em termos sintéticos o assunto de um texto que se leu sobre um tema de actualidade social.

A orientação seguida foi a de seleccionar suportes e simular situações socialmente relevantes e o mais transversais possível aos diversos contextos da vida social contemporânea.

Este último traço é particularmente importante. Suportes e tarefas com ligação muito específica aos quadros de experiência particulares de determinados grupos sociais arriscar-se-iam a enviesar de forma significativa os resultados se as respostas fossem seriamente afectadas por efeitos de uma acen-tuada familiaridade diferencial em relação a esta ou àquela situação de leitura, escrita ou cálculo.

Além disso, procurava-se chegar a competências de base, transponíveis para uma diversidade de situações concretas, e não tanto a rotinas funcionalizadas ou a práticas ritualizadas, estritamente circunscritas a situações limitadas (de que são exemplos conhecidos desenhar a assinatura ou memorizar graficamente o número do transporte colectivo que se tem de apanhar todos os dias).

Por outro lado, ainda, a vida quotidiana nas sociedades contemporâneas vai colocando a praticamente todas as pessoas a necessidade de lidarem com um conjunto de suportes escritos e práticas de literacia cada vez mais

transversais aos diversos grupos e contextos sociais específicos. Podem apontar-se, a título de exemplo, casos como as embalagens e os preços dos artigos de consumo corrente, os horários de transportes e outras indicações de circulação, os impressos bancários e fiscais, os documentos de cidadania e as práticas eleitorais, a condução de veículos automóveis, a leitura ou o visionamento de meios de comunicação social (mesmo a televisão inclui sistematicamente grande quantidade de elementos escritos). A transversalidade tendencial destas situações implica, ao mesmo tempo, que não possuir competências de literacia para as enfrentar com autonomia é sinónimo de forte probabilidade de exclusão social e, certamente, de significativa restrição de oportunidades sociais.

Temos, assim, factores de ordem metodológica, teórica e substantiva a convergirem na focalização do conteúdo das competências de literacia a que se pretendeu primordialmente chegar – competências operatórias e transversais – e a fundamentarem, deste ponto de vista, a escolha dos suportes e das tarefas que constituíram a prova de avaliação directa.

Claro está que os requisitos mencionados não podem ser concretizados senão aproximativamente. A transversalidade social dos suportes e das situações não é absoluta e os efeitos de familiaridade diferencial não puderam ser evitados por completo. Foi o caso, por exemplo, da ligeira quebra, comparativamente com o nível obtido no conjunto da prova, das taxas de resposta certa a algumas das tarefas que envolviam aspectos relativos à esfera profissional (embora bastante genéricos), por parte de jovens ainda não inseridos no mundo do trabalho.

Outros aspectos das opções conceptuais e das soluções operatórias adoptadas neste estudo podem ser abordados prolongando a questão das comparações em dois sentidos opostos. Por um lado, para as comparações internacionais. Por outro lado, para as comparações entre diferentes grupos sociais, contextos locais ou quadros culturais específicos. Levantam-se aqui problemas, de certo modo, de natureza simétrica. No primeiro caso, até que ponto se podem comparar os resultados do Estudo Nacional de Literacia com os de outros deste tipo realizados internacionalmente? Não estaremos, neste âmbito, perante um défice de uniformização? No segundo caso, será apropriado colocar pessoas de meios sociais e culturais muito diferentes perante provas homogéneas e pretender extrair daí resultados interpretáveis? Não se estará, pondo as coisas nestes termos, perante um excesso de uniformização?

Questões como estas têm sido objecto de debate aprofundado entre investigadores e equipas que se ocupam especificamente do estudo da literacia. Mas remetem, de forma mais ampla, para toda a controvérsia, nas ciências sociais, acerca dos métodos de pesquisa, dos modelos de análise e dos modos de conceber os objectos de estudo. Não cabendo aqui retomar explicitamente esse plano mais amplo de discussão, convém no entanto não deixar de o ter presente, como pano de fundo das considerações seguintes.

Ao ter-se optado por construir as tarefas com base em suportes correntes a nível nacional, a comparabilidade directa com estudos análogos realizados noutros países ficou, em primeira análise, comprometida. Em contrapartida, respeitou-se de maneira bastante estrita, para este tipo de procedimentos metodológicos extensivos, um aspecto fundamental da conceptualização de referência: o de que as competências analisadas digam respeito ao uso de materiais escritos efectivamente existentes na vida social. Se se tivesse utilizado uma tradução dos materiais aplicados em provas semelhantes realizadas noutros países o procedimento ter-se-ia afastado mais das práticas reais de literacia em que está quotidianamente envolvida a população portuguesa. Pode dizer-se que o que se perdeu em comparabilidade ganhou-se em validade e em interpretabilidade: os indicadores estão mais perto do conceito que pretendem operacionalizar e o significado dos resultados é menos indeterminado socialmente.

Mesmo assim, se o estudo se tivesse desenvolvido, de raiz, de forma coordenada a nível internacional, poderiam ter sido utilizados suportes idênticos desde que se procurasse seleccioná-los de entre aqueles susceptíveis de oferecer índices semelhantes de verosimilhança social em todos os países sob comparação. Uma operação deste tipo não deixaria de ser, evidentemente, problemática a vários títulos. Mas a própria noção de transversalidade tendencial de situações e competências no domínio da literacia, atrás referida, sustenta, no plano substantivo, tal possibilidade. Além disso, no plano metodológico, tem vindo a ser desenvolvido um conjunto de ferramentas analíticas destinadas, precisamente, a melhorar a comparabilidade – sempre parcial e com algum grau de indeterminação – entre resultados obtidos em contextos distintos, junto de grupos socialmente diferenciados e com perfis de competências diferentes<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Ronald K. Hambleton, H. Swaminathan e H. Jane Rogers, *Fundamentals of Item Response Theory*, *op. cit.*

Um estudo internacional recente procedeu desta maneira<sup>25</sup>. Só os recursos financeiros, não disponíveis no volume necessário, impediram, na altura, que o Estudo Nacional de Literacia nele participasse. Usou-se, no entanto, um mesmo conceito de literacia, entendida como competências accionadas nas práticas de processamento de informação escrita na vida corrente da população adulta e nesta desigualmente distribuídas segundo contínuos graduativos, reportando-se de forma semelhante aos domínios da vida pessoal, profissional e cívica, e desdobrando-se nas mesmas dimensões: prosa, documentos, quantitativo. O modelo interpretativo das competências subjacentes ao desempenho nas tarefas foi também, como se viu, basicamente o mesmo. E o procedimento de construção dos níveis de literacia assentou numa lógica análoga: ajustamento recíproco, teoricamente orientado e empiricamente aferido, entre escalas de dificuldade das tarefas e escalas de aptidão dos indivíduos.

Assim, se a “comparabilidade descritiva”, realizada directamente a partir dos resultados empíricos, é limitada e apenas indicativa, já a “comparabilidade teórica”, isto é, a análise comparativa das distribuições mediada pelo significado teoricamente interpretável dos níveis construídos, afigura-se bastante mais pertinente.

Em todo o caso, a ordem de argumentos a favor das vantagens da utilização de materiais escritos realmente existentes nas situações quotidianas da sociedade portuguesa – a sua melhor aderência a um conceito de literacia que remete para quadros reais da vida quotidiana e a interpretabilidade acrescida de resultados reportáveis a um contexto sociocultural concreto – pode ser prolongada, suscitando o exame de aspectos decisivos no estudo da literacia. Pode mesmo, para alguns, adeptos de uma posição mais estremada a este respeito, chegar a pôr em causa o cabimento das análises extensivas da literacia.

Resumidamente, podem inventariar-se três tipos de questões. A primeira diz respeito ao processo de observação, a segunda à contextualidade das práticas e das interpretações e a terceira ao significado social das competências.

O problema que se coloca quanto ao processo de observação é o da artificialidade das provas e das situações de entrevista em que elas são aplicadas.

---

<sup>25</sup> Albert Tujinman, Irwin S. Kirsch, Stan Jones e T. Scott Murray, *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, *op. cit.*

Na verdade, apesar de se utilizarem suportes efectivamente existentes na vida social e de as tarefas procurarem simular de uma maneira tão realista quanto possível situações do quotidiano, não deixa de haver uma distância irredutível entre a situação de resposta a um teste numa entrevista e as situações da vida social corrente a que o conceito de literacia se refere.

Mas importa notar que, deste ponto de vista, o procedimento adoptado não se distingue, na sua arquitectura geral, de todos os processos de inquérito extensivo praticados nas ciências sociais. Existe sempre um hiato entre as situações sociais espontâneas e as situações sociais de inquérito. O que a solução adoptada tem de específico é procurar, um pouco mais do que nos questionários ou nos testes habituais, encurtar esse hiato. Por isso se recorreu à avaliação directa de competências, utilizando suportes reais e suscitando operações de processamento de informação tão análogas quanto possível, dentro da artificialidade da situação de entrevista, às situações da vida corrente.

Não se trata, pois, de aceitar de forma acrítica ou de rejeitar liminarmente os resultados assim obtidos, mas sim de interpretá-los tendo rigorosamente em conta as condições da respectiva produção e o nível de análise a que com propriedade se reportam: o dos padrões sociais gerais de distribuição das competências de literacia. Estes padrões captam-se a uma escala analítica de grande amplitude, à qual os estudos de caso locais não podem dar resposta, e a partir da qual, em sentido inverso, não se pode pretender desvendar as configurações finas e contextualmente articuladas que a literacia assume em quadros socioculturais mais específicos.

Deste modo, entrou-se já na segunda questão. Para além das potencialidades e das limitações metodológicas da observação directa local face aos procedimentos de recolha extensiva de informação, o problema da contextualidade suscita importantes implicações substantivas. A questão principal, deste ponto de vista, é a de que as práticas de literacia não decorrem num vácuo social abstracto mas inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais envolventes. Tendem a fazer parte de sistemas estruturados de práticas e a apresentar contornos dependentes dos contextos em que ocorrem. É, pois, provável que situações de compartimentação das tarefas e recontextualização artificial, como as dos inquéritos e dos testes, introduzam alguns desfasamentos. Além disso, a interpretação das competências subjacentes às práticas observadas não pode deixar de reportar-se aos referidos quadros

socioculturais, cujo conhecimento de conjunto é, portanto, necessário mobilizar para a compreensão da literacia.

Foram considerações deste tipo que estiveram na base da dupla estratégia metodológica seguida pelo Estudo Nacional de Literacia. Pareceu indispensável complementar a análise extensiva com um conjunto de estudos monográficos, de carácter qualitativo, intensivo e localizado, que procedessem, precisamente, à contextualização sociocultural das relações de certos grupos sociais com a informação escrita.

Mas convém não cair aqui na ilusão paroquialista. O que são os contextos sociais e culturais nos dias de hoje? Na esmagadora maioria dos casos, encontram-se neles não só as vizinhanças imediatas, os laços sociais primários e as culturas tradicionais, mas também toda uma outra série de elementos, tais como os prolongamentos das instituições estatais, as redes de transportes e comunicações, os sistemas organizacionais de produção e de consumo, a pluralidade de mensagens e formas culturais difundidas mediaticamente. Isto é, no quotidiano de cada pessoa, viva num bairro citadino ou numa aldeia rural, há uma variedade de contactos potenciais com materiais escritos que têm a ver com a escola ou com as eleições, com as compras ou com a televisão, com o correio ou com os impostos, com o emprego ou com a segurança social, com a farmácia ou com os jornais, e por aí fora, para já não falar na circulação espacial e na mobilidade geográfica, com a multiplicação dos contextos de relacionamento social e de interacção com a informação escrita que acarretam.

Assim, por um lado, as pesquisas monográficas não podem deixar de incluir, no seu objecto de análise, estes componentes dos contextos socioculturais contemporâneos. E, por outro lado, o alongamento das interdependências sociais relevantes para a vida da maioria das pessoas, inseridas em redes com amplitude cada vez maior<sup>26</sup>, realça a pertinência de estudos extensivos de literacia, privilegiando competências transversais, numa época em que as sociedades são postas em relação comparativa umas com as outras, já não só no plano analítico dos trabalhos científicos, mas também no plano factual das relações sociais globalizadas.

---

<sup>26</sup> Das inúmeras análises sobre o assunto pode tomar-se, como exemplo, a de Anthony Giddens, *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora, 1992 (ed. orig. 1990).

Estas últimas considerações entrelaçam-se com a terceira questão. Qual o significado social das competências analisadas? Qual é a sua relevância efectiva para a vida das pessoas? Que posição relativa é que ocupam no conjunto dos saberes e disposições que os agentes sociais incorporam e accionam no decurso da sua existência?

Aos estudos quantitativos de literacia é por vezes objectado que os resultados deles emergentes tendem a caracterizar largos sectores da população como gravemente carenciados de competências básicas e fundamentais para a vida social, nomeadamente em países como o nosso. Ora, apesar desses resultados – argumenta-se – a sociedade portuguesa não tem sido inviável e as pessoas arranjam maneiras de ir resolvendo os problemas da sobrevivência e, mais latamente, de ir construindo, no plano individual, os seus percursos de vida e, no plano colectivo, o próprio tecido social. Possuem conjuntos de competências não menosprezáveis e, mesmo quanto à informação escrita, encontram frequentemente modos alternativos de com ela se relacionarem com relativa eficácia. Além disso, a difusão social dos saberes letrados e a sua institucionalização escolar não podem ser tomadas, de forma ingénuo ou normativa, como processos inequivocamente enriquecedores e emancipatórios. Eles constituem também, porventura em larga medida, processos de dominação cultural e social, de esmagamento e destruição de outras formas de cultura e, ainda, de produção tanto de estilos de vida massificados como de novas modalidades de desigualdade social. Por último, as análises quantificadas da literacia seriam, pela divulgação de resultados como aqueles a que chegou neste estudo, geradoras de efeitos de estigmatização social acrescida de populações já de si desprivilegiadas.

A discussão de problemas como estes tem inegável interesse e importância para a análise da literacia, embora os argumentos sejam por vezes contraditórios entre si ou sofram de uma postura excessivamente unilateral. O mesmo acontece, diga-se de passagem, com argumentos igualmente redutores, mas de sentido contrário, avançados por alguns defensores mais exclusivistas das abordagens quantitativas.

Que, por um lado, a generalidade das pessoas e dos grupos consiga sobreviver no quotidiano e desenvolver estratégias sociais, e que, por outro, os padrões de literacia na sociedade portuguesa contemporânea sejam muito baixos, não tem nada de incompatível. São dois aspectos da mesma realidade social. Em termos analíticos, pode privilegiar-se mais o estudo de um ou de

outro desses aspectos. Mais interessante, ainda, é procurar perceber os dois, de forma articulada.

Seja como for, convém não cair numa concepção estaticamente adaptativista da vida social. Nas sociedades contemporâneas, os modos de vida não são algo de unívoco, estritamente autocontido e definitivo: dependem dos recursos de que se dispõe (culturais, tanto quanto materiais), confrontam-se com outros modos de vida e podem mudar com o tempo. Há, pois, conjuntos de práticas quotidianas e estratégias de vida que se conseguem desenvolver e, do mesmo modo, outros a que não se tem acesso, embora façam parte do quadro de necessidades e possibilidades do mundo social com o qual as pessoas se vêem postas em interação cada vez mais ampla e intensa.

Apesar das soluções adaptativas que, por vezes de forma extremamente criativa, os indivíduos e os grupos vão conseguindo na produção social da sua existência, as dificuldades de grande parte da população portuguesa em se relacionar com a informação escrita constituem sérias limitações às respectivas possibilidades de carreira profissional, de fruição cultural e de exercício da cidadania. Além disso, o que eram soluções adaptativas estaticamente consideradas podem deixar de o ser numa perspectiva dinâmica, isto é, perante as mudanças sociais já em curso ou que se prefiguram a curto prazo no horizonte. Não se podem ignorar as ameaças de desemprego ou de exclusão social que daí decorrem se os níveis de literacia da população do país não melhorarem acentuadamente, para já não falar dos limites que os baixos recursos por ela possuídos no domínio do processamento da informação escrita, hoje em dia fundamental, colocam ao desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Como tem vindo a ser cada vez mais realçado no âmbito das ciências sociais, nem as pessoas pouco ou nada escolarizadas são culturalmente vazias, nem as escolarizadas são meros produtos da cultura letrada. Pelo contrário, tanto as formas culturais de raiz tradicional, incorporadas por transmissão oral e através de práticas socializadoras mais ou menos ritualizadas, como as veiculadas pelos meios audiovisuais modernos, tanto as continuamente produzidas no decurso das experiências da vida quotidiana, nos quadros de relações sociais em que se inserem, como as de origem especificamente letrada, que se combinam com as anteriores em articulações diversas, constituem configurações simbólicas complexas, sistemas de capacidades e referências de que as pessoas são portadoras, com as quais enfrentam a vida social e lhes atribuem sentido.

Vários estudos têm mostrado que entre estas formas de cultura não se estabelecem dicotomias simples ou contraposições rígidas, mas sim articulações densas e subtis, que não excluem nem as relações assimétricas de dominação, ou mesmo de aniquilamento, nem as fecundações recíprocas e os entrelaçamentos criativos<sup>27</sup>. Numa óptica mais directamente dirigida aos problemas do sucesso educativo e ao desenvolvimento da literacia, tem sido assinalada a importância da comunicação entre formas de cultura escolares e não escolares<sup>28</sup>.

Ao Estudo Nacional de Literacia presidiu, precisamente, uma concepção deste tipo. O objecto de estudo foi um determinado tipo de práticas, as de processamento de informação escrita na vida quotidiana, procurando-se analisar as competências subjacentes e as relações sociais implicadas. Não se partiu de um padrão apriorístico e arbitrário de “normalidade cultural” face ao qual as pessoas se dividissem entre as positivamente aprovadas e as negativamente desconsideradas. No centro do próprio conceito de literacia utilizado está a rejeição da dicotomia entre “analfabetos” e “alfabetizados”, essa sim, não só analiticamente redutora como socialmente estigmatizante.

A concepção de que as pessoas tendem a possuir sempre competências de algum tipo, em graus diversificados, está presente na própria terminologia: prefere-se literacia a iliteracia e, mais ainda, a analfabetismo. E traduz-se metodologicamente tanto nas análises monográficas, com a integração analítica contextualizadora a que procedem, como também, a seu modo, na operacionalização posta em prática na análise extensiva, através da multidimensionalidade considerada (prosa, documentos e quantitativo; vida pessoal, profissional e social; avaliação directa de competências, inquérito sobre práticas e auto-avaliações de literacia) e da escala graduada de níveis de literacia.

---

<sup>27</sup> De entre as obras clássicas podem mencionar-se, por exemplo, de Richard Hoggart, *The Uses of Literacy*, Harmondsworth, Penguin Books, 1981 (ed. orig. 1957) ou de Jack Goody, *Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Editorial Presença, 1988 (ed. orig. 1977). Ver, com referência a um contexto português, Augusto Santos Silva, *Tempos Cruzados. Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Porto, Edições Afrontamento, 1994.

<sup>28</sup> Entre outros: Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves, *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Editorial Teorema, 1992 (ed. orig. 1987); Helena Carvalho Araújo e Stephen Stoer, *Genealogias nas Escolas: A Capacidade de nos Surpreender*, Porto, Edições Afrontamento, 1993; Jean-Paul Hautecouer (edit.), *Literacy and Cultural Development Strategies in Rural Areas*, Toronto, Culture Concepts / Unesco Institute for Education, 1994.

Mesmo no plano da divulgação dos resultados, por mais equívocos ou simplificações que a circulação social de conceitos e análises científicas possam trazer consigo, há um conjunto de ideias principais que podem contribuir positivamente para formas mais esclarecidas de consciência pública a este respeito: em primeiro lugar, a noção de que a literacia é algo de multifacetado e graduado e não simplesmente dicotómico; em segundo lugar, a ideia de que, mais do que as credenciais escolares em sentido estrito, são socialmente relevantes as práticas de literacia na vida social quotidiana; e, ainda, o reconhecimento de que as práticas de literacia (e as capacidades em que elas assentam) se vão modificando em correspondência com as transformações que atravessam as sociedades contemporâneas.

No Estudo Nacional de Literacia optou-se por desenvolver uma estratégia metodológica que procura articular de forma produtiva a análise extensiva de padrões quantificados e a análise qualitativa de padrões contextualizados. Perante um fenómeno tão complexo e multifacetado pareceu conveniente seguir as recomendações de pluralismo metodológico que são timbre das melhores tradições em ciências sociais. Não se trata de um qualquer eclectismo sem consistência, mas sim de, partindo de um mesmo referencial teórico englobante, abordar o objecto de estudo de forma multidimensional, sob vários ângulos e a diversos níveis de análise. As interpretações apresentadas a propósito de cada uma das séries de informação empírica recolhidas, apesar de se centrarem no tipo de resultados obtidos segundo os procedimentos metodológicos específicos de que decorrem e para as dimensões conceptuais que lhe são próprias, não deixam de tomar já em conta os outros conjuntos de resultados e os outros níveis de análise.

Trata-se, é claro, de um primeiro estudo deste tipo e de uma primeira análise de conjunto dos respectivos resultados. As limitações são muitas, como se procurou assinalar ao longo do texto. Em todo o caso, constitui um contributo a partir do qual se poderão desenvolver outros. Os dados disponíveis permitem aprofundamentos analíticos variados, em duas direcções fundamentais: a) o exame fino das práticas de literacia, das competências e dos processos cognitivos implicados; b) a análise das relações da literacia com os factores estruturais, os processos sociais, as configurações culturais e os quadros relacionais que lhe estão associados. Outros estudos serão necessários para aperfeiçoar, corrigir, aprofundar e actualizar aquele que foi, por agora, possível realizar.

*De acordo com a metodologia de avaliação directa desenvolvida, os níveis de literacia dos indivíduos decorrem do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução.*

A determinação do grau de dificuldade das tarefas foi conseguida a partir da conjugação de duas ordens de factores. Por um lado, recorreu a um modelo teórico que conceptualiza a dificuldade das tarefas em função da complexidade dos suportes (em termos de estrutura, extensão e forma gráfica) e do grau de complexidade das operações de processamento de informação necessárias à resolução das tarefas (do reconhecimento literal, localização directa e cálculo numérico simples a inferências complexas, geração de sínteses e resolução de problemas implicando operações encadeadas). Por outro lado, apoiou-se na dificuldade revelada empiricamente que é definida em função da percentagem de respostas certas a cada uma das tarefas.

Chegou-se assim à construção de uma escala de dificuldade compreendendo cinco níveis (Nível 0 a Nível 4), que permite dar conta das capacidades de processamento de informação escrita nos três domínios de literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo:

**Nível 0:** Este nível corresponde à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas. Integram-se neste nível todas as pessoas que não executaram correctamente qualquer das tarefas.

**Nível 1:** As tarefas deste nível são as menos exigentes. Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores. São executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples

**Nível 2:** As tarefas deste nível requerem, em geral, um processamento de informação um pouco mais elaborado. Implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado.

**Nível 3:** As tarefas deste nível requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.

**Nível 4:** As tarefas deste nível são as mais exigentes de toda a prova. Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.

O **nível de literacia dos indivíduos** resulta de um processo de ajustamento recíproco entre a escala de dificuldade das tarefas e a aptidão dos indivíduos determinada em função do número de tarefas que resolveram correctamente.

No Estudo Nacional de Literacia não se teve apenas como objectivo distribuir os entrevistados por escalas de aptidão no processamento de informação escrita. Procurou-se também, mais profundamente, desenvolver alguns contributos para a análise das competências subjacentes às práticas de literacia observadas, **competências** por referência às quais se podem interpretar os níveis de literacia dos indivíduos. O pressuposto teórico aqui implicado é o de que, na base das práticas observáveis, se pode encontrar um conjunto de competências que, não sendo susceptíveis de observação directa, é possível no entanto inferir analiticamente e tipificar conceptualmente. A utilidade deste procedimento reside na interpretabilidade acrescida dos resultados e no caminho aberto à exploração mais aprofundada dos processos cognitivos e socioculturais envolvidos na literacia.

