

SESSÃO DE ABERTURA

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Sr. Professor Pina Martins, representante do Sr. Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, Sr. Reitor Ferrer Correia

Sra. Professora Eduarda Cruzeiro, Presidente do Conselho Directivo do Instituto de Ciências Sociais

Sr. Professor Manuel Villaverde Cabral, Presidente do Conselho Científico do Instituto de Ciências Sociais

Sra. Doutora Celeste do Patrocínio, Secretária-Geral do Conselho Nacional de Educação

Senhores Conselheiros

Senhores Convidados

Meus Queridos Amigos

Gostava, em primeiro lugar, de lhes dar as boas-vindas a este seminário que, como sabem, trata da situação nacional da literacia.

O Estudo Nacional da Literacia tem a sua origem no Parecer nº 3/93 do Conselho Nacional de Educação sobre *Democratização e qualidade de ensino. Contributos para a análise da situação*, cuja relatora, a Dra. Ana Benavente, propôs ao plenário do Conselho que se lançasse um estudo sobre o iletrismo, ou analfabetismo funcional, da população adulta activa portuguesa.

Essa proposta foi aprovada por unanimidade pelo plenário do Conselho, em 3/11/93, e o Presidente do Conselho, eu próprio, fiquei mandatado para tentar encontrar formas que viabilizassem a sua realização. Ainda em Novembro de 1993 estabeleci contacto com o Presidente do Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian, o Reitor António Ferrer Correia, nosso muito querido amigo, que compreendeu a enorme importância deste estudo e que disponibilizou a

Fundação para o apoiar, conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação.

Tratou-se a seguir de encontrar a instituição científica e académica suficientemente credível para o poder lançar e executar. O Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa disponibilizou-se para esta tarefa, estabelecendo-se entre as três instituições uma associação feliz, do meu ponto de vista, que permitiu que uma equipa dirigida pela Prof^a. Ana Benavente tenha levado a cabo este trabalho, com o esquema complexo que ela certamente irá apresentar na sessão de trabalho imediatamente a seguir. Compreenderão então bem como foram conduzidos os trabalhos que nos permitem ter hoje aqui este relatório, a que se chamou *Relatório Preliminar*, mas que, no fundo, é um documento muito elaborado e que representa um longo caminho percorrido por toda a equipa.

No acordo estabelecido entre as três instituições explicitava-se, nessa altura, que o objectivo central do estudo consistia na avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados, definindo-se literacia como a capacidade de processamento de informação para usar materiais escritos habitualmente utilizados no trabalho, nas actividades domésticas e na comunidade.

Este trabalho tinha como óbice o seu próprio financiamento. Foi através do Conselho Nacional de Educação, numa parte menor, em termos percentuais, e da Fundação Gulbenkian, na parte de leão, que este foi obtido e, para que não restem dúvidas e para que não haja nenhuma informação não fornecida, o estudo custou 33 mil contos, dos quais 8 mil disponibilizados pelo Conselho Nacional de Educação e 25 mil pela Fundação Gulbenkian. A realização do estudo foi empreendida com base num protocolo e num contrato visado pelo Tribunal de Contas.

De acordo com o previsto, realizamos hoje este seminário para apresentação e apreciação dos primeiros resultados do Estudo Nacional da Literacia. Penso tratar-se de uma ocasião única de discussão desta questão central da sociedade portuguesa por parte de um grupo de especialistas e de pessoas interessadas e com responsabilidade na matéria.

Antes de apresentar o esquema de trabalhos e de fazer os agradecimentos que desejo, permitia-me introduzir duas notas relativas não propriamente ao conteúdo ou às conclusões do estudo, mas ao que ele envolve.

Em primeiro lugar, há que referir a importância da associação de várias instituições da sociedade civil e do esquema público (Conselho Nacional de Educação) para trabalhar em questões educativas.

Não me parece possível equacionar e resolver os problemas da educação numa visão ou meramente estatista ou meramente do poder público e do poder político. Há uma enorme variedade de questões e o problema educativo não é exclusivo do Governo, nem dos sindicatos, é um problema do país no seu conjunto. Este estudo mostra que, com alguma capacidade de iniciativa, foi possível mobilizar vários protagonistas da sociedade civil para proceder, neste caso, a um diagnóstico e a um estudo profundo do funcionamento da sociedade portuguesa. Este mesmo conceito, no meu ponto de vista, deve ser utilizado não apenas para diagnosticar, mas igualmente para enfrentar os problemas que se colocam ao sector.

Em segundo lugar, há que referir algo sobre o próprio estudo, que tive ocasião de ler e sobre o qual reflecti. Estamos perante um magnífico ponto de partida para a definição de políticas, ou seja, eu não vejo este estudo e as conclusões que dele se retiram nem com pessimismo, nem com optimismo, vejo-o, sim, como um ponto de partida à volta do

qual poderemos reunir a maior parte dos protagonistas que se movem no sector educativo.

São-nos mostrados alguns bloqueios de fundo na sociedade portuguesa e este é certamente um dos fundamentais a atacar. Certamente que os vários protagonistas, os professores, os sindicatos, as instituições privadas, as associações de pais, os estudantes, as autarquias, as empresas, as fundações e, também, o Ministério detêm a enorme responsabilidade de ter em atenção aquilo que este relatório lhes indica e de se reunirem à volta das suas conclusões, obtidas preto no branco.

Há muitos anos que em Portugal fazia falta um estudo com estas características e hoje possuimo-lo, feito com profundidade científica e com o rigor e co-responsabilidade de muitas das instituições mais credíveis do País. Não queria deixar de o referir.

No que respeita aos agradecimentos, se me é permitido, gostava, em primeiro lugar, de agradecer muito efusivamente à Fundação Calouste Gulbenkian, aqui representada pelo Sr. Professor Pina Martins e, dentro dela, ao Serviço de Educação, o facto de terem, desde o primeiro minuto, apoiado esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação. Sem a Fundação, como em muitas outras áreas, não teria sido possível fazer este estudo e, mais uma vez, ficaríamos com uma séria lacuna nesta matéria.

O segundo agradecimento é certamente para o Instituto de Ciências Sociais e para todos aqueles que são responsáveis, concretamente a Prof^a. Eduarda Cruzeiro e o Prof. Manuel Villaverde Cabral, mas sobretudo a Prof^a. Ana Benavente, que soube conduzir este estudo ao longo de cerca de 18 meses com grande rigor científico e com grande empenhamento pessoal. Estamos todos particularmente gratos, a ela e a toda a equipa, que vamos posteriormente ter o gosto de ouvir.

Gostava, ainda, de fazer um agradecimento muito especial à Comissão de Acompanhamento externa do projecto, e que envolveu muitas individualidades, inclusivamente um representante da OCDE e outro da UNESCO.

Um agradecimento ao Instituto Nacional de Estatística pela forma como colaborou no trabalho e como se empenhou no projecto e também pela garantia que nos trouxe da autenticidade dos dados utilizados e, finalmente, ao Instituto de Inovação Educacional, que também colaborou neste trabalho.

O seminário está organizado da seguinte forma: temos esta pequena Sessão de Abertura apenas para marcar um pouco o seu arranque e para eu poder fazer estes agradecimentos em termos mais institucionais. Passaremos à primeira sessão de trabalho, em que a Prof^a. Ana Benavente, o Dr. Alexandre Rosa, o Dr. Firmino da Costa e a Dr.^a Patrícia Ávila, em painel, apresentarão o estudo, para podermos acertar as linguagens e, em certa medida, estarmos todos conscientes e cientes dos dados que vão ser discutidos.

Após uma pequena pausa faremos um debate moderado pelo Presidente do Conselho de Reitores, Prof. Sérgio Machado dos Santos, cuja disponibilidade eu agradeço.

O almoço será uma maneira de podermos conviver um pouco e de continuarmos a discussão sem interrupção e, da parte da tarde, teremos uma pequena mesa redonda com a participação do Dr. Artur Mota, Dr.^a Inês Sim-Sim e Dr. António Barreto, que eu próprio moderarei.

No final faremos uma pequena Sessão de Encerramento e um encontro com a Comunicação Social para divulgação e apresentação pública destes dados.

Muito obrigado.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Prof. Doutora Ana Benavente

Vamos dar início à apresentação do relatório preliminar do estudo nacional de literacia. Para a equipa que o realizou, este estudo constituiu um grande desafio, uma vez que se tratou do primeiro estudo do género em Portugal e pelo facto deste tema ser ainda pioneiro a nível internacional. Nesse sentido, considerámos que, tanto internamente como externamente, precisávamos de consultores, de apoiantes, de pessoas que pudessem em todos os momentos do processo trabalhar connosco e dar-nos o seu contributo.

Assim, para além da equipa central de investigação¹, temos três consultores – a Dr.^a Glória Ramalho, a Dr.^a Raquel Delgado Martins e o Dr. Paulo Abrantes – que nos acompanharam em todos os momentos, colaborando na elaboração dos materiais e na leitura dos resultados.

Temos, depois, um grupo de colaboradores na realização de estudos complementares e de monografias, levados a cabo para além do inquérito extensivo no sentido de aprofundar a sua relação com determinados grupos sociais. Foram realizadas seis monografias: minorias étnicas: os guineenses em Lisboa, a população idosa urbana, operários têxteis, operários rurais, agricultores, jovens da periferia de Lisboa e empregados do terciário. Estas monografias não fazem parte do relatório hoje aqui apresentado, mas farão parte da publicação final.

Ao grupo de colaboradores pertence também o Dr. José Resende, da Universidade Nova de Lisboa, responsável por um estudo ainda em curso sobre a construção social da literacia. O que pensam os parceiros

1 A equipa central de investigação foi integrada por: Prof. Doutora Ana Benavente, Dr. Alexandre Rosa, Dr. António Firmino da Costa e Dr.^a Patrícia Ávila.

económicos, políticos e sociais desta questão? Que sensibilidade há na sociedade portuguesa sobre este assunto?

Para além dos consultores e colaboradores, constituímos um conselho consultivo no Instituto de Ciências Sociais, constituído por António Barreto, Eduarda Cruzeiro, João Ferrão, Jorge Vala e Manuel Braga da Cruz, que em determinados momentos do processo foram discutindo e debatendo connosco o processo de evolução do estudo.

Finalmente, constituiu-se uma comissão de acompanhamento institucional, com a qual trabalhamos regularmente, integrada pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação, pelo Dr. Pina Martins, da Fundação Calouste Gulbenkian, pelo Presidente do Conselho Científico do Instituto de Ciências Sociais, por um consultor da OCDE e um consultor da UNESCO e pelo Dr. Alberto Melo, da Universidade do Algarve, cuja participação não posso deixar de saudar neste momento. Infelizmente, os dois consultores dos organismos internacionais não puderam estar hoje aqui presentes.

Uma vez que se trata de um relatório preliminar, aproveito a ocasião para dizer que agradecemos a todos os que a ele tiverem acesso que nos indiquem eventuais gralhas ou imprecisões, no sentido de preparar a versão final do relatório.

Procuraremos fazer uma intervenção que não seja maçadora, recorrendo a alguns acetatos e gráficos que constam do relatório. Vou falar-vos do que fizemos e do como fizemos, passando, de seguida, a palavra ao Dr. Alexandre Rosa que explicará o processo de construção dos níveis e apresentará os resultados do estudo. Finalmente, diremos algo sobre o como se vê e o como se avalia esta população que tem os níveis de literacia identificados, que hábitos de leitura, escrita e cálculo revela ter.

Literacia é uma palavra em torno da qual nos têm interrogado muitas vezes. Será o analfabetismo dos países desenvolvidos, dos países ricos, porque não ficaria bem pronunciar tal palavra nesses contextos? Não é exactamente disso de que estamos a falar. Se ser ou não ser alfabetizado queria dizer fundamentalmente ter aprendido ou não ter aprendido, o conceito de literacia encontra-se associado a uma nova dimensão nova, que se centra no uso do que se aprendeu. Neste quadro, não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

É ainda hoje comum falar-se de analfabetismo funcional. É verdade que, num primeiro momento, o tema surgiu formulado desse modo, quando países como os Estados Unidos e o Canadá avaliaram a capacidade de uso das competências da sua população alfabetizada e detectaram um conjunto alargado de incapacidades. Concluíram, então, estar perante um novo tipo de analfabetismo. Com efeito, as pessoas não eram analfabetas, porque tinham sido alfabetizadas, mas, funcionalmente, era como se o fossem. Esta constatação conduzia ao mesmo processo de divisão, divisão entre os que sabem e os que não sabem.

No conceito de literacia surge, assim, qualquer coisa de diferente. Ninguém pode dizer que é literato (não sei, aliás, qual o adjectivo que decorre de literacia...). Em causa está, essencialmente, o nível de literacia das pessoas. Toda a gente sabe qualquer coisa, mas, confrontada com exigências mais avançadas e rigorosas, acabará por ser confrontada com situações de não saber. Com efeito, mesmo os indivíduos com mais elevados graus de formação, como por exemplo os licenciados, revelam dificuldades perante alguns problemas mais complexos.

Sabendo nós que as sociedades evoluem, que as exigências se vão transformando e que os conceitos não são fixos, podemos dizer que os

níveis de literacia serão avaliados num determinado momento, em função do que forem as exigências correntes na altura. Não se trata, por isso, de saber quem é «literato» e quem não o é, mas sim de identificar competências mais ou menos desenvolvidas de literacia, ou seja, de processamento da informação escrita.

Quando falamos de *vida quotidiana*, queremos precisamente reforçar a ideia do uso de competências. Não se trata de um qualquer teste de conhecimentos escolares ou de cultura geral, trata-se sim de confrontar as pessoas com situações correntes de natureza profissional, como por exemplo um anúncio de emprego, de natureza pessoal, designadamente como preencher um formulário do I.R.S., e de natureza social, nomeadamente a compreensão de textos sobre a comunidade europeia, sobre a poluição e sobre a saúde.

A literacia tem sido considerada em três dimensões: **prosa**, **documento** e **quantitativo**. Tais dimensões tomam como referência o facto das exigências serem menores ou maiores, segundo o tipo de suporte.

Quando falamos de **prosa**, referimo-nos aos textos corridos que se lêem no jornal.

A referência a **documentos** aparece associada a suportes com gráficos e formulários. Em Portugal o documento é o tipo de suporte omnipresente. Sentimos, por isso necessidade de fazer uma recolha bastante exaustiva de tudo o que existe, desde os serviços de protecção civil aos horários da CP. Um dos exemplares que recolhemos, logo no início do estudo, foi o formulário para o bilhete de identidade. Tratando-se de um documento obrigatório para qualquer cidadão nacional, aliás desde bastante cedo, entendemos que o preenchimento do respectivo formulário poderia constituir um bom exemplo para saber até que ponto qualquer pessoa era ou não capaz de o fazer.

Quem olhar para este formulário, confronta-se com uma teia de dificuldades. Começa por se dizer, em letras pequeninas: *Antes de preencher, leia as indicações no verso*. Quando se vira o documento, surge-nos um texto longuíssimo em letra minúscula, quase impossível de entender. O cidadão é, assim, praticamente convidado a desistir. Não ficaremos, pois, admirados se virmos, em frente ao Arquivo de Identificação, grupos de indivíduos que, a troco de uma comissão, se oferecem para preencher o formulário. Criou-se, assim, uma nova profissão - o preenchedor de formulários! Mas o formulário apresenta outras dificuldades adicionais, dificuldades mais técnicas, como por exemplo o obrigar a colocar cada letra num quadradinho e a não deixar espaços à direita ou à esquerda. Na vida corrente não é assim que as pessoas escrevem as coisas!

Infelizmente acabámos por não o considerar, uma vez que se trata de um formulário muitíssimo mal elaborado. Seria, contudo, um exemplo de forte pertinência social se concluíssemos que, por hipótese, só 20 ou 40% dos portugueses são capazes de preencher o formulário obrigatório para obter o Bilhete de Identidade de cidadão nacional.

Finalmente, a dimensão **quantitativa** diz respeito ao cálculo, reportando-se, entre outros, a listas de preços, a facturas e a cálculos de juros, aspectos que implicam cálculo e não apenas leitura e escrita.

Este novo conceito de literacia, com as dimensões apresentadas e em estreita ligação com o uso, exigiu também novas metodologias. Com efeito, até aqui falava-se da situação de um país e das suas competências a partir dos graus de instrução da população, deduzindo-se a literacia a partir deles. Presentemente, o fundamental é o modo como as pessoas usam as competências.

Os estudos de avaliação directa vieram comprovar que, embora havendo uma natural relação entre graus de instrução e competências de processamento da informação escrita, tal relação não é directa, nem

linear. O facto de ter andado na escola 6, 10 ou 12 anos não garante por si só que uma pessoa seja capaz de realizar esta ou aquela operação.

Neste quadro, decidimos avançar para metodologias directas, utilizando testes directos de avaliação da literacia. Socorremo-nos muito, logo desde o início, dos trabalhos realizados por investigadores americanos e canadianos, que possuem especial competência, desenvolvida ao longo de mais de 20 anos de trabalho neste domínio. Trabalhámos directamente com eles e tivemos até ocasião de ter connosco um consultor a trabalhar sobre os nossos dados. Com base nesta cooperação elaborámos os nossos próprios materiais para avaliação directa das competências de leitura, de escrita e de cálculo da população portuguesa.

Aproveito a oportunidade para fazer um parêntesis, que nesta linguagem da literacia se chama uma "encaixada". E quanto a comparações internacionais? Qual foi o nosso procedimento? Trabalhámos, evidentemente, a partir dos conhecimentos que existem noutros países, a partir dos estudos realizados, das suas lógicas e das suas gramáticas, mas tivemos o cuidado de elaborar um teste com materiais que são pertinentes para a sociedade portuguesa e que correspondem aos seus suportes de uso corrente. Não testámos esses mesmos materiais, com a mesma metodologia, ao mesmo tempo e com as necessárias aferições simultâneas, noutras populações de outros países. Não podemos, por isso, dizer que os nossos níveis correspondem a tais ou tais níveis em França, no Canadá, ou nos Estados Unidos.

Contudo, podemos dizer que, comparando indirectamente os níveis de instrução desses países e os resultados a que têm chegado através dos seus próprios testes e estudos no campo da literacia, é natural que, em termos de ordens de grandeza, a maioria da população do Canadá, por exemplo, se encontre nos níveis 3 e 4, sendo que mais de 60% ultrapassou o fim do secundário e tem formações médias e superiores e que

em Portugal, em que a situação é exactamente inversa, a maioria da população se encontra nos níveis 2 e 3. Trata-se de comparações indirectas e, fruto de uma decisão tomada com as instituições que apoiaram este projecto, só após este primeiro estudo nacional poderemos estar em condições para a realização de comparações internacionais, seguindo metodologias comuns, com trabalhos feitos ao mesmo tempo, com recurso a testes padronizados para vários países.

Clarificado este aspecto, poderá perguntar-se o que sabíamos sobre Portugal, quando iniciámos o nosso estudo? Não sabíamos nada sobre o analfabetismo funcional nem sobre a literacia, sabíamos, contudo, que havia dificuldades; as pessoas que trabalham em educação de adultos, as pessoas ligadas às empresas, aos domínios da saúde e da educação tinham a percepção de que os portugueses teriam dificuldades neste campo, e tínhamos como dado de partida o conhecimento dos graus de instrução da população portuguesa.

De acordo com o Censo de 91, 17,8% da população dos 15 aos 64 anos, não possuía qualquer grau de instrução. 38,3% da população possuía o primeiro ciclo do ensino básico, 17% o segundo ciclo do ensino básico (6 anos de escola), 12% o terceiro ciclo do ensino (9 anos de escola). 8,9% dos portugueses tinha concluído o ensino secundário e 5,5% o superior. Trata-se de um panorama conhecido que nos coloca, de acordo com as publicações da OCDE, como o país com os níveis de instrução mais baixos.

Comparando os níveis de instrução dos pais com os dos filhos podemos constatar que, de uma geração para a outra a situação alterou-se um pouco em sentido positivo e, com certeza, irá continuar a alterar-se positivamente, mas num processo extremamente lento. Talvez daqui a duas ou três gerações tenhamos um número significativo de portugueses com 6 ou 9 anos de escola. Mas também não podemos deixar de imaginar que, nessa altura, as exigências sociais terão, de igual modo, registado significativos aumentos. Assim sendo, tais pessoas encon-

trar-se-ão de novo no nível 2 ou no nível 1 de um eventual estudo de literacia que venha a ser realizado.

O trabalho de avaliação directa foi realizado em colaboração com o Instituto Nacional de Estatística, instituição que, sendo responsável pelos estudos oficiais, nomeadamente os censos, pudesse oferecer todas as condições de um trabalho de qualidade.

Constituímos uma amostra da população do continente dos 15 aos 64 anos de idade, a partir de uma amostra da população utilizada pelo Instituto Nacional de Estatística para a realização regular de um inquérito ao emprego. O nosso consultor da UNESCO reagiu muito mal à fixação de um limite superior aos 64 anos, atendendo a que Portugal tem 13% da sua população com mais de 64 anos e, também, porque a UNESCO considera constituir um efeito de exclusão suplementar o entendimento de que os mais velhos estão fora do interesse neste e noutros estudo do mesmo tipo. Tais observações levaram-nos à realização posterior de uma monografia sobre a população idosa. Provavelmente, se tivéssemos abrangido toda a população com mais de 15 anos de idade, teríamos obtido dados que evidenciariam ainda maiores dificuldades no campo da literacia.

Esta amostra é representativa, aleatória, estratificada por grau de instrução, por sexo, por idade e por situação perante o trabalho. Começámos por negociar 3.000 entrevistas, tendo chegado às 2.500, das quais 2.449 fiáveis.

O trabalho de campo foi realizado pelas equipas de entrevistadores do INE com formação dada pelos membros da nossa equipa. Percorremos o país, reunimo-nos com os diversos grupos de entrevistadores, com eles fizemos o teste e a codificação e utilizámos um programa de computador em que directamente se gravavam os resultados.

O trabalho decorreu entre Outubro e Dezembro de 1994, tendo o tempo médio de duração das entrevistas sido de 73 minutos. Tratou-se de um problema que enfrentámos, uma vez que, no decurso dos pré-testes, chegámos a ficar 4 e 5 horas com uma pessoa, tentando resolver o teste.

O teste de avaliação directa era composto por duas partes distintas:

1. um questionário de caracterização sociológica, contendo muita informação sobre as pessoas, que irá permitir, posteriormente, conhecer muito sobre os portugueses, designadamente sobre os seus hábitos de leitura, a partir do cruzamento de muita da informação nele contida.
2. um questionário de auto-avaliação, em que se perguntava se os inquiridos gostavam de saber mais, se achavam que sabiam suficiente, se já se tinham confrontado com situações em que lhes fizera falta saber mais. Como é que as pessoas se vêem e como se sentem?

Seguia-se o questionário propriamente dito o teste.

O teste (e isso prende-se com o tempo de duração das entrevistas) acabou por ser elaborado em dois cadernos, que aqui são designados por grupo A e grupo B. Tal deve-se ao facto de havermos percebido que havia muita gente com dificuldades de compreensão, que não deveríamos confrontar as pessoas que liam muito pouco com muitas perguntas, quando já era óbvio que não eram capazes de resolver aqueles problemas. Face a esta constatação, uma vez que os testes haviam sido elaborados com graus de dificuldade crescente – a primeira questão era encontrar um número de telefone, reconhecer uma hora, uma sigla, a segunda era encontrar uma palavra num pequenino texto, indo as tarefas crescendo em grau de dificuldade –, acabámos por estruturar o teste em dois cadernos:

O grupo A tinha 9 tarefas de dificuldade crescente e só quem resolvia mais de metade delas passava ao grupo B. Diante daquelas pessoas que, de todo diziam não saber, não valia a pena estar a continuar. Esse grupo A serviu-nos, assim, de filtro. Para quem tinha um bom nível de literacia ele era muito fácil – 16 minutos foi a média de respostas ao grupo A. Quem tinha muitas dificuldades ficava neste grupo A. No final pedíamos a estas pessoas que assinassem o nome, porque essa assinatura – dado que ainda não explorámos – foi durante muito tempo considerada a marca da alfabetização. Restará agora ver se essas pessoas que ficaram pelo grupo A assinaram, ou não.

O grupo B teve uma média de resposta de 43 minutos, embora fosse uma prova exigente e bastante consistente, chegando a atingir 1.30 h e por vezes mesmo mais.

Passo a palavra ao Dr. Alexandre Rosa que apresentará os resultados.

Dr. Alexandre Rosa

Os resultados do Estudo Nacional de Literacia, que a seguir se apresentam, posicionam a população estudada em cinco níveis de literacia, ou seja, e de acordo com o conceito utilizado, em cinco níveis de competência de processamento de informação escrita.

Antes de se passar à apresentação dos resultados da distribuição da população por esses níveis permitam-me a apresentação, de forma necessariamente sucinta, do processo seguido para a sua construção.

1. A construção dos níveis de literacia

Os níveis de literacia dos indivíduos apresentam-se, de acordo com o modelo teórico utilizado, como função do grau de dificuldade das tare-

fas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução. Neste sentido, o nível de literacia de um indivíduo mais não é do que 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.

A escala de dificuldade das tarefas

A determinação do grau de dificuldade das tarefas decorre da conjugação de dois factores.

Por um lado, do modelo teórico de análise, que atribui determinada dificuldade a uma tarefa em função da **complexidade dos suportes** (em termos de estrutura, extensão e forma gráfica) e da natureza mais ou menos complexa **das operações de processamento de informação** necessárias à resolução da tarefa (do reconhecimento literal, localização directa e cálculo numérico simples a inferências complexas, interpretação, geração de temas, síntese e equacionamento e resolução de problemas através da realização de operações múltiplas e complexas).

Por outro lado, deriva, ainda, da dificuldade revelada empiricamente e que, decorrendo dos resultados obtidos, é definida em função da percentagem de respostas certas a cada uma das tarefas, conduzindo à construção de uma escala de dificuldade inversamente proporcional à percentagem de respostas certas. Isto é, uma tarefa é tanto mais difícil quanto menor é a percentagem de respostas certas.

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 orientação, quer da escolha dos suportes a utilizar, quer da definição das perguntas a formular, permitindo, assim, a definição de tarefas de determinado nível teórico. Em segundo lugar, na análise dos resultados, momento em que o grau de dificuldade teórico das tarefas é testado com o seu grau de dificuldade empírica. É este tipo de procedimento que permite interpretar o tipo de competências que estão presentes nos diferentes níveis de dificuldade empírica.

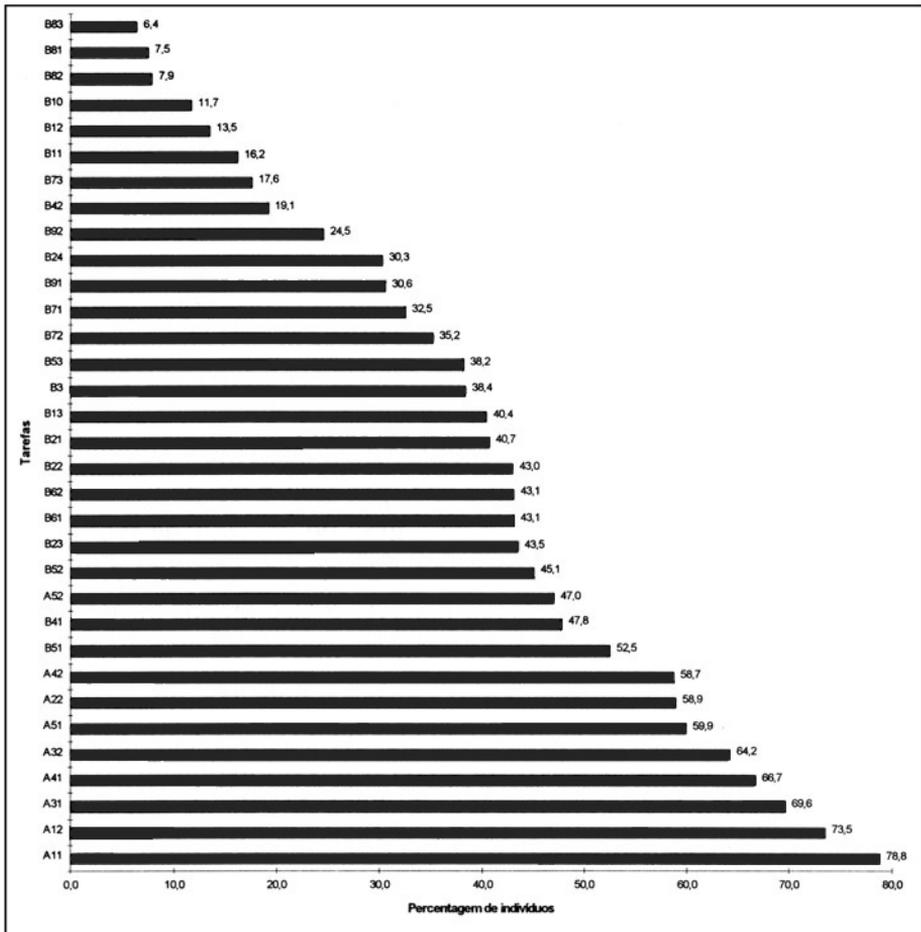
Poderemos, assim, dizer que, no final, o nível de dificuldade das tarefas é a resultante da inter-relação entre uma dificuldade a que poderemos chamar de *dificuldade teórica* e uma outra, a que poderemos chamar de *dificuldade empírica*.

O Gráfico 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, empiricamente, se revelou mais simples, 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.

Uma vez hierarquizadas as tarefas em função do seu grau de dificuldade empírico, é possível transformar a escala por 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.

Gráfico 1: Percentagem de indivíduos com respostas certas a cada uma das tarefas



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 pretendem 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 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 que foram correctamente resolvidas por mais de 50% dos inquiridos e que são, 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, formando o grupo das tarefas de *nível 2 (B41 a B13)*. Um terceiro grupo de tarefas, resolvidas correctamente por um percentagem de inquiridos que varia entre mais ou menos 20% e os 40%, formando 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, formando o grupo das tarefas de *nível 4 (B42 a B83)*.

Uma vez definida a escala de níveis, tendo por base o grau de dificuldade das tarefas empiricamente revelado, trata-se, de seguida, de verificar se a homogeneidade das tarefas daqui resultante é coerente com o seu grau teórico de dificuldade.

O grau de dificuldade empírica das tarefas mostrou-se coerente com o seu grau de dificuldade teórico e, assim, foi possível proceder à fixa-

ção e descrição dos níveis de dificuldade das tarefas utilizadas no Estudo Nacional de Literacia e que se apresentam no Quadro 1.

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.

Quadro 1 : Descrição sumária dos níveis de dificuldade das tarefas

NÍVEL 0 : *Este nível corresponde à incapacidade absoluta de resolver qualquer tipo de tarefa e nele se integram todas as pessoas que não resolveram qualquer das questões presentes no teste.*

NÍVEL 1 : *As tarefas deste nível são as menos exigentes para o leitor. Implicam, em geral, apenas a localização de informação idêntica ou sinónima da constante nas instruções. As tarefas deste nível são, em regra, executadas a partir de textos ou documentos com poucos elementos distractores. Estes, quando existem, não se encontram perto da passagem do texto ou documento que contém a resposta correcta.*

As tarefas relativas a **prosa** requerem, em geral, que o leitor leia textos pequenos e simples.

As tarefas com **documentos** podem, por seu lado, implicar o preenchimento de um impresso simples com informação literalmente igual ou sinónima da que se encontra 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.

Exemplos de 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 literal ou*

aproximada entre palavras ou expressões que se encontram no texto ou documento e nas instruções da tarefa a realizar.

Nas tarefas relativas a **prosa** a associação de expressões implica, da parte do leitor, a capacidade de estabelecer relações entre referências que ocorrem em diferentes períodos ou parágrafos do texto.

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, no mesmo período ou frase, que funcione como distractor.

As tarefas **quantitativas** requerem, por seu lado, a realização de duas operações sequenciais onde os valores são facilmente identificados e as operações facilmente determinadas.

Exemplos de 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 integração de informação de forma a resumir ideias contidas num texto ou a fundamentar uma conclusão.*

As tarefas relativas a **prosa** requerem, em geral, a utilização de textos longos e contendo ideias encaixadas. Estes textos podem, ainda, tratar de assuntos menos familiares. Podem também estar organizados com elementos de ajuda como títulos ou subtítulos.

As tarefas **quantitativas** requerem, por seu lado, a realização de duas operações aritméticas sequenciais. Normalmente, os valores a utilizar são facilmente identificados mas o leitor tem de recorrer aos seus próprios conhecimentos para determinar que operações devem ser feitas para chegar à resposta certa.

Exemplos de 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.*

As tarefas de **prosa** pressupõem a utilização de textos longos e relativamente densos, cuja leitura integral é indispensável para construir a respos-

ta. Esta pode assumir a forma de síntese da ideia principal do texto ou de fundamentação de um enunciado.

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

Ocasionalmente, quer as tarefas com **documentos**, quer as tarefas **quantitativas**, exigem que se façam inferências de alto grau ou que se usem conhecimentos próprios especializados para construir a resposta correcta.

Exemplos de tarefas : B1.1; B1.2; B4.2; B7.3; B8.1; B8.2; B8.3; B10.

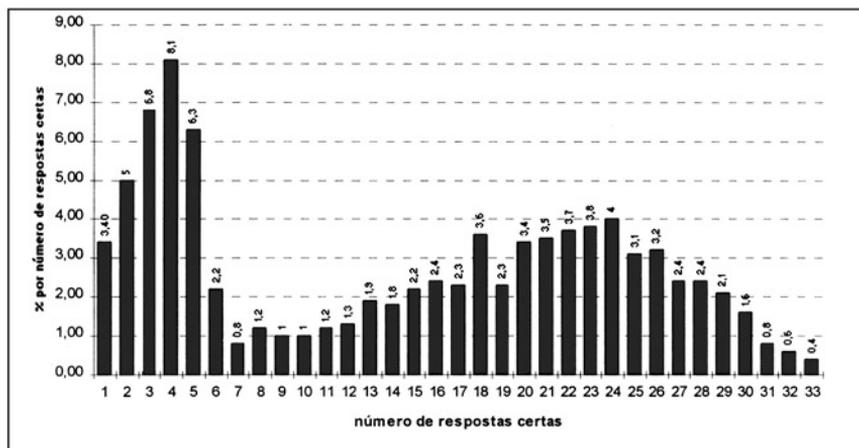
Chegados a este momento da exposição, onde se tratou de explicitar os procedimentos adoptados para a construção do que, no início, chamámos a escala de dificuldade das tarefas, importa dar o passo seguinte, ou seja, explicitar a metodologia de construção da escala de aptidão dos indivíduos. Relembre-se 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.

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 2 permite a definição dos contornos da referida escala de aptidão.

Gráfico 2: Percentagem de indivíduos por número de respostas certas



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.

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 a distri-

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

A observação do Gráfico 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 6 tarefas e, na segunda, os indivíduos que resolveram correctamente 7 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 foram utilizadas duas provas organizadas em dois grupos: o GRUPO A, que funcionou como prova de selecção e o GRUPO B que funcionou como a prova principal e à qual respondiam os indivíduos que reunissem determinado nível de aptidão.

Relembre-se, a este propósito, que o GRUPO B só seria submetido aos indivíduos que tivessem resolvido correctamente pelo menos cinco tarefas do conjunto de nove que constituíam o GRUPO A, o que, como era esperado, levou à eliminação de uma determinada percentagem de indivíduos na passagem para a prova seguinte. Daqui resultou que, enquanto o GRUPO A foi submetido, para resolução, à totalidade dos indivíduos, o GRUPO 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 5 das 9 tarefas do GRUPO A, que são, em geral, de dificuldade manifestamente inferior à globalidade das tarefas do GRUPO B, consideram-se, para efeitos da respectiva colocação na escala de aptidão, como tendo respondido incorrectamente a todas as tarefas do GRUPO B.

A partir de agora, e uma vez que se conhece a escala de dificuldade das tarefas e a distribuição dos indivíduos pela respectiva escala de aptidão, será possível, através da integração das duas escalas, proceder à identificação dos níveis de literacia dos entrevistados, o que, no fundo, nos permitirá dizer que um indivíduo com determinado nível de literacia possui competências que lhe permitem resolver, correctamente, tarefas de determinado nível de dificuldade.

Os resultados obtidos constituirão o perfil de literacia dos entrevistados e permitem, dito de outro modo, identificar as capacidades de processamento 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.

A determinação dos níveis de literacia dos indivíduos

A integração das duas escalas far-se-á através do estabelecimento de uma correspondência entre as aptidões demonstradas e os níveis de dificuldade das tarefas. Trata-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 domínio², através do recurso ao método designado por Item Response Theory

2 Estudos como o “National Adult Literacy Survey”, nos Estados Unidos da América, o “International Adult Literacy Survey”, envolvendo nove países, entre os quais o Canadá, os Estados Unidos, a Holanda, a Polónia, etc. e o próprio estudo Canadano “Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities: Reading Skills”.

(IRT)³. 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 delas⁴.

O Estudo Nacional de Literacia, pelo seu carácter pioneiro, não dispunha de trabalhos anteriormente desenvolvidos em Portugal e, por isso, não pôde socorrer-se de tarefas anteriormente testadas. Para além disso, não era possível realizar uma avaliação com base num maior número de tarefas na medida em que isso inviabilizaria a realização das entrevistas por força do seu tempo de realização ser perfeitamente impraticável.⁵ Por todas estas razões não foi possível recorrer, no presente estudo, à utilização daquela metodologia.

-
- 3 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 a três parâmetros caracterizadores da tarefa. Os parâmetros da tarefa reflectem o nível de dificuldade, o poder discriminante e a verosimilhança” (KIRSH: 1990).
 - 4 A título de mero exemplo refira-se que um recente estudo americano - *Literacy: Profiles of American Young Adults* (KIRSH:1990) - utilizou 105 tarefas, enquanto que no ENL se utilizaram 33.
 - 5 Nos estudos realizados nos Estados Unidos, no Canadá e mesmo no, actualmente em curso, *International Adult Literacy Survey*, o recurso a um grande número de tarefas é possível com recurso a uma metodologia apropriada, designada por *Balanced Incomplete Block (BIB)*, que permite, garantida que esteja a correspondência das tarefas - o que pressupõe, mais uma vez, a existência de um grande número de tarefas suficientemente testadas - administrar diferentes blocos de tarefas a diferentes grupos de população a inquirir, garantindo, assim, a utilização, no conjunto, de um grande número de tarefas, embora cada indivíduo responda a um número limitado.

Tendo por base a sua matriz teórica, embora com recurso a métodos estatísticos menos sofisticados, foi possível, contudo, alcançar resultados de natureza idêntica aos que seriam conseguidos com a sua adopção⁶.

Assim, desenvolveu-se um procedimento analítico destinado a construir uma escala de intervalos - a escala de níveis de literacia dos indivíduos - que estará seguidamente no centro do estudo. Procurou-se, assim, prosseguir 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 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 resul-

6 Para isso muito se ficou a dever à participação, como consultor do projecto, de Irwin Kirsh, do Educational Testing Service, responsável pela metodologia de avaliação directa que tem vindo a ser utilizada em grande parte dos estudos de avaliação de literacia que se têm desenvolvido internacionalmente, nomeadamente nos Estados Unidos da América e no Canadá

tados 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 resolveu 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 tarefas⁷.

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 consequência, os indivíduos localizados em cada nível de literacia têm uma

7 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, por o considerarem suficientemente potente para o efeito. 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.

probabilidade de pelo menos 80% de ter resolvido correctamente todas as tarefas dos níveis inferiores.

Exemplificando, poderemos dizer que *os indivíduos situados no Nível 3 de literacia são aqueles que estão situados num intervalo de aptidão para o qual 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 Nível 1 e 2.*

Uma vez exposta, de forma necessariamente sumária, a metodologia adoptada para a definição dos níveis de literacia dos indivíduos, passar-se-á, de seguida, à apresentação dos respectivos resultados.

2. Resultados do Estudo Nacional de Literacia

2.1 Resultados globais

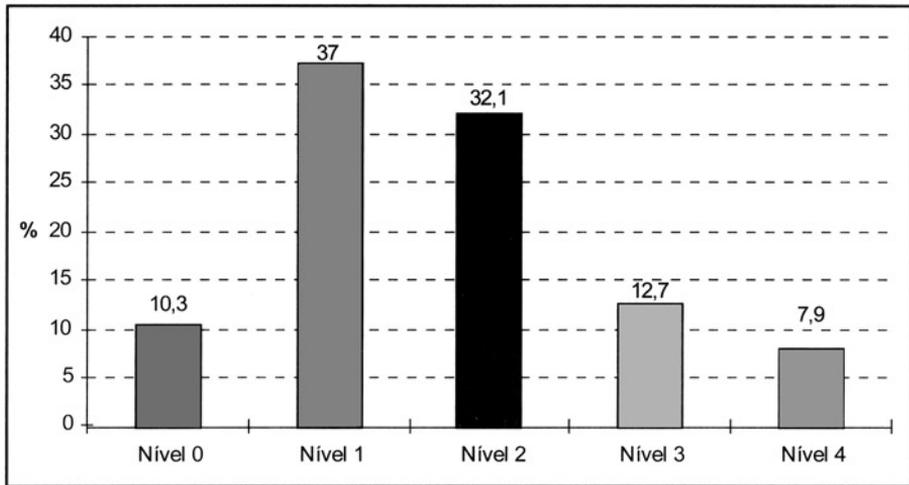
Uma primeira análise, em termos globais, dos resultados obtidos revela, desde logo, a existência de percentagens significativamente altas de inquiridos nos níveis de literacia mais baixos, conforme se pode observar pela leitura do Gráfico 3.

Efectivamente, a leitura do Gráfico 3 mostra que 10,3% dos inquiridos se situam no Nível 0 e 37% no Nível 1.

Os inquiridos localizados no Nível 0 são aqueles que demonstraram total incapacidade para resolver qualquer das tarefas. Este valor, sem dúvida elevado, não é, contudo, inesperado se tivermos em conta a percentagem de analfabetos literais identificados no Censo de 1991 (11% dos portugueses com mais de 10 anos) e, ainda, da elevada percentagem de população adulta activa que não possui qualquer grau de

escolaridade completo (17,7% da população dos 15 aos 64 anos, ainda de acordo com o mesmo Censo).

Gráfico 3: Resultados globais da distribuição da população por níveis de literacia

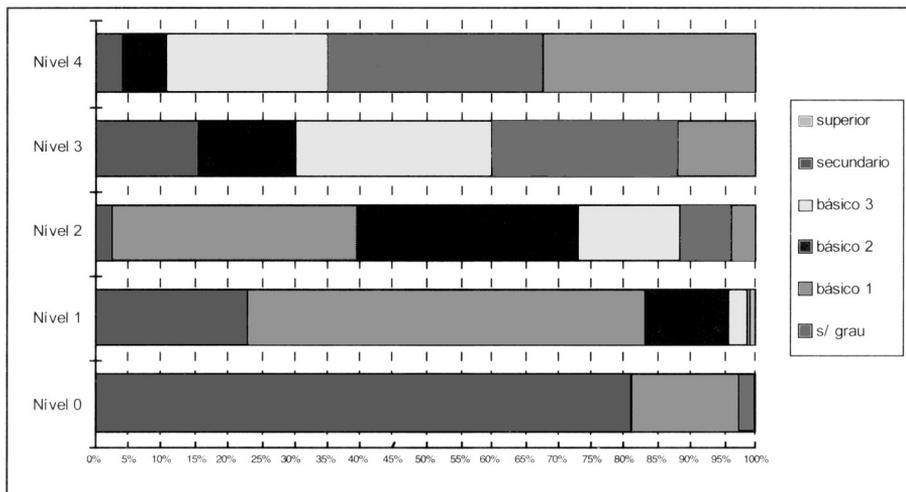


É possível estimar, no conjunto da população do Continente dos 15 aos 64, a existência de cerca de 600 mil pessoas nestas condições.

A população que se encontra neste Nível não apresenta, contudo, características homogêneas e, por isso, valerá a pena que sobre ela se façam algumas considerações que permitam um conhecimento mais preciso do seu perfil em função das duas variáveis mais relevantes para este efeito.

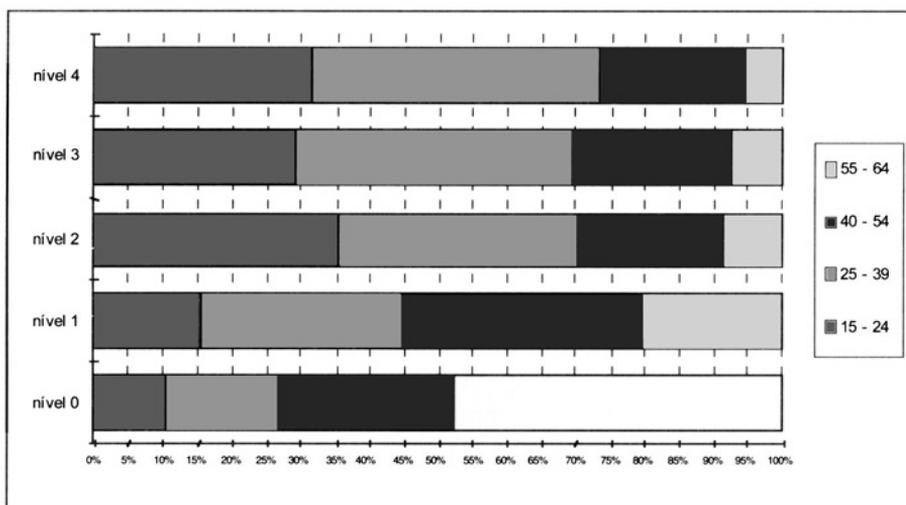
Nos Gráficos 4 e 5. apresentam-se as estruturas de cada um dos níveis de literacia em função do grau de escolaridade e da idade dos inquiridos.

Gráfico 4: Graus de escolaridade por níveis de literacia



Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Gráfico 5: Grupos de idade por níveis de literacia



Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Assim, considerando a variável escolaridade, os indivíduos deste Nível 0 de literacia, contrariamente ao que seria de esperar, não são somente os que não foram não escolarizados. De facto, e embora a grande maioria (cerca de 80%), não possua qualquer grau de escolaridade completo, verifica-se, contudo, que cerca de 18% dos indivíduos deste Nível de literacia possuem o 1º ciclo e cerca de 2% o 2º ciclo do ensino básico.

Quando se considera a variável idade, verifica-se que os indivíduos do grupo etário dos 55 aos 64 anos representam cerca de 48% do total deste Nível. Se poderá ser esperado que a insuficiência de competências de leitura e escrita atinja, de forma mais intensa, os grupos mais idosos, importa referir que não são desprezíveis as percentagens de indivíduos que, embora de grupos etários mais jovens, se encontram nas mesmas condições. De facto, 10% têm entre 15 e 24 anos, 16% encontram-se no grupo dos 25 aos 39 anos e 25% têm entre 40 e 54 anos.

Um outro elemento interessante, para a caracterização dos indivíduos deste Nível de literacia, refere-se à forma como os mesmos auto-avaliam as suas competências de leitura, escrita e cálculo.

No que se refere à leitura, cerca de 68% referem não saber ler, cerca de 21% consideram as suas capacidades de leitura “fracas”, cerca de 10% “razoáveis” e 1% consideram-nas “boas”.

Se, quanto à escrita, os indivíduos deste Nível de literacia consideram as suas competências de forma semelhante às da leitura, já no que se refere ao cálculo a situação apresenta-se ligeiramente diferente. Aqui, cerca de 62% consideram-nas inexistentes, cerca de 26% como “fracas”, 11% como “razoáveis” e 1% como “boas”.

Embora se verifique que a maior parte destes indivíduos reconheça a ausência de qualquer tipo de competência nas três dimensões analisa-

das, não deixa de ser importante assinalar que percentagens não insignificantes de inquiridos se auto-avaliam como portadores de algum tipo de competência e que, quando solicitados a resolver tarefas tendo por base a utilização de material escrito, não tenham sido capazes de o fazer.

No Nível 1 de literacia encontram-se 37% dos inquiridos o que, em termos de população alvo deste estudo, representa cerca de 2,3 milhões de indivíduos.

Trata-se, efectivamente, de um número significativo de pessoas se atendermos ao facto de se tratar de um nível em que as tarefas são pouco exigentes em termos de competências. Neste Nível, a correcta resolução das tarefas implica, em geral, a *localização, em textos pequenos e sem distractores, de informação idêntica ou sinónima* à constante das instruções.

Também neste Nível se encontram indivíduos com diferentes graus de escolaridade. Se bem que a maior parte (cerca de 60%) pertença ao grupo dos que têm o 1º ciclo do ensino básico, encontram-se igualmente aqui indivíduos com o 2º ciclo (cerca de 12%), com o 3º ciclo (cerca de 3%) e, embora com valores residuais, com o ensino secundário (cerca de 1%) e com o ensino superior (cerca de 0,5%). Por outro lado, também aqui se encontram indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completo, ou seja, sem terem concluído o 1º ciclo, representando cerca de 23% do total dos inquiridos deste Nível de literacia.

No que se refere à idade, os indivíduos deste Nível pertencem, fundamentalmente, ao grupo com mais de 40 anos (cerca de 55%, tendo 20% mais de 55 anos), apresentando os grupos mais jovens valores inferiores, embora não insignificantes. Assim, os indivíduos com idades entre os 25 e os 39 anos constituem cerca de um terço do total deste nível (cerca de 30%) e os jovens dos 15 aos 24 anos cerca de 15%.

No Nível 2 de literacia encontram-se 32,1% dos indivíduos inquiridos, o que significa, em termos de população, qualquer coisa como cerca de 2 milhões de pessoas.

Relembre-se que, neste Nível de literacia, se encontram os indivíduos com competências adequadas à resolução de tarefas que requerem, em geral, processamento de informação um pouco mais elaborado, implicando a *associação literal* ou aproximada entre palavras ou expressões que se encontram no texto ou documento e nas instruções da tarefa a realizar ou, no caso do cálculo, a realização de operações sequenciais com valores facilmente identificáveis.

As características da população deste Nível, em termos de escolaridade, revelam que a grande maioria é constituída por indivíduos com os dois primeiros ciclos do ensino básico (cerca de 37% com o 1º e cerca de 33% com o 2º). Quanto aos restantes graus de escolaridade a distribuição neste Nível começa a revelar algumas diferenças quando comparada com o Nível 1. De facto, aqui os indivíduos com graus de escolaridade superiores começam a aparecer em maior percentagem (16,2% com o 3º ciclo do ensino básico, 7,5% com o ensino secundário e 3,6% com o ensino superior), enquanto que os sem qualquer grau de escolaridade são agora em valor mais residual (2,6%).

Em sentido idêntico apontam os dados relativos à estrutura etária dos indivíduos deste Nível de literacia. Assim, a população com mais de 40 anos representa cerca de 30% do total, (dos quais aproximadamente 9% têm entre 55 e 64 anos), sendo que, no Nível 1, atingia mais de 50%. Por seu lado os mais jovens representam agora mais de dois terços do total de inquiridos (perto de 34% com idades entre os 25 e os 39 anos e cerca de 35% do grupo dos 15 aos 24 anos), contra os cerca de um terço no caso do Nível 1.

No Nível 3 de literacia encontram-se cerca de 12,7% dos inquiridos, ou seja, em termos da população em estudo, cerca de 800 mil pessoas.

Este valor, já de si baixo, torna-se ainda mais preocupante se tivermos em conta que as tarefas deste nível não são as mais complexas da prova. As tarefas deste Nível implicam, em termos de leitura em prosa, a capacidade de *integrar* informação, de forma a *resumir* ideias contidas num texto, longo e com ideias encaixadas, ou de modo a *fundamentar* uma conclusão e, em termos de cálculo, o equacionamento de problemas e a realização de operações sequenciais.

Os indivíduos que se encontram neste Nível apresentam uma estrutura de escolarização que aponta para a pouca representação dos detentores de graus de escolaridade mais baixos, confirmando, assim, a tendência que já se tinha manifestado no Nível 2.

Assim, verifica-se o desaparecimento dos indivíduos sem qualquer grau de escolaridade completo, os detentores do 1º ciclo do ensino básico não ultrapassam os 16% e os do 2º ciclo rondam os 14%. Os grupos mais representados neste Nível são os detentores do 3º ciclo do ensino básico, com cerca de 30%, e do ensino secundário, com aproximadamente 28%. Refira-se, finalmente que os detentores de formação superior representam cerca de 12% dos indivíduos deste Nível.

A análise da estrutura de idades indica, igualmente, a rarefação progressiva dos mais velhos. Assim, o grupo de indivíduos com mais de 40 anos não ultrapassa os 30% do total do Nível (dos quais 7% entre os 55 e os 64 anos), o grupo dos 25 aos 39 anos, tem cerca de 40% e o grupo dos mais novos, com idades entre os 15 e os 24 anos, perto de 29%.

Finalmente, no Nível 4 encontram-se 7,9% dos inquiridos o que, em termos de população, significa cerca de 480 mil pessoas.

Sendo este Nível o que integra as tarefas de maior complexidade e, por força do tipo de competências que implica para a sua correcta resolução, poderemos dizer que os indivíduos que aqui se encontram são

aqueles que revelam as capacidades necessárias ao processamento de informação de nível mais complexo.

A percentagem de indivíduos que aqui se localiza indica, desde logo, quão escasso é número de portugueses que, sem dificuldade, se relacionam com informação escrita de maior complexidade.

Aliás, a análise dos graus de escolaridade dos indivíduos que aqui se localizam evidencia, precisamente, a escassez dos grupos de escolaridade mais reduzida - nenhum indivíduo sem grau de escolaridade completo aqui se encontra, os detentores do 1º ciclo não ultrapassam os 4% e os do 2º ciclo 6% - e, conseqüentemente, a primazia dos grupos com escolaridade mais avançada - 24% têm o 3º ciclo do ensino básico, e cerca de 32% o ensino secundário e o ensino superior.

Por seu lado, a análise da estrutura de idades, dos indivíduos deste Nível, revela a presença maioritária dos mais jovens - 32% com 15 a 24 anos, 42% com 25 a 39 anos e 26% com mais de 40 anos, dos quais 6% com mais de 55 anos.

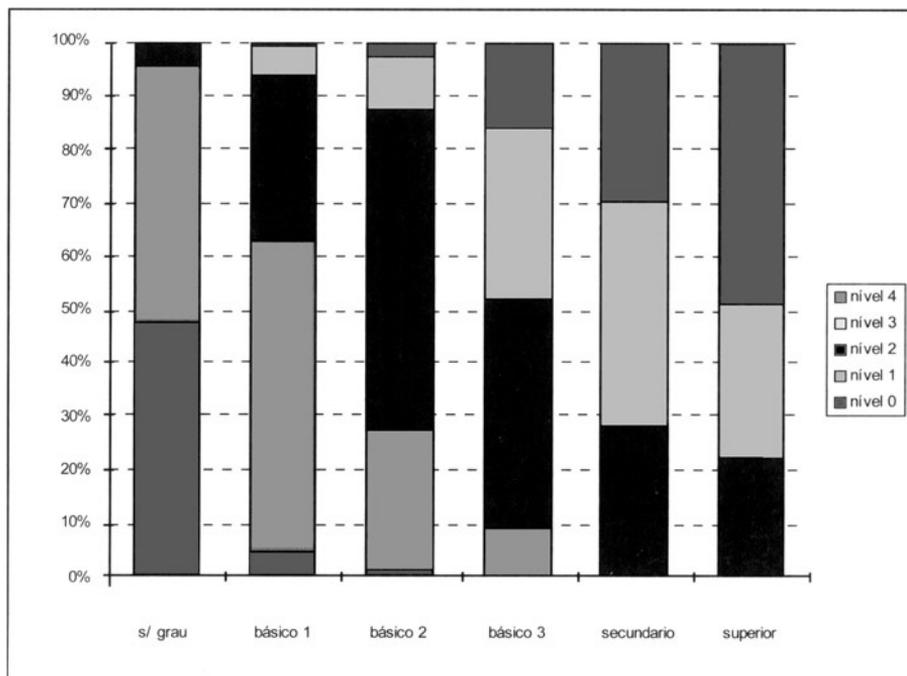
2.2. Resultados por graus de escolaridade

No Gráfico 6 apresentam-se os resultados por grau de escolaridade, mostrando a sua análise diferentes distribuições pelos níveis de literacia.

Assim, os indivíduos sem grau de escolaridade completo, ou seja, com menos que o 1º ciclo do ensino básico, distribuem-se, de forma mais ou menos equitativa, pelos Níveis 0 e 1, sendo o Nível 2 atingido por cerca de 5% dos indivíduos com estas características. Os detentores do 1º ciclo do ensino básico distribuem-se, por seu lado, fundamentalmente pelo Nível 1 (cerca de 58%) e, de seguida, pelo Nível 2 (cerca

31%). Os indivíduos deste grau de escolaridade em níveis mais elevados apresentam-se como residuais, cerca de 5% no Nível 3 e cerca de 1% no Nível 4.

Gráfico 6: Níveis de literacia segundo o grau de escolaridade



Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Os inquiridos com o 2º ciclo do ensino básico têm como nível modal o Nível 2 de literacia (com cerca de 60% dos indivíduos entrevistados), embora se encontrem, também com valores com algum significado, no Nível 1 (cerca de 26%). Nos Níveis 3 e 4 encontram-se, por seu lado, percentagens residuais de indivíduos com este grau de escolaridade (cerca de 10% no Nível 3 e de 3% no Nível 4). Refira-se, finalmente, que, embora em pequena percentagem (cerca de 1%), ainda se encontram indivíduos com estas características no Nível 0.

Os detentores do 3º ciclo do ensino básico, não estão presentes no Nível 0, distribuindo-se, especialmente, pelos Níveis 2 (cerca de 43%) e 3 (cerca de 32%). No Nível 4 encontram-se 16% dos inquiridos e, finalmente, no Nível 1 cerca de 9%.

Os indivíduos com o ensino secundário e com o ensino superior são, como seria de esperar face à associação verificada entre as variáveis, os que apresentam mais elevados níveis de literacia. De facto, a sua presença nos níveis mais baixos é perfeitamente residual no Nível 1 (cerca de 0,3% do secundário e 0,2% do superior), e inexistente no Nível 0. Os indivíduos com o ensino secundário, por sua vez, têm como nível modal o Nível 3 (cerca de 40%), enquanto para os detentores de formação superior a moda se situa no Nível 4 (cerca de 47%). Refira-se, contudo, que os indivíduos com estes graus de escolaridade se distribuem, mesmo assim, por quase toda a escala quando o que seria de esperar, de forma especial para os detentores de formação superior, era a sua colocação esmagadora nos níveis mais altos.

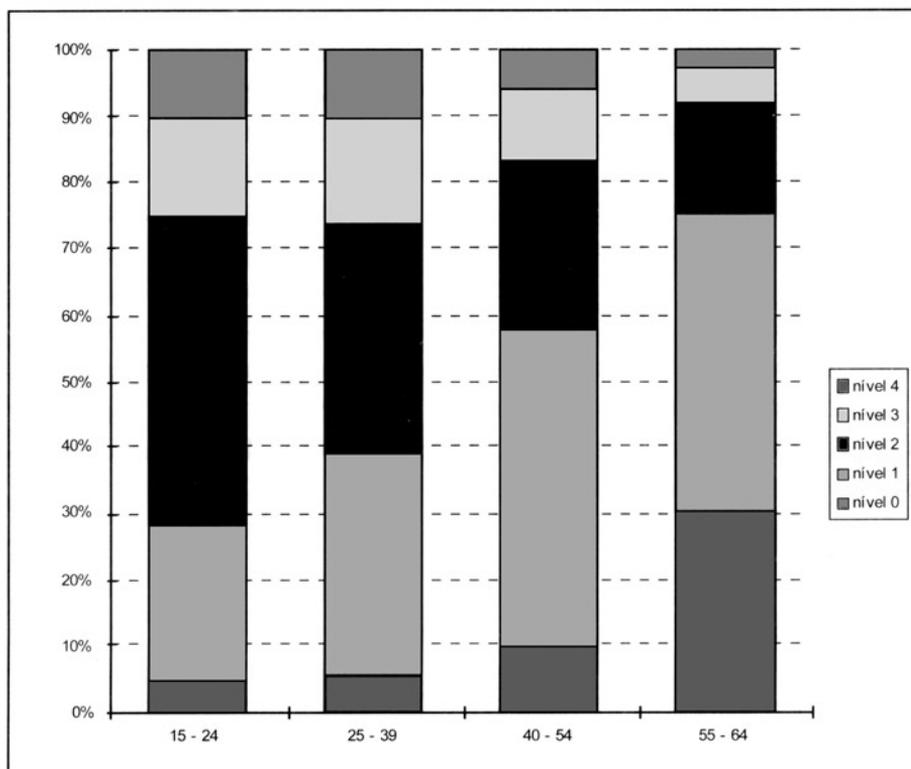
2.3. Resultados por idade

A análise dos níveis de literacia segundo a idade dos inquiridos, conforme Gráfico 7, revela desde logo elementos interessantes quanto à sua distribuição pelas diferentes gerações de população.

Desde logo, é visível que o grupo dos indivíduos, com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos, é o que apresenta a maior percentagem no Nível 0 (cerca de 30%, contra 9,7%, 5,3% e 4,4%, respectivamente, dos grupos dos 40-54 anos, 25-39 anos e 15-24 anos). Por outro lado, é, ainda neste grupo, que se verificam as quebras mais acentuadas nos níveis mais elevados. De facto, com 45% dos inquiridos no Nível 1, os valores baixam de forma abrupta nos níveis subse-

quentes, sendo bastante residual a percentagem de indivíduos deste grupo etário que se encontram no Nível 4 (cerca de 3%).

Gráfico 7: Níveis de literacia segundo o grupo de idade



Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Nos grupos mais jovens, pelo contrário, a comparação entre o Nível 1 e o Nível 2 mostra que esses valores aumentam no escalão etário dos 15 aos 24 anos (de 24% no Nível 1 para 47% no Nível 2) e, embora menos significativamente, no grupo dos 25 aos 39 anos (de 34% no Nível 1 para 35% no Nível 2).

Refira-se, ainda, que são os indivíduos mais jovens que apresentam as maiores percentagens de posicionamentos no Nível 4 (com 10% nos escalões dos 15 aos 24 e dos 25 aos 39 anos).

Poder-se-á argumentar que tal se pode ficar a dever à associação conhecida entre formação escolar e a idade, na medida em que se sabe, e este estudo, aliás confirmou, que as gerações mais velhas são menos escolarizadas do que as gerações mais novas. Por isso decidimos, para esta variável, proceder ao apuramento da distribuição dos níveis de literacia por idades, controlando o grau de escolaridade. Isto é, conhecer a distribuição dos níveis de literacia pelos indivíduos com a mesma escolarização.

Os resultados a que se chegou mostram que a variável idade está, ela própria, associada ao nível de literacia dos indivíduos, especialmente no caso dos graus de escolaridade mais baixos. A título de exemplo apresenta-se, no Quadro 2, a estrutura dos níveis de literacia, por idades, dos indivíduos com o 1º ciclo do ensino básico.

Quadro 2: Indivíduos com o 1º ciclo do ensino básico, por Nível de literacia, segundo o grupo de idade

	15 -24	25 - 39	40 - 54	55 - 64	Total
Nível 0	17,2	19,2	29,8	33,8	100,0
Nível 1	11,3	33,1	38,3	17,3	100,0
Nível 2	15,0	37,9	34,9	12,3	100,0
Nível 3	2,8	41,5	41,8	13,9	100,0
Nível 4	0,0	20,5	46,7	32,8	100,0

Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

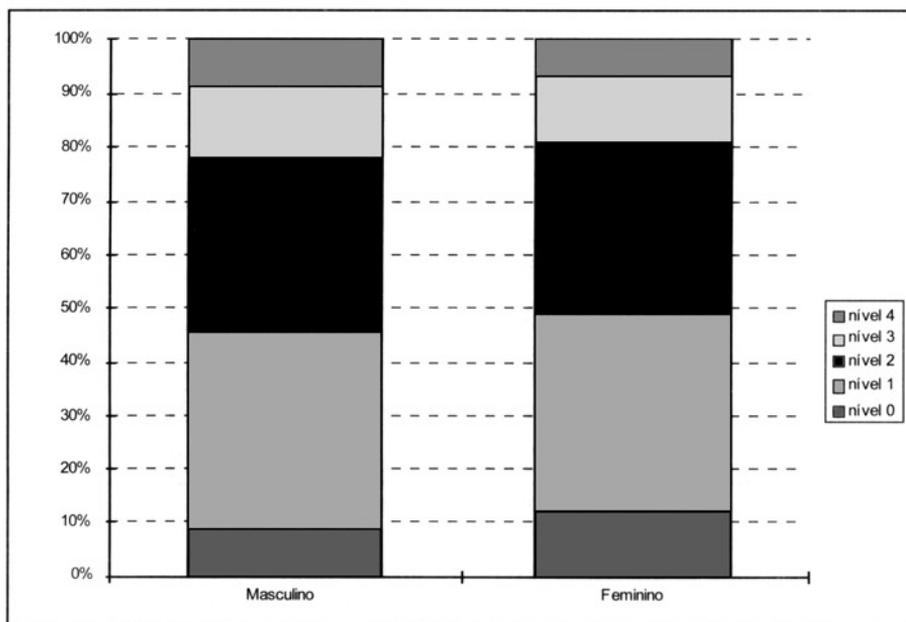
No caso dos detentores do 1º ciclo do ensino básico verifica-se o menor peso dos grupos mais jovens no Nível 0 (17,2% e 19,2%, respectivamente do grupo dos 15 aos 24 anos e do grupo dos 25 aos 29 anos),

enquanto que o grupo dos mais velhos representa mais de 50% dos indivíduos neste nível de literacia (com 29,8% no escalão dos 40-54 anos e 33,8% no de 55-64 anos). Nos restantes níveis, curiosamente, os grupos menos representados são os dos escalões etários dos 15 ao 24 anos e dos 55 aos 64 anos, com excepção do Nível 4 em que este último grupo etário ultrapassa os 30% dos indivíduos colocados neste nível.

2.4. Resultados por sexo

A distribuição dos níveis de literacia por sexo demonstra, igualmente, uma diferente distribuição pelos indivíduos dos dois sexos, conforme se mostra no Gráfico 8.

Gráfico 8: Níveis de literacia segundo o sexo



Qui-quadrado significativo ($p < 0,05$)

De facto, os homens apresentam, por um lado, percentagens mais baixas no Nível 0 (cerca de 8%, contra cerca de 12% no caso das mulheres) e, por outro lado, percentagens mais altas nos níveis mais elevados (aproximadamente 13% e 9%, respectivamente nos níveis 3 e 4, contra 12% e 7%, nos mesmos níveis no caso das mulheres). Ao mesmo tempo, verifica-se que, nos níveis 1 e 2, o peso relativo de cada um dos sexos é semelhante. Refira-se, finalmente, que, embora com uma relação estatística significativa, a variável sexo é, do conjunto das variáveis utilizadas neste estudo, aquela que menos influencia a distribuição dos indivíduos pelos níveis de literacia. Esta menor influência da variável sexo, que se deduz da leitura dos dados já referidos, é ainda confirmada pelo facto de não se verificar relação estatística significativa entre o sexo e os níveis de literacia quando se procede ao controlo da variável grau de instrução. Nesse sentido, as diferenças observadas entre homens e mulheres deverão dever-se, fundamentalmente, à desigualdade verificada em termos de escolarização dos dois grupos de indivíduos.

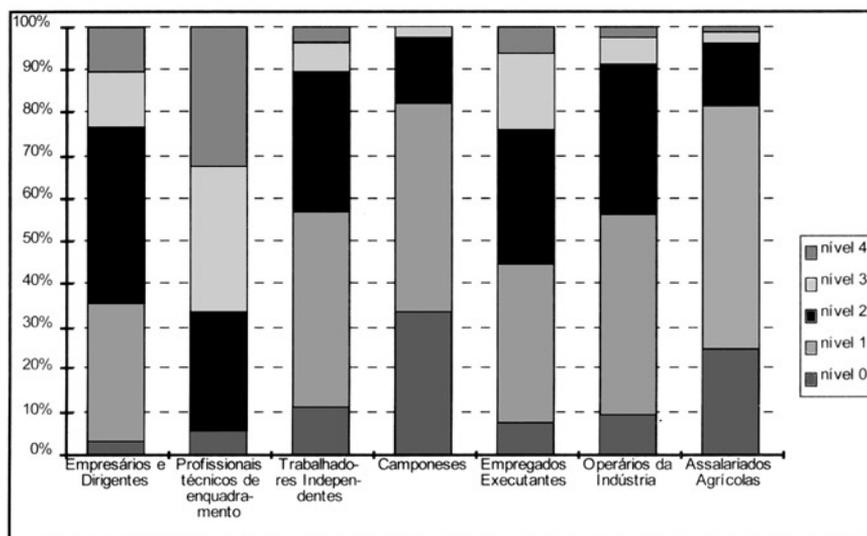
2.5. Resultados por classe social

A distribuição dos níveis de literacia segundo a classe social dos inquiridos está representada no Gráfico 9.

É nas classes sociais mais ligadas à agricultura que se verificam níveis de literacia mais baixos. Tanto nos camponeses como nos assalariados agrícolas o conjunto dos níveis 0 e 1 abrange mais de 80% dos indivíduos. A seguir aparecem os operários industriais e os trabalhadores independentes do artesanato, pequeno comércio e prestação de serviços, em que a esmagadora maioria (perto de 80%) se distribui pelos níveis 1 e 2. Os empregados executantes, por um lado, e os empresários e dirigentes, por outro, embora correspondam a situações sociais claramente diferenciadas, não apresentam perfis de literacia muito di-

ferentes. É também nos níveis 1 e 2 que se situa a maior parte dos indivíduos pertencentes a estas categorias socioprofissionais (na ordem dos 70%), mas surge já com alguma expressão percentual o conjunto dos níveis 3 e 4 (cerca de um quarto dos indivíduos). Por fim, o perfil de literacia dos profissionais técnicos e de enquadramento contrasta fortemente com todos os anteriores. A grande maioria situa-se no Nível 4 (32,9%) e no Nível 3 (34,4%). O Nível 1 é residual e o Nível 0 inexistente.

Gráfico 9: Níveis de literacia segundo a classe social



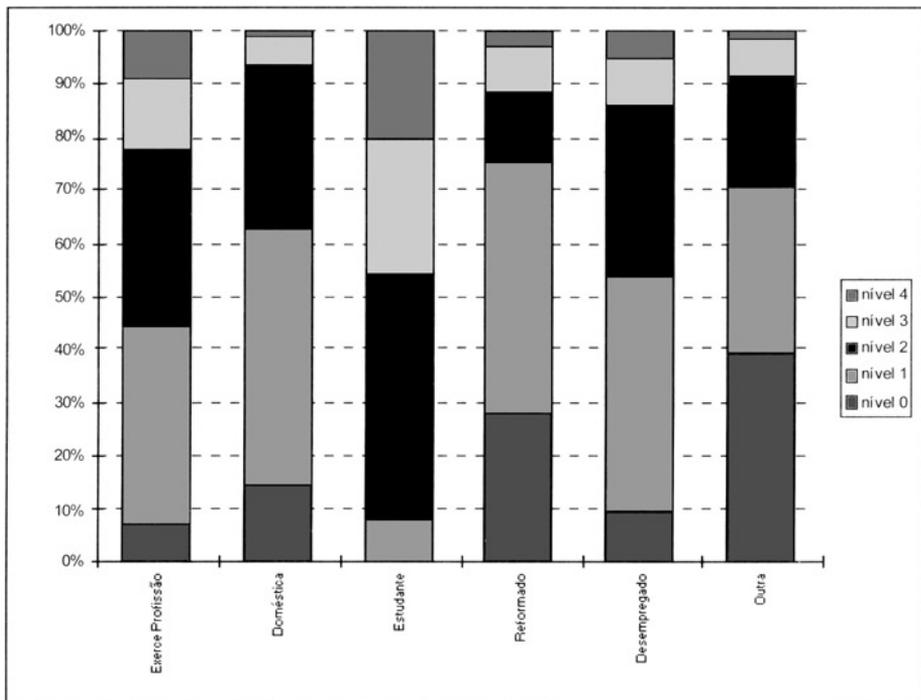
Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

2.6. Resultados por condição perante o trabalho

O Gráfico 10 apresenta a distribuição dos níveis de literacia segundo a condição perante o trabalho.

O perfil de literacia dos que exercem profissão não se afasta muito dos resultados globais, o que não surpreende uma vez que se encontram nesta categoria 60% dos entrevistados. A maioria divide-se entre o Nível 1 (37,2%) e o Nível 2 (33,7%). Ainda se encontra uma fracção não desprezável da população activa com o Nível 0 de literacia (6,9%). Por outro lado, só percentagens bastante pequenas se situam nos níveis mais elevados: 13,4% com o Nível 3 e 8,8% com Nível 4.

Gráfico 10: Níveis de literacia segundo a condição perante o trabalho



Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Os desempregados e as domésticas apresentam níveis de literacia semelhantes e mais baixos que os da população que exerce actividade profissional. Quase 55% dos desempregados e mais de 60% das domésticas não ultrapassam o Nível 1. Esta tendência acentua-se ainda

mais nos reformados onde o conjunto dos indivíduos nos níveis 0 e 1 é da ordem dos 75%.

Pelo contrário, como seria de prever, são os estudantes que revelam um perfil de literacia mais elevado. Neste grupo ninguém se encontra no Nível 0 e apenas 8% se situa no Nível 1. Quase metade dos estudantes está no Nível 2. O Nível 3 abrange aproximadamente 26% e o Nível 4 cerca de 20%.

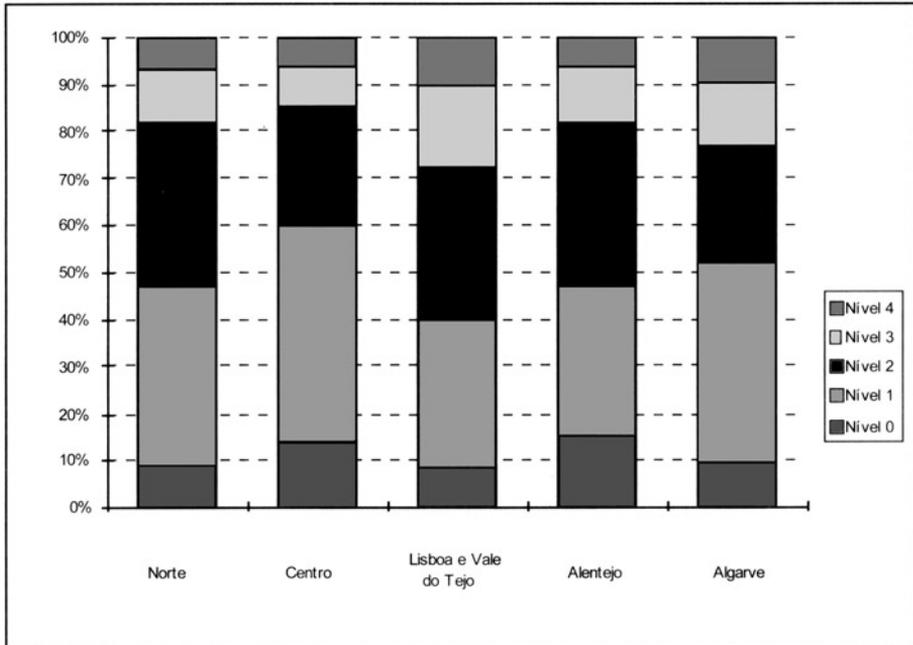
2.7. Resultados por Região

O Gráfico 11 apresenta os resultados da distribuição dos níveis de literacia pelas diferentes Regiões do país, tal como são constituídas na agregação ao nível das NUT 2.

O que a leitura desta informação evidencia é que as diferentes Regiões apresentam perfis de literacia não idênticos o que, por certo, se relacionará com a diferente distribuição de níveis de instrução das populações. Assim, é na Região de Lisboa e Vale do Tejo que se verifica a maior concentração nos níveis 3 e 4 e, conseqüentemente, os mais baixos valores no Nível 0 e no Nível 1.

No Alentejo e Centro, por exemplo, a distribuição revela percentagens significativas de indivíduos no Nível 0 (14,8% e 13,7%, respectivamente), ao mesmo tempo que são, também estas duas Regiões que apresentam menos indivíduos no Nível 4 (cerca de 6% nos dois casos).

Gráfico 11: Níveis de literacia segundo a região

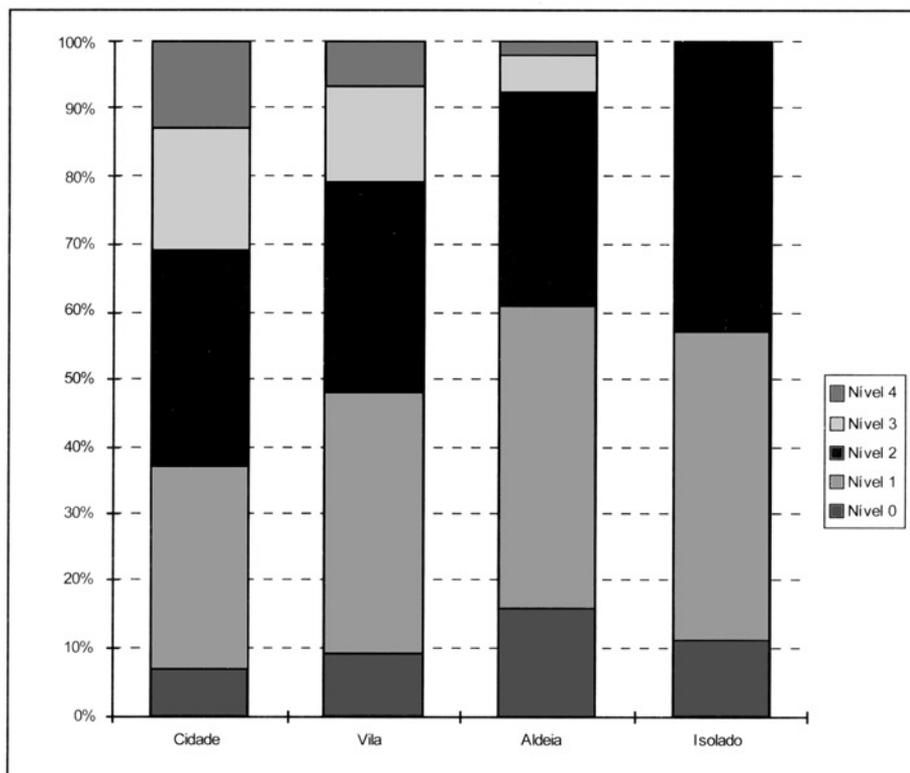


Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

2.8. Resultados por “habitat”

A distribuição dos níveis de literacia por “habitat” revelam, igualmente, algumas diferenças que valerá a pena enunciar e que se ilustram no Gráfico 12.

Gráfico 12: Níveis de literacia segundo o tipo “habitat”



Qui-quadrado significativo ($p < 0,01$)

Assim, é visível que os indivíduos das zonas mais ruralizadas, como sejam os que vivem em aldeias ou os isolados, se distribuem, fundamentalmente pelos Níveis 1 e 2, apresentando, igualmente, percentagens significativas no Nível 0, enquanto que a população das cidades, embora com uma forte concentração nos Níveis 1 e 2, apresenta percentagens mais significativas nos Níveis 3 e 4 e, conseqüentemente, mais baixas no Nível 0.

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

Vamos entrar na fase de debate, que será ainda precedida pela apresentação pelo grupo de trabalho de alguns dados de caracterização social e das práticas de leitura, escrita e cálculo.

Tivemos oportunidade, no período antes do intervalo, de tomar conhecimento do rigor científico e metodológico que foi posto na elaboração deste trabalho, cujos resultados nos tocam a todos nós um pouco na nossa vivência diária, na nossa experiência, nomeadamente em relação às funções que desempenhamos.

No que respeita ao ensino superior, não teremos ficado muito surpreendidos com alguns dos dados que nos foram aqui avançados. Tenho bem presentes as queixas que permanentemente recebo, dizendo que a matéria prima que nos chega, os alunos que entram na universidade, têm dificuldades enormes de interpretar e de se exprimirem. Temos, portanto, problemas a montante do ensino superior, mas todo o sistema está interligado entre si e com certeza que na parte da tarde se vão aprofundar as causas e as consequências dos resultados aqui apresentados. As causas serão com certeza múltiplas, mas porventura também o sistema de ensino superior, que aliás tem a responsabilidade de formar os formadores, acaba por contribuir para este estado de coisas.

Pela forma como está organizado o dia de trabalho, penso que a mesa redonda da tarde e o debate que se lhe segue irão com certeza concentrar-se nos aspectos das causas. Via o debate desta manhã, na sequência da apresentação do estudo, mais centrado nos aspectos metodológicos directamente relacionados com ele. Como a apresentação foi muito breve, é importante compreender exactamente qual foi o enquadramento do estudo, o que significam estes dados.

Dr. António Firmino da Costa

Depois da apresentação da parte nuclear do estudo, há um conjunto de aspectos que foram analisados e dos quais vos queremos ainda dar conta de uma maneira muito resumida.

Que características tem a população que foi inquirida? Quem são eles? O que fazem em termos de práticas de leitura, escrita e cálculo e como se auto-avaliam nas suas competências? Farei uma parte dessa apresentação e, depois, a Dr.^a Patrícia Ávila completá-la-á.

O que fazem?

O questionário incluía um conjunto de perguntas, algumas delas clássicas, como por exemplo a leitura de livros. Os que nunca lêem livros são uma fatia enorme, os que raramente lêem são outro grande conjunto, os que lêem 1 ou 2 livros por ano são um segmento mais pequeno, aqueles que lêem 1 ou mais livros por mês são apenas 8%.

É claro que estas taxas de leitura, como seria de esperar, aumentam um pouco com o crescimento dos níveis de instrução e com as variáveis associadas e, nomeadamente, com os níveis de literacia.

Algo de semelhante acontece a respeito de outras leituras mais formais, como por exemplo as de revistas. Os que lêem mais revistas são 34%, que as lêem todas as semanas, mas em todo o caso muitas destas revistas serão sobre os programas da televisão. São mais as mulheres que lêem revistas do que os homens mas, em contrapartida, também dentro de taxas de leitura ainda mais baixas, que são as leituras de jornais, são um pouco mais os homens que os lêem, provavelmente jornais desportivos. Quem lê jornais praticamente todos os dias, o que pareceria uma prática de vida contemporânea normal, são apenas 19% da população inquirida.

E quanto às leituras mais informais no quotidiano? De uma lista grande, aquela que obtém maiores pontuações é ler legendas de filmes na televisão, mas ler cartas é uma coisa que só 32% dos inquiridos faz. As outras leituras importantes têm a ver com as compras – são os preços, os rótulos de medicamentos, e mesmo assim em taxas que variam à volta dos 50-60% apenas dos inquiridos.

Quem diz leituras, diz também escritas de tipo mais informal. A escrita mais frequente é o preenchimento de documentos. A nossa vida está erichada de documentos. Nessa situação encontramos uma prática respondida por apenas 42% da população inquirida. Recados e pequenas notas atingem 36% e tudo o resto é bastante residual.

Das práticas de cálculo no quotidiano, aquela que tem maior taxa são as compras correntes, no entanto só 67% das pessoas declarou praticar com alguma regularidade cálculos destes na vida quotidiana. Os empréstimos, os impostos, tudo isso está nas taxas dos 10-20%.

Tratei da leitura na vida quotidiana em sentido mais amplo; se passarmos à leitura na actividade profissional, os valores são ainda menores. Só nas categorias socioprofissionais mais qualificadas as práticas de leitura e escrita têm algum lugar relevante; o cálculo tem-no um pouco mais.

Vejam apenas um exemplo de um dos desdobramentos dessas práticas por várias variáveis de caracterização. Não vale a pena estar a pormenorizar muito, mas aqui estão os graus de ensino por ordem crescente e o que se vai vendo é que estas várias práticas crescem regularmente, como seria de esperar, mas de uma maneira extremamente nítida, com o grau de ensino. Em todo o caso, nunca atingem valores enormes.

Dr.^a Patrícia Ávila

Para terminarmos esta apresentação dos principais resultados do projecto, gostaria de referir apenas alguns deles, que têm a ver com questões de auto-avaliação das competências de literacia.

Os inquiridos foram postos perante uma situação em que tinham que dizer como é que avaliavam as suas competências de leitura, escrita e cálculo.

Os resultados que obtivemos relativamente à leitura distribuem-se sobretudo por três categorias e são os seguintes: 29% dos inquiridos considera que as capacidades de leitura que possui são boas, 38% consideram que essas capacidades são razoáveis, 17% consideram que elas são fracas. Nos extremos da escala proposta para a resposta, encontram-se apenas 16% dos inquiridos: 8% consideram que as suas capacidades de leitura são muito boas e também 8% declaram não saber ler.

Estas auto-avaliações de capacidades são muito semelhantes no que respeita à escrita e, ainda, relativamente ao cálculo. Não há diferenças significativas quando se trata de avaliar estes três domínios pois o padrão de respostas é muito semelhante.

Verifica-se, no entanto, que as respostas variam significativamente em função de algumas das variáveis de caracterização social analisadas, como sejam o grau de ensino atingido pelos inquiridos, a idade e a categoria socioprofissional. São os indivíduos mais novos, com graus de ensino mais elevados e pertencendo às categorias socioprofissionais que requerem qualificações mais elevadas que avaliam de uma forma mais favorável as suas competências de leitura, escrita e cálculo.

Propusemos ainda um outro tipo de auto-avaliação de capacidades, centrada nas competências necessárias para o exercício da actividade

profissional. Perguntava-se como é que os indivíduos percebem a adequação das suas capacidades ao exercício de uma actividade profissional concreta. Os resultados são claramente diferenciados daqueles que foram apresentados há pouco.

A grande maioria dos inquiridos, 73%, considera que as capacidades que possui são plenamente suficientes para o exercício da actividade profissional. Verifica-se, portanto, uma homogeneidade de respostas bastante clara. Apenas 6% dos inquiridos consideram que as capacidades de leitura que possuem são insuficientes, 11% consideram que chegam, mas com dificuldade e 10% consideram que são superiores ao necessário.

Uma vez mais, as tendências de resposta são muito idênticas quer se trate da leitura, da escrita ou, ainda, do cálculo. Neste caso, contrariamente ao que vimos antes, os resultados não apresentam variações significativas em função de variáveis como a idade, o grau de ensino atingido ou a categoria socioprofissional. Trata-se, portanto, de um padrão de avaliação que é muito homogêneo na população inquirida.

Finalmente e para terminar, uma referência breve a outra questão colocada que tem a ver com o desejo dos inquiridos melhorarem as capacidades actuais de escrita, leitura e cálculo. Concretamente, perguntava-se às pessoas se desejavam ou não melhorar essas capacidades. Relativamente à escrita, por exemplo, a análise dos resultados obtidos permite ver que cerca de 50% dos inquiridos afirmou desejar melhorar as suas capacidades. Uma vez mais, os resultados voltam a ser muito semelhantes, quer se trate da leitura, escrita ou cálculo.

Fazendo uma análise em função dos graus de ensino, observa-se que é no básico 2 e no básico 3 que se encontram as maiores percentagens de sujeitos que declaram desejar melhorar essas capacidades e, pelo contrário, é nos extremos, nos que têm ensino superior e nos que não

têm qualquer grau de ensino, que se verificam taxas de resposta menores a esta mesma questão.

Debate

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

O tempo que nos fica disponível para debate já não é assim tão grande como isso, de modo que, para podermos ter um verdadeiro debate e na medida em que até agora se falou deste lado da mesa, é preciso também passar a palavra ao lado da assistência. Fazia um apelo no sentido das intervenções e perguntas serem concisas e curtas. Vamos tomando conjuntos de questões e intervenções, para evitarmos o processo demorado de pergunta-resposta, que limitaria o tempo disponível para a assistência.

Dr. José Salgado Sampaio

Conselho Nacional de Educação

Em primeiro lugar, e sem subestimar os outros elementos que o realizaram, queria valorizar este e todos os trabalhos até aqui elaborados pela Prof^a. Ana Benavente, que têm um nível de registar.

Farei brevíssimas considerações e, nalguns casos, não haveria alternativa em relação aos meios a que os autores do trabalho recorreram. Um, por exemplo, os dados do censo. Houve um tempo em que centrado nas questões de analfabetismo, verifiquei, em inquérito que fiz, meramente empírico e sem qualquer aspecto sistematizado, que as declarações sobre analfabetismo literal não correspondiam à realidade; os próprios inquiridores, consideravam aquele que sabia assinar como tendo o domínio da leitura e da escrita.

Também em relação ao censo, há problemas ligados à sua fidelidade, o que se alarga ao campo do recenseamento eleitoral.

Quanto ao preenchimento dos documentos mencionados no estudo, eles constituem dificuldade e as próprias entidades que os recebem têm critérios diferentes. Certa vez na Repartição de Finanças e em relação ao IRS, de manhã contactei um funcionário que considerou correcto um registo e à tarde um outro funcionário interpretou de modo diverso. Mesmo quando se tem que preencher o n.º do BI, e estão mais espaços do que o número, alguns pedem que se vá até ao fim e outros aceitam que se comece no princípio... Algumas dificuldades também são influenciadas, suponho eu, embora haja cuidado, no facto da pessoa inquirida estar a ser submetida a um teste, o que dificulta a sua compreensão.

Uma afirmação feita pela Mesa, não corresponde verdadeiramente à realidade. Durante dezenas de anos em Portugal a habilitação na 3ª classe constituiu um grau de escolaridade.

No aspecto da leitura, há uma coisa impressionante, vista numa perspectiva dinâmica, que é o desenvolvimento da literatura infantil e a audiência, que deve ter um crescimento extraordinário em relação a quando eu era novo. A percentagem de obras infantis e juvenis aumentou consideravelmente, houve um salto enorme, e reconhece-se, de qualquer modo, que o nível de leitura é aquém do que devia ser.

E disse.

Prof. Doutor José Ribeiro Dias

Não perco tempo a sublinhar a importância extraordinária deste Estudo e, deixando para a tarde a proposta do Moderador – o debate sobre a etiologia das causas de tudo isto – ia pôr apenas duas perguntas acerca da metodologia, porque não foi possível consultar devidamente o documento. Referem-se fundamentalmente à relação – que não é line-

ar, evidentemente – entre os níveis de escolaridade e de literacia. A primeira pergunta era se na organização do trabalho, do inquérito, houve qualquer quesito indagando quais eram as fontes de aquisição das competências nos inquiridos. E, mais concretamente, se a fonte de aquisição de competências era apenas e em que medida a formação normal, regular, escolar ou se também, e em que medida, as fontes de aquisição de competências iam para além do escolar; gostaria de saber se houve indagação nesse sentido.

Segunda questão: evidentemente que a literacia diz respeito, como foi sublinhado, aos domínios do profissional, do pessoal e do social. Eu perguntaria também se na procura de indagar até que ponto havia ou não compreensão dos textos apresentados aos inquiridos, se se atendeu apenas mais ou sobretudo ao âmbito da vida profissional, portanto de sobrevivência diríamos humana, mais na linha da economia, ou se também, e até que ponto se atendeu a indagar no âmbito da vida social, da inserção das pessoas nas comunidades de que fazem parte e no âmbito da vida pessoal, da movimentação como pessoas conscientes e livres nos sistemas em que se encontram inseridas.

Um interveniente

Queria focar dois pequenos pontos. O primeiro tem muito a ver com o que acabou de dizer o Prof. Ribeiro Dias: era perceber a relação estabelecida entre literacia e sabedoria de vida, isto é, como é que se integrou esta competência fundamental numa sociedade livre e democrática – a literacia – e o saber viver, o saber resolver os problemas da vida, portanto creio que vai ao encontro do que disse o Prof. Ribeiro Dias.

O outro ponto tem a ver com a questão colocada pelos materiais que foram tomados como matéria de teste. Eu vejo que há vários materiais

que são colhidos da imprensa, e ao mesmo tempo não posso deixar de relacionar isso com o baixo índice de leitura da imprensa. Gostava de perceber como é que isso foi analisado, isto é, não haverá aqui um efeito – desculpem a expressão – de pescadinha de rabo na boca? Isto é, até que ponto a desafecção relativamente à imprensa também condiciona a forma como foi realizada ou decorreu a sessão com os inquiridos na fase da testagem.

Dr. Paulo Abrantes

Eu gostava em primeiro lugar de sublinhar uma coisa que já foi dita, mas que me parece muito importante: é o carácter não estático da noção de literacia que está aqui presente. E a variável idade que aqui foi referida como factor importante pode ser um exemplo interessante dum factor que talvez traduza sobretudo o resultado de se ter aprendido há muito tempo, e não tanto de se ter menos capacidade. Isto é, podemos isolar a variável idade e comparar pessoas de idades diferentes com o mesmo nível de escolaridade, mas não podemos esquecer que, mesmo assim, é diferente ter-se concluído o curso secundário há trinta anos ou ter-se concluído há dez anos. E este carácter não estático da noção de literacia levanta o problema central de ter que se encarar a aprendizagem e a formação das pessoas como um processo permanente, como um processo para toda a vida, e não como uma coisa estática que, uma vez adquirida, está adquirida para toda a vida.

Segunda observação: este Estudo implica também fortemente a necessidade de se redefinir a nossa noção habitual de competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Também essa noção daquilo que são as competências básicas elementares não é uma coisa estática, e isto tem implicações escolares enormes. Um exemplo claro é que as competências no domínio numérico, as competências numéricas que se consideravam básicas há trinta anos envolviam praticamente o saber realizar

as operações de aritmética elementares e pouco mais, e hoje a situação é totalmente diferente. Porque nós vivemos paradoxalmente num mundo e numa sociedade em que até há menos necessidades de efectuar cálculos no dia a dia, porque as máquinas fazem-no por nós, mas, em contrapartida, o mundo está, ao mesmo tempo que isso se passa, cada vez mais matematizado no sentido em que um número crescente de áreas do conhecimento e de situações do dia-a-dia traduz-se em informação numérica sob as mais variadas formas. Isto levanta de facto a necessidade, como eu disse, de redefinir o que são as competências numéricas básicas hoje.

E há um pormenor interessante: a informação numérica que é fornecida através de gráficos dos mais variados tipos levanta uma questão em que este Estudo é um pouco diferente dos estudos internacionais do mesmo tipo, e que nos pode trazer elementos novos. Uma breve explicação para o que isto quer dizer: há três ou quatro questões no teste em que as pessoas têm que lidar com informação numérica fornecida através de gráficos, e os resultados são, nesses casos, aparentemente piores do que nas questões que não envolvem esse suporte gráfico e que têm teoricamente o mesmo grau de dificuldade, nomeadamente porque requerem as mesmas operações. Parece-me, pois – aliás isso foi dito pela equipa desde o princípio – que não se pode atender só ao grau de dificuldade teórico que uma determinada questão tem; efectuar uma dada operação, por exemplo, não é a mesma coisa em todas as situações. A falta de formação que as pessoas têm na leitura, interpretação, análise de gráficos, por exemplo, afecta o seu desempenho e isso é aqui muito visível.

Uma terceira observação: este Estudo levanta claramente uma questão que tem grandes implicações educativas. Podemos deixar, segundo a sugestão da Mesa, este debate para a sessão da tarde, mas gostava de a identificar: é que realmente há uma diferença entre ter os conhecimentos no sentido estrito, e ser capaz de fazer uso dos conhecimentos

e competências que se têm. Trata-se de uma questão central, e eu gostava aqui de sublinhar que tem de ser muito realçada, porque os termos em que é feita a divulgação das informações, tende a gerar confusões. Passo a ler um título de um jornal de hoje: «Estudo revela que a maior parte dos Portugueses quase não sabe ler nem fazer contas elementares». Depois, o desenvolvimento da notícia julgo que está bem feito (embora a tenha lido muito à pressa) e explica o que isto quer dizer. Mas não se trata aqui de não saber fazer contas elementares, trata-se de ser ou não ser capaz de identificar que contas são apropriadas numa determinada situação simples da vida real, o que é diferente. E é preciso sublinhar esta diferença, em termos escolares isto tem implicações enormes.

Acho, por exemplo, que isto põe muito em causa aquilo que tem sido uma teoria e uma prática muito dominantes, que é a de que a aprendizagem se processa de acordo com hierarquias bem definidas, ou seja, aprende-se, por exemplo, a fazer contas muito bem, e quando se souber fazer contas muito bem, então pode-se usar esse conhecimento em situações concretas da vida do dia-a-dia. Eu acho que este Estudo põe isso claramente em causa. Saber as coisas e saber usá-las provavelmente são dois processos que têm que ser muito mais integrados do que têm sido até aqui. Como é que isso se há-de fazer na escola, isso é uma questão que temos que discutir.

Finalmente, uma última observação: a análise das respostas por níveis de ensino levanta também algumas questões interessantes. A mim parece-me, por exemplo, que se formos ver em termos de nível escolar, as tarefas que eram postas às pessoas, nenhuma delas ultrapassava, do ponto de vista dos conhecimentos requeridos, aquilo que a escola ensina até ao fim do ensino básico actual. No entanto, os resultados mostram que as pessoas que possuem nomeadamente o 2º e o 3º ciclo do ensino básico – e no 3º ciclo isso é nítido – são aquelas que se distribuem claramente ao longo dos vários níveis de literacia que foram

identificados. Portanto, a diversidade nas pessoas que possuem o 3º ciclo é muito grande, e o 3º ciclo parece-me que emerge hoje como um nível de escolaridade problemático, particularmente numa altura em que ocorrem factos como muitos professores dos mais qualificados começarem, por razões várias, a fugir para o secundário. Relativamente ao debate que é preciso fazer, o 3º ciclo do ensino básico ganha, pois, uma importância considerável.

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

A seguir a esta ronda de questões, eu perguntava à Mesa se querem desde já responder, de uma forma muito sintética, às várias questões.

Profª. Doutora Ana Benavente

Penso que a última intervenção do Dr. Paulo Abrantes veio dar resposta a algumas das questões que tinham sido levantadas. É evidente que estamos a começar um primeiro debate sobre literacia e, por isso, haverá muitas questões a que este Relatório não dá resposta. Procurámos avaliar as competências em situação real de uso, de processamento da informação escrita em tarefas universais e genéricas da vida. Não podemos, neste contexto, procurar encontrar neste Relatório coisas que ele não pode dizer. É evidente que as pessoas se orientam na sua comunidade, que encontram modos alternativos de acesso à informação. Isso não está em causa. Acreditamos, contudo, que as monografias possam, numa fase seguinte, trazer-nos mais informação sobre isso. Provavelmente não poderemos dizer que alguém alguma vez mudou por ser analfabeto. Dir-se-á que viveu pior, que não conseguiu os empregos de que gostaria, que trabalhou mais, que foi explorado e enganado. Mas não é isso que está em causa neste momento. É evi-

dente que as pessoas nos seus mundos, nos seus universos restritos, criam aquilo que nós designámos por rotinas funcionalizadas que lhes permitem resolver alguns problemas. Parece não restarem dúvidas de que quem não sabe ler nem escrever de todo pode saber o seu número de telefone, ou mesmo dois ou três números de telefone que aprendeu, sabe provavelmente desenhar o nome, sabe ler o número do autocarro que apanha todos os dias, sabe um certo número de coisas. Mas não é disso que se tratava no presente estudo. Não se tratava de saber se as pessoas são capazes, no seu universo quotidiano, de fazer face às tarefas com que são confrontadas. Tratava-se de saber como reagem as pessoas em relação a um certo número de tarefas universais, genéricas mas correntes, básicas da sociedade. Diria que não só da sociedade portuguesa, mas de qualquer sociedade, pois, provavelmente, com outros suportes, responder a um anúncio de emprego, ser capaz de calcular uns juros, saber quanto é que se paga, se posso ou não comprar aquilo em função do dinheiro que tenho, são tarefas correntes em qualquer sociedade. E foram essas capacidades que se quiseram testar com o presente estudo.

As pessoas confrontam-se hoje com um alargamento dos universos da sua actividade. As pessoas são obrigadas a deixar os universos em que, apesar de tudo, se habituaram a viver. E este aspecto também responde um pouco à questão colocada pelo Prof. Ribeiro Dias: quando nós falamos nos domínios profissional, social e pessoal não é tanto nesse registo directo que pretendemos falar, mas sim no facto de os suportes e a informação dizerem respeito a questões da vida profissional – bom exemplo o anúncio de emprego – mas também da vida social – caso da União Europeia e da cidadania ou da poluição – como da vida pessoal, problemas que na vida corrente a pessoa tem de resolver – o seu depósito, as suas contas, as suas compras. O nosso trabalho incidiu fundamentalmente sobre os domínios da vida, da actividade humana numa sociedade. Não se tratou de analisar as problemáticas em termos de integração social, mas sim em domínios de actividade.

O Relatório identifica a informação que recolhemos quanto ao local em que as pessoas aprendem. Como poderão ver, as pessoas foram questionadas sobre os contextos de aprendizagem das capacidades: na escola, no sistema de ensino, em cursos de formação profissional, no emprego ou no trabalho. 28,5% das pessoas interrogadas dizem que foi no emprego e no trabalho que adquiriram as competências que têm, de modo informal, a partir do contacto com outras pessoas. Mas há mais uma série de categorias que ainda não estão suficientemente desenvolvidas neste Relatório preliminar.

Quanto à organização do inquérito, há realmente suportes tirados de jornais, mas não só. Há um formulário de um banco, há um número de telefone que aparece em tudo o que é folheto e prospecto, há listas de compras de supermercado. Trata-se sempre de informação escrita que existe na sociedade, mas os jornais nem sequer são a maioria. Não me parece, por isso, que se possa dizer que se trata de uma apresentação de informação que pode estar muito marcada pelos jornais e que, por isso, só tocaria uma parte das pessoas. A apresentação da informação é muito variada e é sempre apresentada tal como aparece nas situações correntes. Refiro a título de exemplo, o caso de uma factura, com as suas colunas, uma factura corrente. Pede-se à pessoa que diga, se comprar uma máquina que lhe custa quanto, quanto é que vai pagar de IVA – sabendo que o IVA é a tal percentagem sobre o preço. Poderão ver que se analisa uma grande diversidade de suportes de informação, tal como circulam na sociedade, e não apenas a partir dos jornais. O folheto de um medicamento é um outro exemplo, que não tem a ver com jornais. Acho que respondi globalmente. Passemos, então, a um novo conjunto de questões.

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

Passamos a uma segunda ronda de questões.

Prof. Doutor Rogério Fernandes

Peço desculpa, não estou a ouvir muito bem os comentários da Mesa, pelo menos em relação à orientação dos trabalhos. Gostaria de voltar um pouco a temas que julgo já terem sido abordados. E começo por me associar às pessoas que felicitaram a equipa, apresentando as minhas felicitações muito calorosas pelo trabalho que desenvolveu, embora o contacto com esse trabalho tenha sido escasso, consistiu numa leitura um pouco salteada do Relatório e da audição das exposições, que me pareceram bastante claras.

A questão que eu desejaria levantar é basicamente a seguinte: em primeiro lugar, parece-me que a generalidade das tarefas assenta na leitura. Ora o processamento da informação não é necessariamente assente apenas na leitura, mas também na escrita. Em segundo lugar: se a literacia se define como capacidade – que é um termo um pouco nebuloso – para o processamento – outro termo um pouco nebuloso – da informação escrita, em situações de vida quotidiana, parece-me que há aqui tarefas que estão nitidamente fora deste campo, e pergunto se o grau de dificuldade que elas encontraram não deveria ser razão para terem sido rejeitadas. Refiro-me por exemplo à B 8.1 de que responderam correctamente apenas 7,5% das pessoas, e que me parece de facto um texto altamente complexo para um grande número de inquiridos. Isto é, há em alguns destes textos – é o caso do texto relativo a Estrasburgo, é o caso do texto B 8.1 – resíduos culturais – e a palavra «resíduos» é possivelmente demasiado branda –, que colocam a sua descodificação e o processamento da informação neles contida fora do alcance da generalidade da população portuguesa. E isto não pode deixar de ser cruzado com a questão da escolaridade e da informação. Portanto, que conclusão vamos tirar daqui, em termos de literacia?

Doutor Manuel Villaverde Cabral

Eu tenho tido o prazer de acompanhar, até do corredor, os trabalhos desta equipa, que não posso deixar de felicitar o mais cordial e entusiasticamente possível. E felicito-a, mesmo quando algumas das revelações deste Estudo não são mais do que a confirmação de suspeitas fortes que nós vínhamos tendo, e não só por sensibilidade, mas também através de outros estudos de índole muito diferente. Lamento que não se tenha podido incluir os mais idosos a partir dos 65 anos, até porque sou daqueles que pensam que só com uma pancada forte no meio da testa de todos nós é que este facto nos entrará eventualmente na cabeça, e portanto quanto pior for o resultado, melhor no sentido em que mais oportunidades terá de nos despertar e animar para o que se pretende fazer. Pontualmente eu penso que na vossa exposição – e sou possivelmente um ouvinte já privilegiado – valia a pena, provavelmente da parte da tarde, explicar melhor como é que se chegou aos níveis e como é que as pessoas se distribuem através dos níveis. Se eu me recordo, as explicações mais privadas que recebi de vocês e que mesmo na altura não foram inteiramente – não é que não fossem satisfatórias, mas não foram inteiramente compreendidas, julgo que aí vocês ainda não disseram o suficiente.

Duas ou três observações muito pontuais: razões de saída da escola por graus de ensino, classes sociais, idade e sexo, portanto razões de saída da escola: dificuldades financeiras. Depois, em segundo aparece: preferiu ir trabalhar. A explicação «dificuldades financeiras» é canónica, até na leitura, por exemplo, é conhecido, costuma ser «não tenho tempo», sabendo nós pertinentemente que não são as pessoas com menos tempo que lêem menos... Portanto que possibilidade há, já com os dados disponíveis ou de futuro, de vir a isolar de algum modo essa explicação demasiado *omnibus* para, na minha opinião, ser sociologicamente interessante e do ponto de vista das políticas futuras não legitimar – como eu tenho medo que contribua para legitimar – a ideia de

que os Portugueses são ignorantes porque são pobres, quando eu pessoalmente estou cada vez mais convencido de que é exactamente o contrário, são pobres porque são ignorantes, e portanto que há o problema, digamos, da prioridade ontológica, já que a cronológica provavelmente se perde nas origens do tempo? Cruza-se esta questão, aliás, com uma outra de natureza diferente e que era preciso trabalhar – tem também que ver com o que é que se faz em termos práticos, e políticas – enfim, temos aqui a próxima futura equipa do Ministério da Educação, justamente vai com certeza tentar fazer qualquer coisa – e que é, eu diria, o dado mais inquietante de todo este inquérito, tratado rapidamente pela Patrícia quando mostrou que aquilo que nós achamos ser razoavelmente catastrófico é afinal considerado como satisfatório, se não razoável pela esmagadora maioria, eu diria – acho que a palavra não é demasiado forte – pelas próprias vítimas. Isto é, quando a própria vítima, digamos assim, aquilo que há bastante tempo inclusivamente e com base em dados infinitamente mais rudimentares me permiti a certa altura dizer: que os Portugueses eram tão ignorantes que ignoravam que ignoravam, e que ignoravam o próprio valor instrumental do saber que ignoravam não ter. Portanto, parecendo estar a brincar com as palavras, há um obstáculo, digamos, à dificuldade, ou seja, quando 75% ou mais das pessoas acham que têm as competências de literacia suficientes para prosseguir na vida, justamente temos aí um obstáculo suplementar. Gostava de vos ouvir um pouco sobre estas questões.

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

Passo já a palavra à Dr.^a Ana Benavente, porque tem de se ausentar de seguida, mas retomaremos depois as intervenções.

Prof.^a. Doutora Ana Benavente

Gostaria de retomar as questões que o Prof. Rogério Fernandes levantou. Quanto ao grupo A - recordo que o teste tinha duas partes – uma parte com tarefas mais fáceis, sempre de complexidade crescente – para evitar a introdução de uma dificuldade suplementar, era o inquiridor que lia as perguntas. Mas o inquirido escrevia as respostas, escrevia, sublinhava, indicava, preenchia, de acordo com várias modalidades. O nosso objectivo era o de impedir que a própria leitura se traduzisse numa dificuldade acrescida. Já quanto ao grupo B, o inquiridor apenas indicava os procedimentos. Perguntava aos inquiridos se já tinham respondido, solicitava às pessoas que passassem à página seguinte, que lessem as questões e respondessem.

Estamos a realizar um primeiro debate. Temos ainda muito material, recolhido nas entrevistas, que precisa de ser tratado. Aliás, já aqui foi apresentado um projecto de investigação que se propõe analisar todos aqueles elementos escritos. A análise destes elementos permitir-nos-á verificar o tipo de dificuldades que as pessoas têm não só na resposta como na compreensão do próprio texto da pergunta.

Quanto ao facto de alguns textos serem muito difíceis, gostaria de dizer que esse era precisamente o objectivo. Pretendíamos, com base na gramática que aqui foi referida de manhã, ter itens, como se diz num teste, com graus de dificuldade crescente. Com efeito, em determinado momento de preparação dos pré-testes, chegámos à conclusão que seria pouco motivador para as pessoas que já sabiam mais, se a partir de certa altura tivessem condições para responder a tudo. Por isso quisemos confrontar as pessoas com textos mais exigentes, mas que, no fundo, são relatórios internacionais que põem questões que qualquer cidadão informado – já não estou a falar de pessoas com actividade política directa – deveria perceber. Perceber porque é que, por exem-

plo, países com o mesmo rendimento têm tipos de desenvolvimento tão distintos.

Trata-se de uma questão mais sofisticada, e é precisamente por isso que ela aparece como uma das mais difíceis. Mas foi uma opção voluntária. Quisemos ter um teste que começasse desde a simples identificação duma palavra numa frase até à compreensão dum texto. O teste foi, pois, estruturado de acordo com graus de dificuldade crescente. Se tivéssemos eliminado as questões mais difíceis correríamos o risco de chegar a resultados sem muito interesse. Poderíamos, por exemplo, dizer que 80% dos Portugueses – por acaso não é esse o dado – são capazes de preencher um papelinho do banco, de fazer um depósito bancário, mas teríamos, sem dúvida, empobrecido o trabalho.

Prof. Doutor Manuel Braga da Cruz

Eu gostaria de deixar muito brevemente uma interrogação de natureza metodológica para futuras continuações destes estudos: se não deveremos rever ou alargar o próprio entendimento do conceito de literacia, que está obviamente preso à cultura letrada dominante e às funções tradicionais da escola – ensinar a ler, escrever e contar. Ora, com a mudança do paradigma cultural para uma crescente cultura mediática, audiovisual, a questão que eu poria é se não deveríamos vir a integrar no conceito de literacia uma dimensão audiovisual, isto é, uma capacidade de leitura de símbolos visuais e sonoros.

Um interveniente

Felicito também as pessoas que participaram na elaboração deste documento. Há uma série de dados aqui que são de facto altamente preo-

cupantes em relação à situação. De qualquer maneira, na minha perspectiva, aquilo que me parece um pouco mais complicado ou mais preocupante é a questão da auto-satisfação, questão essa que, aparentemente, atravessa todos os diferentes níveis, ou seja, quer a pessoa do nível 0, quer a pessoa do nível 4, aparentemente todas elas estão satisfeitas. E esta questão da auto-satisfação de alguma forma impede a pessoa de procurar novos conhecimentos e, de alguma forma, de evoluir. Ia contar aqui uma rábula que é a história de uma pessoa que vai tentar arranjar um trabalho e que às duas por três lhe perguntam: «o Senhor sabe ler e escrever?» «Eu escrever, sei; ler, não sei.» E a pessoa que está a entrevistá-lo responde: «então o Senhor escreva aí qualquer coisa.» E ele faz meia dúzia de sarrabiscos, e diz o entrevistador: «aqui não está nada escrito, o Senhor leia lá o que é que escreveu.» Ele responde: «eu já tinha dito que não sabia ler...» A partir do momento em que, em determinados níveis, as pessoas se satisfazem com esta situação, a capacidade de evoluir daqui para a frente está altamente comprometida. E portanto, eventualmente, e independentemente de haver outras formas de furar este ciclo, eu penso que uma atenção mais apurada sobre esta questão poderia ser um dos pontos por onde se poderia tentar começar a dar a volta à situação e ajudar a invertê-la.

Um interveniente

Para além de saudar a aparição deste trabalho, que me parece que é fundamental, para lançarmos bases reais e realistas para qualquer política de educação no nosso país, eu gostaria agora de levantar talvez dois pontos: um primeiro seria relativizar um pouco os resultados de certo modo catastróficos que nos são apresentados, relativizá-los dentro de um contexto sociocultural que é o nosso. A Ana Benavente já se referiu a isso também, todas as estratégias – de complementaridade, de

entreadjudada, etc. – que existem numa sociedade como a nossa, que ainda não atingiu aquele grau de individualismo e de dependência individual perante a literacia que existirá em países como o Canadá, os Estados Unidos, onde fomos de certo modo importar este exercício nesse sentido, claro, se nós temos 80% de pessoas que não atingem o grau 3, seríamos em princípio um país inviável. Ora o país existe, o país funciona, portanto nós temos também que ver se efectivamente há outro trabalho que estará ainda por fazer sobre as competências básicas da nossa população na solução das grandes necessidades do futuro. Mas é um facto que uma dessas grandes necessidades é o controlo desta literacia, portanto também me parece – mas isso será mais para a parte da tarde – que estivemos a trabalhar de há anos para cá sem bases ou em bases de barro, digamos assim, e a construir grandes programas de formação profissional, de educação, etc., quando no fundo não temos ainda as bases que uma educação de adultos coerente deveria vir a garantir. Portanto esse contexto sociocultural parece-me que relativiza de certo modo estes resultados, mas também se queremos ter uma sociedade moderna, ter um projecto de sociedade para o futuro, nós temos que resolver, entre outros, este problema da literacia, e acho que é fundamental.

O segundo ponto era de certo modo virarmos tudo de cabeça para baixo, digamos assim e, em vez de fazer uma análise crítica dos destinatários da mensagem, fazer uma análise crítica dos emissários da mensagem. Parece que em Portugal quem está a escrever está a escrever na melhor das hipóteses para 20% dos Portugueses, não está a escrever para a totalidade da população. Portanto, é um exemplo reformular o bilhete de identidade, mas são muitos outros exemplos, que o veículo é imperfeito. E portanto nós temos uma incapacidade de literacia a nível dos autores, que seria bom também examinarmos e analisarmos.

Um interveniente

A minha intervenção vem apenas completar um pouco um ponto anterior, quanto à tendência de alargar o conceito de literacia – e eu alertava para a necessidade talvez de fazê-lo para os níveis informáticos, portanto o domínio dos meios informáticos, que é uma tendência no virar do século. Aliás nós reparamos como as crianças – tenho reparado nisso num trabalho com crianças – dominam muitas vezes a linguagem informática antes de saberem ler e escrever. É um caso para reflexão.

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

Os membros do Grupo de Trabalho poderiam responder agora às questões que lhes foram levantadas.

Dr. Alexandre Rosa

De forma breve, gostaria de começar pela questão levantada pelo Professor Braga da Cruz: É um facto que é preciso alargar o conceito de literacia. O problema é que não é possível analisar tudo ao mesmo tempo e há que especializar olhares. Há hoje pessoas que se preocupam, por exemplo, com a educação para os media, que vão falando de literacia audiovisual; há pessoas que se preocupam com a informática nas sociedades de hoje e que vão falando de literacia informática; há, igualmente, quem venha levantando e estudando os problemas da literacia cultural, etc. etc.. Há, portanto, um conjunto variado de literacias. A que nós analisámos foi a literacia na perspectiva do domínio da leitura e da escrita. As outras são, naturalmente, relevantes e pertinentes nas sociedades modernas mas não foram alvo das nossas preocupa-

ções. Estou perfeitamente de acordo, mas não se trata de alargar o conceito de literacia para esses campos. Trata-se, isso sim, de desenvolver investigação sobre outros tipos de literacia mas que, se os misturássemos todos, perderíamos na análise e na compreensão dos fenómenos que lhe estão associados.

A segunda questão que gostava de referir prende-se com o que disse o Dr. Alberto Melo. Também aqui estamos de acordo. Naturalmente que as comunidades têm formas particulares e específicas para, no seu contexto, resolverem os problemas. Naturalmente que o País não é inviável. É por entendermos que as comunidades têm formas particulares de resolver os problemas, mesmo em contexto de fracos níveis de literacia, que damos importância às monografias que estamos a desenvolver como parte integrante deste projecto. Temos interesse em conhecer, para além da informação disponibilizada no estudo extensivo que agora se apresentou, como é que diferentes comunidades se relacionam com o mundo da escrita e que implicações isso tem na sua vida do dia-a-dia.

As monografias vão ser importantes para perceber como é que as questões da capacidade de leitura se colocam em contextos particulares. No entanto, o que nós pensamos, e assumimos isso desde o princípio, é que não faria grande sentido pensar que há duas metodologias que são alternativas - a metodologia intensiva e a metodologia extensiva. Ambas são importantes e complementares. O que aqui hoje apresentámos são os resultados da metodologia extensiva.

E, a este propósito, gostava, ainda, de dizer algo mais sobre algumas questões que aqui foram colocadas relativamente ao problemas da complexidade dos suportes. De facto, as dificuldades de processamento e informação escrita estão, como já dissemos, relacionadas com a complexidade dos suportes. Como dizia o Dr. Alberto Melo, os instrumentos que nos dão são já tão complexos que ninguém consegue resolver as questões. Estamos perante uma situação de crítica ao emis-

sor e não ao receptor. Porém, e sem prejuízo de se defender a simplificação dos instrumentos, é importante ter em conta que as competências dos indivíduos não melhoram pelo facto de se simplificarem os instrumentos. De facto, poderemos conseguir níveis de aptidão superiores se as tarefas forem mais fáceis. Porém, num cenário desses, não estaremos, por certo, perante o aumento das competências dos cidadãos. A capacidade de resolução de tarefas aumenta, porque a sua dificuldade baixou.

Dr. António Firmino da Costa

Sobre dois aspectos que foram focados talvez pudesse dar uma ou duas opiniões: uma delas é sobre uma pergunta do Prof. Manuel Villaverde Cabral acerca das razões que as pessoas referem para a saída da escola. E de facto as razões mais mencionadas são dificuldades financeiras ou preferência por ir trabalhar. Claro, são coisas cumulativas, – as diversas razões não eram colocadas de forma exclusiva – mas têm distribuições diferenciadas. Em todo o caso queria salientar – o Prof. Villaverde Cabral sabe isso perfeitamente, claro, mas para frisar perante toda a nossa audiência – é que isto são as razões dadas pelos próprios; nós não fomos investigar o que é que nos percursos de vida deles lhes tinha efectivamente acontecido. Em todo o caso, é interessante verificar que a distribuição daqueles que mencionam dificuldades financeiras é diferente daqueles que referem preferência por ir trabalhar. Às vezes há sobreposição, mas os que assinalam a preferência por ir trabalhar são normalmente mais escolarizados, de categorias socioprofissionais mais altas, mais novos, isto é, eles não deixaram de achar que foram de alguma maneira condicionados a sair da escola, porém não tanto como constrangimento externo mas como constrangimento interno, se é que eu posso dizer assim abusando um pouco da linguagem. Digamos que há uma interiorização de que se foi livre em

escolhas condicionadas, e não tanto sujeito a um constrangimento externo tão pesado. O que não quer dizer que as populações mais novas, mais escolarizadas, etc., estejam menos condicionadas pela sociedade. Só que estão talvez mais condicionadas pelo lado da subjectividade interior, das expectativas que têm a respeito dos seus vários papéis e menos por uma ideia de que a sociedade as oprime de uma forma muito exterior a este respeito.

A outra questão tem que ver com o problema da auto-satisfação também já levantado pelo Manuel. Eu não diria globalmente que as pessoas estão auto-satisfeitas; porque repare: se a respeito da vida de trabalho elas acham que têm capacidades suficientes para se desembrulhar no seu trabalho, o que é compreensível, é aquele o trabalho que têm, e portanto há um ajustamento que foi feito ao longo do seu próprio percurso de vida ao trabalho que têm; um pedreiro da construção civil tem um conjunto de exigências de literacia para as quais acha que as suas competências são adequadas, – o que é diferente doutro sítio – e se calhar até são. Agora, isto levanta é o problema de qual é o perfil de actividades profissionais e outras que uma sociedade tem, e isso é que é globalmente preocupante, interpelador, é um problema muito mais vasto. Mas, por outro lado, quando se lhes pergunta em geral se acham que as suas capacidades de leitura, escrita e cálculo são boas, aí a resposta é muito mais hierarquizada, graduada, e há muitíssimas pessoas que não acham que saibam bem lidar com estas coisas... há uns que acham muito mal, fraco, ou razoável, e há 50% que acham que poderiam saber mais, o que apesar de não ser tanto quanto aqueles que nós achamos que deveriam achar, em todo o caso é uma fatia significativa da população. Portanto eu diria que, conforme os contextos de referência e os problemas sobre os quais as pessoas são interpeladas, a auto-satisfação e a auto-insatisfação vão variando e duma maneira inteligível, interpretável. A auto-satisfação, neste tipo de análise, contrapõe-se sempre a um outro conceito, que é o da auto-exclusão – se as pessoas estivessem elas próprias a auto-atribuir-se uma incapacidade

de vida global, provavelmente estaríamos pior do que numa situação em que há estas graduações e estas nuances de interpretação.

Só para adicionar um pouco mais ainda de ênfase a estas considerações que o Alexandre esteve a fazer: hoje em dia os contextos de vida das pessoas incluem a televisão, desejavelmente a Internet, a possibilidade de emigrar para outro sítio, o ouvir e compreender o que é que está a aparecer no noticiário da televisão e que o gráfico mostra, e portanto os próprios contextos de vida hoje em dia já não se confundem estritamente com a comunidade local. Faz parte do quotidiano das pessoas também lidar com um conjunto de elementos –com o Multibanco, com horários de aviões, etc., – isso faz parte das competências quotidianas hoje em dia suscitadas às pessoas pelos contextos de vida, e sobretudo, se considerarmos, como o Paulo Abrantes há pouco dizia, que a vida está em mutação, as sociedades estão em mutação, a propor-nos todos os dias novas exigências e em contextos cada vez mais internacionalizados. Este estudo dá algumas pistas a este respeito. Acompanhando esta vertente extensiva com outra intensiva e mais localizada. poder-se-á ir um pouco mais longe.

Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos

A reflexão e o debate sobre este tema vão continuar da parte da tarde. Penso que não se justificaria tentar fazer uma síntese deste debate. No entanto, julgo que um ponto que ressalta desde já é o da riqueza da informação que existe neste Estudo, que permitiu não só este Relatório Preliminar, mas também as monografias temáticas que foram já referidas. Algumas sugestões foram aqui apresentadas, que certamente o Grupo de Trabalho irá seguir, e eu não me admiraria se perante esta informação surgissem mesmo algumas encomendas específicas. Eu próprio estou já a pensar em algumas questões ligadas à faixa etária mais relevante para o ensino superior, e muito provavelmente contac-

tarei o Grupo de Trabalho sugerindo algum tratamento específico e numa encomenda concreta acompanhada do respectivo financiamento, porque penso que foi reunido um conjunto de informação extremamente útil e que não tínhamos disponível desta forma integrada até agora.