

Fernando Adriano Aires Fernandes

**As literacias e os desafios da sociedade da informação:
estudo exploratório com jovens de 18 a 35 anos**



Fernando Adriano Aires Fernandes

As literacias e os desafios da sociedade da informação: estudo exploratório com jovens de 18 a 35 anos

Dissertação

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Helena Quintas



Faro, 2019

Título da dissertação:

As literacias e os desafios da sociedade da informação: estudo exploratório com jovens de 18 a 35 anos

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright:

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Só no coração me cabem todas as palavras que por amor, respeito e amizade poderia aqui dizer a todos os que comigo e em mim fizeram o caminho até aqui, neste precário acaso.

Será pela vida, essa espécie de escalada contínua, forma de enriquecimento precipitado de sentimentos e (des)encontros, que continuarei a acariciar a ausência dos que me fazem falta (o pai generoso, a Paula Moreira, a Idalina Silva) que continuarei a desenhar um círculo (onde o vento desvenda novas janelas e sopra devagar as cinzas contra as muralhas) à volta daqueles que, numa paz singular, nele vão entrando: Amália, a mãe-paradigma, Margarida, na partilha do sonho e da vida, Catarina e Frederico, extensões do meu ser, à Sandra e ao Ricardo, nas partes inteiras dos momentos, aos mestres e professores (António Fragoso, Carla Vilhena, Sandra Valadas) e, em especial, à professora Helena Quintas, por me despertarem esta inquietação latente e a sede na alma.

Resumo

A investigação sobre as literacias tem obtido grande destaque no campo das Ciências da Educação, da Informação e Comunicação. O estudo exploratório que aqui se apresenta resultou de uma investigação que analisou as relações entre competências transversais e as literacias nas diferentes esferas da atividade humana. Emergiram, de acordo com a literatura de referência, 3 linhas fundamentais de pesquisa: i) de caráter teórico - interface entre os conceitos de literacia, competências-chave, sociedade da informação ou do conhecimento; ii) cariz epistemológico - associado às metodologias extensivas de avaliação da literacia empreendidas por organizações internacionais; iii) e uma visão mais prática ligada ao processo desenvolvido para a operacionalização de instrumentos de análise dos níveis de competências de jovens entre os 18 e os 35 anos para compreender como enfrentam os desafios das sociedades do conhecimento. A metodologia utilizada insere-se na tradição qualitativa da investigação. Objetivou-se através da aplicação de um inquérito por questionário que permitiu obter indicadores sobre o contexto social, económico e cultural, práticas de leitura, escrita e cálculo e de 3 provas de literacia em prosa, documental e numeracia que simularam situações do quotidiano. Procurou-se perceber a existência de discrepâncias nos desempenhos nas três escalas de literacia, cruzar os perfis de literacia dos jovens com as variáveis prevista (idade, género, condição social e económica, capital escolar declarado, nível educativo dos pais, etc.), identificar as tarefas representativas de situações do quotidiano que apresentam maior dificuldade e relacionar as práticas de literacia (leitura, escrita e numeracia) e os níveis de literacia. A análise indutiva dos dados possibilita concluir que: i) os resultados mais negativos caracterizam-se pela pouca capacidade de mobilização de competências transversais e se registam na Literacia Documental que envolve informação inserta em textos descontínuos (listas, gráficos e tabelas); ii) entre os baixos níveis de escolaridade e o reduzido capital de competências nas 3 dimensões existe uma relação de linearidade; iii) ambientes familiares onde ocorrem os primeiros processos de socialização, caracterizados por carência de habilitações académicas e de recursos literários, são quase premonitórios dos desempenhos mais negativos. Sublinha-se, em ordem às limitações técnicas e logísticas, que a problemática da avaliação das literacias é demasiado abrangente e complexa para se esgotar nesta dissertação e salienta-se a importância da construção de instrumentos eficazes para avaliação das literacias.

Termos-chave: Literacia em prosa, documental e numeracia; sociedades da informação e do conhecimento; competências transversais; avaliação direta de competências

Abstract

The research on literacy has achieved great prominence in the field of Education Sciences, Information and Communication. The exploratory study presented here resulted from an investigation that analyzed the relationships between transversal competences and literacy in the different spheres of human activity. According to the literature of reference, three fundamental lines of research emerged: i) theoretical – the interface between the concepts of literacy, key competences and the information or knowledge society; ii) epistemological aspect - associated with the extensive evaluation methodologies of literacy undertaken by international organizations; and iii) a more practical vision linked to the process developed to harness analytical tools to review the competence levels of young people between the ages of 18 and 35 to understand how they face the challenges of the knowledge society. The methodology used is part of the qualitative tradition of research and was carried out through the application of a questionnaire survey that gathered indicators on the social, economic and cultural context, reading, writing and calculation practices in addition to 3 literacy tests in prose, document literacy and numeracy that simulated everyday situations. The investigation sought to understand the existence of discrepancies in the performance of the three levels of literacy, to match the profiles of young people's literacy with the predicted variables (age, gender, social and economic position, declared school capital, parental educational level, etc.), to identify the tasks that represent the most difficult situations in daily life, and to relate the practices of literacy (reading, writing and calculation) and literacy levels. Inductive analysis of the data makes it possible to conclude that: i) the most negative results are characterized by the lack of ability to mobilize transversal competences in document literacy, which involves understanding information from discontinuous texts (lists, graphs and tables); ii) there is a linear relationship between low levels of schooling and reduced depth of competence in the 3 dimensions ; iii) familiar environments where the first processes of socialization occur, characterized by lack of academic qualifications and literary resources, are almost premonitory of the most negative performances. It should be noted that due to technical and logistical limitations, the issue of evaluating literacy is too broad and complex to be exhausted in this dissertation, however the importance of constructing effective instruments for the evaluation of literacies should be stressed/cannot be underestimated.

Keywords: Literacy in prose, document literacy and numeracy; information and knowledge societies; transversal competences; direct evaluation of competences

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I	7
1. As literacias nas sociedades contemporâneas	7
1.1. Transformações sociais e evolução tecnológica: interdependências e determinismos	10
1.2. A sociedade da informação	12
1.3. A Sociedade do Conhecimento	20
2. Relações entre competências transversais e as literacias	26
2.1. Qualificação ou competência: a transição conceptual	26
2.2. A plurissignificação e extensão semântica do conceito de competência	29
2.3. Literacia ou alfabetização.....	33
2.4. Literacia em prosa	46
2.5. Literacia documental.....	48
2.6. Numeracia	49
2.7. Avaliação dos níveis de alfabetização	51
2.8. As literacias e os quadros de referência na definição das competências-chave	54
2.9. A avaliação direta das competências: estudos nacionais e internacionais.....	56
Capítulo II	61
METODOLOGIA.....	61
Introdução	61
1. Fundamentação dos procedimentos metodológicos.....	62
1.1. Delimitação do problema	62
1.2. O desenho da investigação: Objetivos e Questões da Investigação	64
1.3. Tradição investigativa.....	66
2. Caracterização da população envolvida no estudo.....	70
2.1. Constituição da amostra.....	70
2.2. Inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica dos participantes	72
3. Escalas de medida e estrutura do processo de medição das variáveis.....	74
4. Inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica: Estrutura e conteúdo	76
5. Processo de operacionalização das provas de literacia	81
5.1. Seleção dos materiais.....	84
5.2. Estratégias cognitivas de processamento da informação	86
6. Construção das tarefas de avaliação das competências das três dimensões da literacia	90

6.1.	Escalas de literacia: procedimentos para a obtenção de perfis de competências	92
6.2.	Tarefas da Prova de Literacia em Prosa (PLP)	96
6.2.1.	Distribuição das questões de literacia em prosa por nível em função da combinação das variáveis: tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade dos distratores	96
6.3.	Prova de Literacia Documental	99
6.3.1.	Distribuição das questões de literacia documental por nível em função da combinação das variáveis: tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade dos distratores	100
6.4.	Prova de Numeracia	103
6.4.1.	Questões de Literacia financeira	104
6.4.2.	Distribuição das questões de literacia quantitativa por nível em função da combinação das variáveis. 108	
Capítulo III	111
Apresentação e discussão de resultados	111
1.	Caracterização sociodemográfica da amostra	113
1.1.	Idade.....	113
1.2.	Local de residência	114
1.3.	Habilitações académicas	114
1.4.	Atividade profissional.....	116
1.5.	Situação face ao emprego	117
1.6.	Agregado familiar	118
1.6.1.	Composição do agregado familiar.....	118
1.6.2.	Apoio ao estudo a crianças e jovens em idade escolar	118
1.6.3.	Rendimento Líquido do Agregado Familiar.....	119
1.7.	Habilitações académicas do pai e da mãe.....	120
1.8.	Estudos ao longo da vida.....	121
1.9.	Participação cívica: envolvimento político e social	122
1.9.1.	Participação eleitoral.....	122
1.9.2.	Envolvimento político e social.....	124
2.	Leitura e Literacia(s)	124
2.1.	Leitura e hábitos de leitura	125
2.2.	Frequência e intensidade da leitura.....	126
2.3.	Perceção leitora: a relação com a leitura.....	127
2.4.	Objetivos da leitura	128
2.5.	Práticas de escrita: frequência e intensidade	129
2.6.	Autoavaliação das competências de leitura, escrita e matemática.....	131

2.7.	Contextos e modos de aprendizagem.....	132
3.	Literacia digital e participação cívica.....	133
3.1.	Meios tecnológicos.....	134
3.2.	Utilização da Internet.....	135
3.3.	Recursos da Internet: usos e frequência.....	136
3.4.	Autoavaliação no domínio de programas informáticos (<i>Word, Excel, PowerPoint, Acess e Correio Eletrónico</i>).....	138
3.5.	Participação social e política <i>on-line</i>	139
3.6.	Consciência digital.....	140
4.	Apresentação e discussão de resultados das Provas de Literacia.....	143
4.1.	Resultados Globais das Provas de Literacia.....	146
4.2.	Prova de Literacia em Prosa.....	151
4.3.	Prova de Literacia Documental.....	159
4.4.	Prova de Numeracia.....	167
	Conclusões.....	177
	Referências Bibliográficas.....	187
	ANEXOS.....	199
	ANEXO I - Protocolo de consentimento informado para participante no estudo.....	199
	ANEXO II – Inquérito por questionário – Caracterização Sociodemográfica.....	200
	ANEXO III – Prova de Literacia em Prosa.....	206
	ANEXO IV – Prova de Literacia Documental.....	218
	ANEXO V – Prova de Numeracia.....	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Síntese do processo investigativo	111
Figura 2. Idade dos participantes	114
Figura 3. Habilitação académica	115
Figura 4. Nível de escolaridade mais elevado concluído	116
Figura 5. Situação face ao emprego	118
Figura 6. Rendimento Líquido dos Agregados Familiares	119
Figura 7. Habilitações académicas dos pais.	120
Figura 8. Participação Eleitoral.....	122
Figura 9. Taxa de abstenção para o Parlamento Europeu	123
Figura 10. Número de livros no lar.....	126
Figura 11. Autoavaliação das competências de leitura, escrita e matemática.....	131
Figura 12. Distribuição dos inquiridos, por meio de acesso à internet e frequência	136
Figura 13. Distribuição dos interesses manifestados no acesso à Internet	137
Figura 14. Autoavaliação das capacidades para operar com programas informáticos	138
Figura 15. Interesse por assuntos de política através da Web	139
Figura 16. Grau de concordância ou discordância sobre a proteção de dados	141
Figura 17. Grau de concordância ou discordância sobre a fiabilidade da informação na WEB	141
Figura 18. Grau de concordância ou discordância sobre o impacto das fakenews	142
Figura 19. Tendência linear na relação entre os resultados de literacia documental e numeracia ...	150

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese da taxonomia da compreensão leitora	87
Tabela 2 - Níveis de literacia IALS (síntese explicativa)	94
Tabela 3 - Níveis de literacia das tarefas no ENL (síntese explicativa)	94
Tabela 4 - Níveis de literacia (IALS): graus de dificuldade das tarefas e competências envolvidas na sua realização	95
Tabela 5 - Combinação das variáveis (processo, informação e distratores) para a obtenção do nível de dificuldade de cada tarefa da PLP (escala de 1 a 5)	98
Tabela 6 - Combinação das variáveis (processo, informação e distratores) para a obtenção do nível de dificuldade de cada tarefa da PLD (escala de 1 a 5)	102
Tabela 7 - Combinação das variáveis (processo, informação e distratores) para a obtenção do nível de dificuldade de cada tarefa da PN (escala de 1 a 5)	109
Tabela 8 - Situação face ao emprego por género, idade e nível de escolaridade concluído	117
Tabela 9 - Apoio de menores em idade escolar	119
Tabela 10 - Principais objetivos para continuar estudos ao longo da vida	121
Tabela 11 - Atividades de envolvimento político e social	124
Tabela 12 - Frequência e intensidade da leitura	127
Tabela 13 - Perceção leitora: a relação com a leitura	127
Tabela 14 - Perceção leitora: a relação com a leitura	129
Tabela 15 - Perceção leitora: a relação com a leitura	130
Tabela 16 - Autoavaliação das competências de leitura, escrita e matemática	132
Tabela 17 - Contextos de aprendizagem	132
Tabela 18 - Recursos tecnológicos	134
Tabela 19 - Tipo e frequência de atividade desenvolvida na internet	136
Tabela 20 - Distribuição das respostas sobre comportamentos e responsabilidades no uso da Internet	140
Tabela 21 - Resultados das três provas de Literacia	147
Tabela 22 - Distribuição dos perfis de literacia em prosa, documental e numeracia	148
Tabela 23 - Desempenho médio: diferenças entre géneros	150
Tabela 24 - Tendência linear na correlação entre os resultados de literacia documental e numeracia	152
Tabela 25 - Tendência linear na correlação entre os resultados de literacia documental e numeracia	155
Tabela 26 - Distribuição dos perfis de literacia em prosa pelo nível educativo dos pais	156
Tabela 27 - Distribuição dos níveis de literacia em prosa pela atividade/qualificação profissional declarada	157
Tabela 28 - Distribuição dos desempenhos por níveis de literacia documental	160
Tabela 29 - Distribuição dos desempenhos por níveis de literacia documental	160
Tabela 30 - Distribuição dos níveis de literacia documental por género, idade, nível de escolaridade concluído e situação face ao emprego	164
Tabela 31 - Distribuição dos perfis de literacia documental pelo nível educativo dos pais	165

Tabela 32 - Distribuição dos níveis de literacia documental pela qualificação/atividade profissional declarada.....	166
Tabela 33 - Distribuição dos resultados pelos níveis da escala de numeracia.....	169
Tabela 34 - Distribuição dos níveis da escala de numeracia por género, idade, nível de escolaridade concluído e situação face ao emprego.....	174
Tabela 35 - Distribuição dos níveis de numeracia pela atividade profissional declarada.....	175
Tabela 36 - Distribuição dos perfis de Numeracia pelo nível educativo dos pais	176

Introdução

“A única viagem verdadeira, o único banho de *Juventa* seria não partir em demanda de novas paisagens, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas, ver os cem universos que cada uma delas vê, que cada uma delas é...”

Marcel Proust, *Em Busca do Tempo Perdido* - Volume V: *A Prisioneira*

O trabalho que aqui se apresenta, na forma de dissertação, procura dar resposta a um dos requisitos obrigatórios para a outorgação do grau de mestre, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Algarve, de acordo o Regulamento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e de doutor da Universidade do Algarve, n.º 646/2015, nos termos dos artigos 26.º e 38.º do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 07 de agosto.

Corporiza um estudo que aborda um conjunto de temáticas de grande pertinência e atualidade, por quatro ordens de razão: i) a transversalidade e a sistematicidade que o uso das diferentes literacias adquiriu nas *sociedades da informação e do conhecimento*; ii) a forma como as literacias em prosa, documental e a numeracia condicionam as práticas dos sujeitos em diferentes esferas da vida e o acesso a determinadas posições na estrutura social; iii) a descontinuidade entre as aprendizagens escolares e as capacidades de uso corrente da leitura, da escrita e da matemática; iv) a necessidade de analisar as práticas diárias do uso de competências transversais para compreender, refletir e usar documentos multimodais.

A conceptualização da investigação resultou da maturação de um conjunto de reflexões em torno da importância das literacias enquanto recursos incontornáveis e transversais para agir na materialidade do mundo. Resulta, ainda, da interseção entre as práticas docentes, durante duas décadas como professor do 1.º ciclo, de promoção de aprendizagens emergentes para as diferentes literacias em crianças e, no decurso da última dezena de anos, no exercício paralelo de funções docentes como professor bibliotecário.

O presente trabalho é um testemunho do processo de operacionalização de três provas de literacia (literacia em prosa, documental e numeracia) concebidas no âmbito do projeto de investigação que agora vem à liça. Dá-se conta do enquadramento teórico-metodológico que lhe serviu de suporte, dos resultados obtidos e das conseqüentes conclusões. A sua operacionalização traduz empiricamente o esforço teórico reflexivo que lhe está subjacente: a conceptualização, as dimensões e os domínios de processamento envolvidos, as diferentes fases de operacionalização da investigação, as tarefas e os critérios que justificam a respetiva avaliação.

O conceito de literacia, ao longo dos últimos cinquenta anos, sofreu algumas transformações. Para corresponder ao vocábulo “*literacy*” do inglês, em substituição das palavras, comumente utilizadas na língua portuguesa, espanhola e francesa, como “letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, para nomear fenómenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*” (Soares, 2003, p.5). O termo começou a integrar o léxico do Português Europeu, de forma mais consistente, a partir do Estudo Nacional de Literacia (ENL), Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996).

Os desempenhos muito baixos da amostra representativa da população residente em Portugal continental (15-64 anos) e o impacto que tais resultados obtiveram junto da opinião pública desencadearam um amplo debate tanto no seio dos meios académicos como fora dele.

A instabilidade do conceito e o alargamento do âmbito da literacia deve-se principalmente ao facto de estar relacionada com diversos ambientes sujeitos a transformações e à multiplicidade dos campos em que é utilizada (leitura, comunicação, economia, meios e suportes de informação, etc.). A consequência mais visível deste facto é a extensão polissémica que o conceito tem assumido, levando a que se fale em diversas literacias (ecológica, económica, mediática, social, emocional, etc.). “O significado comum atribuído a tais expressões tem uma conotação genérica: a da posse de certos saberes, em domínios específicos e de certas competências para operar neles” (Ávila, 2008, p.86).

Tomou-se como referência uma concepção não dicotómica, dinâmica (processual) e multidimensional da literacia proposta por Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993, p.2). Esta concepção orientou todas as fases da investigação, considerando a literacia como “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os

potenciais próprios”, o que não deve equivaler à consideração de uma panóplia ilimitada de competências.

Numa época em que a informação, os conhecimentos científicos e tecnológicos são gerados a um ritmo vertiginoso, as literacias, devido à multiplicidade de contextos (pessoais, sociais e profissionais) em que são necessárias e às exigências do seu domínio, assumem-se como competências transversais e fundamentais. Por essas razões, torna-se pertinente perceber que tipo de habilidades cognitivas possuem os jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos envolvidos no estudo e analisar as suas capacidades de mobilização, transferência ou adaptabilidade de competências em situações concretas do seu dia a dia.

De facto, a omnipresença da diversidade de materiais escritos categorizados em função de critérios de extensão, tipologia, estrutura, suportes e funções nas sociedades atuais, em diferentes âmbitos, implica que todos sejam capazes de os utilizar não só para usufruto e fruição cultural, mas também para a realização de diferentes tarefas e na concretização de objetivos pessoais ou coletivos. Como ressalva Enguita (2009), esta realidade obriga à necessidade de adaptação das pessoas, isto é, a uma atualização permanente das suas competências para não se verem excluídos de economias que alicerçam no conhecimento a sua constante competitividade.

Atualmente, os indivíduos que têm níveis de escolaridade mais fracos e qualificações profissionais obsoletas constituem uma categoria social propensa à pobreza, com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, sujeitam-se a empregos mais precários e mais mal remunerados, e sofrendo de forma mais acentuada situações de desemprego, em períodos de crise económica (Capucha, 2005).

Ávila (2008, p.2) assume que “a transversalidade da presença da escrita nos quadros sociais contemporâneos” e a multiplicação dos “contextos e situações que fazem apelo a práticas quotidianas de interpretação e utilização de informação” ajudam a recentrar esta problemática a partir de uma perspetiva funcional do uso quotidiano da leitura, da escrita, que se afastam das práticas escolares.

É, portanto, à luz da relação entre a sua transversalidade e contextualidade que as literacias têm despertado um interesse renovado na comunidade científica e desencadearam um conjunto de investigações tanto no plano nacional como internacional que serviram de suporte ao estudo exploratório que aqui se apresenta.

Desde meados da última década do séc. XX, foram empreendidos alguns estudos extensivos a nível internacional de avaliação direta de competências, promovidos por programas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), *International Adult Literacy Survey (IALS)*, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* e *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)*, tomando a literacia como competência-chave e permitindo a comparação dos desempenhos entre os países envolvidos.

Os domínios avaliados por estes estudos internacionais são: a Literacia em prosa – processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens; Literacia documental – relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes; Numeracia - utilização de valores numéricos, realização de operações aritméticas, compreensão (e utilização) das noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, de alguns conceitos estatísticos, e ainda a interpretação de fórmulas simples com base em materiais escritos.

Na definição das metodologias investigativas, os aspetos referidos obrigaram à consideração da diversidade de contextos em que ocorre o uso das três dimensões da literacia e da complexidade das tarefas a elas associadas. Por essas razões, optou-se por uma abordagem intensiva, sendo que o instrumento mais adequado à avaliação direta de competências de literacia tem sido o inquérito por questionário na forma daquilo designámos por “prova de literacia”, a exemplo dos estudos internacionais neste domínio (ENL, IALS, ALL, PIAAC, por exemplo)

Importou, por isso, sublinhar os processos de utilização (complementares aos de aquisição), as várias dimensões e esferas da vida privada, pública, no trabalho ou no lazer em que a literacia pode ser fundamental para os adultos (Kirsch, 2001), isto é, as competências em uso social efetivo (Costa, 2003). Esta abordagem afasta-se das formas abstratas e descontextualizadas de avaliação dessas competências, sobretudo, em contexto escolar.

Devido à inexistência de instrumentos libertos e validados para a população portuguesa para a avaliação das três escalas de literacia comumente consideradas, estabeleceram-se os seguintes objetivos investigativos: conceber um processo de operacionalização de três instrumentos metodológicos para avaliar, através de medidas diretas (inquéritos por questionário), as competências de literacia em prosa, documental e

numeração de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos, residentes em território português; assegurar mecanismos de validação e de fiabilidade desses instrumentos, em função dos cinco níveis de literacia, de complexidade crescente, adotados pelas investigações de referência.

Em termos metodológicos, procurou-se descartar a relação linear, por inferência indireta, entre o perfil de literacia de uma população através, por exemplo, do conhecimento do nível de escolaridade concluído¹, ou das declarações dos sujeitos relativamente às suas práticas ou à autoavaliação das suas competências. Utilizou-se a metodologia de avaliação direta dessas competências com base na resolução de tarefas específicas.

Foi, assim, que naturalmente emergiram as seguintes questões investigativas:

- Haverá discrepâncias significativas nos desempenhos dos mesmos indivíduos nas três escalas de literacia?

- Poder-se-á estabelecer uma relação direta entre os perfis de literacia apresentados pelos jovens com alguma variável prevista (idade, género, condição social e económica, situação face ao emprego, capital escolar declarado, etc.)?

- Em que tarefas representativas de situações do quotidiano os indivíduos apresentam maior dificuldade?

- Qual é a relação entre as práticas de literacia (leitura e escrita) e os níveis de literacia demonstrados?

Os diferentes níveis de representação deste percurso reflexivo e cognitivo serão operacionalizados pelas ações de contar, analisar, ler, investigar e dar sentido.

Por conseguinte, o presente trabalho subdivide-se em diferentes reflexões sobre as temáticas em análise. Foram estruturadas na forma de tópicos que se complementam, harmonizam e retroalimentam. Esses tópicos procuram sumariar a substância da matéria investigada, definir o tempo, o lugar, a situação e, por fim, dar conta do significado da ação. Transporta-se o conjunto de ações para o presente, dando conta das transformações ocorridas e do aporte de conhecimento científico sobre a problemática estudada.

¹ Embora, um dos domínios que surge fortemente associado à pobreza e à exclusão social, sendo mesmo considerado um indicador fundamental de “desenvolvimento humano” é a educação (ONU, 2003).

A estrutura compartimenta os capítulos e as secções do trabalho, no entanto as ações que representam ocorreram de forma assídua e em simultâneo, espelhando o grau de complexificação que foram adquirindo ao longo de cada fase do processo investigativo.

No Capítulo I, procede-se ao enquadramento teórico das literacias nas sociedades da informação e do conhecimento. Nessa conformidade, delimita-se o problema da investigação, clarificam-se e definem-se os conceitos de sociedade da informação e/ou do conhecimento, competências (técnicas, operacionais e transversais) e as suas relações com a literacia. Realiza-se, igualmente, um inventário e um exame crítico do conjunto de teorias sobre os estudos extensivos nacionais e internacionais realizados no âmbito das literacias em prosa, documental e numeracia nos últimos anos. Sustenta-se a conceptualização e a operacionalização da investigação nesse corpus textual.

No capítulo II, descrevem-se e articulam-se as metodologias da investigação com os diferentes fundamentos teóricos desenvolvidos. Definem-se e justificam-se os métodos e os processos de recolha de dados.

A partir da identificação das grandes dimensões de análise dos domínios operacionais (conhecer e compreender, avaliar criticamente, criar para comunicar), das operações de processamento de informação e dos suportes utilizados, procede-se à argumentação para a seleção e construção das tarefas que servem de base à avaliação das competências. Por fim, partilham-se os critérios que nortearam a avaliação dos níveis de literacia das três provas, dando-se conta das variáveis de legibilidade ou de estrutura e as variáveis de processo envolvidas em cada tarefa. Aduz-se a definição do grau de dificuldade teórica e empírica de cada tarefa e a codificação atribuída para cada item em avaliação.

Seguidamente, o Capítulo III é destinado à apresentação e discussão dos resultados. Apresenta-se, na primeira secção a caracterização sociodemográfica dos sujeitos envolvidos no estudo. A partir do marco teórico e operativo utilizado para a avaliação das literacias em prosa, documental e a numeracia, analisam-se e discutem-se os desempenhos dos jovens à luz das variáveis previstas, nas secções subsequentes.

As conclusões do estudo surgem na última parte em que se condensam os pontos centrais da discussão, destaca a mensagem do trabalho, referem as principais limitações relacionadas com o trabalho de campo, nomeadamente a constituição da amostra e a complexidade dos instrumentos e métodos de pesquisa. Por fim, fornecem-se pistas para prosseguir novas investigações.

Capítulo I

Enquadramento teórico

“Tempo virá em que a investigação diligente, cobrindo longos períodos, esclarecerá coisas que hoje estão escondidas. O tempo de uma vida, mesmo que totalmente dedicado ao estudo do céu, não seria suficiente para a investigação de tão vasto tema [...] Por isso, esse conhecimento terá de desenvolver-se ao longo de gerações sucessivas. Tempo virá em que os nossos descendentes se surpreenderão por não sabermos coisas tão óbvias para eles [...] Muitas descobertas estão reservadas às gerações vindouras, quando a lembrança da nossa existência já estiver apagada. O nosso universo seria uma coisa insignificante se não houvesse sempre nele algo a ser investigado por todas as gerações que vão surgindo [...]

A natureza não revela os seus mistérios de uma só vez.”

(Séneca, Questões Naturais, livro 7, século I)

1. As literacias nas sociedades contemporâneas

As literacias em prosa e documental, a numeracia e as competências transversais a elas associadas são o objeto de estudo central deste trabalho. Falaremos, pois, sempre no plural, em literacias, como sugerem vários autores (Street, 1995; Ávila, 2008; Street & Lefstein, 2008; Barton & Lee, 2013; Tett, 2013), neste percurso lógico para a compreensão da temática, dos conceitos, práticas ou políticas que, obrigatoriamente, se consubstanciou na busca do conhecimento dos antecedentes e dos contextos em que estas emergiram e se desenvolveram.

Embora não seja consensualmente² aceite, em diferentes cenários contemporâneos e históricos, os níveis elevados de literacia são tidos como precursores do desenvolvimento económico dos países, da consolidação de práticas democráticas e responsáveis pelos processos de mobilidade social ascendente. Consequentemente, as literacias constituem-se como competências essenciais para que os indivíduos possam prosperar individual, social e economicamente.

² Duffy (2014) apoiando-se na enunciação do “Mito da Literacia” de Graff (1979, 1987) advoga que a literacia elevada ao papel de “agente de mudança” ou de “marco de progresso” é uma formulação que confunde relações de causa e efeito.

Estes pressupostos estão profundamente enraizados na teoria económica sobre a literacia. Ao interpretarem um conjunto de dados empíricos, os defensores desta corrente (OCDE, 1994; Murray, 2009) estabelecem uma relação entre os níveis de literacia e o desenvolvimento económico. Resultam dessa conexão impactos significativos nas desigualdades de acesso à educação, sobre o nível económico do país, mas, também, sobre a qualidade dos serviços de saúde, o desenvolvimento social equilibrado dos seus cidadãos e sobre a sua capacidade competitiva numa economia cada vez mais globalizada. Sugerem que o capital humano (o conhecimento, as competências e outras capacidades dos indivíduos que possam ser colocados ao serviço da produção) tem implicações diretas na produção dessas desigualdades.

A necessidade de desenvolver capacidades para aceder, processar e utilizar a informação em diferentes suportes e contextos e o conhecimento daí resultante para diferentes fins é percebida por Murray (2009), através de uma perspetiva mercantilista. Estabelece-se uma relação dicotómica entre a oferta (determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo de toda a vida) e a procura (impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social) de literacia. Por sua vez, esta relação é correspondida nos mercados (trabalho, da educação, da saúde e os mercados que asseguram o acesso ao poder e à influência na sociedade em geral) por competências que funcionam como motores de criação de desigualdade social e económica baseada nas competências.

Paralelamente, a economia da literacia faz depender o crescimento económico e o desenvolvimento social sustentado dos países do capital humano, conforme é defendido por algumas instituições internacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial).

Essas suposições ideológicas (não verbalizadas, mas poderosas) pressupõem, na apreciação dissonante de Tett (2013), a crença no retrato do perfil de literacia das populações com base em dados estatísticos. Este preceito gera a inapelável aposta no ensino formalizado das habilidades de literacia para a melhoria automática das competências na vida das pessoas, por parte de muitos governos. Tais pressupostos assentam na ideia de que a prosperidade económica nacional depende do aumento dos níveis de literacia e atribuem a exclusividade dessa responsabilidade, sobretudo, aos indivíduos com baixos níveis de literacia.

A este respeito, Azevedo (2011, p. 3) refere que não sendo as literacias competências que se obtenham de forma instintiva ou natural, o seu desenvolvimento ou aquisição carece de “planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação”.

A opinião dominante é aqui inscrita pelas palavras de Moeller, Joseph, Lau e Carbo (2011, p. 10) “A literacia é actualmente reconhecida como um conceito plural e dinâmico; cada vez mais, os indivíduos literados são aqueles que têm as competências – conhecimento, capacidades e atitudes – que lhes permitem compreender e relacionar-se com aquilo que os rodeia de maneiras cada vez mais subtis do que a simples compreensão de palavras e números encadeados”.

Resumida e simplificada, a literacia tem a ver com a capacidade de lidar com a cultura escrita. Quanto mais afastada for a experiência dos sujeitos ou dos grupos da cultura escrita, maior será o desafio na interação com o modo escrito da linguagem (Lahire, 1993).

Neste estudo, utilizar-se-á o termo numeracia em substituição de literacia quantitativa³. A evolução conceptual a que esta competência-chave foi sujeita, justifica tal opção. A importância crescente e a transversalidade que a informação apresentada em forma numérica ou gráfica em diferentes âmbitos e domínios tem vindo a adquirir justificam a importância que tem sido atribuída à numeracia tanto no campo académico como político.

Conquanto essas capacidades não dependam exclusivamente da interpretação de informação escrita, as competências de numeracia são mais abrangentes por comparação às competências associadas à literacia quantitativa. Remetem, conforme convergem vários autores, para a capacidade de agir e mobilizar o conhecimento matemático para resolver tarefas num determinado contexto (Gal, Groenestijn, Manly, Schmitt & Tout, 2005), isto é, envolvem a compreensão e utilização de informação numérica, tão indispensável na vida pessoal e profissional como fundamental para o exercício de uma cidadania informada e participativa.

O objetivo do presente capítulo é analisar, sob diferentes pontos de vista, a importância que a informação e o conhecimento têm adquirido nos últimos anos na estruturação das sociedades e economias contemporâneas umas vezes designadas como “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”.

³ Das várias aceções associadas à competência matemática destacam-se: literacia matemática, numeracia, matemacia, materacia... À variância terminológica correspondem inúmeros campos de discordância.

Concomitante e reflexivamente, revisita-se o conceito de competência que, no âmbito das diferentes literacias, assume no quotidiano da vida pessoal, social e profissional dos indivíduos características de transversalidade e de contextualidade, resultando na “combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto” (União Europeia, 2006).

Torna-se, nessa conformidade, pertinente construir um enquadramento teórico para que possa ser entendida e contextualizada a temática das literacias e das competências transversais à luz de um conjunto de transformações tecnológicas, sociais e económicas de que têm sido objeto as sociedades atuais. Nestes contextos, “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33) onde as literacias se tornaram a “chave” para a ação focada nas dinâmicas e nos mecanismos das práticas dos sujeitos nas diferentes esferas da vida.

Perspetivam-se, criticamente, os distintos posicionamentos sobre as práticas de leitura, de escrita e do uso da matemática, de acordo com a sua transversalidade e diversificação, como recursos fundamentais que são mobilizados em diferentes momentos nos percursos pessoais, sociais ou profissionais da maioria dos indivíduos.

Revisitam-se os estudos internacionais desenvolvidos por diferentes organismos, no âmbito das três dimensões da literacia consideradas, nas últimas décadas, onde se descrevem sumariamente os respetivos aspetos metodológicos. Subsequentemente, procede-se a uma análise comparativa entre os dados do perfil de literacia dos portugueses e o de outros países.

Na derradeira secção deste capítulo, reflete-se sobre a escola e as literacias. Procura-se contextualizar, neste novo paradigma social, um território difícil de delimitar, onde múltiplas possibilidades e formas de aprendizagem se combinam e em que a escola cede a sua centralidade e quase exclusividade na transmissão da informação e do conhecimento.

1.1. Transformações sociais e evolução tecnológica: interdependências e determinismos

As transformações sociais têm sido caracterizadas pelas formas como a sociedade e a cultura encontram respostas a fatores como o crescimento económico, os avanços tecnológicos, as guerras ou as convulsões políticas ou sociais.

A análise dos movimentos sociais, políticos e económicos, em termos gerais ou em campos mais específicos como o das literacias, não poderá ignorar a história como variável explicativa relevante para esses fenómenos.

Nesse sentido, a evolução tecnológica pode ser considerada como uma das principais impulsionadoras da constante mutação da sociedade. A sua presença transversal tem tido um impacto visível em todas as esferas da vida humana: economia, política, ambiente, cultura, sociedade e mesmo nas relações interpessoais.

As profundas transformações que acompanham a acelerada introdução da inteligência artificial e as novas tecnologias da informação e da comunicação têm servido de suporte à definição de uma nova etapa da sociedade industrial ou a entrada da Humanidade numa nova era. Alguns dos termos (Aldeia global, sociedade pós-industrial, era ou sociedade da informação e sociedade do conhecimento) são cunhados com a intenção de identificar e entender o alcance dessas mudanças.

Esta transformação, que Boulding (1985) afirma representarem, sobretudo, os processos de transição no interior das instituições sociais, não afeta apenas a ciência, a tecnologia, o sistema físico da sociedade ou o aproveitamento da energia. O mesmo autor defende que o processo de transição se constrói pela passagem de um estágio a outro, da conversão de uma determinada situação inédita que, por ser caracterizada por novas exigências, estratégias e ações, gera a “mudança de paradigma” social.

É inegável que a construção deste novo “paradigma social” em que vivemos é caracterizado pela influência das telecomunicações e da informática, pela coexistência de contextos de trabalho e de vida tradicionais e sofisticados, dominantes em países mais desenvolvidos.

Outrossim, o acesso à informação por parte da generalidade dos indivíduos não garante a sua transformação em conhecimento, conforme corrobora Zurkowski (1974, p. 4) ao afirmar que a “informação não é conhecimento; são conceitos ou ideias que entram num campo pessoal de perceção, são avaliados e assimilados, reforçando ou alterando o conceito de realidade do indivíduo e/ou a sua capacidade de agir”, ou Braudrillard (1995, p.95) quando refere que “há cada vez mais informação e cada vez menos significado”.

1.2. A sociedade da informação

A generalização do uso da terminologia *sociedade da informação* ou *sociedade do conhecimento* tem representado uma simplificação que permite fazer referência a fenómenos complexos que, frequentemente e de forma redutora, associam a respetiva designação ao seu conteúdo conceptual.

Os contextos em que são evocados esses termos influenciam as perceções e as expectativas sobre os próprios modelos de sociedade. Contudo, não é clara a carga ideológica que os informa nem a disputa de sentidos associados à pluralidade de projetos de sociedade evocados. Contudo, as relações entre o homem, a informação, o conhecimento e a tecnologia são aspetos comuns e transversais a essas designações.

Desde os primórdios da história da Humanidade, a tecnologia tem sido um fenómeno associado ao conhecimento. Gagné (1968, p. 13), ao retratar a complexidade na análise do comportamento humano na estreita ligação com a evolução da tecnologia, afirma que a tecnologia é “o conhecimento sistemático derivado da pesquisa científica”.

Por razões etimológicas, consideraremos o termo tecnologia na aceção dada por Bell (1974, p. 17) como “o uso de conhecimento científico para especificar modos de fazer coisas de forma reproduzível”.

Castells (2000, p. 3) clarifica que os diferentes processos transformacionais da vida em sociedade ocorreram com maior veemência a partir do último quartel do séc. XX. Estes inserem-se num processo mais amplo, designado por globalização, numa variedade de dimensões, “fazendo com que velhas dicotomias económicas e culturais, como *moderno e tradicional, altamente desenvolvido e menos desenvolvido, Oriente e Ocidente, Sul e Norte*, perdessem saliência”.

Com efeito, esse processo (ou conjunto de processos) tem implicações diretas na organização espacial das relações e das transações sociais, como assinalam Hed, McGrew, Goldblatt e Perraton (1999, p.16), quando as consideram, “em termos da sua extensão, da sua intensidade, da sua velocidade e do seu impacto —, geradores de fluxos transcontinentais ou inter-regionais e redes de actividade, interacção e de exercício do poder.”

É, nestes contextos, que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm contribuído para a modelação de um novo paradigma de sociedade que se baseia num bem

valioso: a informação. Usada intensivamente em formato digital, multimédia, facilmente manipulável, transmissível, convertível e reproduzível adquiriu a dimensão de bem transacionável e com valor comercial (passível de especulação) ao ser considerada como a “Matéria-prima que está na base do conhecimento e da comunicação entre as pessoas” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 5).

As TIC resultam da conjugação de progressos técnicos nas áreas da informática e das telecomunicações (microprocessador, computador pessoal, avanços das telecomunicações, funcionamento em rede dos computadores, avanço na produção de semicondutores, rápido crescimento do mercado de computadores pessoais, conexão entre computadores em redes suportadas pela *World Wide Web*, etc.).

Por conseguinte, a emergência e a sobrevalorização dessas “ferramentas tecnológicas” generalizaram a ideia de que a prosperidade futura dos indivíduos e das nações dependeria, fatalmente, da capacidade de produção, manipulação, transmissão, armazenamento e controlo da informação. Com efeito, as TIC produziram transformações sem precedentes na forma de circulação, processamento e apropriação da informação e da sua (re)conversão em conhecimento.

Todavia, a importância do conhecimento em termos económicos começou a ser equacionada já a partir de 1933 por Fritz Machlup. Em 1962, na sua obra *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, desenvolveu o conceito de *indústria baseada no conhecimento*, ao analisar dados estatísticos que lhe permitiram concluir que as ocupações ligadas à produção do conhecimento tinham ultrapassado as outras ocupações em termos numéricos.

Nos finais do séc. XX, a expressão “sociedade da informação”, subsidiária do termo “globalização” ou “mundialização”⁴, consagrou-se hegemonicamente como o termo que definia um novo modelo social em que a informação era o seu bem essencial. Embora não transmitisse, necessariamente, uma clareza teórica, a sua disseminação encontrou uma legitimação significativa através do seu uso disseminado na literatura académica e no discurso político oficial dos países mais desenvolvidos.

O desenvolvimento da *Internet* e das TIC consolidou o uso da expressão. A partir de 1995, foi incluída na agenda das reuniões do G7 e, depois, G8 (reuniões entre os chefes de Estado ou governos das nações mais poderosas do planeta). Tendo sido a florada em fóruns

⁴ Termo introduzido por Giddens (1999)

da Comunidade Europeia e da OCDE foi, posteriormente, adotada pelo governo dos Estados Unidos, assim como por várias agências das Nações Unidas e pelo Banco Mundial.

São atribuídas ao então vice-presidente dos Estados Unidos da América (EUA), Al Gore, as expressões “super autoestrada da informação” (*information superhighway*) e “Infraestrutura Global da Informação” (*Global Information Infrastructure*), anunciando o advento da *sociedade global da informação*. Aliás, esta visão tecnocêntrica é responsável pela extravasão da ideia de que as TIC seriam um fator determinante para desencadear ou consolidar a democratização e o desenvolvimento económico das sociedades.

Assim, o termo *sociedade da informação* consolidou-se com a enorme proliferação da própria informação. Esta foi estimulada pelo aproveitamento da microeletrónica e pelas primeiras manifestações do seu potencial impacte social e económico (Lindley, 2000).

O conceito de *sociedade da informação* afirma-se, neste contexto, como uma construção política e ideológica balizada por processos de globalização neoliberal com a colaboração e complacência de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). O principal objetivo consistia em acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e com capacidade de se autorregular.

Sem embargo, a globalização das economias teve implicações sociais na desregulação dos mercados de trabalho. Como observa Ávila (2008, p. 33), “intensificaram-se mecanismos de concorrência direta entre trabalhadores qualificados, não qualificados, ou semiquilificados, de qualquer parte do mundo”, que produziram a perda de emprego por parte dos primeiros e, simultaneamente, a queda das suas remunerações.

Esta realidade e o papel-chave que as tecnologias da comunicação desempenharam na aceleração da globalização económica têm de ser entendidas num contexto histórico e político mais amplo.

Por um lado, a designada sociedade pós-industrial ou pós-capitalista, introduzida por Peter Drucker em 1966 (Drucker, 1992) que resultou da transição de uma sociedade capitalista, cujos recursos principais eram o capital, a terra e o trabalho, para uma sociedade que passou a ter o conhecimento como recurso de base.

Bell, nos meados da década de 70 do século passado, elabora uma “prospetiva social” (1986, p. 15), ao identificar e sistematizar as características distintivas das mudanças estruturais das sociedades contemporâneas: a terciarização da economia.

Bell (1986, p. 49) postula que “a sociedade pós-industrial é uma sociedade do conhecimento: primeiro, as fontes de inovação derivam cada vez mais da investigação e do desenvolvimento (...); segundo, a carga da sociedade – que se mede por uma maior proporção do Produto Nacional Bruto e uma maior taxa de emprego – reside cada vez mais no campo do conhecimento”.

O modelo adotado por Bell não é consensualmente aceite, nos dias de hoje. Manuel Castells considera que a classificação em causa se tornou um real obstáculo epistemológico para a compreensão das sociedades atuais (Castells, 2002).

Bell justificava, então, a sua tese ao analisar os fluxos de mobilidade económica do setor industrial, decorrente do seu enfraquecimento, para o setor terciário, em função da concentração da força de trabalho na prestação de serviços (pessoais e domésticos, comércio, financeiros, transportes, áreas da saúde, educação e investigação).

Outrossim, Baudrillard (1972) e Poster (1989) caracterizaram-na como uma *sociedade pós-moderna*, assente nas transformações da vida quotidiana ditadas pelos avanços tecnológicos. Estes autores colocavam o modo de informação, por contraste ou afinidade, com o modo de produção Marxista. Esses pressupostos foram construídos a partir da análise do valor da mediação eletrónica da comunicação exercida nos sistemas de dominação emergentes na sociedade e cultura pós-moderna, tecnologicamente sofisticadas, em que todas as relações sociais são transitórias, na tentativa de desvendarem as estruturas de dominação do capitalismo atual.

Estas transformações tiveram um marco histórico incontornável: a crise económica de 1973 ou a *crise do petróleo*, como é vulgarmente conhecida. A combinação de um conjunto de fatores teve uma importância irreversível nas transformações sociais, económicas e políticas que se verificaram desde então, à escala mundial.

Esta crise ocorreu num contexto geopolítico marcado por conflitos que envolveram os países produtores árabes da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), a guerra dos Seis Dias, em 1967, guerra do *Yom Kipur*, no ano de 1973, a revolução islâmica no Irão, ocorrida em 1979, e a guerra Irão-Iraque que se iniciou em 1980.

A nível económico, conjugaram-se fatores “explosivos” tais como a intensificação do capital e a saturação da procura final (Boyer, 1994), a cartelização das multinacionais responsáveis pelo comércio mundial do petróleo, a especulação financeira desregulada (o preço do barril de petróleo aumentou quase 400% em cinco meses) que desencadearam

uma prolongada recessão nos Estados Unidos e na Europa e desestabilizaram a economia mundial.

Paralelamente, o cenário da Guerra Fria potenciou a importância da gestão dos recursos informacionais e dos meios de comunicação. Ganhava força a ideia de que a informação era um recurso organizacional (altamente valorizado e ativo de alto custo). Como tal, deveria ser planejado, gerido e controlado como qualquer outro recurso.

“A crise económica e a crise de governabilidade do mundo capitalista, no início dos anos 70, marcou o início de uma nova etapa. A aceleração dos processos de integração económica supranacional, ou seja, a globalização, significou instituir novos modos de regulação da vida económica e política que relativizavam a importância do quadro nacional, abrindo a crise do Estado-Providência e instituindo novas formas de controle e exploração do trabalho.” (Bernardo, 1991, p. 127)

A reorganização do sistema capitalista à escala mundial que resultou deste período apoiou-se na globalização das principais atividades económicas, na flexibilidade organizacional, na precarização do trabalho, e “induziu, efetivamente, um novo modelo de acumulação e de descontinuidade histórica com o capitalismo posterior à Segunda Guerra Mundial” (Castells, 1996, p. 42)

Castells (1996, p. 59) refuta uma correlação direta entre os avanços tecnológicos⁵ registados nessa altura e a crise económica de 1973, remetendo para “uma dinâmica autónoma de descoberta e de difusão das inovações tecnológicas”.

Sucedem, exatamente, no cenário histórico descrito, a apresentação da obra “*The Second Industrial Divide*” de Piore e Sabel (1984) onde, perante a evidente crise do arquétipo capitalista de produção em massa, propõem como modelo alternativo: o da especialização flexível. Defendem a produção de produtos diferenciados, através de uma mão de obra mais qualificada, por contraste à produção padronizada e em grande escala de bens e serviços.

⁵ Circuito integrado, também conhecido por chip; Laser - Amplificação da Luz por Emissão Estimulada de Radiação; Computador Pessoal, o *Kenbak-1*; Microprocessador *Intel 4004* que era uma Unidade Central de Processamento com 4-bits; Fibra ótica - filamento de vidro ou de materiais poliméricos com capacidade de transmitir luz.

É, portanto, neste contexto geopolítico, que as novas formas de acesso e distribuição da informação podem ser consideradas como as incubadoras de uma sociedade da informação e do conhecimento (Postman, 1992; Levy, 1996; Castells, 2002; Pozo, 2004).

“O conhecimento foi sempre integrante das sociedades humanas, mas hoje parece ter ganho uma presença particularmente decisiva na organização da sociedade e nas dinâmicas sociais. Em especial o conhecimento altamente formalizado e codificado, com elevado coeficiente de elaboração e reflexividade, nas diversas formas em que se foi produzindo e inserindo socialmente, constituiu-se em dimensão estruturante fundamental das instituições e da cultura, da vida quotidiana e dos processos de mudança” (Costa, Machado & Ávila, 2007, p. 1).

Além da centralidade da informação e da tentativa de democratização do acesso ao conhecimento, a *Sociedade da Informação* caracteriza-se pelo uso generalizado das TIC em todos os domínios da experiência humana.

Castells (1999), ao defender uma *revolução tecnológica* movida pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação, afirma que os princípios que regem este novo paradigma social prendem-se com: i) a transformação da informação num bem com valor comercial, uma nova matéria-prima - “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” (1999, p. 21); ii) os efeitos que as TIC exercem na vida social, económica e política da sociedade, decorrentes dos baixos custos e da melhoria do desempenho desses aparelhos eletrónicos; iii) as articulações em “rede” entre as esferas sociais, económicas e políticas, em que as TIC facilitam a interação entre pessoas através de uma interdependência multidimensional; iv) a capacidade (flexibilidade) de reconfigurar, alterar e reorganizar as informações impondo a reconfiguração da própria sociedade em constante mudança; v) convergência de tecnologias autónomas para um sistema amplamente integrado, onde todos os utilizadores podem contribuir, exercendo um papel ativo na produção deste conhecimento.

O sociólogo espanhol produz uma reflexão profunda sobre o impacto da sociedade da informação na sua obra *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* subdividida em três volumes: *A Sociedade em Rede* (Castells, 1996); *O Poder da Identidade* (Castells, 1997); *O Fim do Milénio* (Castells, 1998). Sustenta que esta se estrutura em torno de um

núcleo comum e partilhado entre o uso da tecnologia na sociedade e o imediatismo que a mesma suscita.

O mesmo autor identifica alguns efeitos negativos que resultam, sobretudo, das alterações estruturais da economia mundial, com especial influência na falta de equidade no acesso à tecnologia e, conseqüentemente, à informação por parte de alguns países e de alguns cidadãos “não só entre Norte e Sul mas entre segmentos e territórios dinâmicos das sociedades e os que correm o risco de se tornarem irrelevantes na perspectiva da lógica do sistema” (Castells, 1996, p. 109). Prevê a polarização no uso desses recursos e os efeitos que os fenómenos como a infoexclusão poderão afetar a coesão social e a competitividade dos países.

Uma das conclusões a que chega é a de que a globalização acaba por não servir como solução a esta contingência, não resolvendo questões associadas às distribuições desiguais de meios e fundos.

Compartilhando a mesma linha argumentativa, Chomsky (1994) alerta para o facto de a sociedade da informação ser uma consequência da globalização económica. Acrescenta que, apesar de, aparentemente, existir maior circulação de capital e informação, ela é detida por grandes grupos empresariais interessados em defender as suas posições de poder sobre os mercados.

Gouveia (2004) contrapõe uma visão perfilada com uma corrente mais acrítica. Reconhece que, “apesar de essas tecnologias não transformarem a sociedade por si só, o uso generalizado das TIC acelera a interação entre indivíduos nos contextos sociais, económicos e políticos, impõem novas práticas e métodos em construção permanente, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação.” (Gouveia, 2004, p. 35).

Sob uma perspectiva economicista, Vieira (2005) associa a designação de *Sociedade de Informação* ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação e, conseqüentemente, à quantidade de informação disponível. E, sob o ponto de vista económico, conecta a Sociedade do Conhecimento à qualidade da informação, isto é, ao potencial que o conhecimento tem para originar mais riqueza.

A este respeito, Ávila (2008, p. 22) afirma que os conceitos utilizados para definirem e caracterizarem essas transformações não são consensuais “(...) desde logo porque uns insistem especialmente no conhecimento e outros na informação”. Acrescenta que, não

obstante ser prematuro identificar um novo modelo de sociedade, é, sobretudo, na esfera económica (em constante transformação) que grande parte dos autores converge no reconhecimento das principais dimensões das mudanças em curso.

Almeida (2000) amplia argumentos para reforçar a ideia de deriva terminológica pela falta de precisão e de rigor do respetivo conteúdo. Afasta-se da tendência para o determinismo tecnológico de algumas correntes das ciências sociais, embora reconheça às duas noções o desígnio de poderem representar “efectivos processos sociais e tendências evolutivas verificáveis” (p. 34). Coloca em causa a correlação que frequentemente se estabelece entre o desenvolvimento científico e as aplicações tecnológicas e as transformações sociais.

Sincronicamente, o próprio conceito de informação⁶ (do latim *informatio*) foi adquirindo outras significações mais abrangentes, por vezes contraditórias. Etimologicamente, expressa conceção ou ideia, contudo, passou a abranger “tudo o que envolve o ser humano, objetos ou manifestações comportamentais” (Oliveira, 1997, p. 22).

A aceção quase exclusiva do termo perdurou durante muito tempo e referia-se, essencialmente, a dados, datas ou factos. Todavia, o acesso a dados ou factos só poderiam constituir-se como informação quando interpretados por um recetor.

Nesse sentido, Millán (2000, p. 18) ressalva que “há diferenças substanciais entre o conhecimento e a informação”, afirmando que a informação é exterior ao indivíduo, não tem forma definida, é rapidamente acumulável, podendo ser gerada automaticamente e é inerte. Por sua vez, adita que o conhecimento é interiorizado, estruturado, pode crescer lentamente, é humano e conduz à ação.

Noutra perspetiva, Bell (1973) refuta a ubiquidade do termo sociedade de informação por defender que a informação foi sempre um bem precioso e comum a todos os períodos históricos da evolução humana; “Cada sociedade é uma sociedade da informação e cada organização é uma organização de informação, na mesma medida em que cada organismo, é um Organismo de informação” (p. 70).

⁶ Nos computadores, designa a estrutura interna que regula processos.

1.3. A Sociedade do Conhecimento

O termo “sociedade do conhecimento” (*knowledge society*) consolidou-se na última década do Séc. XX e é, particularmente, utilizado como alternativa a “sociedade da informação”.

As diferentes concepções e interpretações das expressões *sociedade da informação* e *sociedade da informação* estão ancoradas, segundo Webster (1995), em visões tecnológicas, económicas, ocupacionais, espaciais e culturais.

A UNESCO adotou o termo *Sociedade do Conhecimento* ou *Sociedades do Saber* nos documentos institucionais, assumindo uma concepção mais global, não ligada apenas à dimensão económica, mas com implicações diretas em todos os setores da sociedade.

Abdul Waheed Khan, subdiretor-geral daquela organização para a Comunicação e Informação, destaca algumas diferenças entre a *Sociedade da Informação* e a *Sociedade do Conhecimento*, ao afirmar que a primeira, além de ser a pedra angular das sociedades do conhecimento, está mais dependente da inovação tecnológica, enquanto o segundo conceito abarca uma dimensão de transformação social, cultural, económica, política e institucional, assim como uma perspetiva mais pluralista e de desenvolvimento, por representar melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão a ocorrer (UNESCO, 2003).

É, portanto, sob a égide das tecnologias da informação e da comunicação conectadas ao processo de globalização desencadeado a partir dos anos 70, sem negar um certo “determinismo tecnológico” reconhecido por Grint e Woolgar (1997), que emergem diversas designações para caracterizar as mutações operadas na forma como as sociedades se passaram a organizar.

A designação de “sociedade da terceira vaga⁷” baseada na informação é proposta por Toffler (1980) e Bell (1973) evoca a “sociedade pós-industrial”, associando-a à ideia da centralidade do conhecimento teórico na reestruturação de uma nova economia e de novo paradigma social sustentado na informação. A designação “sociedade do conhecimento” é sugerida por Stehr (1994) e Hargreaves (2003), devido à ubiquidade do conhecimento científico em todas as áreas de influência humana.

⁷ A primeira vaga terá sido a agrícola, a segunda a industrial e a terceira a da sociedade da informação resultante da conjugação entre computadores, telecomunicações e biotecnologia.

A este respeito, o conhecimento e o saber encontram tradução, no inglês, numa única designação “*knowledge society*”. Contudo, nas línguas latinas existem diferenças substanciais entre os dois conceitos.

A noção de saberes, por envolver certezas mais precisas ou práticas, implica ser instruído num determinado domínio que envolve a posse de conhecimentos em vários domínios ou a aquisição de determinadas capacidades resultantes de processos de aprendizagem e resultam de “experiências e práticas que se tornaram evidências intuitivas e costumes” (Gorz, 2004, p. 13).

O conceito de *conhecimento*, ao abarcar uma compreensão mais global ou analítica, remete para a apropriação do sujeito pensante dos objetos do pensamento de conteúdos formalizados, objetivados, que não podem, por definição, pertencer às pessoas.

Gorz (2004) propõe que a designação “*knowledge society*” seja traduzida como “sociedade da inteligência”. Argumenta que a “inteligência” engloba toda a gama de capacidades que permite combinar saberes com conhecimento.

Outra designação igualmente utilizada é a de “sociedade da aprendizagem ou educativa” (Pozo, 2004), em função da partilha de características processuais e dinâmicas, das relações e interdependências entre competências e aprendizagem (também e sobretudo, ao longo da vida).

Gouveia (2002, p. 5) perspectivava que o séc. XXI seria o “Século das Comunidades”. Justificava esse atributo com as dinâmicas de partilha de conhecimentos, o esbatimento das fronteiras ou de barreiras físicas. Previa, no entanto, a possibilidade de as diferenças linguísticas e culturais poderem adulterar o teor da informação.

Esse desvanecimento das limitações espaciais e temporais é resultado da democratização do acesso a meios tecnológicos que permitem o acesso à informação e proporcionam mecanismos de comunicação em tempo real, em qualquer local do planeta. Como atesta Rodrigues (1994), “As fronteiras geográficas, culturais, sociais e políticas, que até aos nossos dias definiam os espaços de influência da ordem informativa, parecem, por conseguinte, ruir com a permeabilidade da informática” (p. 26).

Por sua vez, Poster (2000), ao refletir sobre os efeitos da transmeabilidade da Internet, afirma que a territorialidade dos estados pode ser ameaçada porquanto a rede de comunicação global e o papel assumido pela tecnologia desafiam a natureza do poder dos governos modernos, tornando as fronteiras nacionais ineficazes. Contudo, na análise das

mudanças sociais não deve ser desconsiderada a crescente presença e o poder dos governos em certas áreas específicas, intensificada pelas tecnologias.

Lindley (2000) aduz que o conceito de *sociedade de aprendizagem*

“transporta em si a concepção embrionária do modo de vida moderno, fortemente recomendado devido à crescente integração das tecnologias de informação e comunicação e ao receio de que a globalização possa prejudicar a competitividade (...). A sociedade do conhecimento distingue-se (...) pela maneira como encara a mudança estrutural da economia a longo prazo. Segundo esta visão, a produção, divulgação e utilização do conhecimento irão desempenhar um papel ainda mais importante na criação e aproveitamento da riqueza” (p. 36).

Nas últimas décadas, as transformações de que temos vindo a falar têm requerido por parte da maior parte dos indivíduos uma constante atualização, adaptação e transferibilidade de competências para que possam acompanhar as próprias mutações ocorridas nos meios de produção, nas novas formas de organização do trabalho e do próprio conhecimento.

Enguita (2001) caracteriza esses processos como mudanças intrageracionais, capazes de serem percebidas dentro de uma mesma geração. Essa aceleração da mudança social é representada pela passagem de sociedades que não necessitavam de nenhuma organização educativa para formar os seus cidadãos, por ser essa a responsabilidade da família e da comunidade mais próxima, para uma sociedade em que em cada geração passa por distintos estágios ou mundos ou transformações constantes nas áreas da tecnologia ou da informação. O mesmo autor acrescenta que a maioria da população adulta das sociedades avançadas é obrigada a readaptar-se a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade.

Com efeito, como propõem Costa, Machado e Ávila (2007), “à medida que o conhecimento e a informação se tornam dimensões cada vez mais estruturantes da sociedade, a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de

aprendizagem, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios” (p. 24).

As permanentes exigências de aprendizagem que se colocam aos indivíduos na atualidade enformam uma realidade bem distinta de outros tempos não muito distantes em que as aprendizagens eram adquiridas ou as competências eram desenvolvidas exclusivamente no contexto escolar. Essas “ferramentas” eram suficientes para que os indivíduos iniciassem a sua vida ativa e se mantivessem no exercício de uma determinada função até ao final das suas carreiras. Este contexto caracterizava-se, nas palavras de Alves e Canário (2004), “de tendencial pleno emprego, a relação entre a escola e o mundo do trabalho é encarada como uma relação de adequação” (p. 1005).

Nos tempos que correm, são necessários diferentes ciclos e processos de aprendizagem ao longo da vida e, por consequência, o aumento das qualificações intelectuais da força de trabalho em formação.

Nesse contexto, Ávila (2008) destaca a crise da escola e a perda da exclusividade da sua função formativa que gerou processos de compensação ou de adaptabilidade onde emerge a chamada educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida.

As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam aos sistemas educativos múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como pode a escola contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

Estas razões concorrem para a reconfiguração do conceito de *economia baseada no conhecimento* (Lança, 2004), numa *economia da aprendizagem* (Lundvall, 2001, p. 38), como alega Ávila (2008), em que a ênfase na aprendizagem e o desenvolvimento de competências são entendidos numa “perspetiva dinâmica, de acordo com um duplo ponto de vista: não só as exigências da sociedade relativamente à literacia não se mantêm constantes, como as competências dos indivíduos podem regredir ou evoluir”.

Assim, um dos traços distintivos que as sociedades e economias baseadas no conhecimento têm imposto é a necessidade de aprendizagem permanente, ao longo da vida (Carneiro, 2001; Conceição, Heitor & Lundvall, 2003; Enguita, 2001; Lundvall, 2001).

Todavia, Bernardo (1991, p. 57) inverte esta relação causal, categorizando-a como o verdadeiro “agente do progresso técnico no capitalismo” Justifica que não são os trabalhadores que desenvolvem novas capacidade para operarem com novos equipamentos tecnológicos cada vez mais complexos, mas é o próprio “sistema de produção de força de trabalho” que determina o sentido, o volume ou a qualidade da formação de cada indivíduo da nova geração⁸. Portanto, para capitalizar as novas capacidades da força de trabalho os sistemas criam meios de produção cada vez mais complexos.

Como alertam Peugeot, Ambrosi e Pimienta (2005, p. 20), “escolher o modo de produção como a característica fundamental de uma sociedade não é uma atitude neutra”. Os mesmos autores destacam as relações de interdependência perniciosas entre as infraestruturas económicas e as superestruturas culturais que, por consequência, disseminam uma interpretação ultraliberal do mundo à luz da competitividade económica. Esta primazia concedida à economia apoia-se numa nova narração planetária que é difundida pelos media, replicada por responsáveis políticos e económicos. O resultado mais visível desta ação ajudou a transformar a informação num motor económico.

Ao colocar a tecnologia no centro deste modelo, a indústria de telecomunicações aparece, chamada para liderar o seu desenvolvimento; enquanto que a indústria produtora de serviços e conteúdos digitais assume uma influência inédita.

A outro nível, Castells (1996, p. 131) infere que “a transformação do modelo organizativo, a formação de uma nova força de trabalho e o processo de *aprender fazendo*, ao impulsionar os usos produtivos da tecnologia, teriam que acabar por se manifestarem nas estatísticas da produtividade”.

Para o estabelecimento de um sistema financeiro internacionalmente articulado e a própria expansão mundial do capitalismo, a indústria dos transportes e comunicações evoluiu de forma a possibilitar a troca de informações necessárias à plena realização do capital.

A nova etapa do desenvolvimento humano é caracterizada, na opinião de Burch (2005), pelo domínio que alcançaram a informação, a comunicação e o conhecimento na economia e no conjunto de atividades humanas. A mesma autora reconhece que a evolução

⁸ Curiosamente, esta ideia era expressa pelo mote da Feira Mundial de Chicago, em 1933: “A ciência descobre. A indústria aplica. O homem adapta-se”.

tecnológica e que o seu desenvolvimento não está isento de manipulações e de jogos de interesses.

Courrier (2016, p. 3), especialista da UNESCO para a Comunicação, Informação e Informática, clarifica as principais diferenças entre os dois termos. Afirma que a “sociedade da informação” coloca a ênfase no conteúdo do trabalho, no processo de captação, processamento e comunicação das informações necessárias, e a “sociedade do conhecimento” prioriza os agentes económicos que devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho.

Castells (1996, pp. 55-57) defende o uso do termo “sociedade informacional” em substituição de “sociedade da informação”, ao estabelecer a comparação com a distinção entre indústria e industrial. Não negando a importância e a centralidade do conhecimento e da informação em todos os processos de desenvolvimento, “evidencia o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e transmissão da informação se convertem nas fontes fundamentais de produtividade e poder, devido às novas condições tecnológicas que surgem neste período histórico.” (p. 56).

A realidade multiforme das sociedades do conhecimento exige, por parte dos cidadãos, o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que combatam a restrição da liberdade, fomentem a circulação do conhecimento, garantindo aos mais pobres o acesso ao(s) saber(es), promovendo o intercâmbio cultural no respeito pela diversidade, recusando as regressões religiosas nutridas pela ignorância, para recusarem, dessa forma, uma conceção monolítica vigente das sociedades.

Neste sentido, Peugeot, Ambrosi e Pimienta (2005, p. 32) concluem que “não há *uma* sociedade da informação, mas sociedades, plurais, em movimento, emergentes, cambiantes.”

Nestas sociedades do conhecimento predomina a utilização das tecnologias da informação e comunicação para a troca de informação em formato digital e que suporta a interação entre indivíduos com recurso a práticas e métodos em construção permanente (Gouveia, 2008).

Neste âmbito, Leu, Mallette, Karchmer e Soteriu (2005) sustentam que o processo contínuo de aperfeiçoamento das diferentes tecnologias tem um impacto direto nas próprias literacias.

Todavia, Wolton (2000), reputa que a sociedade de informação é um grande contrassenso por duas ordens de razão: i) a exclusão de alguns cidadãos, fruto das assimetrias no acesso e produção de informação; a mediatização da comunicação pelas técnicas, nomeadamente pela internet. Põe em evidência as assimetrias que o próprio modelo produz, ao vincar a diferença "entre o sonho de uma sociedade em que todos se falam e uma realidade em que as trocas são controladas por sistemas de técnicas interactivas" (p. 14).

Os contextos multimédia contemporâneos caracterizam-se pela diversidade das formas e dos meios de comunicação utilizados para veicular a informação que não se reduzem ao uso da palavra ou dos números (Steen, 1999) que "exigem competências de processamento visual e cognitivo não só dos diferentes sistemas representativos, mas também das suas interações dialécticas" (Baptista, 2008, p. 27).

Estes ambientes virtuais compaginam-se com a vida em sociedade onde se conjugam o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e necessidade de igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade.

Têm, pela contextualização apresentada na parte inicial deste capítulo, que ser entendidos como um caso muito particular onde se cruzam diferentes literacias e competências multimodais que se tornam indispensáveis para aceder, processar e comunicar informação, como alvitram diversos autores (Kirsch, Jungeblut, Jenkin & Kolstad, 1993; Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996; Murnane, Sawhill & Snow, 2012).

Importa, pelas razões apontadas, tentar perceber a forma como as qualificações, as competências, competências-chave ou transversais, as aprendizagens (formais, não-formais e informais) contribuem, nas atuais sociedades do conhecimento, para que a maioria dos indivíduos consiga responder a exigências complexas em diferentes contextos.

2. Relações entre competências transversais e as literacias

2.1. Qualificação ou competência: a transição conceptual

O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, p. 887) remete a significação do termo competência (do latim *competentia*) para as seguintes aceções: 1) aptidão legalmente reconhecida (Jurídico); 2) capacidade,

poder de apreciar ou resolver um assunto (fundada em aptidão); 3) conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos, requisitos necessários para um dado fim; aptidão para fazer alguma coisa; pessoa qualificada, de grande autoridade em algum assunto; 5) conhecimento que um falante nativo possui da sua língua (em gramática generativa); 6) concorrência de mais de um indivíduo ou de uma entidade à mesma pretensão, por oposição a performance; competição.

A plurissignificação deste vocábulo é uma consequência do seu uso indiscriminado nos círculos educativos, políticos e mediáticos e, segundo Ávila (2008), resulta de uma banalização excessiva que é responsável pelos seus múltiplos entendimentos. O conceito de competência tem vindo a ser incorporado nos meios empresariais e industriais, que encontraram nele um aliado para os modelos recentes de gestão dos recursos humanos, baseados nos ideais da qualidade total.

A extensão polissémica e a vulgarização de que foi objeto para designar “qualificações”, “habilidades”, “desempenhos”, “atribuições”, “comportamentos” ou “ações” muito tem contribuído para a sua opacidade, instabilidade e falta de convergência para uma aceção consensual (Weinert, 2001; Perrenoud, 2003; Rey et al., 2005).

Zabalza (2006, p. 5) chama a atenção para o facto de o debate em torno do conceito poder produzir alguma dispersão. Afirma que se tem situado “a discussão mais no âmbito da legitimidade semântica do que no plano da *praxis* educativa”.

Justifica-se, face aos objetivos deste capítulo, realizar uma abordagem crítica da literatura produzida nos últimos anos sobre o tema, até porque o conceito de competência tem sido moldado em contextos educativos e profissionais. A discussão sobre o seu significado pedagógico tem assumido um papel de destaque na investigação em Educação, tanto a nível nacional como internacional (Perrenoud, 1999; Comellas, 2000; Cruz, 2001; Roldão, 2003; Gouveia, 2007) mas também noutras esferas que resultam da tentativa de compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana.

Ropé e Taguy (1997) afirmam que a primeira referência ao termo competência surgiu nos anos 30 do século passado, no Dicionário Larousse Comercial.

Para efeitos práticos, não nos parece pertinente recuperar as discussões históricas sobre os modelos das qualificações e competências que resultam, em grande parte, da oposição entre os dois conceitos. Afastamo-nos, por isso, da apresentação da multiplicidade de perspetivas que se podem enquadrar neste tema.

O propósito principal desta secção é destacar a centralidade na estruturação da vida social que as competências, de um modo geral, as competências transversais ou as competências-chave têm assumido nas sociedades ditas da informação, do conhecimento e da aprendizagem.

Contudo, importa contextualizar o fortalecimento do conceito de qualificação pelo modelo taylorista e fordista da organização do trabalho e das estratégias empresariais.

A conceptualização das qualificações está profundamente enraizada na visão socioeconómica das décadas de 50 e 60 do século passado que foi marcada pela instabilidade e flexibilidade do mercado do trabalho, pelas exigências crescentes de produtividade e de qualidade. A teoria do capital humano propunha a necessidade de planificar e racionalizar o investimento do Estado referente na educação, reforçando a importância da formação e do progresso do conhecimento para o desenvolvimento económico (Harbison, 1974; Schultz, 1974).

O referido modelo privilegiou a relação profissional entre os indivíduos e as organizações (empresariais ou estatais), ao definir os requisitos associados ao cargo ou à posição, os saberes ou os conhecimentos para o exercício de determinada função ou tarefa que poderiam ser classificados e certificados pelo sistema educativo. Consolidou-se como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, determinada pela multidimensionalidade social e coletiva, apoiava-se na formação inicial e na respetiva certificação profissional.

Não obstante a ênfase colocada no desenvolvimento de competências nos discursos educativos, políticos e económicos, estas só ganham sentido se entendidas como parte do conceito mais amplo de qualificação como construção e relação social.

A transição dos conceitos de “qualificação profissional” para o de “competência” pode ser explicada à luz da crise da qualificação profissional exigida no mercado de trabalho e das transformações do modelo capitalista vigente (Tanguy & Ropé, 1997).

Essa transição decorreu da tentativa de aproximar o ensino e a formação profissional às necessidades concretas das empresas, a partir de procedimentos de avaliação e de validação. Procurava-se articular as competências, que passam a ser consideradas como elementos estruturantes na organização do trabalho que outrora era determinada pela profissão, e os saberes, o saber agir, através do reconhecimento dos diplomas e das

certificações para a melhoria das condições de empregabilidade e de remuneração dos trabalhadores.

Complementarmente, a necessidade de conciliar a longevidade das atividades dos trabalhadores com os ciclos de curta duração das conjunturas dos mercados, influenciados pelas mudanças tecnológicas e pela instabilidade económica, contribuíram para a emergência do conceito de competência.

A este respeito, Ávila (2008, p. 92) conclui que “É precisamente por referência às renovadas exigências dos contextos e ao que eles solicitam aos sujeitos, que a noção de competências adquire uma importância e visibilidade social cada vez maiores”.

2.2. A plurissignificação e extensão semântica do conceito de competência

Para a construção do conceito de competência muito têm contribuído as correntes americana e francesa da sociologia, onde se destacam, na primeira, autores como Spencer e Spencer (1993), McLagan (1996) e Mirabile (1997) e na europeia Le Boterf (1995), Zarifian (1999) e Durand (1997, 1998).

O conceito de competência prioriza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados e atitudes, como propõem Boterf (2003) e Perrenoud (2000, 2001, 2005). A sua manifestação operacionaliza-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares e podem constituir-se como formas de diferenciação social.

Le Boterf (1995) concebe a competência na interseção de três eixos: i) as características individuais, a sua biografia e os respetivos processos de socialização; ii) a formação educativa e; iii) a experiência profissional.

A articulação destes três eixos resulta das tensões e equilíbrios entre o conjunto de aprendizagens sociais e comunicativas resultantes da aprendizagem formal e da formação (permanente e ao longo da vida) e os sistemas de avaliação. É, portanto, um saber agir responsável, reconhecido nos contextos sociais e laborais que implica a mobilização, integração e transferência dos conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto socioprofissional determinado.

Por essas razões, é um conceito em construção que se realiza na ação (Boterf, 2003). Esta ação pode ser “cognitiva, afectiva, social que se torna visível em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade” (Alves, 2005, p. 31).

Esta concepção encontra eco nas três premissas colocadas por Tanguy (1998), relativamente a uma dimensão global da competência, isto é, “ser capaz de”. Por sua vez, esta envolve capacidades gerais ancoradas em quatro tipos de ações (informar, organizar, realizar, comunicar) e as capacidades e competências finais operacionalizadas pelo *saber*, *saber-fazer* e, inclusivamente, o *saber transmitir*.

Mirabile (1997) esclarece que o sentido lato de competência a afasta da ideia de aptidões, enquanto capacidade natural que pode ser aperfeiçoada, de habilidades, como demonstração prática de capacidades particulares e de conhecimentos (conjunto de saberes necessários ao desempenho de uma tarefa).

Zarifian (1999) suporta que a competência é a mobilização da inteligência prática em situações previstas e imprevistas, “é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais se confronta” (p. 18). Apoiase nos conhecimentos adquiridos e que são reconstruídos pelos indivíduos em função da complexidade das situações que, por sua vez, não podem negar a importância social e simbólica das aprendizagens escolares e das qualificações profissionais.

O autor francês, para justificar a maior abrangência do modelo de competências por complementaridade ao de qualificação, identifica três transformações no mundo do trabalho (Zarifian, 1999):

- a) A imprevisibilidade associada à noção de incidente no sistema “normal” de produção, que desafia os procedimentos rotineiros e automatizados. Este aspeto implica que a competência não pode estar contida nas predefinições das tarefas e obriga a mobilização constante de recursos para resolver as novas situações de trabalho.
- b) A comunicação, gerada para compreender o outro e a si mesmo, usada na convergência sobre objetivos organizacionais, na partilha normas comuns para a gestão.
- c) Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

O desenvolvimento pessoal de competências, nas mais diversificadas áreas, realiza-se perante os outros e a diversidade do mundo, no confronto entre a mudança e a incerteza,

tal como defende Rey (2002, p. 25) “a palavra competência sugere, ao mesmo tempo, o visível e o oculto, o exterior e o interior” ao reconhecer os processos de construção pessoal subjacentes a este constructo.

Alguns autores circunscrevem o uso efetivo das competências a contextos profissionais, numa perspetiva eminentemente pragmática. Associam-nas a características que os indivíduos exteriorizam e, por consequência, passíveis de serem aferidas ou mesuradas mediante um determinado desempenho, na realização de uma tarefa ou na resolução de uma qualquer situação.

Esta perspetiva é veiculada no glossário da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2002, p. 22):

“capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e se mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida da experiência em situações concretas do exercício ocupacional”.

No plano educativo, paralelamente, assistiu-se a um deslocamento do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a produção das mesmas. Perrenoud (2003, p. 13) chega a considerar este processo como um desígnio da própria escola porque sempre ter desejado “que as aprendizagens fossem úteis” e porque “não há competências sem saberes”.

Contudo, a necessidade de gestão da imprevisibilidade e das incertezas, de ajustamento às mudanças técnicas e às novas formas de organização do trabalho, situam-nas numa “disposição para ação”, (Bourdier, 1997) “esquemas de ação” (Lahire, 2005) e não meramente como um conjunto de comportamentos atomizados. São, nessa conformidade, “um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra” (Stroobants, 1998, p. 14).

Acomodam-se no interior deste confronto conceptual os pressupostos da teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social que se espelham nas palavras de Goldberg (1941, p. 26), ao referir-se à noção de competência como “a habilidade (estratégica) para produzir, de uma forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos, mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando - tanto quanto possível - a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas)”.

As características das competências (transferibilidade e transversalidade) a que se refere Stroobants (1998, p. 15) representam uma dificuldade acrescida na delimitação das fronteiras entre várias competências específicas. As competências são, frequentemente, formalizadas, nos documentos curriculares, “sob a forma de listas, cartas, portfolios ou referenciais, onde são retraduzidas em capacidades de acção gerais ou particulares” para efeitos avaliativos, por se produzirem a partir do exterior”.

Nesse sentido, os verbos para operacionalizar a noção de competência (saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber integrar-se, assumir responsabilidades, ter visão holística do mundo) espelham a sua multidimensionalidade e agregam, na opinião de Perrenoud (2003, p. 13), uma nova dimensão que envolve “a da capacidade de utilização dos saberes para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões”.

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, clarifica o conceito ao afirmar que: i) as competências não são saberes ou atitudes, mas resultam da mobilização, integração e articulação desses recursos; ii) o processo de mobilização efetiva-se e torna-se pertinente na ação perante situações singulares, mesmo que partilhem aspetos com outras situações afins; iii) envolvem operações mentais complexas, apoiadas em esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar com menor ou maior eficácia uma ação analogamente adaptada à situação; iv) as competências profissionais constroem-se em todos contextos, partindo da compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina (Perrenoud, 2003).

Roldão (2002) refere-se a um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar. Malglaive (1995) considera que a ação é orientada pelo “saber em uso”, podendo gerar a possibilidade do enriquecimento desse mesmo saber.

Os contributos dos autores citados condensam a ideia de que as competências não são um somatório, mas a congregação da multiplicidade de recursos cognitivos, saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Contudo, abre-se um novo campo de debate em torno da possibilidade da transferibilidade das competências entre situações e da sua transversalidade, por referência aos vários contextos das sociedades contemporâneas.

Apesar de não subestimar a relevância do debate das questões teóricas, Ávila (2008, p. 99) assume que “é possível delimitar um conjunto restrito de competências que todos os indivíduos precisam de possuir para poderem fazer face aos desafios e exigências que se lhes colocam nas sociedades actuais”.

Com esse propósito, algumas instituições empreenderam um trabalho que visava, por um lado, a definição de competências-chave e, por outro, a definição de competências necessárias para que os indivíduos participem eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais e que possam contribuir para o sucesso global não só no domínio pessoal de cada indivíduo, assim como para o bom funcionamento da sociedade.

2.3. Literacia ou alfabetização

O termo literacia tem adquirido, ao longo do tempo, múltiplas significações.

Começou por se referir a noções dicotómicas sobre a presença ou a ausência de um atributo em particular: ser ou não alfabetizado. Reduzia-se, portanto, a um conjunto delimitado de habilidades cognitivas que serviam de suporte a atividades de leitura e de escrita.

A partir dos finais do século XIX, a literacia “foi uma palavra inventada para expressar a aquisição e a posse daquilo que era cada vez mais visto como capacidades gerais e necessárias” (Livingstone et al., 2008, p. 104).

A título de exemplo referencia-se a definição que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, em 1958, produzia, a este respeito, o seguinte conceito: “uma pessoa é alfabetizada e pode compreender, ler e escrever uma breve declaração sobre a sua vida diária” (UNESCO, 2013, p. 21). Contudo, não especificava

o que se entendia por “uma declaração simples” ou por “vida quotidiana” e omitia a dimensão matemática da própria alfabetização.

Esta visão era partilhada por muitos países europeus que, à data, utilizavam a palavra alfabetização (*alfabetización* em espanhol, alfabetização em português, *alphabétisation* em francês, *alphabetisierung* em alemão, *alfabetiseringem* dinamarquês, holandês e sueco) para se referirem ao processo de reconhecimento do código alfabético e à decifração de palavras e de textos.

A mesma instituição internacional, em 1978, alargava o conceito à área da matemática e considerava os contextos socioculturais em que a alfabetização era utilizada não só em termos pessoais mas também coletivos: “uma pessoa é funcionalmente letrada quando consegue inserir-se em todas as atividades nas quais a literacia é necessária para o efetivo funcionamento do seu grupo e comunidade e também para permitir que continue a usar a leitura, a escrita e o cálculo para seu proveito e para o desenvolvimento da sua comunidade” (UNESCO, 1978, p. 21).

Apesar de fortemente criticada, esta definição de literacia ainda é profusamente utilizada em diferentes meios. A noção de “literacia funcional” é associada a uma visão instrumental e tendenciosa e resulta numa redundância, já que enquanto capacidade ou competência é sempre “funcional”.

Do ponto de vista operacional, esta visão bifurcada (alfabetizado/não alfabetizado) foi utilizada para empreender estudos internacionais para medir os níveis de alfabetização em vários países (ONU, 1990; 1991; 1992). Por sua vez, os resultados obtidos tiveram um impacto visível na planificação e desenvolvimento de políticas transnacionais de massificação da educação e de combate ao analfabetismo.

Estas intervenções ocorreram, sobretudo, em países subdesenvolvidos junto de populações adultas e não tiveram o impacto previsto, apesar de se crer que a alfabetização seria a alavanca para o desenvolvimento económico e social desses países e respetivas populações.

Este relativo fracasso produziu algum ceticismo quanto à relação entre literacia e desenvolvimento (Olson, 1994; Wagner, 1995; Olson & Torrance, 2001; Triebel, 2001; Elwert, 2001) de que daremos testemunho na próxima secção da presente dissertação.

Durante muito tempo, prevaleceu a associação do termo literacia às capacidades básicas de ler, escrever e calcular. Aliás, esta visão encontra-se plasmada na definição

defendida pelo Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al., 1996, p. 4). Apesar de alargar a abrangência do termo a aprendizagens feitas fora do contexto escolar, considera-a como “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”.

A incidência sobre a capacidade de ler, escrever e contar no desenvolvimento pessoal e social terá de ser analisada em função dos contextos sociais e culturais onde se desenvolvem e aplicam. Por consequência, a definição desses conceitos que se referem à problemática das literacias evoluiu de acordo com circunstâncias várias.

Apesar de os dois conceitos, alfabetização e literacia, partilharem alguns aspetos processuais por dependerem das características e das ações de cada indivíduo, ambos podem estar em constante construção e sujeitos a uma atualização contínua.

Ora, as principais diferenças entre alfabetização e literacia residem no facto da primeira ser um conhecimento adquirido e a outra abarcar um conhecimento processual e amplo que não depende apenas da aquisição de habilidades e conhecimentos, mas da forma como estes são aplicados pelas pessoas no meio ambiente envolvente (Walter, 1999).

A ambivalência do uso dos termos é notória em Paulo Freire e resulta apenas da limitada aceção da palavra alfabetização nas línguas latinas, no Português, no caso em apreço. O pedagogo brasileiro refere-se, frequentemente, a processos de alfabetização⁹ que ultrapassam o domínio mecanizado das técnicas de leitura e de escrita, a memorização ou a automatização dos termos e das frases, quando alega que o “domínio dessas técnicas em termos conscientes” tem por objetivo “entender o que se lê e escrever o que se entende” (Freire, 1979, p. 72). Remete a alfabetização para um ato de “conscientização” ou de “incorporação” dos indivíduos e, simultaneamente, para processos de autoconhecimento e de questionamento constante da realidade envolvente para a transformarem, através de uma “atitude de criação e recriação” (Freire, 2005, p. 9).

Portanto, a partir do despontar deste novo conceito, começou a falar-se de um novo tipo de analfabetismo que evidencia incapacidades no âmbito da leitura e da escrita e diminui a capacidade de participação na vida social. O que realmente acontece é que as aprendizagens, em muitos casos, são deficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas ao

⁹ No sentido que dá ao conceito, abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

longo da vida (Benavente, 1995; 1996). São precisamente essas aprendizagens deficitárias que fazem com que as pessoas, embora consigam ler e escrever, não consigam concretizar tarefas básicas no seu dia a dia (Benavente et al., 1996; Walter, 1999; Lahire, 2005)

Atualmente, grande parte dos especialistas nesta área converge na ideia de que a literacia é um recurso básico indispensável no acesso ao conhecimento e à informação numa sociedade em constante mutação e marcada pela globalização. Excede, portanto, as noções básicas associadas à aquisição e domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo que, sobretudo nas línguas latinas, são englobadas no conceito de alfabetização (aquisição, uso e desenvolvimento da linguagem oral e escrita).

Tem-se assistido, desde então, a uma renovação conceptual da(s) literacia(s). Este processo introduziu, amiudadas vezes, a sua plurissignificação e extensão semântica que tem um efeito observável no uso do termo para definir um conhecimento ou um saber numa área específica.

Prevalece, ainda assim, alguma ambiguidade no uso do termo. As duas principais razões que justificam tal situação prendem-se, por um lado, com o facto de o seu uso ser relativamente recente (vulgarizou-se no léxico português com maior visibilidade a partir da investigação coordenada por Ana Benavente nos meados dos anos 90) e, cumulativamente, a complexidade que o seu tratamento conceptual exige constitui um obstáculo para a avaliação dos níveis de competências e as suas relações com o sucesso individual ou coletivo nas diferentes esferas da vida em comunidade. É, pois, sobre a segunda razão que se analisará nas próximas páginas o conceito de literacia.

Afastam-se de algumas compreensões mais restritas do termo, as mais recentes evoluções conceptuais de literacia. É, atualmente, encarada como um processo de aprendizagem permanente, parte integrante de sistemas de aprendizagem ao longo da vida, percebido como um continuum de aprendizagens em que se consideram vários níveis de proficiência nas mais diversificadas áreas da atividade humana (Drucker, 1993; Lindley, 2000; Enguita, 2001; Murray, 2003; Ávila, 2008). É comumente aceite como uma pedra basilar para a melhoria da capacidade produtiva, da inovação e da coesão social (Lança, 2004; Kirsch, 2001; Lundvall, 2001; Schienstock, 2001; Conceição, Heitor & Lundvall, 2003; Murray et al, 2009).

Fruto da complexificação da vida em sociedade, novas literacias começaram a ser necessárias. Conforme perfilha Moeller et al. (2011, p. 10), “A literacia é actualmente

reconhecida como um conceito plural e dinâmico; cada vez mais, os indivíduos literados são aqueles que têm as competências – conhecimento, capacidades e atitudes – que lhes permitem compreender e relacionar-se com aquilo que os rodeia de maneiras cada vez mais subtis do que a simples compreensão de palavras e números encadeados”.

O reajustamento do conceito é forjado na sua redefinição pela UNESCO (2006, p. 57): “(...) A literacia provou ser um conceito complexo e dinâmico, por continuar a ser interpretado e definido numa multiplicidade de formas. As perceções das pessoas sobre o que significa possuir ou não competências de literacia são influenciadas por pesquisas académicas, políticas institucionais, pelo contexto nacional, pelos valores culturais e experiências pessoais”.

Esta conceção é enriquecida pela perspetiva de Magda Soares (1995, p. 30), discípula de Paulo Freire, ao considerar que a literacia “engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente”.

John Hartley vai mais longe e afirma que “a literacia não é nem nunca foi um atributo pessoal ou uma *capacidade* ideologicamente inerte a ser *adquirida* simplesmente por pessoas individuais (...) É ideológica e politicamente carregada - pode ser usada como um meio de controlo social, mas também como uma arma progressiva na luta pela emancipação” (Hartley, 2002, p. 136).

O desenvolvimento de uma sociedade sustentada na informação e no conhecimento acarreta permanentemente novos desafios para os cidadãos que a compõem. Há, assim, a necessidade de se possuir novas capacidades e/ou de desenvolver novas proteções, nomeadamente em relação à abundância de informação, de formas de comunicação e de mensagens mediatizadas (Costa, 2003; Holladay & Coombs, 2013; Pinto et al., 2011; Potter, 2010).

Embora não seja consensualmente¹⁰ aceite, em diferentes cenários contemporâneos e históricos, os níveis elevados de literacia são tidos como precursores do desenvolvimento económico dos países, da consolidação de práticas democráticas e responsáveis pelos processos de mobilidade social ascendente. Consequentemente, a literacia constitui-se

10 Duffy (2014) apoiando-se na enunciação do “Mito da Literacia” de Graff (1979, 1987) advoga que a literacia elevada ao papel de “agente de mudança” ou de “marco de progresso” é uma formulação que confunde relações de causa e efeito.

como uma habilidade essencial para que os indivíduos possam prosperar individual, social e economicamente.

Estes pressupostos estão profundamente enraizados na teoria económica sobre a literacia. Ao interpretarem um conjunto de dados empíricos, os defensores desta corrente (Murray, 2003; Murray et al., 2009) estabelecem um relação entre os níveis de literacia e o desenvolvimento económico e descortinam um impacto significativo nas desigualdades de acesso à informação e ao conhecimento, sugerindo que o capital humano (o conhecimento, as competências e outras capacidades dos indivíduos que possam ser colocados ao serviço da produção) tem um efeito direto não só sobre o nível económico do país, mas, também, sobre a qualidade dos serviços de saúde e educação. Estes fatores comprometem o desenvolvimento social equilibrado dos cidadãos e a capacidade competitiva, numa economia cada vez mais globalizada.

O sistema capitalista, caracterizado pela sua centralização política vertical e feudalista, perpetua formas de (des)regulação dos mercados que visam a sua concentração em elites económicas e políticas. Torna-se o principal (re)produtor de desigualdades sociais, combatendo sub-repticiamente a ideia de cidadania, cuja condição de afirmação é o princípio igualitário entre todos os homens.

Ora, a literacia assume-se como um dispositivo crítico poderoso para esquemas de doutrinação que encontra eco nas correntes do “pensamento crítico” e “pedagogia crítica” oriundos de Paulo Freire (1978) que afrontam os constrangimentos e as desigualdades da (re)distribuição social dos recursos políticos, através da efetivação da justiça que considere todos os cidadãos de forma igualitária.

Esta visão é partilhada por Tett (2013, p. 2) quando afirma que “a seleção e distribuição da literacia por diferentes grupos sociais não acontece de forma neutra, porque a literacia está profundamente ligada à produção, reprodução e manutenção de distribuições desiguais de poder.”

Como afirma Foucambert (1994, p. 123), o acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual ele define como “a capacidade de compreender por que as coisas são como são” e que não se confunde com os “poderes” permitidos ou facilitados pelo *status* social do indivíduo.

A necessidade de desenvolver capacidades para aceder, processar e utilizar a informação em diferentes suportes e contextos e o conhecimento daí resultante para

diferentes fins é percebida por Murray (2009), através de uma perspectiva mercantilista e percebida na relação dicotômica entre a oferta (determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo de toda a vida) e a procura (impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social) de literacia. Por sua vez, são correspondidas nos mercados (trabalho, da educação, da saúde e os mercados que asseguram o acesso ao poder e à influência na sociedade em geral) por competências que funcionam como motores de criação de desigualdade social e económica baseada nas competências.

Frequentemente, as diferentes literacias associadas às competências transversais restringem-se aos aspetos relacionados com o crescimento económico, a competitividade, a empregabilidade ou a capacidade de adaptabilidade da população ativa aos mercados de trabalho em contínua e sistemática transformação.

Importa, contudo, sublinhar, como propõem Oliveira Martins et al (2017, p. 9), que as competências “envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, habilidades sociais e organizacionais e valores éticos”. A sua mobilização e articulação inclui a transferência e acontece em situações complexas onde o sujeito pode estabelecer o problema antes de o resolver, determinar quais os conhecimentos essenciais a recorrer, como reorganizar os dados em função da situação (Pereira, 2005).

No mesmo sentido, Rodrigues (2003) advoga que numa “sociedade de aprendizagem”, a abrangência dos processos em causa é de tal ordem que a aprendizagem na idade adulta se converte numa questão básica de cidadania, pois só assim os indivíduos poderão participar ativamente nas diferentes esferas da vida: aprender torna-se importante não apenas porque aumenta o desempenho económico, mas também porque melhora a capacidade de participar na vida pública ou de apreciar o desporto ou a arte.

Este pressuposto implica, necessariamente, a consideração de uma dimensão cultural e outra sociocognitiva das literacias. Ambas fundamentais e desenvolvidas em diferentes domínios e contextos (profissional, pessoal e social) da vida quotidiana, onde alguns autores (Freire, 1978; Soares, 1996) estabelecem uma relação de causa-consequência entre literacia e cidadania.

Nesse sentido, ao longo de todas as fases deste trabalho, adota-se como referência uma conceção não dicotômica, dinâmica (processual) e multidimensional da literacia

proposta por Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993, p. 2). Assim, a literacia é considerada como “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios”, o que não deve equivaler à consideração de uma panóplia ilimitada de competências.

Se, por um lado, as práticas culturais associadas a um conjunto de atividades rotinadas do quotidiano da maioria dos indivíduos (a leitura e a compreensão de um edital, a consulta de horários, o preenchimento de um formulário, a realização de cálculos matemáticos, etc.) podem ser aferidas através da utilização de diferentes técnicas indiretas de investigação, a compreensão das relações entre conhecimento, competências e aprendizagem exige abordagens qualitativas extensivas. O principal objetivo de tal abordagem é a obtenção de informações contextualizadas ao nível dos processos de desenvolvimento de competências-chave enquanto fatores cada vez mais decisivos e estruturantes da vida social, como propugna Ávila (2008).

Embora não seja despidendo, na trama de contextos onde ocorrem as práticas de literacia, os elementos que possam resultar da correspondência entre os níveis de escolarização de um setor populacional ou da sua generalidade e os respetivos perfis de literacia, os investigadores especializados neste campo são unânimes em considerar a insuficiência desses indicadores.

Tal como é definido no primeiro estudo concretizado em Portugal em torno da literacia¹¹, o conceito remete-nos para as capacidades de “processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, 1996, p. 22), ou seja, conduz-nos para os usos diários, mais para competências do que propriamente para níveis de escolarização, numa perspetiva de formação efetiva e completa do indivíduo.

Outrossim, face à contingência das suas características tácitas e pelo facto de as competências não poderem ser apreendidas diretamente, torna-se necessário procurar as suas manifestações em ações e comportamentos, colocando o enfoque na utilização das competências, para além dos contextos de aprendizagem, do que neles foi adquirido.

A este respeito, Tett (2013) reforça a ideia de que existem diferentes práticas de literacia em diferentes domínios da vida social, na educação, religião, em contextos laborais e familiares e, até, em atividades comunitárias. A mesma autora, apesar de considerar a

¹¹ ENL

importância dos contextos e das relações sociais para o desenvolvimento das literacias, considera que estas não se transferem facilmente através dos contextos. Advoga que é possível identificar os significados, valores e usos mais amplos que a literacia tem para os indivíduos no seu dia-a-dia, ajudando a concretizar a ideia da existência de múltiplas literacias e a afastar a ideia de uma única literacia.

A estes fatores acrescem novas exigências que decorrem dos contextos multimédia contemporâneos que Kress (2003) denomina como multimodais. Esses contextos desenvolveram estratégias específicas para a transmissão de informações e emoções que produzem novas práticas de leitura e de escrita¹² contemporâneas, em diversos formatos, que espelham novos géneros discursivos que combinam o texto escrito, a imagem e som.

Batista (2007) afirma que esses contextos convocam a transversalidade de competências de processamento visual e cognitivo não só dos diferentes sistemas representativos, mas também das suas interações dialéticas. Tal facto implica a dimensão da multimodalidade ao nível do próprio processamento da informação dos diferentes sistemas semióticos.

A leitura em papel combina-se com uma variedade de práticas de leitura de uma enorme variedade de géneros discursivos em dispositivos móveis (tablets, telemóveis, computadores portáteis, etc.), em diferentes suportes (ecrãs no espaço público, multibanco, itinerários de transportes, videojogos, chats, ebooks, etc.). Compaginam-se, nestes contextos, aquilo que Tell (1998) chama de “antigas literacias” (p. 20) mesmo com a incorporação de diferentes tipologias textuais e de suportes.

McLuhan (1964) já tinha antecipado novos modelos de interdependência com a tecnologia elétrica, quando analisou a relação com os meios de comunicação maciços como a televisão. McLuhan (1964) e Barton e Lee (2013) defendem que a influência das tecnologias digitais em diferentes esferas da vida humana tem um impacto significativo sobre a linguagem e sobre as práticas comunicativas.

¹² Neste âmbito, assiste-se, na comunicação mediada pela tecnologia, ao desenvolvimento de um conjunto de características e estratégias discursivas peculiares que resultam numa linguagem híbrida que combina aspetos da linguagem oral com a escrita. Este tipo de linguagem simplificada é caracterizada por aspetos como: criação de siglas e acrónimos (ex: “PFV” para por favor; “rs” para risos); amputação de palavras (ex: “pk” para “porque”; “q” para que; “fds” para fim de semana); homofonia entre números e palavras em inglês (ex: “U” para you; “2” para to; “4” para for); grafia estilizada (ex: “eu estou muuuuuuito feliz!”; “NÃO ESTOU DE ACORDO CONTIGO”); uso da escrita icónica – “emoticons; pontuação não convencional (ex: uso repetido de reticências antes durante e depois de trechos de frases).

Por sua vez, Kress (2003) considera que não é possível considerar a literacia de uma forma isolada sem atender a uma gama ampliada de fatores sociais, tecnológicos e económicos.

Ao contrário do que era vaticinado por aqueles que anunciavam a morte da leitura face à primazia das tecnologias digitais da informação, no contexto atual das sociedades da informação e do conhecimento esta prática diversificou-se, complexificou-se e multiplicou-se. Levando Coll (2005) a sentenciar que a leitura foi, é e continuará a ser um dos instrumentos principais, senão o principal, para o acesso ao conhecimento e nada faz prever que esta situação mude na presença de novas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Importa, por isso, revisitar a forma como o processamento mental da informação se realiza pelos humanos.

De acordo com a Teoria da Informação Psicológica¹³, esse processamento dá-se mediante a organização de impressões e conhecimentos em unidades significativas. Inicia-se com a perceção que, do ponto de vista cognitivo, pode ser definida pela "entrada na consciência de uma impressão sensorial" (Greco, 2002, p. 56). Envolve a atenção "forma de interação com o meio, na qual o sujeito estabelece contacto com os estímulos relevantes para a situação do presente momento" e a "manutenção das condições atencionais ao longo de um determinado período: a concentração" Dosil (2004, p. 178). Por isso, convoca a memória que não se reduz à capacidade de recordação (Magill, 1984) ou um espaço físico onde se guarda a informação (Eysenck & Keane, 1994) mas é, antes, "um sistema de acção no qual as informações são conservadas e utilizadas em momento oportuno" (p. 19).

A mesma teoria descreve a forma como o cérebro processa essas unidades significativas entre diferentes tipos de memória e que possibilitam a circulação de informação. Ao filtrar e ao analisar esses estímulos (as informações) o cérebro cria uma imagem do mundo para que o indivíduo se possa adaptar a ele. De acordo com Eysenck e Keane (1994), este processo de transformação da realidade factual (objetiva) em realidade pessoal (subjéctiva) envolve uma mobilização e operacionalização dos mecanismos cerebrais centrais.

Durante bastante tempo, prevaleceu a ideia de que o mais importante para o processamento da informação verbal e visual estava associado à dominância cerebral e que

¹³ Ramo importante da Psicologia Cognitiva.

dependia de hemisférios cerebrais diferentes. Novos avanços, neste campo, vêm evidenciar que o processamento de informações depende muito mais da “capacidade para promover a interação entre os vários subsistemas neurológicos” (Baptista, 2007, p. 25).

A decodificação e a interpretação deste tipo de informação pressupõem, inevitavelmente, vários tipos de alfabetização e o domínio de diferentes literacias. Estas são distintamente potenciadas pelos diversos contextos socioculturais. No entanto, o facto de os sistemas utilizados serem ambos visuais pode, falaciosamente, levar a crer que, ainda que eventualmente processado de forma diferente, o material verbal e pictural dos textos bimodais possa ser lido de forma idêntica.

Perante uma diversidade de caracterizações possíveis da multidimensionalidade da literacia, os domínios considerados nesta investigação foram a literacia em prosa, documental e a numeracia.

A combinação das três dimensões encontra a sua representatividade nas práticas de literacia na vida quotidiana. Essa reprodução deve-se, conforme argumenta Ávila (2008, p. 135), “ao facto de, na vida social corrente dos adultos, as situações de utilização de materiais escritos poderem envolver, em simultâneo, uma ou mais dimensões da literacia”.

Conforme o que ficou registado em secções anteriores, as competências transversais ligadas às literacias não se resumem a um conjunto de habilidades isoladas associadas à leitura, escrita e matemática, mas, mais importante, como a aplicação dessas habilidades com objetivos concretos em contextos específicos. Até porque a maioria dos indivíduos utiliza essas habilidades para uma variedade de usos ou finalidades (Sticht, 1978; Heath, 1980; Cook-Gumperz & Gumperz, 1981; Mikulecky, 1982; Chartier, 1985; Cavallo & Chartier, 1997; Lahire, 2004).

A variância dos usos em função dos contextos e entre pessoas dentro do mesmo contexto foi observada numa investigação conduzida por Barton e Hamilton (1998). Para lá de terem observado a forte presença de materiais escritos nos agregados domésticos de uma comunidade dos arredores de Londres, em que “textos de todo o tipo circulam nas casas: jornais, livros, revistas, folhetos publicitários, recibos, manuais de instruções, passam de pessoa a pessoa”, concluíram que esses suportes têm diferentes usos e finalidades a que se associam uma grande diversidade de modos de relacionamento com a literacia” (p. 149).

Outras investigações realizadas neste âmbito, consideraram que a variação no uso produz uma interação com uma ampla gama de materiais que têm formas linguísticas

qualitativamente diferentes (Diehl, 1980; Jacob, 1982; Miller, 1982) que, por sua vez, exigem a combinação de estratégias cognitivas ou de comportamentos de leitura em resposta aos tipos de tarefas de literacia associados (Crandall, 1981; Scribner & Cole, 1981; Kirsch & Guthrie, 1984; Sticht, 1993).

Apesar da multiplicidade de suportes impressos disponíveis para o acesso à informação, as tecnologias da informação e comunicação assumem, na atualidade, uma importância cada vez maior nas práticas de literacia.

A coexistência na vida social contemporânea desses diferentes meios de comunicação e suportes (impressos e eletrônicos) estabelece entre eles uma relação de complementaridade e acrescentam uma nova dimensão, ou modalidade, que segundo Ferreira, Mendes e Pereira (2000) produz efeitos na forma como se processa a leitura. O processamento está dependente da forma linguística em que as informações são apresentadas (Kirsh, 1997; Viana et al, 2007; Ávila, 2008), isto é, aos protótipos textuais.

Um protótipo textual é um esquema abstrato construído de acordo com estruturas (mais ou menos variáveis) que combinam estratégias específicas para a transmissão de informações e emoções.

Kirsch (2001, p. 9) reconhece que “a estrutura de textos em prosa é qualitativamente diferente da estrutura associada a documentos, como gráficos e tabelas, e ainda distinguir uma terceira dimensão para as tarefas em que o processamento de informação escrita envolve alguma combinação com operações aritméticas”.

A revisitação à complexidade do processamento de informação escrita realizado anteriormente permite reconhecer que, para lá do conhecimento linguístico necessário da língua em que se lê, o leitor convoca um conjunto de conhecimentos (sobre a vida, a natureza dos próprios textos), habilidades (eficácia e rapidez no processamento das palavras escritas, imagens, números, etc.) e estratégias específicas (antecipação do conteúdo, automonitorização da compreensão) para a extração do significado da informação para a realização de diferentes tarefas.

Interessa perceber para os fins propostos nesta investigação que o capital de leitura ou o repertório de leituras efetuadas representa, sobretudo, um “recurso mobilizável para acção” (Ávila, 2008, p. 76).

Todavia, no campo de “ação” das literacias, os sujeitos reconstróem processos e desenvolvem novos modos de pensamento que, na opinião de Morais (2002), se

caracterizam por serem abstratos ou independentes do contexto, orientados por um raciocínio analítico, por uma classificação taxonómica do conhecimento e por uma nova forma de memória de trabalho.

Noutra perspetiva, a literacia tornou-se um capital (Kirsh, 2011). As competências dos adultos, nomeadamente a literacia ou a numeracia, determinam a forma como as pessoas lidam com os vários tipos de desafios que se lhes colocam no quotidiano e a sua capacidade para descodificar e interpretar a linguagem escrita ou numérica. Essas competências podem ser entendidas como um fator decisivo na produção das desigualdades sociais.

Tal como as exigências de literacia sofreram alterações ao longo do tempo, as competências de literacia ou de numeracia das pessoas tem continuado a aumentar, tal como a complexidade das sociedades.

Os dados atuais do Adult Literacy and Lifeskills survey (ALL), International Adult Literacy Survey (IALS) e Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACC), demonstram que existe uma correlação entre o nível de educação, as competências e os indicadores de saúde. As principais conclusões dos estudos internacionais revelam que as competências transversais aos domínios da literacia em prosa, documental e numeracia são bastante importantes não apenas no acesso às oportunidades económicas, mas também a outro tipo oportunidades.

À medida que a literacia vai assumindo uma importância cada vez maior, as consequências de não possuir as competências exigidas tornam-se maiores e a desigualdade torna-se mais prevalente.

Em suma, a literacia é um processo nunca acabado de aprendizagem e de participação que contribui para o desenvolvimento das sociedades e das culturas. A apropriação dessas competências é realizada de forma progressiva num aprofundamento constante porque incute, nas palavras de Gonçalves et al. (2011, p. 13), “a vontade de aperfeiçoamento contínuo, apenas através da exemplaridade, e predispõe-nos para a compreensão aprofundada do mundo e de nós mesmos em que o pensamento e a emoção se conjugam; e, desse modo, são-nos revelados modos de melhorar o mundo e a vida pessoal”.

Parece razoável conceber-se, a partir do até aqui argumentado, a existência de múltiplos e estreitos laços entre a literacia e o exercício da cidadania que se efetivam na

promoção e defesa de valores democráticos como a liberdade, tolerância, justiça, respeito pela verdade e respeito pela razão através de uma orientação integradora.

A literacia pode ser tomada como processo de interrogação e de reconstrução social, por contribuir para que os indivíduos desenvolvam processos que lhes permitem interrogar o mundo, a multiplicidade de formas de apreensão das mensagens, aprender a reconhecer a diversidade e riqueza das enunciações do mundo e da vida e, ao mesmo tempo, e de forma indissociável, a multiplicidade e amplitude dos silêncios e das formas de silenciamento (Pinto, 2002).

Assume, desse ponto de vista, a dimensão de um problema ideológico por tomar não apenas os contextos escolares como locais sociais de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Nas palavras de Tett (2013, p. 17), a literacia é concebida de forma instrumental e maniqueísta. As classificações escolares resultam da “padronização de realizações de literacia, testes, habilidades essenciais e resultados uniformes de aprendizagem”, que se estabelecem como degraus de uma escada com extensão do processo em contextos pós-escolares. Enfatiza os aspetos negativos, não conseguidos, esquecendo o que os indivíduos conseguem fazer. Ora, na opinião da mesma autora, estes procedimentos são, frequentemente, reproduzidos nos estudos internacionais sobre literacia.

2.4. Literacia em prosa

A literacia em prosa reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens.

A forma como a informação é apresentada influencia as operações cognitivas a realizar pelo leitor. Portanto, a compreensão obtida determina os objetivos de leitura e requer adequação de estratégias específicas para a sua compreensão.

As várias investigações que têm sido realizadas nas últimas décadas (Irwin, 1986; Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Viana, 2001; Sánchez Miguel, 2002; Giasson, 2005) permitem concluir que “a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto; derivados do contexto e; derivados do leitor”.

Como fatores derivados do texto consideram-se as variáveis como o conteúdo, a estrutura, a sintaxe e o vocabulário.

Mosenthal (1989) inclui o fator contexto, que designa como variáveis situacionais, isto é, o organizador de situações; a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou atividades); e o cenário (individual, pequeno grupo...).

No que diz respeito aos fatores derivados do leitor, são abarcadas variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas dos sujeitos e os processos de leitura que este ativa (Giasson, 2000, 2005), conquanto o leitor mobiliza um conjunto de conhecimentos e convoca os processos e estratégias disponíveis para extrair sentido.

Por outro lado, como lembra Goldsmith (1984), o termo “leitura” (*reading*), usado para os textos verbais, tem sempre duas aceções. Uma delas pode apenas pressupor uma atividade de decifração (*readability*), já que é possível ler um texto sem compreender o seu conteúdo; a outra pressupõe obrigatoriamente decifração e compreensão, já que não é possível compreender um texto sem o decifrar.

O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura. Assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da Língua.

Evidenciando, por seu lado, a clássica antiguidade da questão: a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito.

Esse processo realiza-se mediante a extração da informação contida e dependente de fatores tais como: o desenvolvimento de estratégias como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida; o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas; a rapidez e a eficácia na identificação de palavras escritas; o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida; e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos (Viana & SimSim, 2001).

A triangulação de teorias permite obter uma visão holística das várias propostas de classificação dos subprocessos envolvidos na compreensão leitora (Barrett, 1976; Català et al., 2001; Giasson, 2005).

Com efeito, Català e colaboradores (2001) propõe uma taxonomia para a compreensão leitora onde se identificam as seguintes dimensões e respetivos objetivos operacionais que é partilhada por Barrett (1976): a) Compreensão Literal; b) Reorganização; c) Compreensão Inferencial; d) Compreensão Crítica.

No Capítulo II, aprofundam-se os tipos ou níveis de processamento e a descrição da sua operacionalização, mediante a síntese da taxonomia da compreensão leitora proposta por Català e colaboradores (2001) que serviu de referência à elaboração da Prova de Literacia em Prosa.

2.5. Literacia documental

A literacia documental incide sobre o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes.

Neste formato a informação estrutura-se segundo diferentes planos (lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos) que se articulam produtivamente numa linguagem específica para a transmissão de conteúdos.

A leitura articulada entre textos contínuos e descontínuos, apela à mobilização de competências intra e extra-textuais, para além das capacidades de identificação dos conteúdos representados. Apela, também, a competências simbólicas que têm a ver com a capacidade para interpretar uma gramática visual com qualidades lexicais (ex: elementos significativos, cores, saturação, nitidez...); qualidades sintáticas (ex: aparência e movimento, linhas, padrões, tamanhos e formas) e; qualidades semânticas (ex: designação e categorização dos objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e as suas interpretações).

A relação com a informação organizada de forma não sequencial (sistemizada em tabelas ou listagens, gráficos, itinerários, impressos, formulários, mapas, etc.) em textos descontínuos¹⁴ é o objeto da dimensão “documental” da literacia.

Estes textos multimodais permitem a apresentação, categorização e hierarquização da informação de múltiplas formas e têm uma circulação cada vez mais alargada nas sociedades contemporâneas (Kirsch & Mosenthal, 1990). Não impõem, por isso, modos rígidos, fixos e lineares de “leitura” dessa informação. Possibilitam, acrescidamente, a reflexividade, a análise pessoal e crítica da informação (Goody, 1988).

Designados como documentos matriciais por Kirsch e Mosenthal (1990) podem ter quatro estruturas básicas, de complexidade crescente: a lista simples, a lista múltipla (combinada), a lista cruzada (ou intersetada) e a lista encaixada.

¹⁴ Pela não linearidade e descontinuidade da apresentação da informação.

A navegação ou a pesquisa através das novas tecnologias da informação e comunicação constituem, nos dias de hoje, em *contínuos multidimensionais de competências* (Ávila, 2008), exigem do leitor o emprego de diferentes estratégias para inserir e extrair informações.

Na sua superfície, os textos descontínuos apresentam padrões ou formatos de organização diversificados e, por isso, exigem a descodificação, seleção, interpretação, manuseamento de informações veiculadas através de vários sistemas representativos apresentados em diferentes formas.

A proficiência no relacionamento com os textos descontínuos pressupõe vários tipos de literacias. O domínio de um sistema (leitura, escrita ou cálculo) não se torna evidente, automaticamente, em todos os outros. Diferentes tipos de textos exigem diferentes processamentos cognitivos do material apresentado, mesmo quando este é apresentado sempre visualmente (Batista, 2008).

2.6. Numeracia

A numeracia é um conceito mais abrangente do que a literacia quantitativa. Esta dimensão da literacia traduz a utilização de valores numéricos, a realização de operações aritméticas compreensão (e utilização) das noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, de alguns conceitos estatísticos, e ainda a interpretação de fórmulas simples com base em materiais escritos.

A realidade atual encontra-se imersa em números, medidas quantitativas, médias, estatísticas, probabilidades, percentagens, rankings, taxas de juros, proporções, dosagens, algoritmos, projeções, custos, folhas de cálculo, etc. É irrefutável que a linguagem e o pensamento matemáticos se disseminaram nos locais de trabalho, na educação e em praticamente todas as outras áreas da atividade humana.

No processo de compreensão dos números é fundamental usá-los corretamente e, para tal, é necessário adquirir diversas habilidades, sendo as mais pertinentes: classificar, ordenar (menor para maior e vice-versa), conhecer os diferentes tipos de ordem para poder contar, ter noção da organização espacial e saber coordenar e ter conhecimento de que os números são representados por signos convencionais (Somoza & Portugal, 2011).

Estes aspetos tornam a numeracia uma das chaves para a compreensão do mundo e de todas as relações que aí se estabelecem.

A matemática é um sistema lógico de axiomas, hipóteses e deduções, instrumento de análise empírica do mundo natural, que estuda as propriedades de seres abstratos, como números, figuras geométricas, funções, bem como as relações entre eles. Utiliza, essencialmente, um método dedutivo para a resolução de problemas concretos. Muitas vezes, não se percebe a perspectiva da sua aplicação prática.

Chrisomalis (2009), baseando-se numa detalhada recompilação de evidências arqueológicas, coloca a possibilidade de que ambas as linguagens, verbal e numérica, tenham emergido em simultâneo, influenciando-se mutuamente na sua evolução histórica, tanto na aptidão cognitiva de processamento como na interpretação de sistemas de representação simbólica.

A mimetização deste efeito de paralelismo dos dois sistemas pode ser observada na forma como as competências de matemática e de leitura se encontram relacionadas no percurso de algumas crianças e adultos que, apresentando dificuldades numa das áreas, têm grande probabilidade de apresentar transtornos na outra (Barberisi, Katusic, Colligan, Weaver & Jacobsen, 2005; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth & Japel, 2007).

Reproduzindo a mesma linha argumentativa, o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) considera que a literacia e a numeracia são fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento sustentável. A grande preocupação deste documento é não datar o tempo de aprendizagem daquelas competências e por não as considerar autónomas mas interdependentes e entendidas num *continuum* de níveis de proficiência. Defende, no preâmbulo, o investimento na aprendizagem sustentada e na atualização das competências já adquiridas (UIL, 2017).

A importância dos métodos quantitativos na vida das pessoas comuns consolidou-se, lentamente, na Idade Média, sob a influência de artistas e comerciantes que compreenderam a utilidade da implementação de unidades-padrão de comprimento, tempo e dinheiro nas suas artes e ofícios — por exemplo, na música polifónica, no desenho em perspectiva e no registo dos livros de contabilidade (Crosby, 1997).

A inclusão da numeracia nas sociedades atuais foi justificada a partir da importância crescente da informação apresentada em forma numérica ou gráfica. A compreensão da

linguagem matemática torna-se fundamental, por exemplo, para acompanhar a discussão pública de temas variados, desde a saúde ao ambiente (Gal et al., 2005).

Tal como este domínio foi definido, as competências de numeracia remetem para a capacidade de agir e mobilizar o conhecimento matemático para resolver tarefas num determinado contexto.

2.7. Avaliação dos níveis de alfabetização

Atualmente, não existe um instrumento padronizado para medir as habilidades básicas (ler, escrever e contar).

Relativamente à literacia, ela pode ser avaliada de duas maneiras. A abordagem mais simples baseia-se na análise do número de anos de escolaridade frequentado, que pode produzir erros de discriminação, especialmente porque as habilidades de leitura, escrita e de matemática podem ser adquiridas fora da escola. Contudo, a principal vantagem resulta da possibilidade de estimar o número de iletrados, uma vez que, de acordo com a OCDE (2000), o mais importante preditor de habilidades de literacia é o nível de educação. Todavia, como se afirmou em secções anteriores, essa medida é dicotómica e divide dois grupos: os analfabetos e os alfabetizados.

Este tratamento estatístico, na análise dos níveis de literacia de uma população, torna-se insuficiente. Por um lado, a vulnerabilidade da realização de uma inferência indireta a partir do conhecimento do grau de escolaridade alcançado, ou das declarações dos sujeitos relativamente às suas práticas ou à perceção das próprias capacidades pode produzir um enviesamento da análise das reais competências. Por outro lado, a construção de perfis de competências de literacia pode ser operacionalizada, tomando como base a capacidade para a resolução de tarefas específicas, mediante a aplicação de instrumentos de avaliação direta.

Essa impossibilidade de se estabelecer uma relação linear entre o nível de escolaridade e os níveis de literacia é atestada por Kirsh (2001), quando verifica que em cada nível de escolaridade existe uma ampla variação da distribuição das competências.

A outra abordagem proposta pelo IALS, apoia-se na aplicação de uma série de testes para medir o construto de literacia de uma maneira mais direta e não simplesmente dicotómica.

Estes organismos internacionais consideram que as competências em literacia são um indicador básico e fundamental do nível de desenvolvimento humano das nações, conforme atestam os dados revelados pelos recentes Relatórios sobre o Desenvolvimento Humano desenvolvidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da ONU - publicados anualmente desde 1990 -, ou os Relatórios Globais Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2010; 2013; 2016; 2019).

Estes relatórios baseiam-se no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por oposição ao indicador frequentemente utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão económica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Além de considerar o PIB *per capita*, depois de o corrigir com a introdução da variável do poder de compra da moeda de cada país, pondera dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, estima-se a expectativa de vida ao nascer. O item Educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela percentagem de indivíduos matriculados em todos os níveis de ensino. O rendimento é mensurado pelo PIB *per capita*, considerando a paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países; “Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um” (ONU, 2010, p. 1).

Os primeiros relatórios espelhavam a intranquilidade com a massificação da “escola” e com a irradicação do analfabetismo, o que implicou necessariamente a medição destes indicadores. Transversalmente, a necessidade de ampliar a igualdade de oportunidades através da capacitação e da habilitação educativa é evidente em todos esses documentos.

As linhas estratégicas foram definidas a partir da premissa de que o aumento dos níveis de escolarização das populações, sobretudo mais desfavorecidas, seria a solução para o combate à pobreza e às desigualdades sociais, políticas, educacionais e de género.

Assumia-se que a educação seria o vetor fulcral para a consecução do desenvolvimento económico e da melhoria das condições de vida das populações de países mais pobres. A nível conceptual, fazia-se ainda depender da educação a conquista da autonomia e liberdade como promotoras da igualdade de oportunidades sociais propiciadas pelo acesso à saúde, à nutrição, à habitação, ao emprego, à participação política e aos direitos.

As orientações das políticas da ONU, neste âmbito, não são isentas de críticas.

Perante a afirmação do laureado Prémio Nobel e “pai” do IDH, Amartya Sen, de que os “Adultos responsáveis têm de ser incumbidos pelo seu próprio bem-estar, cabe-lhes decidir como usar as suas capacidades. Mas as capacidades que uma pessoa realmente possui (e não apenas desfruta em teoria) dependem da natureza das disposições sociais, as quais podem ser cruciais para as liberdades individuais. E dessa responsabilidade o Estado e a sociedade não podem escapar” (Sen, 2005, pp. 326-327), Zygmunt Bauman questiona a conflitualidade entre a “individualidade como destino ou a individualidade como capacidade”, e se esta deveria ser tomada como garantia da “capacidade para a autoafirmação” (Bauman, 2008, p. 65).

O meritório trabalho desenvolvido pela ONU assenta na ideia de que a educação potenciará a formação de disposições sociais que permitirão o envolvimento dos cidadãos nos processos de desenvolvimento económico e político dos seus países de pertença ou acolhimento. O axioma produzido pelos seus mentores era o de que a capacidade, para ser transformadora, produziria novas atitudes e novas disponibilidades para uma intervenção social orientada para encontrar as soluções dos problemas de várias ordens que afrontam um indivíduo isoladamente e que, por consequência, originariam vantagens para todos os indivíduos que integrassem as mesmas estruturas sociais.

Porém, como propõe Lahire (2004, p. 21), “Uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade de práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores”.

Efetivamente, estes princípios e estas premissas nunca foram demonstrados.

Ávila (2008, p. 63) apresenta algumas razões para o relativo insucesso na prossecução daqueles dois objetivos, nomeadamente “a adopção de um modelo de desenvolvimento extremamente simplificado, segundo o qual bastaria intervir ao nível da alfabetização das populações para que o desenvolvimento e o crescimento económico tivessem lugar (sem atender, de um modo geral, ao contexto social e a outras factores envolventes)”.

Ora, as literacias, enquanto competências transversais, obrigam a uma análise que incida, sobretudo, nos processos de utilização e não apenas nos processos de aquisição e nos diplomas obtidos.

Freire (1972) falava em ler o mundo a partir da leitura da palavra. Precoce e revolucionariamente, concebeu a literacia como uma “ferramenta” que permite que os adultos aprendam, não o lugar deles na sociedade, mas o lugar que ocupam na sociedade para que possam agir coletivamente para melhorá-la.

2.8. As literacias e os quadros de referência na definição das competências-chave

Na viragem do século precedente, a OCDE iniciou o projeto “Definição e Seleção de Competências” (DeSeCo), que assentou na construção de uma estrutura conceptual de referência que orientasse o desenvolvimento de competências-chave individuais, fundamentais para a participação eficaz nas sociedades democráticas, que permitissem fazer frente aos problemas e às exigências globais, incluindo os aspetos relacionados com o funcionamento da economia ou da sociedade da informação.

Deste projeto resultou a definição de três categorias das competências-chave: i) Agir autonomamente; ii) Utilizar ferramentas interactivamente; iii) Funcionar em grupos socialmente heterogéneos (DeSeCo/OCDE, 2002).

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia produziram um relatório com o título “Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework”, publicado em 2007, pela Comissão Europeia (CE), onde se exortavam todos os Estados-Membros a “desenvolver competências essenciais para todos no contexto das respetivas estratégias de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente no âmbito das suas estratégias para alcançar uma literacia universal” (p. 1).

Esse documento tinha como principal finalidade proporcionar uma ferramenta de referência a nível europeu e um quadro de referência que orientasse o trabalho dos estados-membros no desenvolvimento de competências-chave em todos os cidadãos que se pudessem adaptar “com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado” (p. 2).

Nesse sentido, identifica e define as competências-chave, interdependentes e complementares, necessárias à realização e desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, coesão social e empregabilidade na sociedade do conhecimento (Comissão Europeia, 2007).

É notória a articulação entre a definição dos conhecimentos, aptidões e atitudes. Contudo, pela ênfase que é dada, perpassam, subliminarmente, alguns pressupostos que se alinham com a teoria do Capital Humano.

O referido relatório perfila a definição das competências-chave vertida noutro documento da mesma entidade supranacional (Comissão Europeia, 2002, p. 4) onde se afirmava que “são aquelas que todas as pessoas precisam para o seu desenvolvimento e realização pessoais, assim como para a cidadania ativa, a inclusão social e emprego”.

As 8 competências-chave definidas pelo Conselho e Parlamento Europeus são: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Iniciativa e empreendedorismo; 8) Consciência e expressão cultural.

No ano de 2018, o Conselho da União Europeia produziu uma recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado pelo Jornal Oficial da União Europeia, que pretendia atualizar o Quadro de Referência anterior.

Afirmava-se, nesse documento, que: “Hoje em dia, as competências necessárias são outras devido ao aumento da automatização dos postos de trabalho, à presença crescente das tecnologias em todas as áreas do trabalho e da vida e à relevância cada vez maior das competências de empreendedorismo, cívicas e sociais para garantir a resiliência e a capacidade de adaptação à mudança” (União Europeia, 2018, p. 1).

As anteriores competências-chave “Comunicação na língua materna” e “Comunicação em línguas estrangeiras” foram substituídas pelas competências essenciais “de literacia” e “multilíngues”, respetivamente. A literacia era definida como

“a capacidade para identificar, compreender, expressar, criar e interpretar conceitos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito, utilizando suportes visuais, auditivos e materiais digitais em todas as disciplinas e contextos. Tal implica a capacidade de comunicar e interagir eficazmente com os outros, de forma

apropriada e criativa. O desenvolvimento da literacia constitui a base de aprendizagens e interações linguísticas posteriores” (União Europeia, 2018, p. 8).

Para lá do domínio das técnicas da leitura e da escrita, o conceito era alargado e envolvia “boa compreensão da informação escrita, o conhecimento do vocabulário, da gramática funcional e das funções da linguagem”. Evidenciava uma preocupação bastante atual com as *fake news* que era formulada nos seguintes termos: “distinguir e utilizar diferentes tipos de fontes, de procurar, coligir e processar informação, (...) desenvolver o espírito crítico e a capacidade de avaliar e tratar a informação” (União Europeia, 2018, p. 8).

O conceito de literacia aplicado a diferentes áreas pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados, de dominar e usar os códigos, sinais e símbolos, para perceber e converter mensagens e significados, isto é, a apropriação das linguagens elementares em que o mundo e os outros se inscrevem para o entendimento dessas mensagens no contexto social e cultural que a envolvem.

Desde este ponto de vista, o Conselho Europeu sustenta que a educação e a formação desempenham um papel importante para estruturar a coesão social, prevenir a discriminação, a exclusão, o racismo e a xenofobia, e, portanto, fomentam a tolerância e o respeito pelos direitos humanos.

A principal evidência que emerge da análise dos documentos referenciados anteriormente, é que os organismos supranacionais (OCDE, UNESCO, UE, etc.) e os países que os integram estão cada vez mais interessados na definição de um conjunto de competências essenciais e na avaliação das habilidades. O principal objetivo prende-se com a necessidade de monitorização do estado de preparação dos cidadãos para enfrentar os desafios do novo mundo da informação.

2.9. A avaliação direta das competências: estudos nacionais e internacionais

Partilhando as mesmas preocupações globalizantes e comparativas das pesquisas levadas a cabo pela ONU, foram empreendidos alguns estudos comparativos internacionais de avaliação direta de competências, promovidos por programas da OCDE que envolvem consórcios internacionais e instituições de investigação de vários países, desde a última

década do séc. XX. A população abrangida tem idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos.

Contudo, estas pesquisas extensivas realizadas a nível internacional tomam a(s) literacia(s) como competência(s)-chave. A análise recai sobre as competências utilizadas nas práticas quotidianas e os padrões sociais gerais das competências de literacia. Complementarmente, realizam-se estudos de carácter qualitativo, ou intensivo, que elegem num grupo social específico – geralmente, adultos pouco qualificados. O principal objetivo desta abordagem, que não exclui a primeira, é compreender os contextos socioculturais onde ocorrem as práticas de literacia.

Destacam-se o *International Adult Literacy Survey (IALS)*, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* e *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)*, (Kirsch, Jungeblut, Jenkins & Kolstad, 1993), cuja primordial finalidade é a de apoiar os diferentes governos na avaliação, monitorização e análise do nível e da repartição de competências entre as suas populações de adultos, bem como da extensão do uso de competências em contextos diversos.

Estas investigações tentam compreender as habilidades e os processos cognitivos vinculados ao desenvolvimento das literacias. São complementadas com análises sobre as práticas, estratégias pedagógicas e contextos de aprendizagem.

Os resultados permitem situar a população dos diferentes países participantes em cinco níveis de literacia, para cada uma das três escalas de literacia definidas.

Os domínios avaliados por estes estudos internacionais (OECD e HRDC, 1997; OECD & Statistics Canada, 1995, 2000) são: i) a *Literacia em prosa* – entendida como o processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens; ii) *Literacia documental* – analisa o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes; iii) *Numeracia* - utilização de valores numéricos, a realização de operações aritméticas compreensão (e utilização) das noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, de alguns conceitos estatísticos, e ainda a interpretação de fórmulas simples com base em materiais escritos.

Entre as principais conclusões dos estudos referidos, podem destacar-se as seguintes: a) existência de importantes diferenças entre e dentro dos países relativamente às competências de literacia, as quais são bastante mais expressivas do que as que são

sugeridas nas comparações com base nos níveis de instrução; b) os défices de competências de literacia não afetam apenas grupos marginais, mas sim largas proporções da população adulta; c) a literacia está fortemente correlacionada com as oportunidades de vida, em termos sociais e económicos; d) as competências de literacia têm de ser exercitadas através do uso regular; e e) os adultos com baixas competências de literacia normalmente não têm disso consciência nem reconhecem que tal possa constituir um problema (OECD & Statistics Canada, 2000).

Os domínios avaliados nos principais estudos internacionais de literacia são: “literacia em prosa”, “literacia documental”, “literacia quantitativa” (IALS, 1994-2000); “literacia em prosa”, “literacia documental”, “numeracia”, “resolução de problemas” (ALL, 2002-2006); “componentes de leitura”, “literacia em leitura”, “numeracia”, “resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos” (PIAAC, 2008-2013).

A nível nacional, de acordo com uma das conclusões do estudo realizado pela Data Angel coordenado por Scott Murray por encomenda do Plano Nacional de Leitura (PNL), sob o título “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal”, o nível de literacia é bastante baixo, comparativamente a outros países europeus, e tem de aumentar rapidamente. Nesse documento refere-se que o nosso país “apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia entre todos os países onde se realizaram inquéritos”, neste âmbito.

No nosso país foi realizada apenas uma investigação sobre as competências de literacia dos adultos portugueses, várias vezes referido ao longo deste capítulo, o Estudo Nacional de Literacia, sob a coordenação de Ana Benavente. Apoiou-se no modelo teórico e metodológico das pesquisas internacionais realizadas à data. Operacionalizou-se a partir de uma prova para a avaliação direta das capacidades de leitura, escrita e cálculo. Os resultados obtidos permitiram conhecer, pela primeira vez, o perfil de literacia da população portuguesa (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Costa & Ávila, 1998).

Em 1998, observou-se a participação de Portugal num estudo europeu que permitiu a recolha de informação sobre a população adulta portuguesa com base na mesma prova e metodologia utilizada no IALS, o que acabou por possibilitar a obtenção de dados comparáveis internacionalmente (Gomes, Ávila, Sebastião & Costa, 2002; OECD e Statistics Canada, 2000).

Tett (2013) tem uma opinião crítica sobre a validade destes estudos porque uniformizam e estabelecem padrões rígidos tanto para o conceito como para as práticas de

literacia. Colhe razões no estímulo que esses estudos sobre a literacia de adultos tiveram junto de alguns governos que, visando remediar essas “deficiências” e atingir metas pré-estabelecidas para níveis mínimos de competência, se apressaram a aplicar medidas que tiveram pouco impacto na melhoria das competências de literacia.

Esses indivíduos são considerados em situação de “risco” por não conseguirem dominar as habilidades de literacia que se presume serem necessárias, embora as funções e níveis de habilidades necessárias continuem a mudar (Resnick & Resnick, 1977; Brandt, 2001). As dificuldades em aprender a ler e escrever são consideradas falhas individuais. Aqueles que aprendem a ler e escrever bem são considerados bem-sucedidos, enquanto aqueles que não desenvolvem estas habilidades são vistos como menos inteligentes, preguiçosos ou, de alguma forma, “deficientes” (St. Clair & Sadlin, 2004).

Implícita nessas visões está a suspeita de que a literacia é uma condição fundamental para a transformação intelectual, cultural e social, através da qual os indivíduos podem se redefinir e desafiar as condições sociais existentes. Essas formulações omitem, por vezes, que o potencial reconhecido da escolarização e da literacia é um veículo para a manutenção do controle social e reprodução de mecanismos de distribuição do poder.

Os novos estudos e investigações sobre as práticas de literacia demonstraram que é mais apropriado falar sobre literacias, no plural, do que de uma única literacia. Essa abordagem, conhecida como *New Literacy Studies* (Barton 1994; Street & Lefstein, 2008), posiciona-se na vanguarda da avaliação das literacias e contraria a perspectiva do déficit de competências, como extensão do processo avaliativo em contextos pós-escolares que produzem mecanismos de estigmatização.

Contrastando com as supostas “consequências” transformadoras, a literacia tem sido caracterizada, historicamente, por tensões, continuidades e contradições.

Partilhamos, portanto, o posicionamento assumido por Graff (1995), a análise das competências de literacia pode apontar para novas e diferentes maneiras de entender o próprio conceito, os seus usos e as amplas potencialidades para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

O enquadramento teórico explanado ao longo do capítulo atual, apoiado na revisão da literatura sobre problemática em análise, ajudará a suportar, na nossa perspectiva, os

procedimentos metodológicos seguidos nesta investigação e a discussão dos resultados obtidos que se apresentam em capítulos subsequentes.

Capítulo II

METODOLOGIA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 2008, p.11)

Introdução

O enquadramento teórico da problemática em análise, apresentado ao longo do capítulo primeiro, ajuda a suportar os procedimentos metodológicos seguidos nesta investigação e que se patenteiam no presente capítulo.

Objetivamente, referem-se, de forma descritiva e detalhadamente, as opções metodológicas, os métodos e as técnicas utilizadas.

Complementarmente, procede-se à fundamentação e explicitação do processo heurístico seguido neste estudo que se subdivide em quatro secções e que procuram dar resposta a questões epistemológicas ligadas a três aspetos: i) Natureza do objeto da investigação (o quê?); ii) Questões sobre a relação do investigador com esse objeto, ou seja, sobre o processo de construção do conhecimento científico (como?); iii) Objetivo inerente a uma investigação, ou seja, a finalidade da atividade científica (porquê?).

Em concreto, explana-se, na primeira secção, a problemática em análise para se discorrer sobre as questões metodológicas implicadas no estudo, com o objetivo de fundamentar a tradição de investigação, optando-se por uma abordagem qualitativa. Na mesma secção, dão-se a conhecer os objetivos investigativos e recuperam-se as questões investigativas. Na segunda secção, expõe-se o plano empírico de investigação nas suas diferentes fases e dá-se conta da sua articulação interna. Na terceira secção, é feita a caracterização do contexto do estudo. Na quarta secção, aborda-se todo o procedimento relativo à execução do trabalho empírico e justificam-se os instrumentos e técnicas

utilizados na recolha de informação para avaliar cada uma das dimensões de literacia e caracterizar a realidade social e os sujeitos que participaram na investigação.

1. Fundamentação dos procedimentos metodológicos

1.1. Delimitação do problema

O objeto de estudo desta investigação são as relações entre a transversalidade e a sistematicidade que o uso das diferentes literacias tem adquirido nas *sociedades da informação* e do *conhecimento*.

Numa época em que a informação, os conhecimentos científicos e tecnológicos são gerados a um ritmo vertiginoso, a literacia, devido à multiplicidade de contextos (pessoais e profissionais) em que é necessária e às exigências do seu domínio com maior ou menor proficiência, assume-se como uma competência transversal e fundamental.

A multiplicidade de situações onde é necessário convocar essas competências envolve a gestão de assuntos pessoais, a educação dos filhos, o exercício da cidadania (possuir informação sobre questões locais e nacionais, entender os direitos e responsabilidades, votar, etc.), a gestão da vida doméstica (compreender o conteúdo da correspondência postal ou eletrónica, interpretação de faturas, ler e usar rótulos de segurança ou bulas de medicamentos, lidar com contratos de prestação de serviços, lidar com questões de saúde e segurança ou apoiar crianças em idade escolar, etc.), entre outros.

A dificuldade no desenvolvimento e manutenção dessas competências técnicas e operativas resulta, com frequência, da descontinuidade entre as aprendizagens escolares e as capacidades de uso corrente da leitura, da escrita e da matemática.

A análise das habilidades cognitivas detidas por jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos torna-se fundamental para compreender de que forma estão preparados para enfrentar os desafios que a sociedade da informação e do conhecimento lhes coloca.

O procedimento validado pelos estudos nacionais e internacionais ancora-se na avaliação das capacidades de mobilização, transferência ou adaptabilidade de competências transversais para compreender, refletir e usar documentos escritos e impressos (multimodais) para diferentes fins e em múltiplos contextos em situações concretas e comuns do dia a dia de muitos indivíduos, independentemente das suas idades.

Desse modo, procura-se compreender a forma como as literacias em prosa, documental e a numeracia condicionam as práticas dos sujeitos em diferentes esferas da vida e o acesso a determinadas posições na estrutura social.

De facto, a omnipresença da diversidade de materiais escritos categorizados em função de critérios de extensão, tipologia, estrutura, suportes e funções nas sociedades atuais, em diferentes âmbitos, implica que todos sejam capazes de os utilizar não só para usufruto e fruição cultural, mas também para a realização de diferentes tarefas e concretização de objetivos pessoais ou coletivos. Como ressalva Enguita (2009), esta realidade obriga à necessidade de adaptação das pessoas, isto é, a uma atualização permanente das suas competências para não se verem excluídos de economias que alicerçam no conhecimento a sua constante competitividade.

Atualmente, os indivíduos que têm níveis de escolaridade mais fracos e qualificações profissionais obsoletas constituem uma categoria social propensa à pobreza, com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, sujeita a empregos mais precários e mais mal remunerados, e sofrem de forma mais acentuada situações de desemprego, em períodos de crise económica (Capucha, 2005).

Ávila (2008, p. 2) assume que “a transversalidade da presença da escrita nos quadros sociais contemporâneos” e a multiplicação dos “contextos e situações que fazem apelo a práticas quotidianas de interpretação e utilização de informação” ajudam a recentrar esta problemática a partir de uma perspetiva funcional do uso quotidiano da leitura, da escrita que se afastam das práticas escolares.

A definição de orientações interpretativas e críticas, face às características (não dicotómica, processual e multidimensional) da literacia, estabeleceu o foco na descrição do que é único e particular do objeto de estudo e não no generalizável. Procura-se realçar a compreensão e interpretação da realidade. Consideraram-se, para esse efeito, os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista e humanista na construção do conhecimento ideográfico que orientaram a fase experimental da investigação.

É, portanto, à luz desta relação que as literacias têm despertado um interesse renovado na comunidade científica e desencadearam um conjunto de investigações, tanto no plano nacional como internacional, que foram o suporte da presente investigação e que mereceram atenção no primeiro capítulo.

A investigação situa-se, pelas razões evocadas, no campo socioeducativo e envolve a compreensão de processos humanos e sociais que, por natureza, são abrangentes, dinâmicos e intrincados e, que por não serem diretamente observáveis, são difíceis de investigar. Apresentam, por isso, um grau de complexidade elevado (Arnal, Ricón, Latorre 1994; Ludke & André, 1996; Santos, 1999; 2002).

Sustenta-se na análise do tipo de habilidades cognitivas detidas por jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos. Concretiza-se na avaliação das suas capacidades de mobilização, transferência ou adaptabilidade de competências transversais para compreender, refletir e usar documentos escritos e impressos (multimodais) para diferentes fins e em múltiplos contextos em situações concretas do seu dia a dia.

1.2. O desenho da investigação: Objetivos e Questões da Investigação

O enquadramento realizado na secção anterior serve para sustentar os objetivos da presente investigação que se estabelecem em dois planos: i) conceber um processo de operacionalização de três instrumentos metodológicos para avaliar, através de medidas diretas (inquéritos por questionário), as competências de literacia em prosa, documental e numeracia de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos, residentes na região do Algarve; ii) assegurar mecanismos de validação e de fiabilidade desses instrumentos, em função dos cinco níveis de literacia, de complexidade crescente, adotados pelas investigações de referência.

Os aspetos referidos a montante obrigaram à consideração da diversidade de contextos em que ocorre o uso das três dimensões da literacia e da complexidade das tarefas a elas associadas. Por essas razões, optou-se por uma abordagem intensiva, sendo que o instrumento mais adequado à avaliação direta de competências de literacia tem sido o inquérito por questionário na forma daquilo designámos por “prova de literacia”, a exemplo dos estudos internacionais neste domínio (ENL, IALS, ALL, PIAAC, por exemplo).

Tal opção justifica-se pela impossibilidade funcional de observação direta das práticas referidas. Construíram-se, por isso, 3 provas de literacia recorrendo a tarefas, algumas adaptadas a partir de provas standardizadas e outras criadas de raiz. Estas provas foram testadas em indivíduos jovens no mesmo intervalo etário. A sua aplicação procurou fazer

emergir a posse ou a carência de um conjunto de competências transversais suscetível de se inferir analiticamente e categorizar conceitualmente.

Dessa forma, o desempenho dos indivíduos nas tarefas propostas pelos instrumentos de avaliação das literacias, resulta da combinação do grau de dificuldade das mesmas e das competências ou capacidades de literacia detidas. O que torna verosímil, a partir das respostas às várias tarefas, estimar tanto as competências dos indivíduos como o grau de dificuldade dos exercícios propostos em cada prova de literacia.

Partiu-se do pressuposto assumido por Kirsh (2001) de que essa categorização pode permitir investigar se tarefas que envolvem características semelhantes (quanto ao processamento da informação baseado nas mesmas tipologias textuais) revelam graus de dificuldade equivalentes.

Os programas de avaliação das habilidades de literacia, nomeadamente o IALS, utilizam a metodologia descrita anteriormente (Ávila, 2008). Estes têm contribuído para analisar em profundidade o desfasamento entre pessoas do mesmo país e a comparação com os desempenhos de indivíduos de outros países, mediante estudos extensivos. Essas avaliações têm fornecido a base e a alavanca para a reformulação de políticas educativas, programação de projetos de aprendizagem e de formação ao longo da vida.

No nosso caso, pelas razões que se aprofundam a jusante, não pretendíamos analisar padrões gerais de distribuição de competências de literacia que é apenas possível com o recurso a metodologias extensivas e envolvendo uma escala de grande amplitude.

Com efeito, pretendeu-se desenvolver uma metodologia intensiva, qualitativa e direta que permitisse uma análise fina e articulada no interior dos contextos socioculturais específicos em que os indivíduos necessitam de convocar competências (operatórias e transversais) associadas às literacias consideradas para os efeitos previstos neste estudo.

Ganha pertinência, para efeitos práticos, tornar presentes e recuperar as questões investigativas, nesta fase do trabalho. Estas, além de terem sido referidas na introdução, foram enquadradas no suporte teórico desenvolvido no Capítulo I, “As literacias nas sociedades contemporâneas” e são as seguintes:

- Haverá discrepâncias significativas nos desempenhos dos mesmos indivíduos nas três escalas de literacia?

- Poder-se-á estabelecer uma relação direta entre os perfis de literacia apresentados pelos jovens com alguma variável prevista (idade, género, condição social e económica, situação face ao emprego, práticas de literacia, capital escolar declarado, etc.)?

- Em que tarefas representativas de situações do quotidiano os indivíduos apresentam maior dificuldade?

- Qual é a relação entre as práticas de literacia (leitura e escrita) e os níveis de literacia demonstrados?

A operacionalização da investigação apoiou-se num plano lógico de trabalho que definiu as atividades, os momentos e os instrumentos que a conduziram, com vista à obtenção de respostas válidas às questões de investigação colocadas (anexo I).

Os objetivos da investigação, as questões investigativas, os contextos e os posicionamentos empíricos foram alicerçadas em estudos realizados no mesmo campo e, conseqüentemente, nos respetivos paradigmas de investigação. Naturalmente, esses preceitos influenciaram fortemente as opções metodológicas que, progressiva e retroativamente se foram tomando, em função da racionalidade do estudo, conforme é sugerido por Fortin (2003).

Nessa conformidade, o enquadramento teórico-prático da investigação tomou como referência o posicionamento sustentado por diferentes autores (Kerlinger, 1973; Seaman, 1987; Burns & Grove, 1993). Partiu-se do pressuposto de que a investigação científica, mesmo em áreas sociais, deve assentar num processo racional.

Esse processo caracterizou-se pela sistematicidade na análise da relação entre diversos fenómenos com o objetivo de construir descrições, obter respostas explicativas, prever e/ou controlar esses mesmos fenómenos que são objeto de questionamento e aprofundamento.

Em suma, o desenho da investigação arquitetou-se em torno do objetivo central de validar conhecimentos prévios e contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre a construção de instrumentos de avaliação das competências de literacia.

1.3.Tradição investigativa

O nosso estudo exploratório insere-se na tradição metodológica investigativa qualitativa, fruto da natureza que, do ponto de vista epistemológico e técnico, o enforma.

Nessa conformidade, por ser descritivo e indutivo, fundamenta-se na realidade social (assumindo o seu dinamismo, a sua fenomenologia e a sua natureza iminente interativa) e orienta-se para a descoberta, em função dos objetivos que organizam o desenvolvimento da investigação.

Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de conhecer as especificidades dos ambientes investigados, valorizando a contextualização e a perspectiva dos atores sociais. Com efeito, como sustentam diferentes autores (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, et al., 2006), a realidade dinâmica é revelada através dos significados atribuídos pelos sujeitos em ação, não negando, contudo, a subjetividade inerente à produção do conhecimento sociológico.

Deste modo, considerou-se a irrepetibilidade e a contextualidade dos fenómenos em análise, procurando revelar a multiplicidade e complexidade das suas facetas, para desenvolver uma compreensão abrangente do real e gerar teorias explicativas sobre o funcionamento dos processos sociais, de acordo com uma perspectiva mais holística (Justo Arnal & Latorre 1992).

O processo sistemático, controlado, empírico e crítico a que se referem estes autores não pode ser caracterizado pela sua inocuidade nem desprovido de assunções filosóficas por parte dos investigadores, como bem lembra Creswell (2007, p. 15): “A concepção da investigação na perspectiva qualitativa parte de pressupostos filosóficos que os pesquisadores constroem ao decidir empreender um estudo qualitativo”..

Pelas razões apontadas nos parágrafos anteriores, descartou-se a linearidade da perspectiva positivista que procura descortinar dados objetivos, mensuráveis, regularidades e tendências observáveis, por ser considerada como ineficaz para a análise das questões colocadas. Esta opção não obstou a aplicação de técnicas de recolha de dados quantitativos.

Decidiu-se pela perspectiva qualitativa de pesquisa porque o principal objetivo era interpretar em vez de mensurar, tentar compreender a realidade tal como ela é experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem, em função dos seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos.

Tal orientação sustentou-se na perspectiva dominante defendida por vários autores (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln et al., 2006), que postulam que o paradigma positivista quantitativo se alicerça em leis gerais que regem os fenómenos (formula hipóteses prévias, usa técnicas de verificação sistemática, procura explicações causais para os fenómenos e

produz generalizações teóricas com validade e confiabilidade). Recusa, por isso, a compreensão subjetiva dos factos de uma determinada realidade.

Outrossim, a seleção do método investigativo teve em conta a natureza do problema a estudar, como propugnam Pacheco (199), Serrano (2004) e Lincoln e Guba (1988). Considerou-se conveniente, pelos argumentos sugeridos, seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pela sua adequação ao tratamento dos processos, dos produtos e dos fenómenos inerentes à problemática desta investigação: As literacias na sociedade do conhecimento: estudo exploratório com jovens entre os 18 e os 35 anos.

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que a abordagem mediante o paradigma qualitativo possui mais potencialidades para descrever um fenómeno em profundidade. Orienta-se pela apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos na tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto, isto é, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Não excluindo, contudo, as possibilidades de transferibilidade das descobertas a outros contextos e sujeitos, conforme defendem os mesmos autores quando afirmam que “a preocupação central não é se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a que outros contextos e sujeitos podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

A opção por uma abordagem articulada na análise dos níveis de competências de cada dimensão da literacia consubstanciou-se na construção e aplicação de três inquéritos por questionário na forma de “provas de literacia em prosa, documental e quantitativa” a todos os indivíduos que constituíram a amostra desta investigação.

Justifica-se, pois, a combinação das três dimensões levada a cabo na investigação. Esses instrumentos procuraram espelhar a representatividade das práticas de literacia na vida quotidiana, partindo dos dados empíricos e de análises estatísticas multivariadas. Tal pertinência materializa-se “no facto de, na vida social corrente dos adultos, as situações de utilização de materiais escritos poderem envolver, em simultâneo, uma ou mais dimensões da literacia” (Ávila, 2008, p. 135), com base na forte correlação encontrada por outros investigadores (Rock, 1998).

Nesse sentido, salientam-se os estudos, no âmbito dessas três dimensões da literacia, realizados no contexto nacional (Benavente et al, 1996), e outras investigações transnacionais e internacionais (PIAAC; IALS) a que nos referimos no primeiro capítulo.

Lopes (2011, p. 13) defende que o “instrumento mais adequado à avaliação direta de competências de literacia é, comprovadamente (cf. ENL, IALS, ALL, PIAAC), um teste composto por um conjunto de tarefas e operações que simulam situações do quotidiano”.

O processo de construção dos instrumentos para avaliar as competências de literacia foi determinado por uma visão polifacetada do próprio conceito, tal como hoje é tacitamente reconhecido. As literacias são múltiplas e são exercitadas tendo em conta as diversas práticas sociais (Lankshear, Gee, Knobel & Searle, 1997; Barratt-Pugh & Rohl, 2000; Landis, 2003; Verhoeven, 2005; Knobel, Michele & Lankshear, 2007).

Considerou-se que estas não se resumem a um conjunto de habilidades isoladas associadas à leitura, escrita e matemática, mas, mais importante, resultam da aplicação dessas habilidades com objetivos concretos em contextos específicos. Até porque a maioria dos indivíduos adultos na sua vida diária utiliza essas habilidades para uma variedade de usos ou finalidades (Sticht, 1978; Heath, 1980; Cook-Gumperz & Gumperz, 1981; Mikulecky, 1982; Chartier, 1985; Cavallo & Chartier, 1997; Lahire, 2004).

A variância dos usos em função dos contextos e entre pessoas dentro do mesmo contexto foi observada numa investigação conduzida por David Barton e Mary Hamilton que para lá de terem observado a forte presença de materiais escritos nos agregados domésticos de uma comunidade dos arredores de Londres em que “textos de todo o tipo circulam nas casas: jornais, livros, revistas, folhetos publicitários, recibos, manuais de instruções, passam de pessoa a pessoa”, concluíram que esses suportes têm diferentes usos e finalidades a que se associam uma grande diversidade de modos de relacionamento com a literacia” (Barton & Hamilton, 1998, p. 149).

Outras investigações realizadas, neste âmbito, consideraram que a variação no uso produz uma interação com uma ampla gama de materiais que têm formas linguísticas qualitativamente diferentes (Diehl, 1980; Jacob, 1982; Miller, 1982) que, por sua vez, exigem a combinação de estratégias cognitivas ou de comportamentos de leitura em resposta aos tipos de tarefas de literacia associados (Crandall, 1981; Kirsch & Guthrie, 1984; Scribner & Cole, 1981; Sticht, 1975).

2. Caracterização da população envolvida no estudo

2.1. Constituição da amostra

A partir do último quartel do séc. XX, assistiu-se à generalização do uso do inquérito por questionário, enquanto técnica por excelência e consagrada pela prática empirista da pesquisa científica, sobretudo, no campo social, conforme confluem diferentes autores (Bardin, 1977; Ferreira, 1987; Dias, 1994; Santos Silva & Madureira Pinto, 2001; Vilelas, 2009; Santo, 2010; Coutinho, 2013).

Nesta investigação, a opção recaiu em inquéritos por questionário fechados e resultou da conjugação de um conjunto de fatores de ordem temporal e de economia de esforço. Por oposição aos questionários abertos ou livres que, embora permitam respostas livres e pessoais de difícil apuramento, em consequência da multiplicidade de respostas possíveis, podem dar origem a respostas equívocas, contraditórias ou ilegíveis.

Conscientes das fragilidades e limitações que este procedimento encerra, como sustenta Santo (2010, p. 105), “o autopreenchimento, que reflete uma intenção ou opinião do momento por parte do/a inquirido/a, que poderá, por conseguinte, não ser sincera face à situação artificial de pesquisa; o tipo de linguagem e de conceitos utilizados no questionário, que poderão conduzir à dúvida ou a um entendimento diferente”.

Com o objetivo de reduzir, ou até eliminar, o volume de fatores que pudessem ameaçar a validade da própria investigação, decidiu-se selecionar criteriosamente os meios onde o estudo seria desenvolvido, para construir uma amostra de conveniência. O emprego desta técnica de amostragem não probabilística, deveu-se, por um lado, à impossibilidade de aceder ao universo dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos e, por outro, devido à natureza exploratória do estudo.

Os critérios que presidiram à seleção dos participantes foram aplicados na observância dos preceitos probabilísticos e a sua proporcionalidade em função do universo em estudo. Tomaram-se como referência os dados estatísticos dos Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística.

Estabeleceram-se contactos com os Centros de Formação ou de Emprego do IEFP para envolver jovens desempregados com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos de idade inscritos em programas de formação promovidos pelo IEFP. Posteriormente, recrutaram-se outros indivíduos na mesma faixa etária sem ligações ao IEFP.

Esta etapa foi concretizada em duas fases: a) divisão da população em subgrupos (com comportamento homogéneo relativamente às variáveis estudadas) designados por estratos; b) escolha da amostra aleatória simples de forma independente em cada subgrupo ou estrato.

Em concreto, pretendeu-se assegurar uma representatividade idónea do universo estudado tendo a preocupação de que todos os subgrupos estavam adequadamente representados. Tentou-se, por essa via, assegurar que as variáveis estudadas não apresentassem um comportamento substancialmente diferente e que, simultaneamente, dentro de cada grupo, esse comportamento fosse relativamente homogéneo. Partiu-se do pressuposto de que não haveria aspetos fundamentais que diferenciassem esses indivíduos de acordo com os seguintes critérios:

- a) indivíduos dentro da faixa etária definida (18 e 35 anos) não estrangeiros;
- b) residentes na região do Algarve;
- c) jovens empregados e desempregados (em processo formativo ou não) pelos menos até duas semanas antes da aplicação das provas de literacia;
- d) representação equitativa em função dos seguintes indicadores: idade, género e níveis de escolaridade concluído.

Desta forma, os resultados obtidos com a análise dos dados da amostra não poderão ser transponíveis, com grau elevado de certeza, nem generalizáveis, com precisão estatística, a toda a população com as mesmas características.

O método de amostragem por conveniência seguido representou maior facilidade operacional e maior rapidez no acesso a indivíduos da população definida. Cumulativamente, considerou-se que essa opção não introduziria um enviesamento em relação à população total. No entanto, tal decisão impossibilitou o uso de procedimentos estatísticos tais como a margem de erro e o nível de confiança para medir a precisão dos resultados.

Contudo, a técnica de amostragem descrita permitiu recolher informações sobre as tendências e resultados que, muito provavelmente, se podem encontrar numa amostra probabilística. Não cremos que esta opção metodológica possa representar um desvio sistemático em relação à população total e produzir resultados distorcidos.

2.2. Inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica dos participantes

A nossa investigação, por se inserir no paradigma qualitativo, foi motivada pelo interesse em perceber mais os processos do que os produtos (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986). Nesse sentido, o enfoque foi dado à compreensão e interpretação sobre a forma como os factos e os fenómenos se manifestam e, não tanto, na determinação das causas para a ocorrência dos mesmos (Serrano, 2004).

A elaboração do inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica da amostra (Anexo II) procurou recolher informações sobre os participantes apenas em áreas estritamente relacionadas com os objetivos da investigação, sem recurso a descritivos desnecessários, garantindo, naturalmente, a não identificação dos sujeitos do estudo.

Foi elaborado e aplicado um primeiro inquérito por questionário a um grupo de estudantes universitários que permitiu detetar algumas grialhas e deficiências e que levou à sua melhoria.

Este instrumento foi subdividido em três categorias de informações a coletar: i) dados pessoais; ii) hábitos de leitura; iii) literacia digital e participação cívica.

Deste modo, as questões que constituíram o inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica abordam o mundo de forma minuciosa (Bogdan & Biklen, 1994) e caracterizaram-se pelo rigor e abrangência da recolha e posterior análise dos dados.

Procurou-se reunir o maior número possível de informação que permitisse descrever e compreender as experiências/práticas e os contextos em que os sujeitos aplicam e desenvolvem as competências de literacia.

Nesta investigação, os dados a coligir eram predominantemente descritivos, pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por se tratar de um estudo exploratório, o instrumento que se referiu anteriormente revestiu-se de especial importância, já que os dados a obter tinham o objetivo de contribuir para o esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade em análise.

Uma das dimensões fundamentais a envolver no inquérito por questionário era a caracterização das condições de existência dos indivíduos.

A razão principal desta premissa era a de realizar uma leitura articulada dos dados com a contextualização teórica em que se conceptualizaram as literacias como variáveis dependentes do contexto social, entendendo as suas práticas como sendo indissociáveis das estruturas culturais e de poder existentes na sociedade, sem negar os aspetos técnicos ou cognitivos associados à leitura e à escrita, mas sim, “para competências que se manifestam de facto nas práticas sociais da vida quotidiana” (Ávila, 2008, p. 128).

Nesse sentido, pretendeu-se, também, inventariar o conjunto de práticas (autodeclaradas) de literacia (leitura e escrita), tal como o praticado por Ofcom (2010, 2011, 2012) e Obercom (2010). A informação a obter relacionava-se com os seguintes indicadores: hábitos, práticas e consumos de leitura (livros e imprensa), utilização da internet, nas suas várias dimensões, autoavaliação das competências de literacia digital (nível de proficiência no uso do Word, Excel, PowerPoint, Access) e consciência cívica digital.

Num momento prévio, foi dado a conhecer o formulário de consentimento informado pelo qual os indivíduos declaravam estar devidamente conhecedores sobre o projeto de investigação e que aceitavam participar no mesmo. Tomou-se por referência a adaptação que Fortin (1996) fez do documento preparado pelo *Comité Multifacultaire d’Ethique des Sciences de la Santé* (CMESS) da Universidade de Montreal. Dele faziam parte os seguintes elementos referidos com linguagem comum e concisa: i) razões do estudo; ii) objetivos da investigação; iii) modalidades de participação no estudo (técnicas de recolha de dados, tarefas a executar, local e pessoal da investigação); iv) vantagens e potencialidades do estudo; v) participação voluntária no estudo com a possibilidade de retirada ou interrupção de participação isenta de qualquer consequência; vi) compromisso de confidencialidade das informações; vii) *feedback* individual sobre o desempenho do participante (se assim o desejasse).

Com o objetivo de viabilizar o cruzamento de dados com os desempenhos em cada prova de literacia, foi criado um código que constava do cabeçalho do inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica e de cada caderno das provas de literacia. Este procedimento foi operacionalizado através de código com 6 espaços onde se registava nos primeiros 2 quadrados, as duas primeiras letras do 1.º nome do sujeito, os 2 quadrados seguintes com os dois últimos números do ano de nascimento e as últimas 2

quadrículas eram preenchidas com os últimos 2 números do respetivo n.º de identificação fiscal¹⁵.

3. Escalas de medida e estrutura do processo de medição das variáveis

A realização desta investigação implicou a representação dos acontecimentos e dos fenómenos que foram operacionalizados mediante formas de registo dos dados obtidos, que representam os valores associados a cada variável considerada.

O registo desses valores consubstanciou-se na construção de escalas de medida que expressam a qualidade ou a quantidade dos dados, para acomodar os vários tipos de valores que os atributos assumiram no nosso estudo exploratório.

Morais (2000) argumenta que essas escalas de medida devem respeitar duas condições: i) exaustividade, isto é, a abrangência que permite representar todos os dados possíveis; b) exclusividade, coerência para que qualquer dado ou acontecimento só possa ser representado de uma única forma.

As variáveis utilizadas neste instrumento são de dois tipos: a) qualitativas (atributos ou categorias) que permitem apenas descrever sujeitos ou situações e; b) quantitativas (atributos que podem ser medidos e expressos em valores numéricos, quando referenciados a uma unidade de medida ou de ordem).

Conforme defendem Herrero e Cuesta (2005), a estrutura do processo de medição possui quatro níveis: a) a variável (propriedade que se quer medir – idade, nível de escolaridade, género, etc.); b) o atributo (o grau ou modalidade em que se manifesta a propriedade medida – baixo, médio, alto); c) o valor (modo de expressar numericamente o atributo – 1, 2 e 3) e; d) a relação entre os vários valores da variável.

A combinação dos dois tipos de variáveis permite o estabelecimento de critérios de frequência, de grau ou de intensidade (variáveis intervalares) ou critérios de sequência ou ordem (variáveis ordinais).

Para efeitos operativos, as variáveis consideradas foram distribuídas por dois tipos de escalas: nominais e ordinais.

¹⁵ Alguém que se chamasse Raúl, que tivesse nascido em 1991 e com o NIF 186542410, deveria preencher o código: RA-91-10

As escalas nominais utilizadas (local de residência, género, posse de livros pessoais, etc.) serviram para descrever as variáveis ou designar os sujeitos, sem recurso à quantificação. Permitiram um nível de representação dos sujeitos mais elementar, baseado no agrupamento e classificação de elementos para a formação de conjuntos distintos. Para satisfazer o princípio da exaustividade, todos os casos possíveis foram classificados, o que obrigou à definição de uma categoria complementar denominada por "outros" ou "outra".

As variáveis foram comparadas utilizando, apenas, as relações de igualdade ou de diferença. Os números atribuídos às variáveis servem como identificação, ou para associar a pertença a uma dada categoria.

As escalas ordinais (níveis de escolaridade, salarial, medida de opiniões) serviram para situar os indivíduos ou as observações num conjunto de patamares ordenados, variando desde um patamar mínimo até um patamar máximo, crescente ou decrescente, para permitir o estabelecimento de diferenciações. Geralmente, os valores das escalas ordinais foram designados em termos numéricos, *ranking* ou rótulos.

As técnicas analíticas utilizadas para resumir o conjunto dos dados recolhidos através do instrumento IQC associam-se à estatística descritiva. Utilizam-se dados quantitativos que representam informação resultante de características suscetíveis de serem medidas e dados qualitativos que traduzem a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não suscetível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades (nominais ou ordinais).

Os dados foram organizados através de números, tabelas e figuras que apresentam informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. São evidenciados: valores mínimos, valores máximos, soma dos valores, contagens, média, proporções, percentagens, moda, variância e desvio padrão.

Salienta-se a importância que a aplicação dos instrumentos IQC, PLP, PLD e PN em fase de pré-teste teve para o processo descrito nesta secção. Para os fins descritos, contactaram-se 16 estudantes do ensino superior da Universidade do Algarve com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos que acederam a colaborar nessa fase da investigação, de modo a recolher um número significativo de respostas num curto espaço de tempo.

A análise dos resultados produzidos pelos instrumentos permitiu avaliar a correspondência entre os conceitos e os itens ou questões, bem como sua consistência

interna e a capacidade de reprodução junto da população-alvo. Essa análise beneficiou da construção de um quadro com o nome das variáveis, as opções de respostas do questionário e as respetivas escalas de medida.

Cumulativamente, os procedimentos utilizados permitiram a recodificação de algumas escalas e a criação de índices.

4. Inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica: Estrutura e conteúdo

A dimensão pessoal do instrumento, Inquérito por Questionário para a Caracterização Sociodemográfica, daqui em diante designado por IQC, abarcou variáveis sociodemográficas, agrupadas no tópico “Dados de Natureza Pessoal”. Procurava-se perceber os quadros sociais e culturais em que os indivíduos envolvidos neste estudo estruturavam as suas práticas de literacia e ilustrar as possíveis dependências dos contextos em que ocorrem que permitissem explicar uma parte importante das desigualdades sociais neste domínio.

Nesse sentido, consideraram-se as seguintes variáveis:

- a) Idade – Para operacionalizar esta variável foi elaborada uma questão de escolha múltipla em que o intervalo de idades considerado (18 a 35 anos) foi recodificado em 6 classes etárias para facilitar a sua análise: i) 18 a 20 anos; ii) 21 a 23 anos; iii) 24 a 26 anos; iv) 27 a 29 anos; v) 30 a 32 anos; vi) 33 a 35 anos.
- b) Género – foi elaborada uma questão semifechada (dicotómica por ter duas alternativas de resposta: a) Sexo Masculino; b) Sexo Feminino) e de resposta aberta, onde era possível identificar outro género.
- c) Residência - Concelho. Foi formulada uma questão aberta.
- d) Habilitações literárias – são “os conhecimentos ou provas documentais precisas para exercer ou requerer determinado cargo; conjunto de qualificações académicas” (Costa & Melo, 1999, p. 78). Para avaliar esta variável formou-se uma questão fechada e foram agrupadas as habilitações literárias em 12 opções, de acordo com a Tabela de Habilitações Literárias da Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público: Menos de 4 anos de escolaridade; 4.º ano/4.ª classe; 2.º Ciclo (5.º e 6.º anos); 3.º ciclo (7.º ano, 8.º ano e 9.º anos); 11.º ano; 12.º ano (Ensino Secundário); Curso

Tecnológico/Profissional; Bacharelato; Licenciatura; Mestrado; Pós-graduação; Doutoramento.

- e) Situação face ao emprego – define-se como “acto ou efeito de ocupar-se relativamente ao trabalho” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 2209). Com esta variável pretendeu-se conhecer a situação da atividade profissional do indivíduo, através de uma pergunta fechada com quatro opções de escolha: Desempregado há menos de 12 meses; Desempregado há mais de 12 meses; Empregado há menos de 12 meses; Empregado há mais de 12 meses.
- f) Atividade profissional. Procedeu-se à recodificação da mesma em grupos profissionais segundo a Classificação Nacional de Profissões (CNP/94): Grupo 1 - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; Grupo 3 - Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; Grupo 4 - Pessoal Administrativo e Similares; Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores; Grupo 6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; Grupo 9 - Trabalhadores Não Qualificados.
- g) Agregado familiar. Questão fechada com uma opção aberta para caracterizar o agregado familiar.
- h) Habilitações académicas dos pais. Pretendia-se saber o nível de escolaridade dos pais. Para avaliar esta variável formou-se uma questão fechada e foram agrupadas as habilitações literárias em 12 opções, de acordo com a Tabela de Habilitações Literárias da Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público e conforme a alínea d).
- i) Rendimento do agregado familiar. Considerou-se o total dos rendimentos do agregado familiar. Esta variável foi subdividida em 7 opções de resposta, de acordo com os escalões de IRS para 2019: até 590€; de 591€ a 890€; 891€ a 1720€; 1721€ a 2082€; 2083€ a 3071€; 3072€ a 6721€; + de 6722€;
- j) Formação ao longo da vida. Procurou-se saber quantos indivíduos tinham completado estudos ao longo da vida e com que objetivos. Propunha-se uma escala para os objetivos pré-definidos, atribuindo o número 1 para o mais importante e os restantes números (2, 3, 4, 5 e 6) para outros objetivos menos importantes.

- k) Participação Cívica. Queria perceber-se qual tinha sido a participação nos últimos atos eleitorais, através de resposta de escolha múltipla e fechada. No caso de resposta infirmativa, propunha-se a seleção das razões¹⁶ fornecidas. Dava-se a possibilidade de, em resposta aberta, se apontarem outras razões.
- l) Envolvimento político e social. Desejávamos, mediante questão fechada, saber em que atividades os indivíduos tinham participado nos últimos 12 meses. No entanto, deixou-se em aberto a possibilidade de serem referidas outras formas de envolvimento político e social.

O tópico “Leitura e Literacia(s)” concentrava um conjunto de questões que faziam o levantamento das práticas de literacia (autodeclaradas) mas também de hábitos de leitura. A inclusão das questões, que se explicam de seguida, justifica-se por se tratar de uma investigação de carácter qualitativo e intensivo por focar um grupo social específico (jovens dos 18 aos 35 anos), e ter a preocupação de contextualizar social e culturalmente as suas relações com a informação escrita.

Esta secção do inquérito por questionário tinha 9 questões e estava organizada da seguinte forma:

- a) Biblioteca Pessoal. Indagava-se pela existência ou não de livros no lar. Esta questão de escolha múltipla considerava, em caso de resposta afirmativa, o intervalo entre 1 e 200 livros. Para facilitar a sua análise, foi recodificada em 5 categorias de quantidade: 1 a 10; 11 a 50; 51 a 100; 101 a 200; + de 200 livros;
- b) Práticas de literacia:
- i. Frequência da Leitura. Procurava-se medir a regularidade da leitura de jornais, revistas, livros, artigos na internet, bulas de medicamentos, etc. Usou-se, para esse efeito, a escala: “Todos os dias”; “2 a 3 vezes por semana”; “Raramente”; “Nunca”. Para fins estatísticos cada categoria está associada aos números 3, 2, 1 e 0, respetivamente.
 - ii. Frequência e usos da Escrita. Tencionava-se recolher informações sobre as práticas de escrita no quotidiano. A questão fechada de escolha múltipla contemplava as seguintes opções: “Listas de compras”; “Relatórios”; “Preenchimento de formulários”; “Artigos de opinião ou outros”; “Cartas com

¹⁶ As opções foram recolhidas a partir das principais razões apontadas para a não participação eleitoral numa investigação realizada por Viana Carvalho (2017).

mais de 1 página”; “Mensagens (sms, ms)””; “Apontamentos, recados”; “Indicações técnicas”; “E-mails”. Utilizou-se a mesma escala (“Todos os dias”; “2 a 3 vezes por semana”; “Raramente”; “Nunca”) e o mesmo procedimento estatístico.

- iii. Gosto pela leitura. Queria-se aquilatar, mediante a escala: 0=discordo totalmente; 1=discordo; 2=concordo; 3=concordo totalmente, o grau de concordância ou discordância sobre a relação dos sujeitos com a leitura com algumas afirmações previamente fornecidas.
- iv. Competências de leitura. Procurava-se obter os níveis de percepção das capacidades para ler, interpretar e usar os textos escritos. A escala usada foi a seguinte: “Muito fraca”; “Fraca”; “Razoável”; “Boa”; “Muito Boa”; “Excelente” a que se fez corresponder os valores de 0, 1, 2, 3, 4 e 5, para fins estatísticos.
- v. Competência de escrita. O objetivo desta questão era de os indivíduos autoavaliarem as capacidades para usar a escrita para diferentes funções (informar, reclamar, narrar, etc.). Empregou-se a mesma escala e os mesmos procedimentos estatísticos.
- vi. Contextos de desenvolvimento de competências de literacia. Utilizando a escala: 0=nada; 1=pouco; 2=alguma coisa; 3=muito, os respondentes eram convidados a informar sobre os contextos em que desenvolvem ou desenvolveram as competências de leitura. Abrangiam-se as seguintes categorias: Serviço militar; Períodos de trabalho voluntário, serviço social ou militar; Na escola, colégio ou universidade; Em cursos/ações de formação no local de trabalho; Em cursos/ações de formação noutras locais; Estando envolvido em atividades de trabalho social e político; A viajar; Em bibliotecas, centros de recursos de aprendizagem; No local de trabalho (falando com os colegas, em reuniões); A trabalhar; Atividades de lazer; Através do relacionamento com outras pessoas; Em casa (tv, trabalho doméstico, *hobbies*); *Websites* de órgãos de comunicação social *online*; Redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, etc.); *Websites* com suporte vídeo (ex: *youtube*). Dava-se a possibilidade de se referirem outros contextos.

O terceiro grupo de questões intitulou-se “Literacia Digital e Participação Cívica”. Tentavam-se apurar os níveis e as formas de participação cívica mediante a utilização de

suportes tecnológicos e da Internet. Envolve as dimensões cívica do conceito de cidadania, isto é, a participação e intervenção social e política, mormente a componente da solidariedade, traduzida no uso de ferramentas digitais, para o exercício da cidadania digital.

As questões foram organizadas da seguinte forma:

- a) Meios tecnológicos. Para operacionalizar esta variável foi elaborada uma questão de escolha múltipla em que se perguntava sobre a quantidade de meios tecnológicos e o local onde são utilizados.
- b) Ferramentas do Office. Instavam-se os participantes a autodeclarar o nível de proficiência sobre os programas mais utilizados do *Office* (Folha de cálculo – *Excel*; Editor de textos – *Word*; Apresentações gráficas – *PowerPoint*; Banco de dados – *Access*; Correio Eletrónico - *gmail, hotmail, etc.*). Foi utilizada a escala: Muito Fraca, Fraca; Razoável; Boa; Muito Boa; Excelente a que se fez corresponder, respetivamente, os valores de 0, 1, 2, 3, 4 e 5, para fins estatísticos.
- c) Utilização da Internet:
 - i. Frequência. Indagava-se sobre a frequência com que são utilizados os recursos tecnológicos. Usou-se, para esse efeito, a escala: “Todos os dias”; “2 a 3 vezes por semana”; “Raramente”; “Nunca”. Para fins estatísticos cada categoria associada aos números 3, 2, 1 e 0, respetivamente.
 - ii. Objetivos da Utilização. Perguntava-se para que fins e com que frequência eram utilizados os recursos da Internet (*YouTube*; *Jogos on-line*; *Instagram*; Biblioteca digital; Correio eletrónico; *Wikipédia*; Rádio; *Twitter*; Fazer Uploads; Bibliotecas *on-line*; Blogues; *Facebook*; Redes sociais; Fazer *Downloads*; *Chats* de conversação). Foi usada a mesma escala e o mesmo tratamento estatístico.
 - iii. Interesses. Pedia-se que fossem indicados os 3 temas que mais interessavam (Informação e sociedade; História; Trabalhos manuais; Entretenimento; Desporto; Arte; Culinária; Ciências e Tecnologias; Emprego; Literatura; Religião; Educação).
 - iv. Redes sociais. Assinale, com uma cruz, as redes sociais em que tem conta (*Facebook*; *Twitter*; *WhatsApp*; *Instagram*; *Youtube*; *Linkedin*).
 - v. Interesse pela política on-line. Foi elaborada uma questão fechada dicotómica com duas alternativas de resposta: sim e não.
 - a. No caso de resposta infirmativa, era solicitado que se indicassem as principais razões pela falta de interesse pela política (“A política não me diz respeito”;

“A minha participação não vai alterar em nada o rumo das coisas”; “A política diz respeito apenas aos políticos”; “A política não é importante para melhorar a vida das pessoas”; “Não confio nos políticos”). Havia ainda a possibilidade de uma resposta alternativa às opções propostas.

- vi. Participação cívica on-line. Esta questão tinha como objetivo principal perceber de que forma a internet era utilizada para exercer os direitos e responsabilidades dos cidadãos envolvidos no estudo. Solicitava-se que os inquiridos assinalassem, de que forma já tinham utilizado, pelo menos 1 vez nos últimos 12 meses, a internet para participar civicamente, podendo assinalar mais do que 1 opção de uma lista de formas de participação cívica.
- vii. Consciência digital. Solicitava-se que os respondentes definissem o seu grau de concordância ou discordância com algumas afirmações que envolviam alguns comportamentos on-line lidar relacionados com a ética, a segurança da informação e preservação da identidade, o respeito pelos direitos de autor, as potencialidades das redes sociais, o pensamento crítico e o impacto das fake news. As redes sociais permitem a conexão entre pessoas para a realização de ações coletivas.

5. Processo de operacionalização das provas de literacia

A construção das provas de literacia foi realizada em seis fases.

Elas representam, no nosso entendimento, uma sequência lógica das etapas que constituíram um processo abrangente e sólido que se fundeou na definição dos conceitos de literacia e das respetivas dimensões consideradas (literacia em prosa, documental e numeracia).

A estrutura das provas de avaliação das competências de literacia concentra-se na definição operacionalizável das três dimensões de literacia, que não nega algumas suposições subjacentes. Objetivamente, responde-se à questão: O que se vai medir?

Ao fazê-lo, procurou-se estabelecer os limites do que a pesquisa procura medir, assim como o que não medirá, apesar de nem sempre ser tangível a fronteira entre as competências operatórias utilizadas na área da numeracia e da literacia documental ou, até, da literacia em prosa. Esta premissa assenta na evidência de que os textos, gráficos e tabelas são importantes tanto na literacia documental, como na numeracia.

Cumulativamente, a interpretação de um gráfico ou de uma tabela apoia-se, não raras as vezes, nas competências de numeracia. A mesma relação pode estabelecer-se em razão inversa, isto é, a resolução de tarefas de numeracia implica, habitualmente, a interpretação de informação impressa e escrita contida em textos descontínuos.

Nos próximos subcapítulos, percorrem-se as diferentes fases do processo de operacionalização das três provas de literacia que tomaram como referência os critérios estabelecidos para estudos realizados internacionalmente (cf. IALS, PIAAC, NALS).

Explicam-se, ainda, os fundamentos que serviram de base para a elaboração de um quadro de referenciação por critérios. Com o objetivo de fornecer informações rigorosas e detalhadas sobre o tipo de tarefas, clarifica-se a categorização dos processos envolvidos e os níveis de dificuldade de acordo com as características de cada tarefa. Esses critérios foram enquadrados nos cinco níveis de literacia de cada escala que são utilizados frequentemente nos estudos referidos e que se apresentam na secção “Escala de literacia: procedimentos para a obtenção de perfis de competências”.

O modelo interpretativo procurou estabelecer possíveis relações entre as características das tarefas e a consistência das respostas dos participantes, de acordo com o respetivo perfil de literacia.

A este respeito, Messick, Beaton e Lord (1983) defendem que os principais benefícios que podem resultar da aplicação de escalas estatisticamente derivadas são o aumento da comparabilidade dos resultados entre grupos, idade e tempo, e a provisão de uma base para relacionar o contexto e o comportamento das variáveis ao desempenho. Messick (1989) acrescenta que, apesar da importância da observação de comportamentos discretos e isolados possam ter interesse, em termos da validade da medição, são muito menos significativos e confiáveis do que as consistências das respostas.

No mesmo sentido, Kirsch, Jungeblut e Mosenthal (1998) argumentam que esta opção metodológica traz vantagens para: i) a compreensão de variáveis que contribuem para a dificuldade da tarefa; ii) a capacidade de gerar novas tarefas que representem mais eficazmente o(s) domínio(s) avaliado(s).

Face ao posicionamento teórico assumido em diferentes partes do trabalho, considerámos a existência de uma vertente instrumental das literacias que resulta da mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes, nas atividades práticas quotidianas. Na impossibilidade de se observarem em contextos reais os desempenhos dos sujeitos

participantes no estudo, a análise recaiu sobre a dimensão cognitiva e de contexto, que é o alvo desta investigação.

O modelo de análise que se apresenta nas próximas páginas faz o cruzamento entre o grau de dificuldade e nível de capacidade demonstrada pelos participantes para a resolução das tarefas. O modelo teórico tomado como referência propugna a combinação de três fatores, em função do grau de dificuldade dos exercícios propostos sobre o processamento da informação escrita, incluindo a numeracia:

- a) a gradual complexidade dos suportes (estrutura, extensão e forma gráfica);
- b) o grau de sofisticação da informação;
- c) os processos ou subprocessos meândricos para o tratamento da informação – capacidades cognitivas de tipo operatório (onde se incluem, entre outras, as capacidades de leitura, escrita, cálculo, literacia visual, etc.);

Por conseguinte, a operacionalização do processo investigativo revestiu-se de grande complexidade na fase de construção dos instrumentos de medida e de validação dos resultados a obter.

A segunda parte do trabalho de operacionalização da investigação tentava responder à questão: com que tarefas se podem avaliar os conhecimentos, habilidades e competências da franja da população selecionada (jovens dos 18 aos 35 anos). Simultaneamente, os dados recolhidos teriam de enquadrar-se num processo de tratamento estatístico capaz de fornecer informações objetivas

Em função das limitações de tempo, optou-se por construir tarefas com base em perguntas de escolha múltipla. Se, por um lado, ao não serem propostas tarefas de respostas abertas poderia diminuir a possibilidade de compreender as habilidades de processamento de informações abrangendo uma variedade de contextos, por outro, a utilização de perguntas de escolha múltipla justificava-se em função de dois aspetos: i) os objetivos da investigação; ii) economia de esforço no tratamento dos dados.

Pelo facto de se pretender avaliar um conjunto de competências transversais e pelo número finito de características que pode influenciar o desempenho dos indivíduos num conjunto de tarefas de literacia, estas variáveis foram levadas em conta no processo de construção e de pontuação das tarefas. Essas variáveis são componentes importantes do processo de literacia. Foram, por isso, manipuladas na fase de elaboração das tarefas de

forma a permitir isolar determinadas competências e caracterizar os diferentes desempenhos.

Nessas características incluem-se, de acordo com Kirsh (2001):

- a) Os contextos e conteúdos. O contacto com os escritos ou impressos realiza-se em contextos reais e, simultaneamente, particulares. O uso desses materiais é motivado por uma finalidade específica que nem sempre é comum a todos os indivíduos.
- b) Materiais/Textos. Em rigor, uma avaliação sobre literacia deve incluir uma variedade de materiais escritos.
- c) Processos/Estratégias. Em função das características dos itens e das instruções fornecidas pelas questões, uma ou mais estratégias será/serão usada(s) para produzir a resposta de cada indivíduo.

5.1. Seleção dos materiais

Apesar da multiplicidade de suportes impressos disponíveis para o acesso à informação, as tecnologias da informação e comunicação assumem uma importância cada vez maior nas práticas de literacia, na atualidade. A coexistência na vida social contemporânea desses diferentes meios de comunicação e suportes (impressos e eletrónicos) estabelece entre eles uma relação de complementaridade e acrescentam uma nova dimensão, ou modalidade que, segundo Ferreira, Mendes e Pereira (2000), produz efeitos na forma como se processa o processamento de informação escrita, impressa ou visual.

Pelas razões apontadas, optou-se pela inclusão de materiais acessíveis tanto em formato impresso como eletrónico para a construção das tarefas em cada uma das dimensões da literacia estudada.

A seleção desses materiais obedeceu a critérios de representatividade, face à variedade de contextos e de objetivos de literacia. Procurou-se garantir a não exclusão de algum grupo isolado de adultos ou o favorecimento de outros.

Contudo, entendemos que os “materiais” para a avaliação das tarefas de literacia se referem à forma linguística em que as informações são apresentadas (Kirsh, 2001; Ávila; 2008), isto é, aos protótipos textuais.

Um protótipo textual é um esquema abstrato construído de acordo com estruturas (mais ou menos variáveis) que combinam estratégias específicas para a transmissão de informações e emoções.

Kirsch (2001, p. 9) reconhece que “a estrutura de textos em prosa é qualitativamente diferente da estrutura associada a documentos, como gráficos e tabelas, e ainda distinguir uma terceira dimensão para as tarefas em que o processamento de informação escrita envolve alguma combinação com operações aritméticas” que, por sua vez, requerem “competências de processamento visual e cognitivo não só dos diferentes sistemas representativos, mas também das suas interações dialécticas” (Batista, 2008, p. 27).

Retomamos, por isso, aquilo que a literatura clarifica sobre as tipologias textuais associadas às dimensões das literacias que foram objeto de estudo:

- a) A literacia em prosa (textos contínuos¹⁷ e textos descontínuos¹⁸) diz respeito ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens.
- b) A literacia documental sobrevém do tratamento de informação contida em formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes;
- c) A literacia quantitativa enquadra-se na utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas baseada em materiais escritos.

Kirsch, Jungeblut e Mosenthal (1998), para os fins descritos anteriormente, consideraram doze categorias de material escrito: sinal/rótulo, direções, memorando/carta, formulário, tabela, gráfico, textos em prosa, índice/referência, aviso, esquema ou diagrama, anúncio e conta/fatura.

Transversalmente, as tarefas propostas nas três dimensões da literacia em estudo recaíram sobre temáticas de grande atualidade para a sociedade portuguesa (violência doméstica, educação ambiental, hábitos alimentares, etc.).

¹⁷ Textos Descritivos (informações sobre propriedades de objetos no espaço); Narrativos (a informação refere-se às propriedades dos objetos no tempo); Expositivos (conceitos ou construções mentais podem ser analisados, explicação das inter-relações entre as partes e o todo); Argumentativos/persuasivos (proposições quanto à relação entre conceitos ou outras proposições); Instrucionais (instruções sobre o que fazer ou como fazer).

¹⁸ São organizados de forma diferente dos textos contínuos e, assim, permitem empregar diferentes estratégias para extrair informações. Possuem estruturas e padrões diferentes onde se incluem tabelas, listas (texto injuntivo), calendários, gráficos, mapas, itinerários ou formulários.

Com efeito, a representatividade da amplitude de contextos e conteúdos englobou as seguintes categorias universalmente relevantes:

- a) Familiar - materiais de uso quotidiano que envolve a comunicação e as relações interpessoais, finanças pessoais, moradia e seguro;
- b) Saúde e segurança – prevenção de comportamentos de consumo e de risco, bem-estar físico e psíquico, tratamento de doenças, emergências e
- c) Comunidade e cidadania – direitos humanos, defesa do ambiente e desenvolvimento sustentável, igualdade de género, interculturalidade, etc.
- d) Economia do consumidor - crédito e serviços bancários, poupanças, publicidade, compras e defesa e preservação de bens pessoais.
- e) Trabalho - materiais transversais a várias ocupações, mas não com textos específicos do trabalho, procura emprego, direitos do trabalhador
- f) Lazer e recreação - viagens, atividades recreativas e restaurantes.

5.2. Estratégias cognitivas de processamento da informação

A exemplo da metodologia utilizada por vários estudos (ENL, IALS, NALS, PIAAC), para este consideraram-se os cinco domínios operacionais de processamento da informação:

- a) Conhecimento - leitura para integrar informações, para lembrar conjuntos de factos para uso posterior, ou para ir além da informação dada;
- b) Avaliação - comparando e contrastando pontos de vista ou usando informações impressas para julgamentos fundamentados;
- c) Informações específicas - localizar um facto específico para satisfazer uma necessidade específica, como procurar um facto em um livro de referência;
- d) Interação social - organizar e sequenciar informações para se comunicar com outra pessoa ou grupo, como preparar um memorando ou escrever uma carta;
- e) Aplicação - seguindo instruções para construir, fazer ou consertar algo, fazendo simples cálculos, ou fornecendo factos simples para preencher formulários.

O preceito assumido nas diferentes fases do estudo, em função da triangulação de teorias, permitiu-nos ter uma visão holística das várias propostas (Barrett, 1976; Català et

al., 2001; Giasson, 2005) de classificação dos subprocessos envolvidos na compreensão leitora.

Com efeito, Català et al. (2001) propõem uma taxonomia para a compreensão leitora onde se identificam as seguintes dimensões e respetivos objetivos operacionais que é partilhada por Barrett (1976): Compreensão Literal; Reorganização; Compreensão Inferencial e; Compreensão Crítica (Tabela 1)

Tabela 1
Síntese da taxonomia da compreensão leitora

Tipo de Processo	Definição e Operacionalização
Compreensão literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída em um texto: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de ideias principais • Reconhecimento de uma sequência • Reconhecimento de detalhes • Reconhecimento de comparações • Reconhecimento de relações de causa-efeito • Reconhecimento de traços de caráter de personagens
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma que se possa conseguir uma síntese compreensiva: <ul style="list-style-type: none"> • Classificar • Esquematizar • Resumir • Sintetizar
Compreensão inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Dedução da ideia principal • Dedução de uma sequência • Dedução de detalhes • Dedução de comparações • Dedução de relações de causa-efeito • Dedução de traços de caráter de personagens • Dedução de características e aplicação a uma situação nova • Predição de resultados • Hipóteses de continuidade de uma narrativa • Interpretação de linguagem figurativa
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): <ul style="list-style-type: none"> • Juízos de atos e de opiniões • Juízos de suficiências e de validade • Juízos de propriedade • Juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Fonte: Viana et al. (2010). Aprender a compreender torna mais fácil o saber.

Considerou-se que as simulações do uso das competências haveriam de se sobrepor às questões mais tradicionais ou utilizadas pelos instrumentos de avaliação escolar. Importava perceber a ampla gama de atividades que envolvem a literacia com que as pessoas se deparam, frequentemente, em contextos ocupacionais, sociais e educacionais (Guthrie, Siefert & Kirsch, 1986).

Cruzaram-se os doze materiais identificados com os cinco domínios operacionais de processamento da informação identificados anteriormente, para se construir a matriz das provas de literacia.

Para tal, ponderaram-se três variáveis de processo: o tipo de associação ou de processo, o tipo de informação solicitada e a plausibilidade dos distratores¹⁹. Na escala da prova de numeracia não foram consideradas duas variáveis que, normalmente, são incluídas em estudos internacionais: o tipo de cálculo e a especificidade da operação.

Nesse sentido, foram considerados os mecanismos utilizados para o processamento de textos contínuos ou descontínuos. Esses processos servem para relacionar informações solicitadas pela questão com as informações necessárias no texto (as novas informações), bem como os processos necessários para identificar ou construir a resposta correta a partir das informações disponíveis.

De acordo com Giasson (2005), existem três estratégias de correspondência entre os dois tipos de informação referidos: seleção ou localização, integração e generalização.

As tarefas de localização ou de seleção assentam na correspondência entre uma ou mais unidades de significado das informações declaradas na pergunta com informações idênticas ou literais fornecidas no texto.

A identificação de relações de semelhança, diferença, grau ou de causa e efeito envolvem estratégias de integração. Estes processos integrativos exigem o cruzamento de duas ou mais informações do texto de acordo com o tipo de relação especificada ou o estabelecimento dessas relações a partir das informações declaradas no texto. Essas unidades de significado podem estar localizadas num único parágrafo ou em diferentes parágrafos ou secções do texto.

Compreender as frases, os elementos e as relações que asseguram a coesão local de um texto, não garante a compreensão do mesmo como um todo. Há que compreender também os elementos que asseguram a ligação entre as partes, ou seja, a coesão global.

¹⁹ Todos os elementos que possam constituir obstáculos para a localização da informação pretendida.

Este macroprocesso permite aceder ao sentido global de um texto, através de processos de generalização, em que os conceitos apresentados numa dada sequência de proposições são incluídos num conceito supra-ordenado.

Os processos de generalização implicam: i) a unificação, numa unidade maior, dos significados parciais (ou locais) que se vão construindo através dos processos de seleção ou localização e dos processos integrativos, e ii) a realização de inferências (Viana, 2007).

As outras condições de processamento que contribuem para a dificuldade das tarefas prendem-se com a quantidade de informação fornecida para a obtenção da resposta requerida. Naturalmente, a primeira das condições é o número de frases ou de parágrafos em que se expõe a informação ou o número de respostas requeridas.

Portanto, quanto mais concreta for a informação solicitada, mais fácil será a tarefa.

Em estudos sobre a literacia de adultos e crianças realizados em larga escala (Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998; Kirsch & Mosenthal, 1994), o tipo de variável de informação²⁰ foi pontuado numa escala de 1 a 5 pontos. Nessa graduação, a pontuação de 1 representou a informação mais concreta e, portanto, a mais fácil de processar, enquanto a pontuação 5 representou a informação mais abstrata e, por conseguinte, mais difícil de processar.

Os critérios utilizados para a definição do grau de dificuldade das tarefas das três provas ponderaram, igualmente, a plausibilidade dos distratores. Esta variável relaciona-se com a extensão do texto em que as informações (solicitadas na pergunta) compartilham uma ou mais características com outras informações, mas não satisfazem totalmente os atributos ou as condições veiculadas pelas questões.

As tarefas tendem a ser mais difíceis à medida que o número de distratores aumenta com a presença de mais distratores que satisfazem algumas, mas não todas, as condições especificadas na pergunta e aparecem num parágrafo ou secção de texto diferente daquele que contém a resposta correta. Este princípio foi aplicado também aos textos descontínuos da literacia documental e da numeracia.

²⁰ Por exemplo, as perguntas que solicitavam a identificação de uma pessoa, um animal ou uma coisa (isto é, nomes concretos), por serem informações altamente concretas e facilmente selecionáveis nos textos ou nas imagens, receberam o valor de 1. As questões que pediam a identificação de metas, condições ou propósitos, solicitavam tipos mais abstratos de informação e foram consideradas mais difíceis e receberam um valor de 3. Já as perguntas que exigiam a realização de inferências para a definição de um termo ou a interpretação de um texto receberam o valor mais alto, isto é, 5.

A este respeito, Irwin Kirsh, grande especialista nesta matéria, afirma que, geralmente, a realização de operações aritméticas se torna mais fácil quando os números e as operações são explicitados. “No entanto, quando os números dessas mesmas operações precisam de ser extraídos de materiais que contêm informações semelhantes, mas irrelevantes, ou quando as operações têm de ser inferidas, as tarefas tornam-se cada vez mais difíceis” (Kirsh, 2001, p. 19).

6. Construção das tarefas de avaliação das competências das três dimensões da literacia

As tarefas propostas nas provas de avaliação de literacia, doravante designadas como PLP (Prova de Literacia em Prosa), PLD (Prova de Literacia Documental) e PN (Prova de Numeracia), procuraram separar-se do tipo de questões utilizadas nos instrumentos de avaliação escolar.

Estas abrangeram problemas concretos que as pessoas enfrentam no dia-a-dia (consultar o extrato bancário, fazer compras utilizando uma lista de descontos e promoções, interpretar itinerários de transportes públicos, consultar a bula de um medicamento, etc.). São, portanto, problemas práticos do quotidiano que têm implicações na vida das pessoas. Remetem para competências de utilização transversal, necessárias nos vários domínios da vida: em casa, no emprego, na vida social em geral.

Essas competências, sendo transversais, não são específicas de uma determinada atividade profissional. Haverá atividades profissionais que as exigem mais do que outras, mas são competências de utilização alargada, que se afiguram necessárias em várias esferas da vida quotidiana.

As provas cobriram, por essas razões, um espectro grande de dificuldades, desde as tarefas mais básicas às mais complexas. Tomou-se como referência o quadro dos Níveis de Literacia (IALS) onde se definem os graus de dificuldade das tarefas e competências envolvidas na sua realização e que se apresentam na página seguinte.

Contudo, por ser difícil contextualizar as tarefas, para efeitos operacionais, uma vez que as dimensões profissional e familiar não são mutuamente exclusivas no que diz respeito às tarefas de literacia, a categorização das tarefas nas 3 dimensões da literacia variaram de acordo com os tipos ou os formatos dos materiais. O objetivo passava por avaliar os propósitos ou usos associados a cada formato e entre os materiais.

Esta opção ancorou-se na literatura especializada que defende que diferentes materiais ou formatos estão associados a diferentes contextos e que uma quantidade significativa de tarefas de leitura de adultos em contextos laborais do trabalho envolve documentos (Jacob, 1982; Kirsch & Guthrie, 1984a; Sticht, 1975) - gráficos, tabelas, formulários e afins - em vez dos textos em prosa – mais utilizados em meio escolar.

Além disso, a diversificação dos materiais e formatos é, reiteradamente, associada a objetivos vários e, por conseguinte, a diferentes estratégias de leitura.

Esta dicotomia de objetivos ajuda a distinguir dois tipos de leitura propostos por Sticht (1975): a leitura para fazer, operar e a leitura para aprender.

Tomou-se como referência os resultados de outras investigações que concluem que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto; derivados do contexto e; derivados do leitor (Irwin, 1986; Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Sánchez Miguel, 2002; Giasson, 2005; Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2018).

Como fatores derivados do texto consideram-se as variáveis como o conteúdo, a estrutura, a sintaxe e o vocabulário.

Mosenthal (1989) inclui no fator contexto, o que designa como variáveis situacionais, isto é, o organizador de situações; a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou atividades); e o cenário (individual, pequeno grupo...).

No que diz respeito aos fatores derivados do leitor, são abarcadas variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas dos sujeitos e os processos de leitura que este ativa (Giasson, 2000; 2005), conquanto o leitor mobiliza um conjunto de conhecimentos e convoca os processos e estratégias disponíveis para extrair sentido.

Como ficou claro em secções anteriores, a estrutura da informação escrita em prosa (textos contínuos) é qualitativamente diferente das estruturas associadas aos textos descontínuos da literacia documental (gráficos, tabelas, esquemas, infográficos, etc.) e da numeracia. Esta, apesar de envolver informações impressas nos dois formatos, faz apelo a competências matemáticas (aplicação de operações aritméticas simples para calcular e estimar valores, compreensão e utilização das noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, conceitos estatísticos básicos, e ainda interpretação de fórmulas simples).

Nessa conformidade, optámos por construir escalas separadas para as tarefas de cada uma das provas que beneficiaram de um elemento metodológico fundamental que esteve presente ao longo do processo: a realização de pré-testes.

6.1. Escalas de literacia: procedimentos para a obtenção de perfis de competências

Os perfis de competências que se organizam nas escalas de literacia refletem o cruzamento entre o desempenho dos indivíduos em cada item ou tarefa, que, por sua vez, defluem da função de combinação entre o grau de dificuldade das tarefas propostas e as competências ou capacidades de literacia demonstradas.

É com base nos resultados das várias tarefas que se estimam quer as competências dos indivíduos, quer também o nível de dificuldade das próprias tarefas que compõem as provas de literacia.

A aplicação do inquérito por questionário de caracterização sociodemográfica e das 3 provas de literacia aos mesmos indivíduos descartou o procedimento estatístico utilizado nas provas de literacia do IALS e no ENL, conhecido como *Item Response Theory* (IRT). Sucintamente, este método “permite definir a probabilidade que determinado indivíduo possui de resolver correctamente uma tarefa específica de entre um conjunto de tarefas. Essa probabilidade pode ser definida como uma função matemática tendo um parâmetro que é o estimador de proficiência do indivíduo e um ou mais parâmetros caracterizadores das propriedades da tarefa” (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991, p. ??).

Apesar de terem sido desenvolvidos vários modelos de IRT para prever a probabilidade de um indivíduo com certo perfil responder corretamente a um determinado tipo de tarefas, decidiu-se utilizar as respostas dos participantes às 3 provas de literacia e não utilizar o procedimento estatístico descrito.

No nosso caso, sem negar as importantes potencialidades associadas ao IRT, optámos por procedimentos mais elementares, de forma a sintetizar o conjunto de dados a obter mediante a aplicação e cotação das tarefas das 3 provas. Assim, ao cotarmos todas as questões com o mesmo peso, obtivemos a pontuação individual dos participantes no estudo através do acumulado de repostas corretas.

Este procedimento é amparado por Beaton (2000) quando afirma que “os resultados das pesquisas deste tipo revelam habitualmente uma importante regularidade: quanto

maior o número de respostas correctas, maior o número de tarefas de dificuldade elevada que os indivíduos são capazes de resolver; por sua vez, quem resolver poucas tarefas, terá uma probabilidade muito baixa de responder correctamente aos itens de dificuldade elevada. Por esta razão, a contagem do número de respostas certas pode, em determinadas condições, constituir uma medida do perfil de competências de cada indivíduo.” (pp. 27-28).

Apresentam-se, de seguida (Tabelas 2, 3, e 4), as sínteses explicativas das escalas e dos níveis de competências de literacia utilizadas pelo IALS e pelo ENL. Salienta-se, no entanto, que a escala do ENL congrega as três dimensões, consideradas em separado pelo IALS.

Tabela 2

Níveis de literacia IALS (síntese explicativa)

Nível	Descrição
Nível 1	Abrange as pessoas com competências de literacia muito escassas e que podem não ser capazes, por exemplo, de determinar a quantidade correcta de um medicamento a dar a uma criança a partir da leitura da informação impressa na respectiva embalagem
Nível 2	Os indivíduos neste nível são capazes de lidar apenas com materiais escritos muito simples e relativamente aos quais as tarefas envolvidas são pouco complexas. Corresponde às pessoas que, sabendo ler, têm fracos resultados no desempenho das tarefas; embora possam ter desenvolvido algumas competências, como as de "cópia", para fazer face a exigências do dia-a-dia, têm uma reduzida capacidade de resposta a novos problemas e dificuldades ao nível da realização de novas aprendizagens, por exemplo, no contexto de trabalho.
Nível 3	É considerado o nível mínimo para responder às exigências do dia-a-dia, incluindo as da profissão, em sociedades avançadas e complexas. Corresponde aproximadamente às competências necessárias para completar o ensino obrigatório. Tal como nos níveis mais elevados, requer a capacidade de integrar múltiplas fontes de informação e de resolver problemas complexos
Níveis 4 e 5	Corresponde aos indivíduos que demonstraram capacidades de processamento de informação escrita de grau elevado.

Fonte: IALS (OCDE e *Statistics Canada*, 2000, p.11)

Tabela 3

Níveis de literacia das tarefas no ENL (síntese explicativa)

Nível	Descrição
Nível 1	As tarefas deste nível são as menos exigentes. Implicam, em geral, apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal, ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir de informação directa da operação e dos valores. São executadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples.
Nível 2	As tarefas deste nível requerem, em geral, um processamento da informação um pouco mais elaborado. Implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado.
Nível 3	As tarefas deste nível requerem um processamento de informação com um grau mais elevado de complexidade. Implicam a capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar.
Níveis 4 e 5	As tarefas deste nível são as mais exigentes de toda a prova. Implicam a capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.

Fonte: ENL (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996, pp. 69-70)

Tabela 4

Níveis de literacia (IALS): graus de dificuldade das tarefas e competências envolvidas na sua realização

Nível	Literacia em prosa	Literacia documental	Literacia quantitativa
Nível 1 (0-225)	A maior parte das tarefas neste nível requer a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta. Caso exista no texto uma resposta incorrecta, mas plausível, a sua localização não será perto da informação correcta.	As tarefas deste nível requerem a localização de informação através de uma associação literal. Em caso de existência de informação distractora, a mesma situa-se longe da resposta correcta. Algumas tarefas podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.	Embora no IALS nenhuma das tarefas deste domínio tenha pontuações inferiores a 225, essas tarefas requerem a realização de uma única operação algébrica simples (normalmente uma adição), para a qual os números são dados de forma clara e a operação é especificada.
Nível 2 (226-275)	As tarefas neste nível passam pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distractores, ou ser necessária a realização de inferências simples. As tarefas podem também implicar a integração de dois ou mais elementos, ou a comparação e o contraste de informação.	As tarefas neste nível são um pouco mais variadas. Embora algumas continuem a solicitar apenas uma associação simples entre dois elementos, poderá estar presente informação distractora em maior número, ou o estabelecimento da dessa associação implicar uma inferência simples. Algumas das tarefas podem ainda requerer o preenchimento de informação num impresso.	As tarefas neste nível requerem que o leitor realize uma operação aritmética simples (frequentemente adição ou subtracção) usando números que são facilmente localizados num texto ou num documento. A operação a realizar pode ser facilmente inferida pelas palavras usadas na questão ou pela formatação do material.
Nível 3 (276-325)	As tarefas neste nível tendem a conduzir os leitores a percorrer os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências. Por vezes é solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos. Pode ainda ser pedida a integração, ou a comparação e o contraste, de informação presente em diferentes parágrafos ou secções do texto.	As tarefas neste nível apresentam maior variabilidade. Algumas implicam o estabelecimento de associações simples ou literais, mas normalmente essas associações obrigam à consideração de informação condicional. Determinadas tarefas requerem a integração de informação de uma ou mais fontes. Outras tarefas pedem ao leitor que percorra o documento e seleccione vários elementos (respostas múltiplas).	As tarefas neste nível geralmente requerem a realização de operações simples. Porém, essas operações são agora mais variadas, podendo surgir multiplicações e divisões. Por vezes, dois ou mais números são necessários para resolver o problema e têm de ser encontrados em suportes mais complexos. Embora expressões como "quantos" ou "calcule a diferença" sejam muitas vezes usadas, algumas tarefas obrigam a inferências mais complexas para determinar a operação apropriada.
Nível 4 (326-375)	Estas tarefas implicam a realização de múltiplas associações, ou a produção de várias respostas, tendo a informação solicitada de ser identificada através de inferências baseadas no texto. As tarefas neste nível podem também implicar a integração ou o contraste de vários elementos, os quais são por vezes apresentados em textos relativamente longos. De um modo geral estes textos contêm mais elementos distractores do que os dos níveis anteriores e a informação solicitada é de carácter mais abstracto.	As tarefas neste nível, tal como as dos níveis precedentes, pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação. Frequentemente estas tarefas requerem a realização de inferências mais complexas do que nos níveis anteriores. Por vezes está presente informação condicional no documento que tem de ser tida em conta pelo leitor.	A quase totalidade das tarefas neste nível implica a realização de operações aritméticas simples, mas nem os quantitativos, nem as operações, são facilmente determináveis. Assim, na maior parte das tarefas a pergunta não inclui termos semânticos como "quantos" ou "calcule a diferença" para ajudar o leitor.
Nível 5 (376-500)	As tarefas neste nível requerem a procura de informação em textos muito densos e que contêm múltiplos distractores. Algumas implicam a realização de inferências complexas ou a mobilização de conhecimentos especializados.	As tarefas neste nível requerem que o leitor procure informação em documentos com formatos complexos que contêm múltiplos distractores, e que realize inferências complexas, atenda a informação condicional, ou use conhecimentos especializados.	Estas tarefas requerem a realização de múltiplas operações sequenciais, tendo o modo de resolução do problema de ser encontrado através dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar os quantitativos ou as operações necessárias.

Fonte: IALS (OCDE e Statistics Canada, 1995, p.29).

6.2. Tarefas da Prova de Literacia em Prosa (PLP)

As tarefas da PLP faziam apelo à leitura, à capacidade de localizar e interpretar informação contida em diferentes materiais escritos e diversos formatos, à capacidade de usar os conhecimentos linguísticos para reorganizar a informação e para a realização de inferências textuais ou paratextuais. Este procedimento ajudou a definir as variáveis associadas ao conjunto de características de cada tarefa e ao grau de dificuldade.

Este processo foi determinado pelo conhecimento empírico sobre a realidade e pela conceptualização de literacia adotada ao longo das diferentes etapas da investigação.

A prova materializou-se num caderno em suporte papel (A3) com três folhas e doze páginas na forma de libreto agrafado, contendo 48 itens de escolha múltipla e 2 questões de resposta aberta. Todas as questões foram cotadas com o mesmo valor, de forma a obter os perfis de literacia, conforme os procedimentos anteriormente explicados. Solicitava-se uma resposta individual em ambiente controlado, na presença do investigador e sem limite de tempo para a resolução dos exercícios que a compunham.

Como atestam Kirsch e Mosenthal (1994), em tarefas que exigem respostas abertas, o objetivo do leitor é identificar informações no texto que atendam às condições estabelecidas na questão. Em tarefas de múltipla escolha, o objetivo do leitor é identificar informações no texto que atendam às condições estabelecidas na pergunta ou diretiva e, em seguida, selecionar a melhor opção numa lista de opções.

As próximas páginas descrevem de forma sintética e esquemática a distribuição das tarefas, em função do grau de dificuldade atribuído que resultou da combinação das variáveis definidas anteriormente: Tipo de Processo, Tipo de Informação e Plausibilidade dos Distratores ou Inibidores.

6.2.1. Distribuição das questões de literacia em prosa por nível em função da combinação das variáveis: tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade dos distratores

A elaboração dos instrumentos de avaliação da literacia em prosa, documental e da numeracia implicou a construção de uma matriz (Tabela 5.) onde se particularizaram as competências a avaliar em cada questões ou item: o tipo de processo (TP) envolvido no

tratamento da informação ou na resposta aos itens, o tipo de informação (TI) de suporte às questões e a plausibilidade dos distratores (PD). A presença de distratores ou inibidores relaciona-se com as informações ou palavras menos familiares que podem afetar as respostas dos inquiridos. A sua plausibilidade foi medida em função da quantidade e da relação que essas informações estabelecem com a informação necessária para a resposta correta.

O grau de dificuldade (GD) de cada tarefa foi calculado com base na combinação do nível de complexidade dos tipos ou processos de associação de informação (contida no suporte e na questão), do tipo de informação requerido e da quantidade de distratores ou inibidores.

A operacionalização deste procedimento assentou na utilização de uma escala de medida com 5 níveis, sendo que o nível 1 correspondeu às questões menos complexas e o nível mais elevado (5) foi utilizado para tipificar as tarefas mais difíceis. Essa ponderação resultou da combinação das cotações de cada uma das três variáveis descritas.

A prova continha 50 itens de resposta que se distribuíram de forma equitativa pelos 5 níveis de complexidade referidos. A cada resposta totalmente correta foi atribuída a cotação de 10 pontos.

Desta forma, a quantidade de respostas corretas de cada nível situou os respondentes na escala de literacia, igualmente, com 5 níveis, de forma a possibilitar a obtenção de um perfil de literacia em prosa proposto pela escala do IALS.

Tabela 5

Combinação das variáveis (processo, informação e distratores) para a obtenção do nível de dificuldade de cada tarefa da PLP (escala de 1 a 5)

Nível	Literacia em prosa	Q	TP ²¹	TI	PD	GD
Nível 1	A maior parte das tarefas neste nível requer a localização no texto de informação igual, ou sinónima, da que aparece na pergunta. Caso exista no texto uma resposta incorreta, mas plausível, a sua localização não será perto da informação correta.	1.1.	1	1	1	1,0
		3.c,d,e	1	2	1	1,3
		3.g,j,i	1	2	1	1,3
		4.2.	1	2	1	1,3
		6.1.	1	1	2	1,3
		6.9.	1	1	2	1,3
		7.4.	1	1	2	1,3
		8.a	1	1	2	1,3
		8.b	1	1	2	1,3
Nível 2	As tarefas neste nível passam pela localização no texto de um, ou mais, segmentos de informação, podendo estar presentes alguns distratores, ou ser necessária a realização de inferências simples. As tarefas podem também implicar a integração de dois ou mais elementos, ou a comparação e o contraste de informação.	1.2.	2	2	3	2,3
		2.1. a)	2	2	2	2,0
		2.1. b)	2	2	2	2,0
		2.1. c)	2	2	2	2,0
		2.1. d)	2	2	2	2,0
		2.1. e)	2	2	2	2,0
		6.8.	1	3	3	2,3
		7.2.	2	2	3	2,3
		7.6.	2	2	3	2,3
Nível 3	As tarefas neste nível tendem a conduzir os leitores a percorrer os textos para poderem estabelecer associações que requerem pequenas inferências. Por vezes é solicitada a identificação de vários elementos localizados em diferentes frases ou parágrafos. Pode ainda ser pedida a integração, ou a comparação e o contraste, de informação presente em diferentes parágrafos ou secções do texto.	9.6	1	2	2	1,7
		3.a,b	4	3	2	3,0
		3.f,h	4	3	2	3,0
		4.3.	3	3	4	3,3
		6.5.	2	4	3	3,0
		7.1.	3	3	3	3,0
		7.5.	4	2	4	3,3
		7.7.	5	2	3	3,3
		9.4	4	3	3	3,3
Nível 4	Estas tarefas implicam a realização de múltiplas associações, ou a produção de várias respostas, tendo a informação solicitada de ser identificada através de inferências baseadas no texto. As tarefas neste nível podem também implicar a integração ou o contraste de vários elementos, os quais são por vezes apresentados em textos relativamente longos. De um modo geral estes textos contêm mais elementos distratores do que os dos níveis anteriores e a informação solicitada é de carácter mais abstrato.	9.5.	3	2	4	3,0
		11.3.	3	4	2	3,0
		4.1.	5	3	3	3,7
		5.1.	4	4	4	4,0
		5.2.	3	4	5	4,0
		6.2.	4	4	4	4,0
		6.4.	3	4	4	3,7
		6.7.	3	4	4	3,7
		7.3.	4	4	4	4,0
Nível 5	As tarefas neste nível requerem a procura de informação em textos muito densos e que contêm múltiplos distratores. Algumas implicam a realização de inferências complexas ou a mobilização de conhecimentos especializados.	9.1	4	4	3	3,7
		9.3.	5	4	3	4,0
		11.1.	4	4	4	4,0
		4.4.	5	5	1	3,7
		5.3.	4	5	5	4,7
		5.4.	5	5	3	4,3
		6.3.	5	4	4	4,3
		6.6.	5	5	4	4,7
		9.2.	5	5	4	4,7
10.1.	5	5	5	5,0		
10.2.	5	4	5	4,7		
10.3.	5	5	5	5,0		
11.2.	5	5	5	5,0		

²¹ TP (Tipo de processo); TI (Tipo de Informação); PD (Plausibilidade dos distratores); GD (Grau de Dificuldade)

6.3. Prova de Literacia Documental

A avaliação das capacidades de relacionamento com a informação organizada de forma não sequencial e sistematizada em tabelas ou listagens, gráficos, itinerários, impressos, formulários, mapas, isto é, em textos descontínuos²², é o objeto da Prova de Literacia Documental.

Estes textos multimodais permitem a apresentação, categorização e hierarquização da informação de múltiplas formas e têm uma circulação cada vez mais alargada nas sociedades contemporâneas (Kirsch & Mosenthal, 1990). Não impõem, por isso, modos rígidos, fixos e lineares de “leitura” dessa informação. Possibilitam a reflexividade, a análise pessoal e crítica da informação (Goody, 1988).

Designados como documentos matriciais por Kirsch e Mosenthal (1990), podem ter quatro estruturas básicas, de complexidade crescente: a lista simples, a lista múltipla (combinada), a lista cruzada (ou intersetada) e a lista encaixada.

A proficiência no relacionamento com os textos descontínuos pressupõe vários tipos de literacias. A capacidade de utilizar com sucesso um dos sistemas (leitura, escrita ou cálculo) não se torna evidente, automaticamente, em todos os outros domínios. Diferentes tipos de textos exigem diferentes processamentos cognitivos do material apresentado, mesmo quando este é apresentado sempre visualmente (Batista, 2008).

As tarefas propostas tentaram reproduzir situações transversais à generalidade das experiências pessoais, profissionais e sociais nas sociedades contemporâneas no uso desta tipologia textual.

Nesse sentido, consideraram-se, para efeitos operacionais, as variáveis que dizem respeito à estrutura e complexidade do documento ou material de estímulo, à natureza da tarefa, ou seja, as relações entre o documento e a questão ou tarefa e a natureza dos processos de tratamento das informações contidas nos enunciados das questões com as informações insertas no documento.

Foi utilizada uma escala com os mesmos níveis da Literacia em Prosa (de 1 a 5). As tarefas com nível de dificuldade mais baixo de literacia documental (grau de dificuldade 1) tendem a exigir uma correspondência literal baseada numa única informação. Todavia, perante a solicitação de apenas uma correspondência (entre a informação da questão e a

²² Pela não linearidade e descontinuidade da apresentação da informação.

informação do documento), a presença de distratores, ou a necessidade de realização de uma inferência simples baseada no estímulo fornecido pelo material, contribui para o aumento da dificuldade das tarefas.

Outro fator que foi tido em consideração relaciona-se com a necessidade de cruzamento de informações de um ou mais documentos, a combinação de recursos (leitura e cálculo, leitura e literacia visual) ou, ainda, levar em conta informações condicionais.

As tarefas mais difíceis exigem que o leitor faça inferências de nível superior, processe informações condicionais e lide com distratores altamente plausíveis. Essas tarefas também tendem a ser associadas a documentos que contêm informações mais complexas.

Todavia, a seleção dos temas cobertos por esses suportes orientou-se por critérios que fizeram prevalecer a sua atualidade, transversalidade e contextualidade. Por outro lado, as questões tentaram avaliar a capacidade para extrair informação e construir significados a partir de listas simples (ofertas de emprego), múltiplas ou combinadas (infográficos sobre hábitos alimentares e violência doméstica, tabelas salariais, formulário de IRS, cruzadas ou intersetadas (itinerário do Metropolitano de Lisboa, etapas de processamento de um produto).

6.3.1. Distribuição das questões de literacia documental por nível em função da combinação das variáveis: tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade dos distratores

O instrumento de avaliação da literacia documental envolveu a construção de uma matriz (Tabela 6.) com os mesmos objetivos daquelas que foram utilizadas para a Literacia em Prosa e a Numeracia.

A Literacia Documental envolve o processamento de informação que nem sempre está representada através do código alfabético. Portanto, a compreensão de informações exibidas em gráficos, formulários, listas e outros tipos de documentos foi tipificada com os tipos de processamento da informação escrita usados e descritos para a prova de literacia em prosa.

A matriz foi elaborada de forma a avaliar a capacidade de compreender, usar e refletir sobre informação contida em textos descontínuos não em termos absolutos, mas sim

com base nas respostas a tarefas que foram dimensionadas e distribuídas por 5 níveis de dificuldade.

A PLD continha, igualmente 50 itens de resposta que se distribuíram de forma equitativa pelos 5 níveis de complexidade referidos. A cada resposta totalmente correta foi atribuída a cotação de 10 pontos.

Desta forma, a quantidade de respostas corretas de cada nível situou os respondentes na escala de literacia documental, igualmente, com 5 níveis.

Tabela 6

Combinação das variáveis (processo, informação e distratores) para a obtenção do nível de dificuldade de cada tarefa da PLD (escala de 1 a 5)

Nível	Literacia documental	Q	TP	TI	PD	GD
Nível 1	As tarefas deste nível requerem a localização de informação através de uma associação literal. Em caso de existência de informação distractora, a mesma situa-se longe da resposta correcta. Algumas tarefas podem solicitar o preenchimento de dados pessoais num impresso.	1.1.	1	1	2	1,3
		1.2.	1	1	2	1,3
		1.4.	1	1	2	1,3
		2.1. a)	1	1	2	1,3
		2.1. b)	1	1	2	1,3
		2.1. c)	1	1	2	1,3
		2.1. d)	1	1	2	1,3
		5.1.	1	1	1	1,0
		5.2.	1	1	1	1,0
		9.1.	1	1	2	1,3
Nível 2	As tarefas neste nível são um pouco mais variadas. Embora algumas continuem a solicitar apenas uma associação simples entre dois elementos, poderá estar presente informação distractora em maior número, ou o estabelecimento da dessa associação implicar uma inferência simples. Algumas das tarefas podem ainda requerer o preenchimento de informação num impresso.	1.3.	2	2	2	2,0
		1.5.	3	2	2	2,3
		1.6.	2	2	2	2,0
		2.1. e)	2	2	2	2,0
		2.1. f)	2	2	2	2,0
		2.1. g)	2	2	2	2,0
		7.2.	2	1	2	1,7
		9.2.	1	1	3	1,7
		9.4.	2	2	3	2,3
		9.5.	2	1	4	2,3
Nível 3	As tarefas neste nível apresentam maior variabilidade. Algumas implicam o estabelecimento de associações simples ou literais, mas normalmente essas associações obrigam à consideração de informação condicional. Determinadas tarefas requerem a integração de informação de uma ou mais fontes. Outras tarefas pedem ao leitor que percorra o documento e seleccione vários elementos (respostas múltiplas).	1.7.	3	3	2	2,7
		2.2.	3	4	1	2,7
		3.1.	4	3	3	3,3
		5.5.	3	4	3	3,3
		6.2.	4	3	3	3,3
		4.1.	4	3	3	3,3
		7.1.	2	4	4	3,3
		7.3.	3	3	4	3,3
		9.3.	2	3	4	3,0
		9.6.	4	2	3	3,0
Nível 4	As tarefas neste nível, tal como as dos níveis precedentes, pedem ao leitor que realize associações múltiplas, que percorra e analise o documento e que integre informação. Frequentemente estas tarefas requerem a realização de inferências mais complexas do que nos níveis anteriores. Por vezes está presente informação condicional no documento que tem de ser tida em conta pelo leitor.	3.2.	4	4	3	3,7
		4.1. a)	3	4	4	3,7
		4.1. b)	3	4	4	3,7
		4.1. c)	4	4	4	4,0
		4.1. d)	4	4	4	4,0
		4.2.	4	4	5	4,3
		5.7.	4	4	4	4,0
		6.3.	5	4	4	4,3
		8.1.	4	4	3	3,7
		10.3.	3	5	5	4,3
Nível 5	As tarefas neste nível requerem que o leitor procure informação em documentos com formatos complexos que contêm múltiplos distratores, e que realize inferências complexas, atenda a informação condicional, ou use conhecimentos especializados.	5.3.	5	5	4	4,7
		5.4.	5	5	4	4,7
		5.6.	5	5	4	4,7
		5.8.	5	5	5	5,0
		6.1.	5	5	5	5,0
		7.4.	4	5	5	4,7
		8.2.	5	5	4	4,7
		8.3.	5	5	4	4,7
		10.1.	5	5	5	5,0
		10.2.	4	5	5	4,7

²³ Legenda: TP (Tipo de processo); TI (Tipo de Informação); PD (Plausibilidade dos distratores); GD (Grau de Dificuldade)

6.4. Prova de Numeracia

Conforme já referimos em anteriores secções, o conceito de numeracia engloba competências que ultrapassam a mera capacidade para realizar operações aritméticas básicas. A evolução do conceito acompanha a necessidade crescente de desenvolvimento de competências dos cidadãos para enfrentarem os desafios da sociedade atual.

Gal (2000, p. 12) concebe a numeracia, numa perspetiva articulada e multidimensional, como “o conjunto de competências, conhecimentos, crenças, disposições e formas de pensar – assim como as capacidades comunicativas e de resolução de problemas – necessárias para lidar eficazmente com as situações do mundo real ou funções contendo elementos matemáticos ou quantificáveis”.

O extenso rol de competências a que Gal alude, é circunscrito por Montori e Rothman (2005, p. 171) como “a compreensão de cálculos básicos, tempo, dinheiro, medidas, estimações, lógica e a realização de operações em múltiplas etapas e sequenciais”. Contudo, os mesmos autores atribuem as competências de numeracia à “capacidade de, perante uma situação específica, inferir que conceitos matemáticos devem ser aplicados”.

Afasta-se, por essas razões, da Matemática abstrata ou da ideia de que as habilidades envolvidas na execução de tarefas de numeracia são diferentes daquelas que são convocadas no processamento de tarefas de literacia em prosa e documental.

Kirsh (2001) alerta para o facto de o processamento da informação escrita ou impressa desempenhar um papel fundamental na realização de tarefas de numeracia.

Nessa conformidade, foram utilizados materiais que procuraram representar a ampla variedade de contextos em que a numeracia é necessária.

Por sua vez, a partilha de mecanismos e de processos entre as três dimensões da literacia torna-se evidente porque as tarefas de numeracia impõem a realização de correspondências entre as informações solicitadas pelas perguntas com as informações veiculadas por um ou mais textos (contínuos e/ou descontínuos).

Por analogia, as variáveis de processo concebidas para as tarefas de numeracia (atrás referidas, também) são aquelas que foram definidas para literacia em prosa e documental. Todavia, como sugere a literatura especializada, são previstas duas variáveis adicionais que são exclusivas desta escala: o tipo de cálculo e a especificidade de operação.

A variável “tipo de cálculo” comporta o tipo de operação aritmética (adição, subtração, multiplicação ou divisão) necessária para a realização das tarefas. Depende ainda se essa operação é executada isoladamente ou se envolve a combinação de operações. Naturalmente, a utilização das operações de adição e subtração está associada a tarefas mais simples. Por sua vez, as tarefas que exigem o uso da multiplicação e divisão tendem a ser mais difíceis. Conseqüentemente, aquelas que combinam duas ou mais operações são codificadas com o patamar mais elevado da escala (5) e as que requerem uma única operação ocupam o nível mais baixo (1 - mais fácil).

A seleção da(s) operação(ões) depende da integração de números ou quantidades numa expressão aritmética. A especificação das operações ou a clareza da relação semântica explícita, expressa em formulação como “quantos” ou “calcula a diferença”, torna as tarefas mais fáceis e são codificadas com o valor 1.

6.4.1. Questões de Literacia financeira

Nesta secção, procede-se à descrição das características das tarefas de literacia financeira que integraram da prova de numeracia.

O aumento da oferta de produtos financeiros, na opinião de alguns autores (Vitt et al., 2000; Caixa Geral de Depósitos, 2014; Australian Securities & Investments Commission, 2003; Orton, 2017; OCDE, 2005), é fruto dos avanços tecnológicos neste campo e da crescente globalização e integração da dimensão financeira na vida das pessoas, na atualidade.

Essa evolução tem correspondido à complexificação não só dos produtos financeiros disponíveis como também dos conceitos de literacia financeira em jogo. Os fatores destacados exigem que, cada vez mais, os cidadãos dominem uma grande amplitude e profundidade de conhecimentos.

O *corpus* bibliográfico consultado permite identificar alguns atributos comuns na definição de literacia financeira, enquanto competência transversal, que envolvem o cruzamento entre consciência, conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos.

Partilhamos, por isso, da formulação de literacia financeira proposta pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2012), por agregar as componentes referidas e que é a seguinte: “Literacia financeira é o conhecimento, a compreensão de conceitos, os

riscos financeiros, as capacidades, a motivação e confiança para aplicar esse conhecimento e compreensão, a fim de tomar decisões eficazes numa variedade de contextos financeiros, para melhorar o bem-estar financeiro de indivíduos e da sociedade, e para permitir a participação na vida económica” (p. 23).

Consequentemente, para o desenvolvimento de tais competências associadas ao mundo das finanças, concorrem vários conceitos que Huston (2010) compilou em 4 categorias:

- *Literacia básica* – envolve a mobilização de competências essenciais de matemática, de leitura e de compreensão;

- *Conhecimento financeiro* – domínio de noções básicas sobre dinheiro (o valor do dinheiro ao longo do tempo, o poder de compra, conceito de contabilidade financeira para uso pessoal), as diferentes formas de transação e os seus modos de circulação

- *Competências financeiras* – necessárias para a compreensão das características dos serviços e registos financeiros básicos, dos riscos associados a alguns produtos financeiros e a consciência da relação entre risco e retorno; fundamentais para o planeamento, controlo, gestão e tomada de decisões financeiras;

- *Responsabilidade financeira* – articula os anteriores conceitos com as atitudes e comportamentos adequados que confluem na capacidade para medir as consequências das decisões tomadas que devem observar rigorosa e impreterivelmente o “*bem-estar financeiro*”, - nomeadamente, a clarividência e a confiança para pedir auxílio em situações de desequilíbrio, e compreender os seus direitos, obrigações e responsabilidades enquanto consumidores.

Ora, na sociedade atual, marcada pelo consumismo desregulado, surge a necessidade de educar para poupar, para saber gastar CGD (2013) e é, neste quadro, que a educação financeira tem adquirido preponderância não só no meio económico-financeiro como também no campo educativo. Disso são evidências as considerações produzidas pelo Banco de Portugal (BP) e CGD e as orientações curriculares²⁴ emanadas pelo Ministério da Educação (ME), no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, de tópicos orientados para a educação financeira que revelam preocupações acrescidas com o bem-estar dos indivíduos

²⁴ Salienta-se a implementação, em 2011, do Plano Nacional de Literacia Financeira (PNLF)

perante a tomada de decisões financeiras consciente (utilização de cartões de crédito, pedido de empréstimos bancários e compra de ativos, etc.).

A importância da educação financeira para a vida dos indivíduos tem sido objeto de várias investigações, tanto no território português como a nível internacional (BP, 2010; Nogueira, 2011; Valente, 2014; Lusardi & Tufano; 2008; PISA, 2012; OCDE, 2011; Worthington, 2006).

Numa investigação conduzida por Lusardi e Mitchell (2007), no território dos EUA, com jovens com idades compreendidas entre os 23 e os 28 anos, conclui-se que: i) a maioria dos indivíduos envolvidos no estudo não está familiarizada com os conceitos mais básicos de finanças/economia; ii) os indivíduos com maior conhecimento financeiro apresentam maiores probabilidades de poupança para a reforma; iii) os jovens do sexo feminino apresentaram menor probabilidade de responder corretamente às questões de literacia financeira; iv) o nível elevado de escolaridade da progenitora (especialmente, o ensino superior) correlaciona-se com níveis de literacia dos jovens; v) os indivíduos com baixos níveis de literacia financeira têm grandes probabilidades de terem problemas com créditos no decorrer da vida.

Worthington (2006), num estudo realizado na Austrália, no mesmo campo, inferiu que as jovens desempregadas oriundas de meios rurais e com menos de 10 anos de escolaridade tinham maior probabilidade de ter um nível reduzido de literacia financeira²⁵. Noutra direção, a mesma investigação conclui que as pessoas com idades entre os 50 e os 60 anos, com atividade empresarial e com nível de educação universitária, apresentavam desempenhos muito superiores nas tarefas que envolviam conceitos de literacia financeira.

O perfil de literacia financeira que é possível construir com os dados destes estudos internacionais encontra consonância com os resultados obtidos por Nogueira (2011). Os sujeitos que apresentam níveis mais elevados de literacia financeira são “do género masculino; com formação superior; com rendimentos mensais superiores a 1.500 €; com património financeiro acima de 5.000 €; ser trabalhador por conta própria ou técnico efectivo ou Quadro superior ou médio; assim como, ter uma poupança para a reforma; e ainda aqueles que têm ou já tiveram crédito habitação” (Nogueira, 2011, p. 74).

²⁵ Num estudo precedente realizado também em território Australiano pela *Australian Securities and Investments Commission* (2003) evidenciavam-se os mesmos aspetos e acrescentava-se a esta população indivíduos com poupanças inferiores a 5.000 dólares e a pessoas solteiras.

Atendendo ao que Huston (2010) propõe, o número de questões ou itens que devem suportar a avaliação da literacia financeira deverá variar entre 12 e 20.

Nessa conformidade, foram propostas 14 questões (Q13 a Q20.3) que envolviam o conhecimento de conceitos financeiros. A resposta a algumas questões obrigava a mobilização de competências matemáticas.

Das 14 questões, 9 eram de escolha múltipla e 5 eram de resposta aberta. Nas questões de escolha múltipla apenas uma alternativa indicada era a correta.

Os participantes foram informados que poderiam usar uma folha de rascunho para efetuar os cálculos, operações, esquemas ou representações que poderiam entregar ou não.

As questões 13 a 19 enquadram-se na dimensão do conhecimento financeiro essencial. Visavam aferir o conhecimento de conceitos básicos de finanças (inflação e numeracia financeira básica - valor das moedas de euro, cálculo juros simples e compostos - essenciais na análise e decisão de investimentos, débito, crédito, poder de compra, conceito de contabilidade financeira – envolvendo, neste caso, operações aritméticas de adição e subtração simples e a combinação das duas operações).

Sendo o crédito habitação a principal fonte de financiamento das famílias, as questões seguintes tendem a avaliar o conhecimento dos inquiridos nas principais temáticas envolvidas ao crédito habitação. Foram construídas as questões Q20.1., Q20.2 e Q20.3.

6.4.2. Distribuição das questões de literacia quantitativa por nível em função da combinação das variáveis.

A Prova de Numeracia foi o instrumento estandardizado concebido para a avaliação direta das competências essenciais para aceder a distintas áreas do conhecimento e para a participação na diversidade de atividades da vida quotidiana da maioria das pessoas. Utilizaram-se os mesmos procedimentos, que se mostram na Tabela 7., descritos nas secções anteriores, para o cálculo do grau de dificuldades das tarefas, envolvendo as mesmas variáveis.

As tarefas propostas abarcavam os processos matemáticos básicos, codificados com o Nível 1 do grau de dificuldade e aquelas que exigiam processos matemáticos para integrar diferentes tipos de informação matemática, realizar inferências, compreender relações espaciais e noções abstratas e formais de estatística, a partir de materiais escritos com estrutura complexa.

Tabela 7

Combinação das variáveis (processo, informação e distratores) para a obtenção do nível de dificuldade de cada tarefa da PN (escala de 1 a 5)

N í v e l	Numeracia (Caderno 3)	Q	TP ²⁶	T	P	G
				I	D	D
Nível 1	Embora no IALS nenhuma das tarefas deste domínio tenha pontuações inferiores a 225, essas tarefas requerem a realização de uma única operação algébrica simples (normalmente uma adição), para a qual os números são dados de forma clara e a operação é especificada.	1.1.	1	1	2	1
		11.2.	1	1	2	1
		12.1.	1	1	2	1
		12.3.	1	1	2	1
		13.	1	1	2	1
		18.1.	2	1	1	1
		18.2	1	1	1	1
		19.3.	1	1	2	1
		22.1.	1	1	2	1
		2.a e 2. b	1	1	1	1
		2. c e 2. d	2	2	3	2
		5.1.	2	2	2	2
		5.2.	3	2	2	2
Nível 2	As tarefas neste nível requerem que o leitor realize uma operação aritmética simples (frequentemente adição ou subtração) usando números que são facilmente localizados num texto ou num documento. A operação a realizar pode ser facilmente inferida pelas palavras usadas na questão ou pela formatação do material.	7.1.	3	1	2	2
		11.1.	2	2	1	1
		12.2.	2	1	2	1
		14	3	3	1	2
		20.1.	2	2	2	2
		21.1.	2	2	3	2
		23.1.	2	3	2	2
		2.e	3	3	4	3
		3	2	2	4	2
		Nível 3	As tarefas neste nível geralmente requerem a realização de operações simples. Porém, essas operações são agora mais variadas, podendo surgir multiplicações e divisões. Por vezes, dois			

²⁶ Legenda: TP (Tipo de processo); TI (Tipo de Informação); PD (Plausibilidade dos distratores); GD (Grau de Dificuldade)

	ou mais números são necessários para resolver o problema e têm de ser encontrados em suportes mais complexos. Embora expressões como “quantos” ou “calcule a diferença” sejam muitas vezes usadas, algumas tarefas obrigam a inferências mais complexas para determinar a operação apropriada.					,	6
		6.1.	2	3	4	3	
		6.2.	2	3	4	3	
		6.3.	2	3	4	3	
		10.1.	4	2	2	2	
							,
							6
		18.3.	3	2	3	2	
							,
							6
		19.1.	3	4	3	3	
							,
							3
		20.3.	3	3	3	3	
		23.2.	3	3	4	3	
							,
							3
	A quase totalidade das tarefas neste nível implica a realização de operações aritméticas simples, mas nem os quantitativos, nem as operações, são facilmente determináveis. Assim, na maior parte das tarefas a pergunta não inclui termos semânticos como "quantos" ou "calcule a diferença" para ajudar o leitor.	4.1.	4	4	3	3	
							,
							6
		4.2.	5	5	3	4	
							,
							3
		9.1.	4	4	4	4	
		11.3.	4	4	4	4	
		12.4.	3	4	4	3	
							,
							6
		15	4	4	3	3	
							,
							6
		17	4	4	3	3	
							,
							6
		19.2.	4	5	4	4	
							,
							3
		23.4.	5	4	3	4	
		25.1.	3	4	4	3	
							,
							6
	Estas tarefas requerem a realização de múltiplas operações sequenciais, tendo o modo de resolução do problema de ser encontrado através dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar os quantitativos ou as operações necessárias.	8.1.	5	4	5	4	
							,
							6
		12.5.	5	5	4	4	
							,
							6
		16.	5	5	4	4	
							,
							6
		20.2.	5	4	5	4	
							,
							6
		21.2.	4	5	5	4	
							,
							6
		22.2.	5	4	5	4	
							,
							6
		23.3.	5	5	5	5	
		24.1.	5	5	5	5	
		25.2.	5	4	5	4	
							,
							6
		25.3.	5	5	5	5	

Nível 4

Nível 5

Capítulo III

Apresentação e discussão de resultados

Introdução

Após a descrição dos processos metodológicos precedentemente referida, apresentam-se e discutem-se, de seguida, os resultados obtidos que defluem das diferentes fases do processo investigativo, esquematizados na figura 1.

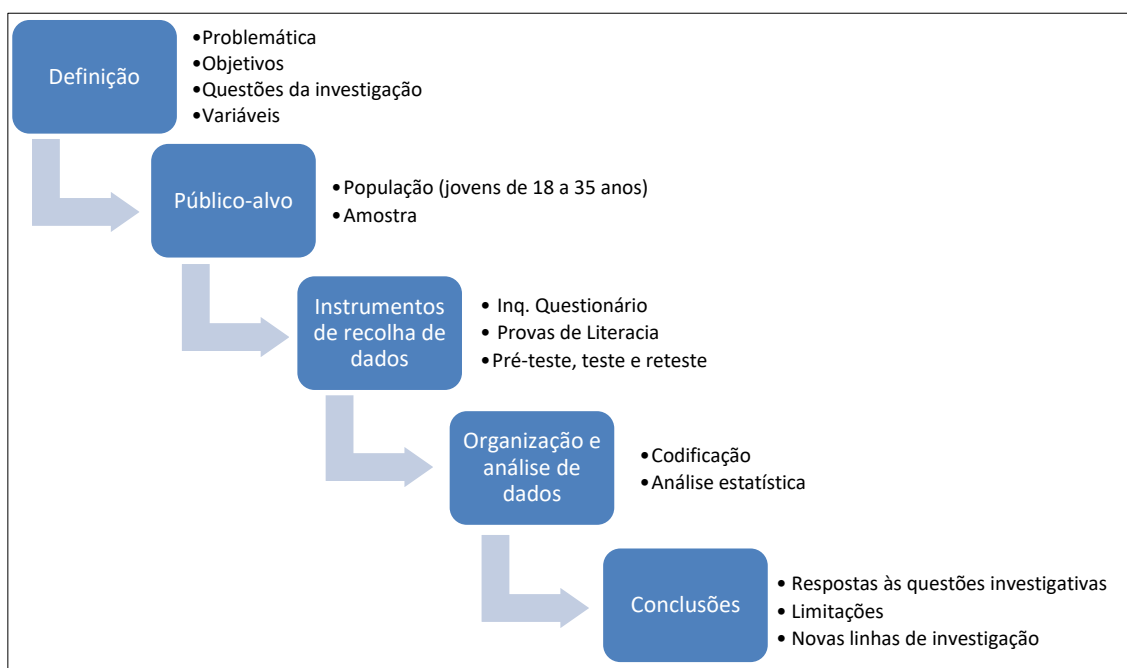


Figura 1. Síntese do processo investigativo

Como ponto introdutório da redação do presente capítulo, apraz referir a fase preliminar da apresentação dos resultados do estudo empreendido. Esta consistiu na organização dos dados que permitiu avançar para a interpretação dos factos, o estabelecimento de relações, esperadas ou imprevistas, e para a compreensão da problemática das literacias nas sociedades do conhecimento como resposta às questões investigativas deste estudo exploratório.

Nessa conformidade, a apresentação e a discussão dos produtos da investigação é feita pela ordem dos objetivos e dos métodos. Os resultados são descritos textualmente e,

quando complexos, são acompanhados de tabelas e figuras. Utilizam-se, para esse fim, dados estatísticos descritivos²⁷ e inferenciais.

Fundada na necessidade de apresentar diversos dados numéricos complexos e a respetiva descrição, toma-se a opção de não separar as secções da apresentação dos resultados das que aduzem a sua interpretação e discussão.

As informações coligidas pelos estudos ENL, IALS e ALL apontam para a existência de relações entre indicadores individuais (nível socioeconómico, nível de escolaridade, intensidade de utilização das competências de literacia em contextos pessoais, sociais e profissionais, entre outros) e a capacidade de aquisição e manutenção de competências de literacia (OCDE e *Human Resources Development Canada*, 1997).

Concomitantemente, Scott Murray et al. (2009) referem que esses estudos concluíram que as competências de literacia exercem uma influência profunda sobre uma série de importantes resultados sociais e económicos em diferentes campos: i) mercado de trabalho - emprego, nível salarial e confiança nas transferências sociais; ii) educação, designadamente, nos níveis de perseverança na conclusão do ensino secundário e participação no ensino pós-secundário e nos sistemas de educação para adultos; iii) saúde, particularmente, na qualidade geral de vida, mortalidade e comportamentos de risco; iv) social, sobretudo, nos níveis de participação na comunidade e no processo democrático em geral.

Pelo exposto, a primeira secção do presente capítulo trata de comunicar os resultados obtidos mediante a aplicação do Inquérito por Questionário para a Caracterização Sociodemográfica (IQC) dos jovens participantes no estudo. As técnicas utilizadas para o tratamento e análise dos dados submeteram-se aos objetivos, às questões investigativas e às variáveis previstas. O procedimento adotado no seu tratamento permitiu obter medidas, indicadores e parâmetros estatísticos capazes de descrever comportamentos, reconhecer tendências e padrões e fazer inferências para a população alvo a partir da amostra.

Por se tratar de um estudo exploratório que se identifica com o modelo qualitativo de investigação, os resultados são reunidos por semelhança e também por divergências de informações a partir da sua codificação, categorização e tipologia. A apresentação é

²⁷ A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996, p.15)

organizada pelos temas ou tópicos recorrentes e encontrados na análise das informações colhidas.

Nas secções subsequentes, apresentam-se e discutem-se os resultados que emergiram da aplicação das três Provas de Literacia: Prova de Literacia em Prosa (PLP), Prova de Literacia Documental (PLD) e Prova de Numeracia (PN).

1. Caracterização sociodemográfica da amostra

Ao inquérito por questionário para a caracterização sociodemográfica (IQC²⁸) dos participantes no estudo, obtiveram-se 39 respostas válidas (n= 39). Este instrumento foi aplicado depois de os participantes terem lido e concordado com o protocolo de consentimento informado.

O questionário foi aplicado entre os meses de abril e junho de 2019, a uma amostra de conveniência constituída por jovens dos 18 aos 35 anos de idade residentes na região do Algarve, através do seu autopreenchimento na presença do investigador.

Tomando como referência os dados dos Censos de 2011 (Instituto Nacional de Estatística – INE, 2011), tentou-se obter uma amostra com equilíbrio de géneros com uma ligeira predominância do sexo feminino (53,8%), sendo que 21 mulheres e 18 são homens.

1.1. Idade

O nível de representação dos sujeitos, em função da variável “Idade”, é operado em termos de frequência absoluta (Figura 2). A faixa etária dos 33 aos 35 anos está representada com o maior número de indivíduos (11 jovens). As idades mais baixas do intervalo considerado (18 a 20 anos e 21 a 23 anos), estão menos representadas, com 4 indivíduos de cada rótulo da escala.

²⁸ Anexo II

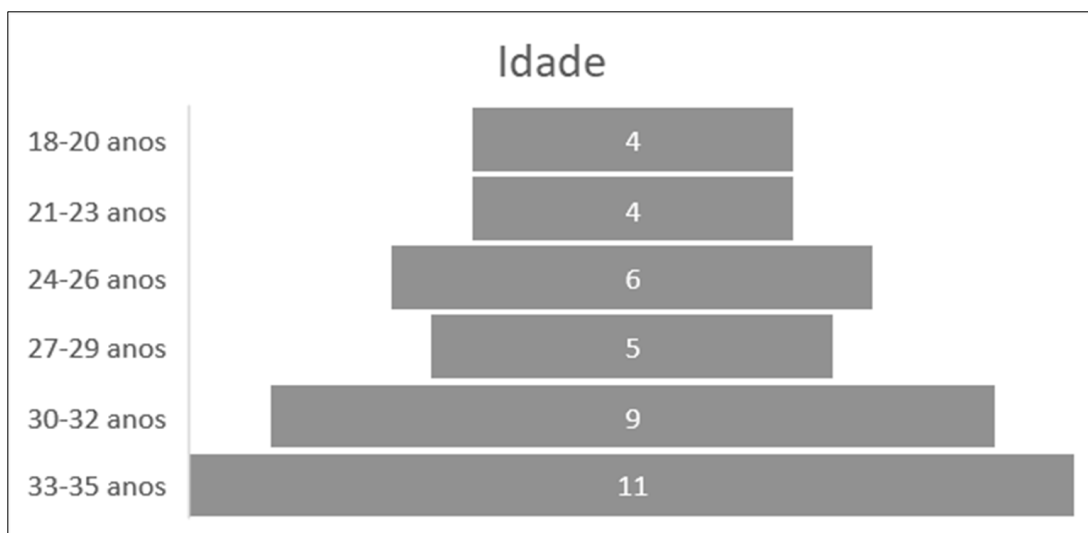


Figura 2. Idade dos participantes

1.2. Local de residência

O local de residência declarado pelos participantes distribui-se da seguinte forma: 13 jovens são de Loulé; 9 de Faro; 4 de Olhão; 4 de Tavira; 4 de S. Brás de Alportel; 2 de Portimão; 1 de Vila Real de St.º António; 1 de Silves; 1 de Castro Marim.

A falta de representatividade equitativa de respondentes dos restantes concelhos do distrito de Faro deveu-se à dificuldade em encontrar jovens dispostos a participar na investigação. Por conseguinte, não se regista a participação de indivíduos residentes nos concelhos de Vila do Bispo, Aljezur, Monchique, Lagos, Lagoa, Albufeira e Alcoutim.

1.3. Habilitações académicas

As habilitações académicas repartiram-se por 12 opções, de acordo com a Tabela de Habilitações Literárias da Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (Figura 3).

Utilizando medidas de estatística descritiva de tendência central, para sintetizar os dados da amostra, no que se refere à variável “habilitação académica”, observa-se que as classes modais, isto é, as categorias da escala que ocorreram com maior frequência, são o 9.º e o 12.º ano, que correspondem à conclusão do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, respetivamente.

Há 7 indivíduos que possuem cursos de nível superior (4 mestrados e 3 licenciaturas), 6 sujeitos concluíram apenas o 4.º ano de escolaridade e outros 6 terminaram o 2.º Ciclo do Ensino básico.

Da amostra não fazia parte nenhum indivíduo com habilitações abaixo do 4.º ano de escolaridade ou sem frequência escolar.

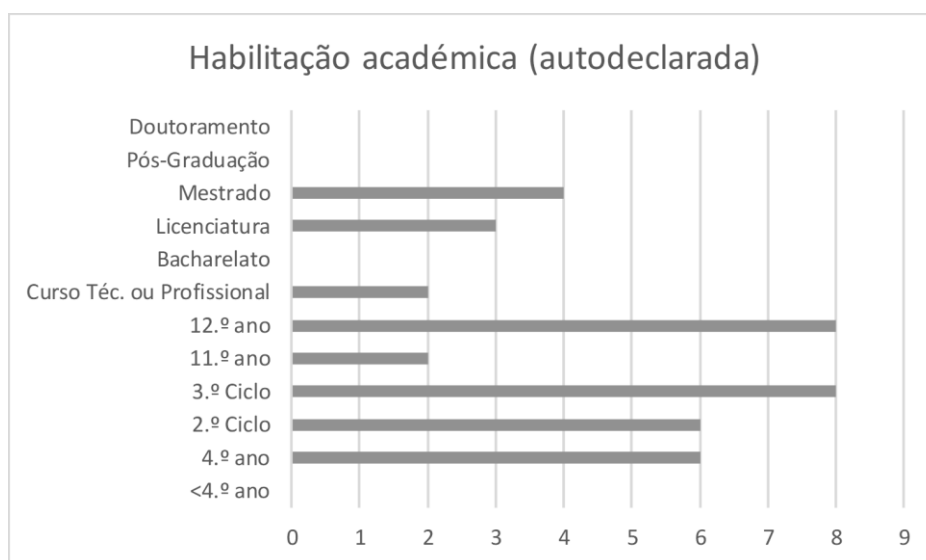


Figura 3. Habilitação académica

Tomando como referência a estrutura do sistema educativo português, é possível perceber que a amostra apresenta a distribuição ilustrada pela figura 4., face ao nível de escolaridade mais elevado concluído.

Salienta-se que o estudo envolveu uma faixa da população nascida entre 1984 a 2001. Isto significa que estas pessoas iniciaram a frequência da escolaridade obrigatória entre a década de 90 do séc. XX e a primeira década do séc. XXI. Este intervalo de tempo corresponde a um período em que ocorreram profundas transformações no sistema educativo nacional, nomeadamente, o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos, o aumento da oferta educativa ao nível da educação pré-escolar, as reformulações curriculares e diferentes modelos de avaliação.

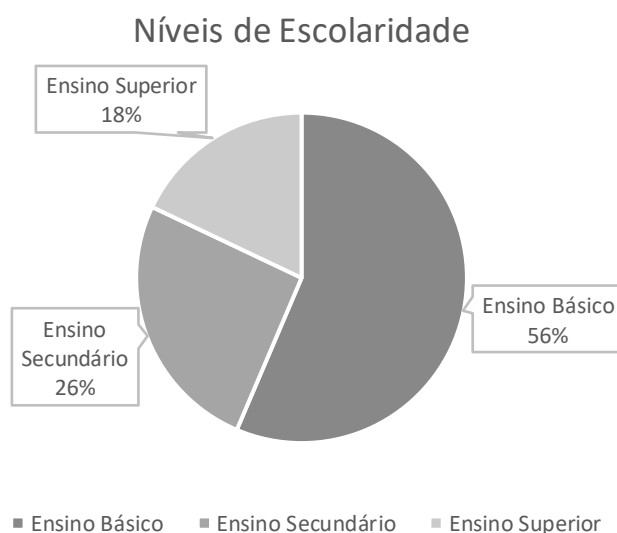


Figura 4. Nível de escolaridade mais elevado concluído

As evidências que resultam do cenário aqui traçado revelam a reduzida frequência e conclusão de níveis educacionais mais avançados e a predominância da escolarização básica dos ciclos iniciais de estudo que, no entendimento de Sebastião (2007), confirmam um processo lento de democratização do ensino, quando comparado com o de outros países.

Nas sociedades da informação e do conhecimento, as baixas qualificações, além de acentuarem as desigualdades sociais, oneram no acesso à educação e formação, a cuidados de saúde, a oportunidades de emprego melhor remunerado, condicionando, notoriamente, a aquisição, o desenvolvimento e a atualização de competências formais que vão sendo requeridas ao longo dos percursos de vida.

1.4. Atividade profissional

A atividade profissional foi codificada em grupos profissionais segundo a Classificação Nacional de Profissões (CNP/94).

As profissões autodeclaradas pelos sujeitos são as seguintes:

- Profissões das Forças Armadas – 1 indivíduo;
- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas – 4 indivíduos, 3 do género masculino e 1 do feminino;
- Técnicos e Profissões de Nível Intermédio – 2 sujeitos, 1 de cada género;
- Pessoal Administrativo – 3 participantes, 2 do género masculino e 1 feminino;

- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Seguranças e Vendedores – 6 indivíduos, 4 do género feminino e 2 do masculino;
- Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta – 3 indivíduos do género feminino;
- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices – 2 participantes, 1 de cada género;
- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem – 1 sujeito do género masculino;
- Trabalhadores Não Qualificados – 17 pessoas, 10 do género feminino e 7 do masculino;
- A amostra não integrava nenhum representante do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes e Gestores Executivos

1.5. Situação face ao emprego

A tabela 8 e a figura 5 apresentam os dados relativos à situação dos jovens face ao emprego onde se denota alguma estabilidade face ao indicador da empregabilidade: 24 indivíduos estão empregados, 17 há mais de 1 ano e 7 há menos de 12 meses.

Tabela 8

Situação face ao emprego por género, idade e nível de escolaridade concluído

	Género		Idade					
	M	F	18-20	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35
Desempregados	7	8	2	4	2	0	3	4
Empregados	11	13	1	0	7	5	6	6
	Escolaridade							
	1.º C.	2.º C.	3.º C.	Ens. Sec.	Téc. Prof.	Licenc.	Mest.	
Desempregados	1	2	4	7	0	0	1	
Empregados	5	4	7	1	1	4	2	

Apesar de a maioria dos indivíduos se encontrar empregada, 38% destes jovens enfrenta uma situação de desemprego, destacando-se um número considerável entre aqueles que concluíram o ensino secundário.

A distribuição por idades e género dos indivíduos desempregados não apresenta desvios significativos. No que diz respeito às pessoas empregadas, a concentração dá-se nas faixas etárias mais elevadas da amostra populacional estudada.

Considerando o número de indivíduos empregados há menos de 12 meses e aqueles que estão em situação de desemprego (Figura 5), e articulando-o com outros indicadores (residência em casa dos pais), constata-se que à instabilidade laboral se soma a precariedade como modo de vida.

Alguns destes jovens (9,3%) nem têm emprego, nem estudam ou não estão envolvidos em programas de formação.



Figura 5. Situação face ao emprego

1.6. Agregado familiar

1.6.1. Composição do agregado familiar

As composições dos agregados familiares são bastante heterogêneas. Emergem, contudo, algumas evidências que se sintetizam nos pontos que se seguem:

- 40% dos jovens inquiridos vive com os pais;
- 17 sujeitos têm filhos;
- Apenas 1 indivíduo declara viver sozinho;
- O número médio de indivíduos por agregado familiar é de 4 pessoas.

1.6.2. Apoio ao estudo a crianças e jovens em idade escolar

A partir das declarações dos inquiridos, conclui-se que 19 indivíduos não têm filhos ou outros menores a seu cargo.

Os 20 indivíduos que têm filhos ou menores a seu cargo declaram que as principais atividades de apoio e acompanhamento escolar são as conversas sobre as suas dificuldades ou interesses, conforme se patenteia na Tabela 9.

Apenas 4 sujeitos afirmam apoiar diariamente a realização de Trabalhos de Casa.

A maioria dos participantes responde a esta questão, afirmando que o apoio que presta aos menores em idade escolar se resume a conversas sobre as suas dificuldades ou interesses. O que raramente acontece.

Tabela 9
Apoio de menores em idade escolar

Apoio Escolar	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Raramente	Nunca
Trabalhos de Casa	4	3	8	5
Preparação de Avaliações	1	4	7	8
Falar sobre as suas dificuldades	3	7	10	0
Conversar sobre os interesses	3	7	10	0
Procurar ajuda	0	1	17	2

1.6.3. Rendimento Líquido do Agregado Familiar

Para o tratamento estatístico desta variável foi construída uma escala ordinal com 7 níveis que permitiu situar os indivíduos em patamares ordenados, de acordo com os escalões de IRS para o ano de 2019 e com os rótulos: 1) até 590€; 2) de 591€ a 890€; 3) 891€ a 1720€; 4) 1721€ a 2082€; 5) 2083€ a 3071€; 6) 3072€ a 6721€; 7) + de 6722€.

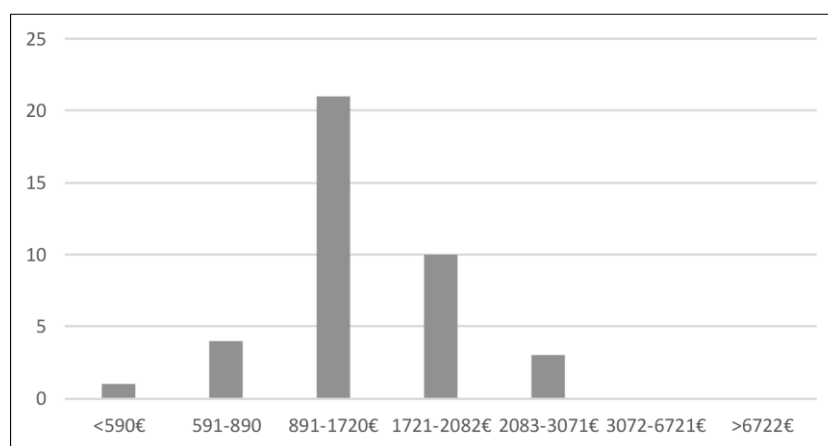


Figura 6. Rendimento Líquido dos Agregados Familiares

Considerando a soma dos rendimentos líquidos médios declarados (57727€) e o total de pessoas adultas dos agregados familiares (157 pessoas, incluindo menores de idade), obtém-se um rendimento médio mensal de 429,00€ por pessoa.

1.7. Habilitações académicas do pai e da mãe

Os recursos escolares disponíveis nos meios sociais de origem constituem uma dimensão incontornável quando se procura compreender o perfil de literacia (e também de escolaridade) da população portuguesa (Ávila, 2008).

A grande maioria dos pais dos inquiridos tem níveis de escolaridade muitíssimo baixos. Os pais de 27 indivíduos (69%) e as mães de 17 (43%) não possuem mais do que o 4.º ano de escolaridade. Dos sujeitos inquiridos, apenas 9 declaram que ambos os progenitores concluíram apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto é, concluíram o 4.º ano de escolaridade.

O nível médio de escolaridade dos pais dos jovens inquiridos é o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

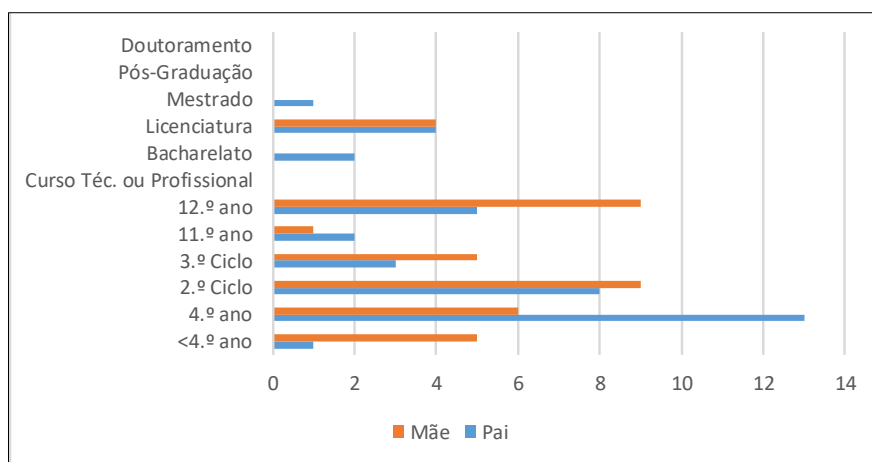


Figura 7. Habilitações académicas dos pais.

Por comparação ao nível de escolaridade mais elevado concluído por um dos pais, há 12 sujeitos que concluíram níveis inferiores, 14 que possuem o mesmo nível de escolaridade, e 13 que concluíram um nível de escolaridade superior ao dos respetivos pais.

A maioria dos quadros familiares descritos (em que estes indivíduos desenvolveram os processos iniciais de socialização) possui um traço comum: baixas habilitações académicas.

Ora, estes dados são quase premonitórios em relação ao perfil de literacia que a maioria destes jovens revela. A mesma correlação foi estabelecida pelo ENL de 1995 (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996, pp. 141-146) a partir dos perfis de literacia da população portuguesa de então e, por (Ávila, 2008, p. 175), ao analisar os dados do IALS de 1998. Patrícia Ávila, socióloga, professora do Departamento de Métodos Quantitativos do ISCTE e investigadora no CIES-ISCTE, sentencia que os “níveis de escolaridade baixíssimos” dos pais “pesa fortemente no perfil de literacia observado para o conjunto da população”. Como mais à frente se verá, este indicador

1.8. Estudos ao longo da vida

Os resultados apurados mostram que 21 sujeitos (54%) afirmam ter concluído estudos ao longo da vida.

Tabela 10

Principais objetivos para continuar estudos ao longo da vida

Objetivos	Mais importante					Menos importante
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Saber mais, continuar a aprender	8	2	4	4	4	0
Arranjar um emprego melhor	3	6	4	2	1	6
Ter um salário mais elevado	2	2	3	10	4	1
Ter um curso superior	5	4	0	3	4	6
Progredir na carreira	2	4	4	3	6	3
Manter-me ocupado	2	4	7	0	3	6

Os objetivos mais importantes para o desenvolvimento de estudos ao longo da vida, de acordo com a escala aplicada (1 para mais importante e 6 menos importante), hierarquizaram-se da forma como é mostrada na Tabela 10.

A opção “Saber mais e continuar a aprender” é indicada por 8 indivíduos como objetivo bastante importante, “Ter um curso superior”, ganha bastante importância para 5 jovens, “Arranjar um emprego melhor” é escolhida como a segunda razão mais importante e “Ter um salário mais elevado” regista a convergência de 10 respondentes como razão relativamente importante.

1.9. Participação cívica: envolvimento político e social

Esta secção do inquérito, pretendia averiguar a existência dos perfis de integração e envolvimento político e social, visando, em particular, mapear os respetivos mecanismos e formas de participação. No nosso caso, privilegiou-se o enfoque na participação política (convencional e não convencional), mas também ao nível do envolvimento, intervenção e interesse por questões sociais e políticas.

1.9.1. Participação eleitoral

Há 23 sujeitos que afirmam nunca terem participado em atos eleitorais (2 por não terem 18 anos), 12 já participaram, e 4 não demonstram intenção de votar em qualquer momento eleitoral.

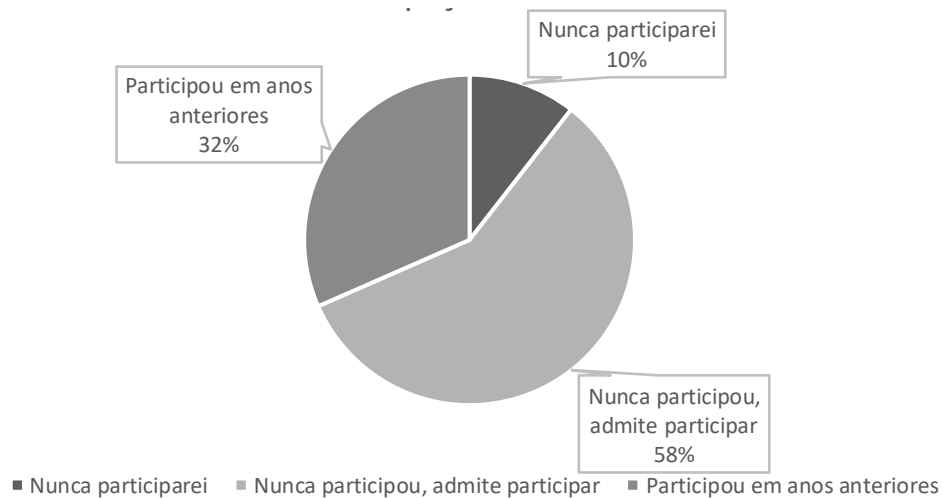


Figura 8. Participação Eleitoral

A análise das respostas permite concluir que 69% destes jovens não participa regularmente ou nunca participou em atos eleitorais. Este valor espelha com bastante fidelidade a taxa de abstenção registada nas Eleições de 2019 para o Parlamento Europeu, que se apresenta na Figura 9.

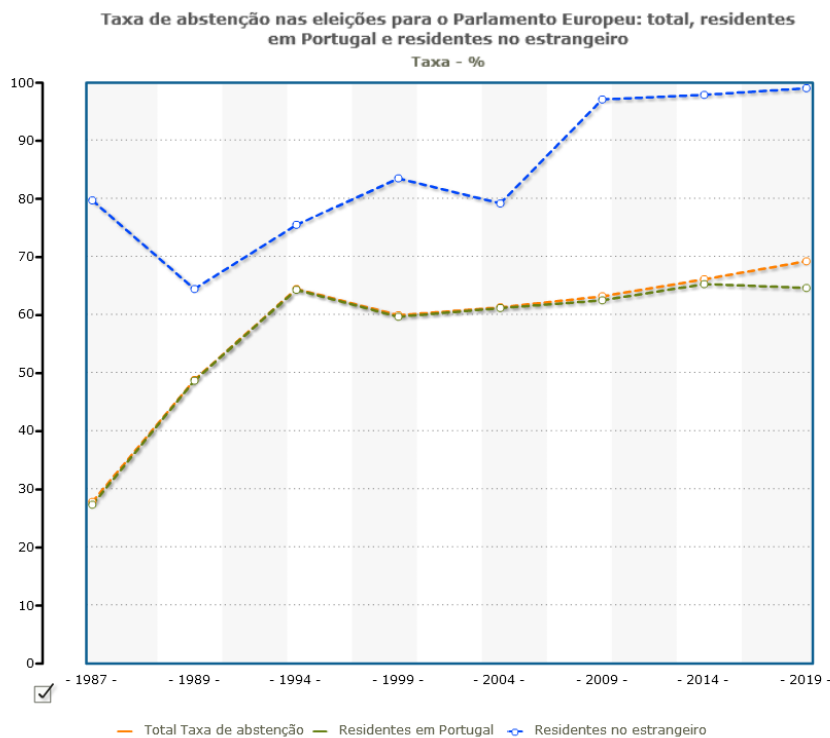


Figura 9. Taxa de abstenção para o Parlamento Europeu
Fonte: PORDATA (atualizada a 29/05/2019).

As principais razões apontadas para a não participação, são os seguintes:

- Não me interessa pela política – 9 sujeitos;
- Os políticos são todos iguais – 8 sujeitos;
- O meu voto não conta para nada – 7 sujeitos;
- Não me identifico com nenhum projeto político de nenhum partido – 4 sujeitos;
- Há sempre coisas mais interessantes para fazer – 4 sujeitos;
- Ainda não tinha dezoito anos – 2 sujeitos.

O fenómeno do decréscimo dos níveis de participação eleitoral observado nos últimos anos, em particular entre os mais jovens, normalmente mais acentuado do que o de outros grupos etários, é, na opinião de Varela (2009, p. 44), “fonte de naturais preocupações para a própria legitimidade da democracia”. Esta desmobilização geracional para a participação eleitoral tem crescido de década para década, de geração em geração.

Braga da Cruz (1989, p. 17) afirma, a este respeito, que o “que mais parece afectar os níveis de participação política da juventude são factores que condicionam igualmente a da restante população, a saber, o desenvolvimento político e a cultura política”.

1.9.2. Envolvimento político e social

Os participantes do estudo assinalaram as atividades de envolvimento político e social em que participaram nos últimos 12 meses e que constam da Tabela 11.

A morfologia da distribuição das respostas permite concluir que a principal atividade de envolvimento social é a participação em ações de voluntariado declarada por 58,9% dos jovens, seguida pela assinatura de petições (43,5%) e a pertença a associações políticas, sociais ou culturais (25,6%).

No extremo oposto das opções fornecidas, aparecem a discussão de orçamentos participativos (7,6%), a participação em assembleias de Freguesia ou Municipais, em fóruns políticos ou grupos de discussão e o boicote ou a compra deliberada de um produto por razões políticas, todas elas com a expressão de (12,8%).

Tabela 11
Atividades de envolvimento político e social

Atividades de envolvimento político e social	N.º
Ação de Voluntariado	23
Discussão de Orçamento Participativo	3
Membro de Associações (Estudantes, Pais, Política, Religiosa, Cultural, etc.)	10
Assembleia de Freguesia ou Municipal	5
Participou numa manifestação	9
Assinou uma petição	17
Participou em fóruns políticos ou grupos de discussão	5
Boicotou ou comprou deliberadamente um determinado produto por razões políticas	5
Outra: Mesa Eleitoral	1

2. Leitura e Literacia(s)

A apreensão da presença da leitura no quotidiano das pessoas foi realizada através das declarações dos inquiridos quanto à frequência com que realizam diversas práticas de leitura, escrita e utilização da matemática.

As informações que se pretendiam destacar prendiam-se com a expressão destes três tipos de práticas ou mesmo a sua ausência absoluta na vida pessoal, social e profissional dos jovens.

O alargamento e a diversificação das práticas de leitura e de escrita, nas sociedades em que a literacia adquire o estatuto de competência-chave, constituem-se como recursos cognitivos que os indivíduos podem mobilizar em diferentes momentos da sua vida pessoal (Ávila, 2008).

Partindo desse pressuposto empírico, interessava identificar as diferenças entre atividades diárias de leitura desenvolvidas em diferentes esferas ou domínios, apreendidas a diferentes níveis, que existem entre elementos pertencentes ao segmento etário considerados na amostra.

O conhecimento das práticas de leitura deste segmento populacional específico, por referência aos suportes formais mais importantes, predominantemente impressos (jornais, revistas, livros, bulas de medicamentos, manuais de instruções, receitas culinárias), justificava-se à luz da repercussão que essas práticas podem ter nas capacidades de relacionamento com informação escrita e impressa.

No nosso entendimento, a intensidade e a frequência com que são desenvolvidas tais práticas poderiam permitir o estabelecimento de relações com outras variáveis, entre as quais, a escolaridade, a categoria socioprofissional ou o perfil de literacia.

2.1. Leitura e hábitos de leitura

Há 8 sujeitos que têm apenas 10 ou menos livros em casa. Somente 1 afirma não possuir qualquer livro.

Constata-se que existem 34 pessoas (87%) que têm menos de 100 livros em casa. Este dado aproxima-se das informações compiladas por Carita (2017, outubro, 26), jornalista do Jornal Expresso, onde se pode constatar que “90% dos portugueses tem menos de 100 livros nas suas casas”.

A média de livros existentes nos lares dos participantes no estudo é de 44 livros. A Figura 10 apresenta e organiza os dados coligidos sobre os hábitos de leitura dos sujeitos que compunham a amostra. Assim, o rótulo que obtém maior número de respostas é “11 a 50 livros”. Apenas 3 pessoas dizem possuir mais que 200 livros nas suas casas.

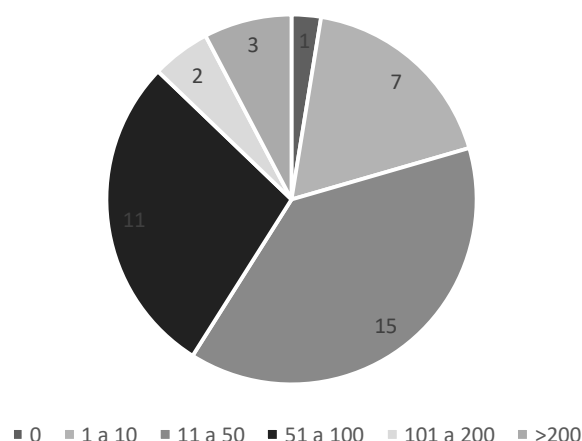


Figura 10. Número de livros no lar

A principal constatação é a de que a maioria destes jovens vive em ambientes de privação de recursos educativos e de lazer que resultam em baixos níveis de motivação e de reduzidas práticas de leitura pela falta de diversidade de escolha (somente, 5 indivíduos possuem mais de 100 livros nos seus lares).

2.2. Frequência e intensidade da leitura

Os resultados obtidos alinham-se com as pesquisas especificamente dirigidas à leitura que têm sido desenvolvidas, nos últimos anos, em Portugal. Estes concordam em destacar algumas tendências que representam uma diminuição progressiva dos leitores regulares e com elevada frequência de livros (Freitas, Casanova & Alves, 1997; Lopes & Antunes, 1999, 2000, 2001; Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007).

Expõe-se a listagem completa das práticas de literacia apresentadas aos inquiridos, ordenada com base na proporção dos que declaram realizá-las diariamente, bi ou trissemanalmente, raramente ou nunca, na Tabela 12.

Assim, 24 sujeitos afirmam ter hábitos diários de leitura. A leitura diária de livros é assumida por 9, a de jornais por 7 e a de textos instrucionais (receitas e instruções) por 6. No entanto, 41% dos respondentes raramente ou nunca (15%) lê livros.

A desigualdade social da distribuição das práticas diárias de leitura evidencia-se porque, de todos os indivíduos que afirmam ler livros diariamente, 5 concluíram o Ensino Superior, 3

o Ensino Secundário e apenas 1 possui o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Desses leitores assíduos, 6 são mulheres e 3 homens.

Tabela 12
Frequência e intensidade da leitura

	Jornais	Revistas	Livros	Receitas	Instruções	Bulas
Todos os dias	7	1	9	5	1	1
2 a 3x semana	9	18	8	10	4	3
Raramente	18	17	16	14	23	22
Nunca	5	3	6	10	11	13

2.3. Perceção leitora: a relação com a leitura

A relação com a leitura foi aferida através de uma escala linear (0=discordo totalmente; 1=discordo; 2=concordo; 3=concordo totalmente) para registar o grau de concordância ou discordância com afirmações relacionadas com a leitura.

Tabela 13
Perceção leitora: a relação com a leitura

Relação coma a leitura	Grau de concordância ²⁹			
	CT	C	D	DT
Sabe ler, mas tem muitas dificuldades em compreender o que lê.	6	8	7	18
Lê apenas por obrigação.	7	10	9	13
Lê todos os dias porque a leitura é um passatempo preferido.	11	12	10	6
Gosta de conversar com outras pessoas sobre o que lê.	11	14	7	5
Ler é perder tempo.	0	7	10	22
Gosta de frequentar bibliotecas.	5	12	12	7
Gosta que lhe ofereçam livros.	14	9	10	3
Lê para se manter informado.	18	12	2	4
Lê apenas para obter a informação de que necessita.	9	12	9	8

Desse modo, as principais evidências são sistematizadas na Tabela 13 e permitem a seguinte leitura:

²⁹ CT = concordo totalmente; C = concordo; D = discordo; DT = discordo totalmente.

- as práticas de leitura relacionam-se, sobretudo, com a necessidade de atualizar informação – 69%;
- 6 sujeitos declaram concordarem totalmente que, apesar de saberem ler, têm muitas dificuldades em compreenderem o que leem;
- a leitura é realizada apenas por obrigação por 8 indivíduos;
- somente, 5 sujeitos afirmam perentoriamente que gostam de frequentar bibliotecas;
- apesar de ninguém concordar totalmente que a leitura é uma perda de tempo, há 6 indivíduos que se reveem nessa afirmação, concordando com a mesma.

Entre as duas variáveis perceptivas existe uma contingência expressiva. Ganha pertinência afirmar que a um nível de leitura baixo está associado uma relação negativa com a leitura e o inverso também acontece ($\chi^2= 2165.17$, $p < .000$).

Estes dados fornecem sinais reveladores de modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia.

2.4. Objetivos da leitura

Os dados sobre o tipo e a assiduidade das práticas de literacia na vida diária dos jovens permitem traçar um cenário, ainda que genérico, sobre a importância e as funções das tarefas ou atividades fornecidas pelo questionário.

Os exemplos fornecidos aos inquiridos das práticas de literacia abarcavam diferentes tipologias textuais (a maioria foi usada nas Provas de Literacia). A sua frequência é apresentada na Tabela 14.

As práticas de leitura prevaletentes são a leitura para fins informativos e instrumentais³⁰.

Todas as atividades sugeridas registam valores muito baixos. A mais mencionada é a leitura diária de mensagens eletrónicas.

Por ordem de frequência, segue-se a leitura de apontamentos ou de recados, manuais ou outros livros, acompanhadas de perto por atividades com forte componente quantitativa: a leitura de valores numéricos (preços, distâncias e quantidades).

³⁰ Apesar das práticas declaradas, a análise das respostas dos inquiridos a questões sobre textos informativos revela que grande parte tem dificuldades na compreensão de informação concreta e pouco abstrata.

Tabela 14
Percepção leitora: a relação com a leitura

Objetivos de leitura/frequência ³¹	Todos os dias	2,3 vezes/semana	Raramente	Nunca
Formulários (IRS, emprego, etc.)	1	4	25	9
Orçamentos	1	3	19	16
Valores numéricos	9	18	10	2
Esquemas	4	7	13	15
Legislação	1	5	15	11
Gráficos	5	8	15	11
Manuais ou outros livros	10	11	13	5
Relatórios médicos	1	5	20	13
Artigos de revistas, jornais	8	16	13	2
Cartas	2	9	18	10
Apontamentos, recados	16	6	12	5
Instruções	7	6	20	6
Catálogos	4	7	21	7
Mensagens eletrônicas	26	7	3	3

Bastante menos evidentes são outras práticas de leitura em suportes específicos, como esquemas e gráficos ou instruções e catálogos, que remetem para a literacia documental.

2.5. Práticas de escrita: frequência e intensidade

Os desafios que as sociedades da informação e do conhecimento colocam à maioria dos indivíduos exigem deles o uso autónomo, proficiente e hábil na escrita, para a realização de diversas tarefas quotidianas que se distinguem das funções que lhes são atribuídas em contextos escolares.

A escrita, além de ser essencial para a construção do conhecimento, apresenta potencialidades para se tornar ela própria num instrumento de aprendizagem. Ela permite, “durante o processo e no momento de realização de funções por meio do produto escrito, vivências nas quais os indivíduos se projetam como pessoas, com o seu empenho e com os seus sentimentos e emoções” (Barbeiro, 2007, p. 185).

Orientados por estes preceitos, tencionava-se perceber de que forma a multiplicidade de situações, contextos e usos da escrita estão presentes no quotidiano dos indivíduos, considerando, tanto a leitura como a escrita que, enquanto competências de processamento de informação, são recursos mobilizáveis para a ação.

³¹ A = todos os dias; B = 2 a 3 vezes por semana; C = raramente; D = Nunca.

Tabela 15
Percepção leitora: a relação com a leitura

Práticas de escrita/frequência	Todos os dias	2 a 3 vezes/semana	Raramente	Nunca
Listas de compras	6	8	18	7
Relatórios	3	9	10	17
Formulários	3	4	25	7
Valores Numéricos	2	11	14	12
Operações aritméticas	5	12	17	5
Artigos	1	3	17	5
Cartas (com mais de 1 página)	0	3	23	13
Mensagens (sms, ms)	27	9	0	3
Apontamentos	14	7	14	4
Indicações Técnicas	5	6	12	16
E-mails	18	13	4	4

Os principais domínios da escrita sugeridos destacam não só a gestão da vida doméstica (elaborar listas de compras ou de tarefas a fazer, escrever mensagens para outros membros da família, registar acontecimentos em calendários, etc.); a comunicação (cartas, mensagens, recados, e-mails); os contextos profissionais (produção de relatórios, escrita de artigos, indicações técnicas); mas, também, operações de cálculo e a escrita de valores numéricos (Tabela 15).

Como se pode depreender a partir da comparação entre os dados registados nas tabelas 14 e 15 a intensidade das práticas de escrita, nas diferentes esferas da vida, é transversalmente menos significativa, em comparação com a da leitura.

Estes dados confirmam que a escrita está menos presente na vida destes jovens, seja qual for o nível de literacia demonstrado, como a jusante se comprovará.

Com efeito, a atividade mais vezes assinalada, neste domínio, tem a ver com a escrita de mensagens digitais (*sms, ms*). Seguidamente, surgem os e-mails e os apontamentos.

As cartas com mais de 1 página, os artigos, relatórios e formulários são as atividades menos difundidas.

As atividades que implicam a utilização do código numérico (operações de cálculo e escrita de valores numéricos) são as práticas com reduzida incidência neste grupo, apenas 4 indivíduos, em média, afirma diariamente utilizar a escrita para esses fins.

2.6. Autoavaliação das competências de leitura, escrita e matemática

Com o objetivo de obter um panorama da percepção pessoal das competências de leitura (capacidade para ler, interpretar e usar os textos), escrita (capacidade para usar a escrita para diferentes funções: informar, reclamar, narrar, etc.) e para usar a matemática no dia a dia (compreensão e uso de valores numéricos, realização de operações aritméticas, noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, conceitos estatísticos, fórmulas simples), solicitou-se a autoavaliação das mesmas.

Como mostra a Figura 11, a (auto)percepção das competências de leitura é mais positiva do que a da escrita e esta é superior à da numeracia.

De acordo com as declarações dos jovens inquiridos, e conforme é demonstrado pela Tabela 9, a larga maioria dos inquiridos tende a considerar que detém competências boas, ou mesmo muito boas, no domínio da leitura. Não indo além de 6 indivíduos (15%) os que consideram ter competências razoáveis de leitura.

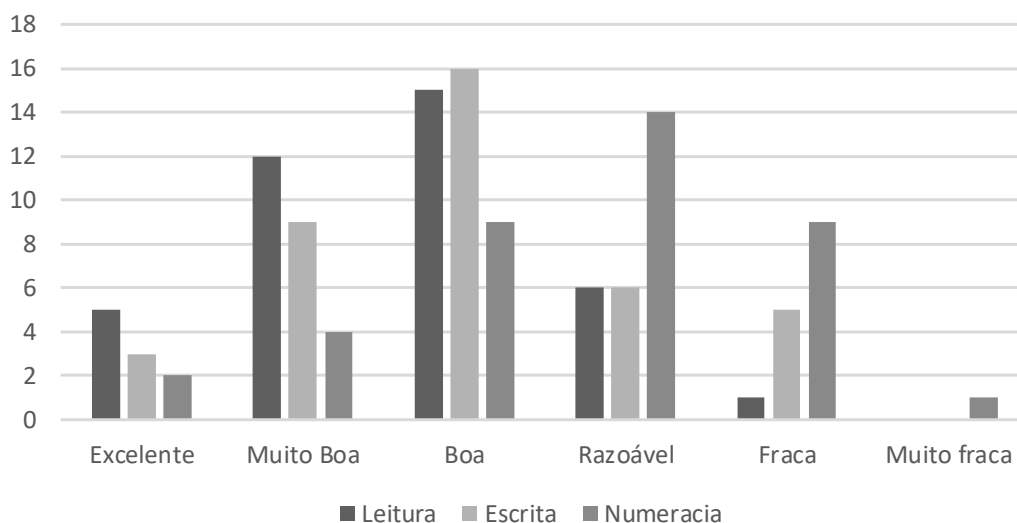


Figura 11. Autoavaliação das competências de leitura, escrita e matemática

Faz-se notar que nenhum jovem perceciona as suas capacidades de leitura como sendo muito fracas. Contudo, os resultados das Provas de Literacia evidenciam que 6 deles demonstram possuir apenas técnicas rudimentares de decifração do código alfabético e reduzidas capacidades para compreenderem o que leem.

Tabela 16
Autoavaliação das competências de leitura, escrita e matemática

Autoavaliação de Competências			
Níveis/Competências	Leitura	Escrita	Numeracia
Excelente	5	3	2
Muito Boa	12	9	4
Boa	15	16	9
Razoável	6	6	14
Fraca	1	5	9
Muito Fraca	0	0	1

O domínio da escrita não é considerado tão positivo (Tabela 16). Existem 11 jovens que consideram as suas capacidades como razoáveis ou fracas, na produção escrita.

No caso das competências matemáticas, elas são subestimadas por 24 indivíduos que as avaliam como razoáveis ou fracas.

2.7. Contextos e modos de aprendizagem

Com esta secção do IQC intentava-se compreender a relevância atribuída pelos jovens aos contextos e modos formais, informais e não formais de aprendizagem.

Tabela 17
Contextos de aprendizagem

Contextos de Aprendizagem	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
Serviço militar	2	1	7	29
Trabalho voluntário, serviço social ou militar	11	5	10	13
Na escola, colégio ou universidade.	25	9	4	1
Cursos/ações de formação no local de trabalho.	17	11	6	5
Cursos/ações de formação noutros locais.	17	9	7	6
Atividades de trabalho social e político.	10	8	10	11
A viajar	13	17	6	3
Bibliotecas, centros de aprendizagem.	13	7	12	7
Local de trabalho (com os colegas, em reuniões)	22	11	4	2
A trabalhar	28	8	0	3
Atividades de lazer	17	11	8	3
Relacionamento com outras pessoas	27	10	1	1
Em casa (tv, trabalho doméstico, hobbies)	19	17	2	1
Websites de órgãos de comunicação social	9	16	9	5
Redes sociais (Facebook, Twitter)	9	15	11	4
Websites com suporte vídeo (ex: youtube)	10	9	3	7

A variedade de situações e contextos, da vida pessoal à vida profissional, além de requererem uma multiplicidade de competências, são potenciadores do desenvolvimento e

da aquisição de novas competências (Aníbal, 2013). Essas competências, por serem, frequentemente, transversais, são mobilizáveis e úteis noutros espaços e noutros momentos diferentes daqueles em que se desenvolveram ou consolidaram (Ávila, 2008).

A questão que se colocava no IQC visava medir a importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida e, paralelamente, a valoração dos contextos e espaços em que a aquisição de conhecimentos e competências tiveram lugar no percurso existencial desses jovens. Em contraponto, queríamos analisar se o território da escola continua a ser o contexto a que é atribuída a primazia da realização de aprendizagens.

Tomando como referência os dados registados e organizados na Tabela 17 e atendendo aos múltiplos contextos que foram equacionados, a escola e o ensino formal continuam, em larga medida, a destacar-se no percurso formativo destes indivíduos. Paralelamente, os contextos não formais e informais são valorizados como ambientes onde a maioria dos inquiridos assinala “aprender muitas coisas”.

Mediante uma análise carente de total objetividade, inferimos que os dados revelam que as aprendizagens desenvolvidas em vários contextos da vida adquirem um valor que ultrapassa largamente o do próprio contexto de aquisição.

Neste sentido, os processos de aprendizagem informais, embora não estruturados, adquirem valorações comparáveis aos da aprendizagem formal e não formal.

Os valores negativos atribuídos a alguns contextos não poderão ser entendidos direta e literalmente como locais onde os jovens não desenvolveram qualquer aprendizagem. Embora sem certezas, infere-se que esses contextos (Serviço militar e Trabalho voluntário, serviço social ou militar) não representam ambientes de aprendizagem porque estes jovens, provavelmente, não cumpriram serviço militar e não desenvolvem trabalho voluntário.

3. Literacia digital e participação cívica

A última secção do IQC procurava reunir informações sobre as perceções, habilidades, entendimentos e conceções do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A literacia digital, conforme dissemos anteriormente (capítulo I), é um requisito-chave para se alcançar sucesso nas sociedades da informação e do conhecimento.

Os ambientes digitais requerem capacidades sofisticadas de pesquisa e processamento da informação, isto é, fazem apelo a competências de várias ordens.

Uma das dimensões da literacia digital é a consciência digital que envolve a compreensão de situações de risco associadas à própria navegação na Internet, a partilha de informação online, a usurpação de identidade, a violação da privacidade, o plágio, o respeito pelos direitos de autoria e reprodução, etc.

Por outro lado, a capacidade para selecionar a informação mais credível convoca um conjunto de competências transversais essenciais para avaliar, integrar, interpretar e comparar informação de múltiplas fontes. Nessa conformidade, tentou-se compreender o impacto de um fenómeno relativamente recente e transversal a todas as esferas da vida: as *fake news*.

Outro propósito do IQC era o de fazer um levantamento dos usos da Internet e de formas alternativas de participação social e política com recurso às TIC.

3.1. Meios tecnológicos

A primeira questão desta secção do IQC tinha como objetivo quantificar a existência, diversificação e apropriação individual de equipamentos tecnológicos e digitais, nomeadamente a Internet.

A Tabela 18 expõe os recursos tecnológicos e digitais que os jovens declararam possuir.

Tabela 18
Recursos tecnológicos

Meios Tecnológicos	Tem	Não tem
Computador pessoal (secretária)	22	17
Computador pessoal (portátil)	30	9
Telemóvel	36	3
Tablet	3	36
Televisor	35	4
Cartões de memória, <i>pendrives</i> , <i>zipdrives</i>	25	14
Câmara de vídeo e/ou fotografia	12	27
Acesso à <i>Internet</i> em casa	37	2

Um dado que sobrepõe é o número de indivíduos (37) que diz possuir acesso à Internet³⁴ a partir dos seus lares (95%). Outro dado estatístico relevante prende-se com a posse individual de telemóveis em maior número do que de televisores.

³⁴ De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, PORDATA), 75,6% dos lares no Algarve possuíam ligação à Internet, em 2018.

A posse de computadores portáteis é declarada por 30 indivíduos (77%).

A realidade que emerge da análise destes dados confirma que os lares destes jovens não são carentes de recursos tecnológicos, por contraste aos recursos literários declarados e constantes da Figura 10, da secção 2.1., do atual capítulo.

O mesmo é asseverado pelo estudo *Tech Habits*, da *Samsung Electronics* (2016), realizado em 18 países europeus, a partir de um questionário on-line em que participaram indivíduos com mais de 16 anos, onde se afirma que 61% dos portugueses usam mais tecnologia em comparação com o que faziam em 2014, sendo que 15% afirmam que já não conseguem viver sem tecnologia.

3.2. Utilização da Internet

A informação sobre a frequência de acesso à internet foi recolhida com base numa questão de resposta fechada, com 5 opções de resposta identificadas na Figura 12.

Estas opções de resposta permitiram perceber a assiduidade no acesso à internet, não possibilitam, contudo, verificar o número de vezes, ao certo, que cada utilizador diário acede à internet.

Sumariamente, conclui-se que 82% destes jovens acede diariamente à Internet: 18% uma vez (pelo menos) e 64% várias vezes ao dia.

Numa análise às características socioeconómicas dos inquiridos e à sua relação com a frequência de acesso diário à internet, constata-se que:

- a) Não se registam diferenças entre géneros, quanto à frequência de acesso à internet.
- b) Quanto ao nível de ensino e rendimento, o acesso à internet é maior nos inquiridos com maior nível de ensino e, principalmente, nos inquiridos com maior nível de rendimento.

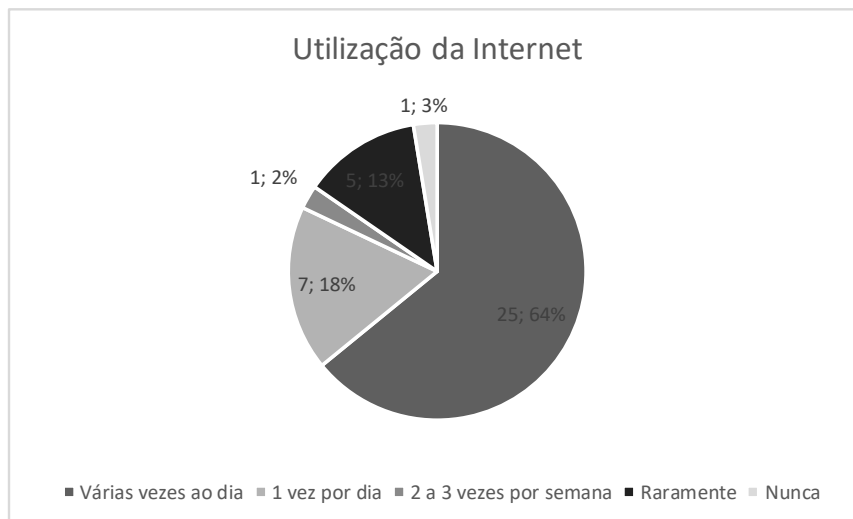


Figura 12. Distribuição dos inquiridos, por meio de acesso à internet e frequência

3.3. Recursos da Internet: usos e frequência

Outro aspeto considerado relacionava-se com as atividades mais realizadas na internet por parte dos inquiridos. Pedia-se que fossem indicados os 3 assuntos relacionados com a pesquisa de informação e que motivam a utilização da Internet com maior frequência.

Tabela 19
Tipo e frequência de atividade desenvolvida na internet

Recursos e frequência ³⁵	Todos os dias	2, 3 vezes/semana	Raramente	Nunca
<i>YouTube</i>	14	14	7	4
<i>Jogos on-line</i>	9	2	16	12
<i>Instagram</i>	16	6	6	11
<i>Biblioteca digital</i>	3	12	11	13
<i>Correio eletrónico</i>	25	5	3	6
<i>Wikipédia</i>	5	10	17	7
<i>Rádio</i>	8	3	6	22
<i>Twitter</i>	5	4	9	21
<i>Fazer Uploads</i>	2	7	13	17
<i>Bibliotecas on-line</i>	2	9	9	18
<i>Blogues</i>	4	12	14	9
<i>Facebook</i>	25	3	5	6
<i>Fazer Downloads</i>	11	8	14	6
<i>Chats de conversação</i>	16	6	10	7

³⁵ A = todos os dias; B = 2 a 3 vezes por semana; C = raramente; D = Nunca.

Desse modo, verifica-se que as atividades com maior proporção de utilizadores com utilização diária são o acesso ao correio eletrónico, às redes sociais (*Facebook* e outras) e aos serviços de conversação em linha, conforme se patenteia na tabela 19.

As atividades que apresentam menor proporção de inquiridos na utilização diária são aquelas que se relacionam com Bibliotecas Digitais, consulta da *Wikipédia* e de Blogues.

Em complemento a esta informação, a Figura 13 patenteia os assuntos que motivam a utilização da Internet. Os jovens declararam que os temas que mais lhes interessam na Internet são os que se relacionam com o “Entretenimento”, “Informação e Sociedade”, “Ciências e Tecnologia”, “Educação” e “Desporto”.

No polo oposto, situam-se os temas conectados com a “Literatura”, “História” e “Arte” que obtêm 5 ou menos preferências.

Apesar de existir um número considerável de jovens sem emprego ou empregados há pouco tempo, o tema “Emprego” é selecionado por 5 indivíduos, meramente.

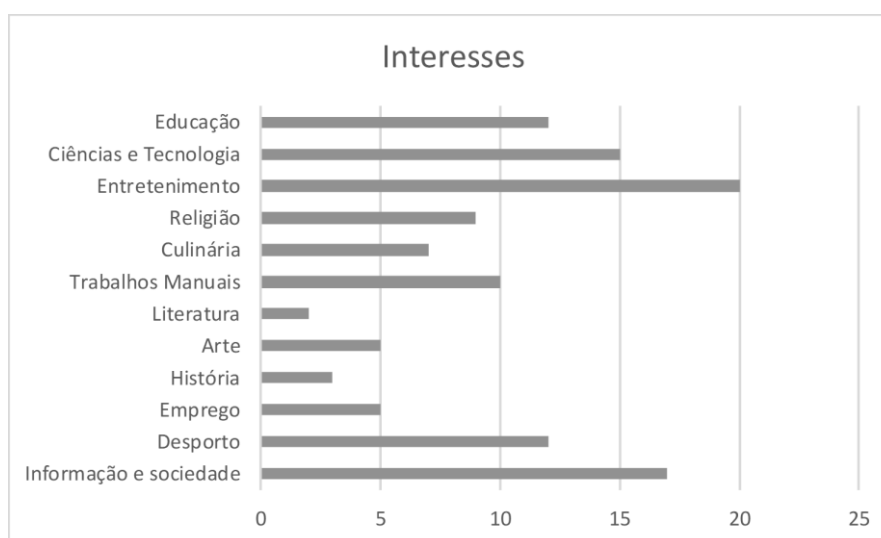


Figura 13. Distribuição dos interesses manifestados no acesso à Internet

O panorama aqui traçado, a partir dos resultados coligidos, enquadra a utilização das TIC de forma limitada ao entretenimento e ao consumo passivo de informação.

3.4. Autoavaliação no domínio de programas informáticos (*Word, Excel, PowerPoint, Acess e Correio Eletrónico*)

É consensual, nas sociedades atuais, que qualquer cidadão deve possuir um domínio mínimo das tecnologias de informação e comunicação. A ausência ou o baixo nível de competências neste domínio é um fator determinante para o sentimento de exclusão social, atendendo a que as fontes de informação são cada vez mais plurais e centradas nas TIC.

Por essas razões, pretendeu-se conhecer a perceção que os jovens têm sobre a proficiência no uso de ferramentas diversificadas na ótica do utilizar, indispensáveis ao sucesso pessoal e profissional.

De acordo com a autoavaliação das capacidades de utilização dos programas informático mais comuns, ilustrada pela Figura 14, verifica-se que 13 indivíduos afirmam possuir excelentes capacidades para operar com o programa *PowerPoint* (criação de apresentações), 11 para utilizar aplicações para Correio Eletrónico e 9 as ferramentas do *Word* (processamento de texto).

O domínio dos programas *Excel* (folha de cálculo) e *Acess* (base de dados) é autoavaliado pelos inquiridos como sendo razoável e baixo, respetivamente.

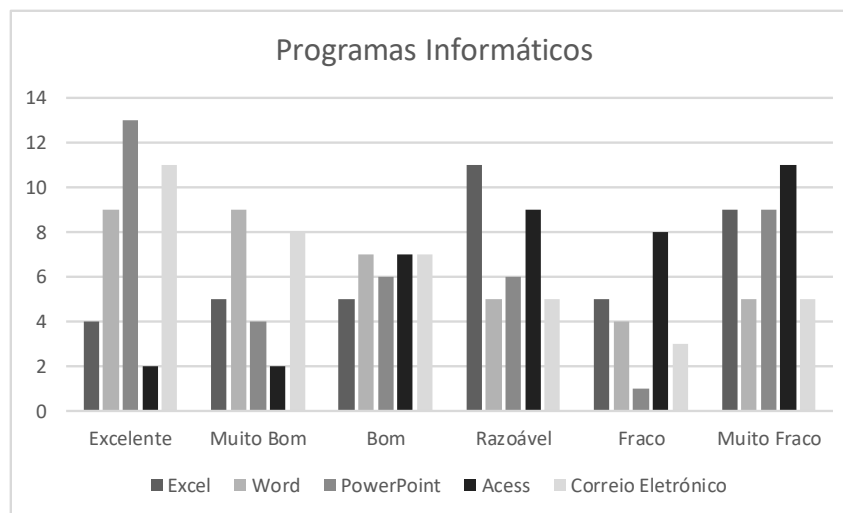


Figura 14. Autoavaliação das capacidades para operar com programas informáticos

3.5. Participação social e política *on-line*

Era do nosso interesse compreender ao grau de participação cívica e o envolvimento político-social dos jovens por meio da *Internet*, isto é, a sua cidadania digital, procurando caracterizar a forma como recorrem à *Web* para exercer os seus direitos e responsabilidades.

A observação dos dados permite perceber que as principais atividades de envolvimento político e social são aquelas que envolvem a assinatura e apoio a petições eletrónicas (23 sujeitos). São igualmente as atividades que mais mobilizam os inquiridos para uma participação online: os protestos contra medidas políticas e apresentação individual ou coletiva, reclamações ou queixas para defesa dos seus direitos (14 indivíduos cada uma), a participação em associações locais (culturais, desportivas, religiosas), e solidariedade para com vítimas de catástrofes naturais, doenças e fome, com 13 e 12 declarações, respetivamente.

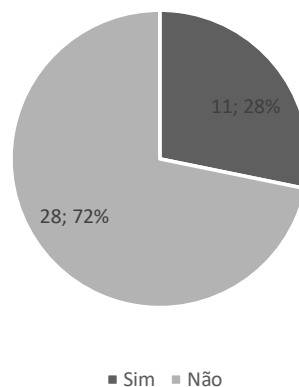


Figura 15. Interesse por assuntos de política através da Web

Quanto ao interesse pela política (Figura 15), 72% dos inquiridos assinala que não se envolvem em questões políticas através da *Web*. Estes resultados permitem concluir que a *Web* não tem qualquer influência na participação política.

Quanto aos motivos que impedem a contribuição da *Web* para a participação política, os jovens respondentes referem que a falta de interesse na política se justifica porque sentem que não vale a pena participar (45,6%), pois acreditam que a política não é importante para melhorar a vida das pessoas (31,5%).

3.6. Consciência digital

A literacia digital e a cidadania digital estabelecem relações de interdependência (Mossberger et al., 2008; Silva, 2008; Chadwick, 2009; Morgado & Rosas 2010).

Os deveres e responsabilidades dos indivíduos, enquanto membros de comunidades virtuais, os seus comportamentos comunicativos são limitados pela literacia digital que possuem, isto é, pela sua capacidade de acesso, entendimento e utilização das tecnologias, de forma crítica e reflexiva (Buckingham, 2003).

Perante as afirmações fornecidas pela questão do IQC que envolviam as dimensões atrás referidas, os jovens eram convidados a assinalar o seu grau de concordância ou de discordância com as mesmas.

Assim, na generalidade, os jovens asseveram utilizar a Internet conscientes dos seus perigos, na observância dos deveres e responsabilidades.

Tabela 20

Distribuição das respostas sobre comportamentos e responsabilidades no uso da *Internet*

Afirmações	CT	C ³⁶	D	DT
As <i>fake news</i> são inofensivas e não desvirtuam a realidade.	1	5	11	21
A navegação anónima garante a privacidade do utilizador.	5	13	8	12
As <i>fake news</i> podem destruir a reputação (empresas, políticos e pessoas comuns)	22	6	7	4
Existem várias formas de roubar dados na <i>internet</i> .	21	15	1	2
Baixar uma música ou um filme sem respeitar os direitos de autor.	1	7	11	19
Todas as informações que se encontram na internet são verdadeiras.	3	2	10	23
As técnicas digitais podem manipular os conteúdos (imagens, áudios, textos, etc.).	16	14	4	5
As redes sociais potenciam a realização de ações coletivas.	10	22	5	2
As redes sociais permitem a partilha de conteúdos por comunidades.	7	23	9	0
As redes sociais são um campo privilegiado de transgressão ética.	8	18	9	3

Contudo, revelam algum desconhecimento de comportamentos básicos para a proteção da sua identidade, nomeadamente, quando declaram que concordam parcial (13) ou totalmente (5) com a afirmação de que “A navegação anónima na internet garante a privacidade do utilizador”, consoante se verifica na Tabela 20 e na Figura 16.

³⁶ CT = concordo totalmente; C = concordo; D = discordo; DT = discordo totalmente.

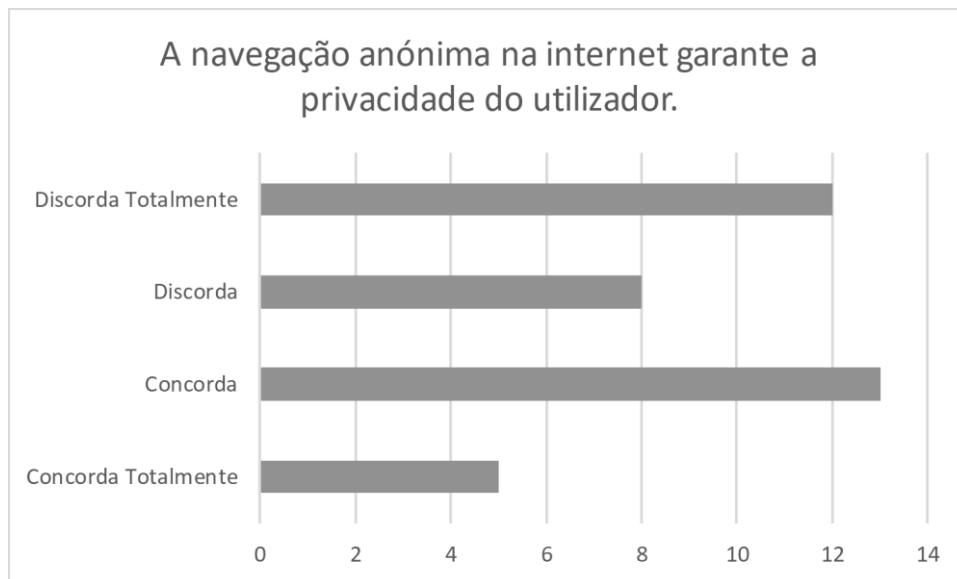


Figura 16. Grau de concordância ou discordância sobre a proteção de dados

No mesmo sentido, mas com menor expressão, há 8 indivíduos que acreditam que “Todas as informações que se encontram na internet são verdadeiras” (Figura 17).

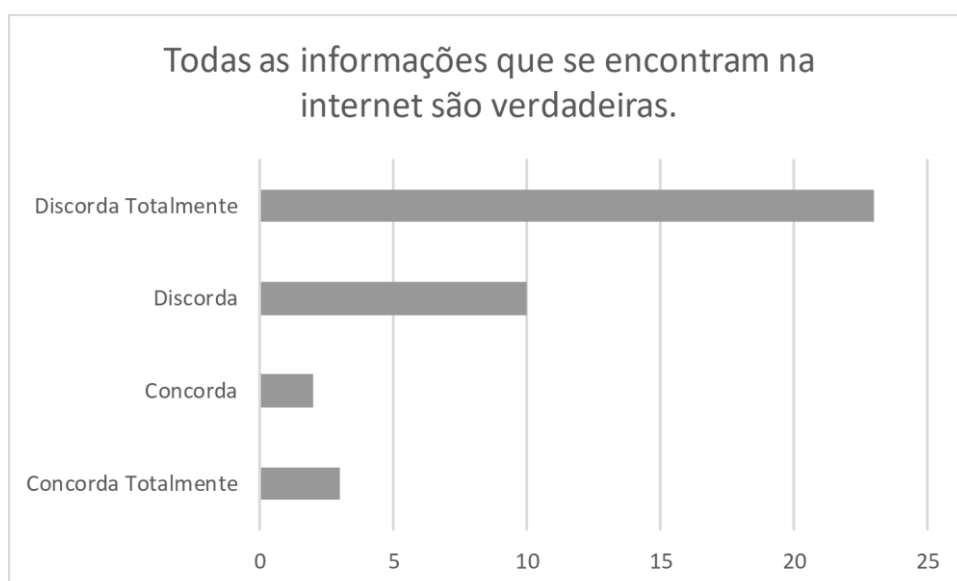


Figura 17. Grau de concordância ou discordância sobre a fiabilidade da informação na WEB

No âmbito dos direitos de autoria e veracidade da informação veiculados nos meios digitais, a maioria dos jovens está consciente das consequências impactantes das *fakenews* (Figura 18).

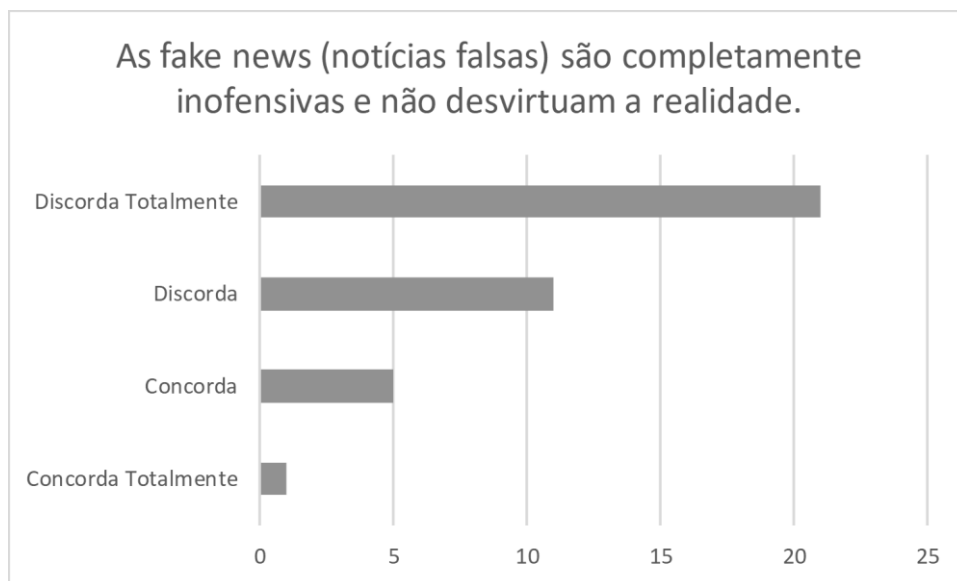


Figura 18. Grau de concordância ou discordância sobre o impacto das fakenews

Outro aspeto que se salienta é a crença de que as redes sociais potenciam comportamentos considerados incorretos em termos de etiqueta e que, frequentemente, configuram atitudes de transgressão ética.

Em sùmula, os jovens inquiridos revelam uma razoável compreensão do meio digital. Contudo, essa característica não contribui para uma maior apetência pela participação política ou cívica.

A partir da análise dos resultados, redonda evidente que a posse de recursos tecnológicos e a utilização maciça da *Web* não acrescenta capital de motivação para intervir política e socialmente. Apesar de estes indivíduos revelarem um nível de literacia digital considerável, essa vantagem não é potenciada na prossecução de uma cidadania participativa associada a questões democráticas, resumindo-se à procura e ao consumo de conteúdos digitais.

Aliás, como mais à frente se demonstrará, a proficiência no uso das TIC não tem uma relação direta com os níveis de literacia revelados nas respostas às Provas de Literacia aplicadas.

4. Apresentação e discussão de resultados das Provas de Literacia

Introdução

O objetivo central da presente investigação é a análise da importância da literacia numa era em que a informação e o conhecimento assumem uma primazia incontornável. O enfoque é dado nas competências-chave essenciais para que os indivíduos participem com sucesso na economia e na sociedade do século XXI.

Com efeito, a literacia desempenha um papel fundamental na utilização da informação escrita na vida quotidiana, conforme atestam diferentes estudos e autores revisitados no enquadramento teórico, realizado no Capítulo I.

Nessa conformidade, os objetivos delineados para esta investigação atribuíam ao conhecimento das competências de jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos o primado da ordem de razões. A sua operacionalização assentou na avaliação das competências de literacia em três domínios (literacia em prosa, literacia documental e numeracia) através da aplicação de 3 provas (Anexos III, IV e V) aos indivíduos que constituíam a amostra.

A aferição das competências nesses três domínios estruturou-se a partir das opções teórico-metodológicas, aprofundadas nos capítulos anteriores.

Procurou-se, num primeiro plano, perceber os sujeitos e as competências de literacia que possuíam, tomando como referência o quadro de “perfis de literacia” sugeridos pelo IALS (OECD e *Statistics Canada*, 1995) e, no segundo, a partir de um enquadramento social, considerar esses mesmos sujeitos em função dos contextos, através de uma abordagem das ‘literacias situadas’, conceito proposto pela UNESCO (2008). Valoriza-se, por isso, a influência do contexto social, cultural e profissional no desenvolvimento, aplicação e manutenção das capacidades de relacionamento com a informação escrita e impressa.

Em rigor, como defende Lahire (2003), nas sociedades educativas do século XXI, todos os contextos podem ser de aprendizagem. As disposições que orientam a ação dos sujeitos não são permanentes ou definitivas, dependem do contexto e das práticas neles desenvolvidas.

A abordagem declarada não pretendia medir ou avaliar o que os jovens tinham aprendido, mas, antes, perceber que competências (técnicas, operativas e transversais)

eram capazes de usar. Para esse efeito, as três provas de literacia colocavam questões que simulavam tarefas da vida diária, porém, não exclusivamente. Nessa conformidade, assumia-se que as competências necessárias para a utilização da informação escrita assumem uma importância determinante para o exercício da cidadania e para a participação na esfera pública, que Jürgen Habermas (1996) define como a base da democracia.

Pelas razões evocadas, a análise e a interpretação dos resultados que se apresenta no atual capítulo compara o nível e a distribuição dessas competências, considerando os tipos de tarefas e habilidades cognitivas que os jovens envolvidos no estudo demonstraram em cada dimensão da literacia, com os níveis de educação formal declarados, as práticas de leitura, escrita e uso da matemática na vida pessoal e profissional; e as autoavaliações dessas competências.

Apesar de o nível de escolaridade poder ser considerado como decisivo para as literacias, os estudos empíricos, realizados neste campo, têm provado que não existe uma relação linear e determinista entre os níveis de escolaridade e as competências nas várias literacias (Benavente et al, 1996; Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998; Kirsh, 2001; Ávila, 2008). O que equivale a dizer que a explicação para os perfis de literacia das populações não pode encontrar razões exclusivas nos baixos ou elevados níveis de escolarização dos indivíduos que as integram - não se pode traçar uma correspondência absoluta entre “níveis de instrução formal” e “níveis de literacia” (Benavente et al, 1996; Sebastião et al., 2001).

Sendo esta a base teórica que, genericamente, enquadra a investigação desenvolvida, convém destacar que o *framework* das provas de literacia ambiciona ser um contributo humilde, mas idóneo, para a construção de instrumentos válidos para avaliar as competências de populações, jovens de 18 a 35 anos, neste caso, em particular.

Nesse sentido, constituiu-se uma amostra de conveniência que procurou ser suficientemente representativa dos indivíduos na mesma faixa etária. A pretendida inferência – da amostra para a população – exigiu métodos complexos de estimação dos desempenhos que mereceram atenção especial no capítulo concernente às Metodologias Investigativas.

Assim, torna-se adequado que, neste capítulo, se recuperem as questões investigativas que enformaram e articularam todos os estágios da investigação e que são as seguintes:

- Haverá discrepâncias significativas nos desempenhos dos mesmos indivíduos nas três escalas de literacia (prosa, documental e numeracia)?

- Poder-se-á estabelecer uma relação direta entre os perfis de literacia apresentados pelos jovens com alguma variável prevista (idade, género, condição social e económica, situação face ao emprego, capital escolar declarado, etc.)?

- Em que tarefas representativas de situações do quotidiano os indivíduos apresentam maior dificuldade?

- Qual é a relação entre as práticas de literacia (leitura e escrita) e os níveis de literacia demonstrados?

A utilização das técnicas selecionadas para a recolha de dados, neste caso, o inquérito por questionário IQC e as 3 provas de literacia, produziram os dados da investigação que, depois de recolhidos com pormenor e de forma isenta, foram reunidos e registados sistematicamente.

As provas de literacia foram aplicadas a todos os jovens em 3 momentos distintos. Este procedimento permitiu usar unicamente as respostas concretas e descartar os mecanismos de imputação e estimação de respostas mediante processos complexos utilizados pelos estudos internacionais – o Item Response Theory³⁷ (IRT).

Não obstante a limitação inerente à tipologia da amostra, a informação obtida a partir de diferentes combinações de itens de avaliação (processos, tipo de informação e plausibilidade dos distratores) e das variáveis de contexto (nível de escolaridade concluído, práticas de literacia e numeracia), estimaram-se os valores plausíveis para o desempenho dos jovens na mesma franja de idade.

Nessa conformidade, os erros de amostragem poderão depender de quão bem esses jovens representam a variabilidade natural da população que supostamente representam.

Nas próximas secções salientam-se as especificidades da análise dos resultados, após a sua organização e tratamento, na tentativa de transmitir uma interpretação objetiva e consistente da informação que se apresenta ao longo do presente capítulo.

³⁷ O IRT possibilita o cálculo dos resultados individuais em termos de valores plausíveis. A partir do indicador de respostas corretas de cerca de 80% dos indivíduos com determinado perfil a uma tarefa específica, é possível, não só validar o grau de dificuldade das tarefas, como também prever que outros indivíduos com o mesmo perfil “têm uma probabilidade média de 80% de terem respondido correctamente às tarefas desse nível, e uma probabilidade ainda superior de terem respondido correctamente às tarefas dos níveis anteriores. Embora possam responder correctamente a tarefas dos níveis seguintes, verifica-se, empiricamente, que essa probabilidade é bastante inferior a 80%” (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996, p. 76).

A análise que aqui se produz visa “o aperfeiçoamento do modelo de investigação que, por coerência, produzirá novas pistas de reflexão e de investigação para o futuro” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 211) e resulta de um compromisso efetivo com o aprofundamento da investigação neste campo no futuro.

4.1. Resultados Globais das Provas de Literacia

Os itens de resposta de cada prova totalizavam 500 pontos. O acumulado dos pontos das respostas corretas foi ponderado para a obtenção de uma pontuação final. Por sua vez, essa pontuação permitiu situar os indivíduos nos 5 níveis das escalas de literacia: a) Nível 1 - 0 a 225 pontos; b) Nível 2 – 226 a 275 pontos; c) Nível 3 – 276 a 325 pontos; d) Nível 4 – 326 a 375 pontos; e) Nível 5 – 376 a 500 pontos.

Depois de aplicados os procedimentos metodológicos descritos no capítulo II, os resultados foram compilados e organizados numa base de dados, recorrendo ao programa informático EXCEL.

A análise comparativa dos resultados globais das três provas de literacia é apresentada na Tabela 21.

As médias dos resultados obtidos pelos participantes apontam para um escalonamento das 3 dimensões da literacia, colocando, desse modo, a Literacia em Prosa em primeiro plano com 285 pontos (Nível 3), a Numeracia com 274 pontos (Nível 2) e, por fim, a Literacia Documental com 250 pontos (Nível).

A distribuição dos desempenhos dos jovens que participaram no estudo que envolvia as 3 dimensões da literacia mostra que 15 participantes (38%) conseguiram pontuações acima do ponto médio das respetivas escalas.

Parcialmente, 21 participantes (53%) obtiveram pontuações na PLP, 15 (38%) na PLD e 19 (49%) na PN, significativamente mais elevadas do que o ponto central das escalas IALS para cada domínio que é de 276 pontos e que equivale ao Nível 3.

Sobressaem, desde logo, algumas discrepâncias significativas entre os desempenhos nas três escalas de literacia (Tabelas 21 e 22).

Tabela 21
Resultados das três provas de Literacia

Código	Prosa		Documental		Numeracia	
	Pontos	Nível	Pontos	Nível	Pontos	Nível
AL-84-70	293	3	255	2	280	3
AL-85-70	337	4	327	4	342	4
AN-87-05	299	3	315	3	313	3
AN-87-31	198	1	90	1	104	1
BE-00-09	307	3	212	1	267	2
BE-91-72	257	2	187	1	174	1
BI-97-25	340	4	336	4	326	4
CA-86-45	204	1	211	1	216	1
CA-86-79	375	5	333	4	389	5
CA-89-25	226	2	234	2	250	2
CE-84-22	61	1	30	1	89	1
CR-87-21	433	5	399	5	368	4
CR-90-82	107	1	70	1	108	1
DU-86-36	255	2	226	2	245	2
FI-84-73	353	4	275	3	325	4
FI-95-32	442	5	421	5	451	5
FN-83-20	75	1	145	1	178	1
FR-95-18	498	5	488	5	495	5
IN-97-18	351	4	287	3	363	4
JE-93-86	205	1	140	1	219	1
JO-00-42	324	3	268	2	322	3
JO-87-81	498	5	467	5	482	5
JO-98-31	356	4	316	3	314	3
LU-98-70	350	4	274	2	289	3
MA-85-50	273	2	215	1	246	2
NA-92-02	465	5	366	4	388	5
OT-88-09	52	1	31	1	50	1
PA-92-93	253	2	235	2	264	2
PE-84-80	258	2	229	2	231	2
RI-84-23	377	5	395	5	415	5
RU-89-70	264	2	229	2	270	2
RU-97-43	204	1	183	1	202	1
SA-86-77	98	1	87	1	82	1
SI-89-05	255	2	248	2	253	2
SI-96-49	330	4	288	3	309	3
SU-84-17	373	4	255	2	327	4
SU-85-18	276	3	235	2	255	2
TI-87-95	209	1	182	1	141	1
TO-92-97	279	3	282	3	327	4
Média	285	3	250	2	274	2

As divergências mais significativas que alguns indivíduos apresentam nos desempenhos nas três escalas de literacia fixam-se, de forma mais notória, na dimensão da literacia documental.

Tabela 22

Distribuição dos perfis de literacia em prosa, documental e numeracia

Literacia em Prosa					
Níveis	Nível 1 (0-225 pontos)	Nível 2 (226-275 pontos)	Nível 3 (276-325 pontos)	Nível 4 (326-375 pontos)	Nível 5 (376-500 pontos)
N.º	10	8	6	8	7
%	26%	21%	15%	21%	18%
Literacia Documental					
N.º	13	11	6	4	5
%	33%	28%	15%	10%	13%
Numeracia					
N.º	11	9	6	7	6
%	28%	23%	15%	18%	15%

Esta observação corrobora uma das conclusões do relatório técnico produzido sobre o primeiro estudo internacional sobre a literacia de populações adultas (IALS, 1998) em que Portugal também participou. Nesse documento, destaca-se que o grau de proficiência nas várias dimensões não é necessariamente equivalente, podendo o mesmo indivíduo revelar diferentes níveis de literacia em cada um dos três domínios considerados (Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998).

Na mesma linha argumentativa, Ávila (2008, p. 166) afirma que “Embora as diferenças entre as três escalas não sejam muito expressivas, os resultados mostram que a literacia documental (80% de resultados negativos) surge como o domínio em que os portugueses obtêm piores resultados³⁸”.

Considerando os percentis de desempenho em Literacia em Prosa, Documental e Numeracia, a análise dos resultados revela que há 4 participantes, os jovens com melhores resultados, que alcançaram pontuações médias superiores a 400 pontos nas 3 dimensões. Neste conjunto, destacam-se 2 participantes com desempenhos próximos dos 500 pontos (494 e 482).

No sentido oposto, tomando como referência o Nível 3, como o “nível mínimo que qualquer cidadão deve deter para ser capaz de responder adequadamente às exigências das sociedades actuais” (OECD e *Statistics Canada*, 2000, p. 19), 46% dos participantes obtiveram pontuações médias iguais ou inferiores 276 pontos, isto é, o limiar inferior do Nível 3. Nesses desempenhos negativos, há 10 jovens (26%) que apresentam um perfil muito baixo nas 3 dimensões de literacia, obtendo uma média 126 pontos nas 3 escalas.

³⁸ A partir dos dados do IALS de 1998.

Estes resultados não contrariam totalmente aqueles que foram obtidos pelo ENL e, mais tarde, confirmados pelo IALS, em 1995 e 1998, respetivamente. Apesar de prevalecer, ainda, uma elevada percentagem de indivíduos com um perfil de literacia muito baixo, onde se incluem aqueles que demonstram grande escassez de competências, uma percentagem bastante significativa situa-se nos níveis intermédio e elevado, sobretudo na dimensão da literacia em prosa e, menos expressivamente, na área da numeracia.

Recorda-se, a este propósito, que os referidos estudos abrangem as populações compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade. No nosso caso, por se tratar de uma amostra constituída por indivíduos com idades iguais ou superiores a 18 e 35 anos, parcialmente abrangida pelo alargamento da escolaridade obrigatória aos 12 anos de escolaridade pode ter influência sobre os resultados apresentados. Todavia, e em abono da verdade, não possuímos dados suficientes para inferir tal consequência.

Conclui-se que, a partir das respostas obtidas, os jovens com aqueles desempenhos restritivos são capazes apenas de resolver tarefas muito básicas, recorrendo à leitura (textos contínuos e descontínuos) e ao uso de conhecimentos primários da área da matemática.

A leitura dos resultados por género mostra que, nas 3 provas de literacia, as mulheres (256 pontos) apresentaram desempenhos médios ligeiramente inferiores aos dos rapazes (285 pontos).

Apesar de as diferenças entre resultados médios dos homens e das mulheres não serem significativas (Tabela 16), elas situaram-se na ordem dos 30 pontos.

O grau de variabilidade, ou de dispersão que resulta da análise das distribuições dos desempenhos e dos perfis de literacia no interior de cada uma das 3 escalas é bastante heterogéneo.

Esta evidência materializa-se na observância dos enormes níveis de desigualdade interna. A partir da leitura da amplitude da variação da distribuição global das pontuações obtidas em cada prova (eixo vertical), as desigualdades no seu interior, no que concerne à distribuição das competências, são muito elevadas. A pontuação mais baixa obtida na PLP foi de 53 pontos e a mais alta de 498, na PLD o desempenho mais baixo correspondeu a 31 pontos e o mais alto 488 pontos, na PN foi de 50 pontos e de 495 pontos.

Tabela 23

Desempenho médio: diferenças entre géneros

Média de pontuações		
Prova	Homens	Mulheres
Literacia em Prosa	299	273
Literacia Documental	268	235
Numeracia	289	360
Média	285 pontos	256 pontos

Da análise do eixo horizontal, resulta evidente que há 18 sujeitos (46%) que obtêm pontuações negativas nas três provas de literacia.

Na relação com a variável “sexo”, a distribuição dos desempenhos negativos é equitativa (Tabela 23). Face à variável “idade”, identifica-se uma relação linear entre os desempenhos negativos e os indivíduos com mais de 30 anos. Quanto ao nível de escolaridade concluído (autodeclarado), 6 indivíduos com perfil de literacia muito baixo concluíram o 1.º Ciclo, 4 o 2.º Ciclo e 7 o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Apenas 1 indivíduo com desempenho negativo afirmou ter concluído o Ensino Secundário.

Igualmente relevante e significativa é a nitidez da relação entre os indivíduos que concluíram o ensino superior e os desempenhos mais elevados. No entanto, não se pode estabelecer uma relação direta e consistente entre os perfis de literacia apresentados e o capital escolar elevado (conclusão do ensino secundário), declarado pelos jovens.

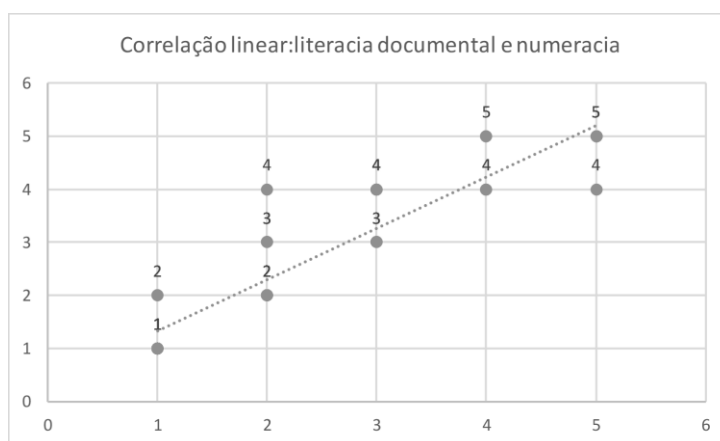


Figura 19. Tendência linear na relação entre os resultados de literacia documental e numeracia

Em síntese, podemos afirmar que existem, de facto, considerando os resultados dos jovens nas 3 provas de literacia, discrepâncias significativas nos seus desempenhos nas três

escalas de literacia. A literacia em prosa é a dimensão em que mais indivíduos demonstram deter competências de nível intermédio e elevado, seguida pela numeracia. As competências para o processamento de informação organizada e sistematizada em textos descontínuos, necessárias na literacia documental, são reduzidas, na maior parte dos jovens. Aplicando o coeficiente de correlação de Pearson entre os resultados da PLD e da PN, obtém-se uma correlação muito forte, expressa por $p=0,924$ e visível na linha de tendência da Figura 19.

As dimensões da literacia avaliadas exigem alguma especificidade técnica em diversas áreas do conhecimento.

Todavia, “a capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é muito maior naqueles que conseguem utilizar correctamente as suas competências de literacia” (Reis, 1997, P. 9), por contraste aos baixos índices de literacia que estão frequentemente associados a indivíduos com reduzidos graus de envolvimento e participação social e política.

Extensiva e paralelamente, essas competências são essenciais para o exercício da cidadania digital porque exigem a compreensão das questões humanas, culturais e sociais relacionadas com o uso das tecnologias.

Com efeito, a cidadania (digital) implica o respeito pelos códigos éticos, a adoção de comportamentos que não só permitam o acesso à informação e tecnologia, mas que o seu uso observe critérios de segurança, legalidade e responsabilidade.

Tal como defende o *International Society for Technology in Education* (ISTE, 2007), é fundamental que os indivíduos demonstrem: i) uma atitude positiva perante o uso da tecnologia que implica a colaboração, a aprendizagem e a produtividade; ii) uma responsabilidade pessoal pela aprendizagem ao longo da vida; iii) liderança para a cidadania digital.

4.2. Prova de Literacia em Prosa

A Prova de Literacia em Prosa (Anexo III) foi aplicada depois da resposta ao Inquérito por Questionário de Caracterização Sociodemográfica.

A PLP enfatizava o uso da leitura com o objetivo de aquisição e utilização de informação. Comportava três tipos de processos de compreensão da leitura: i) localizar e

retirar informação explícita (compreensão literal), ii) fazer inferências diretas, simples ou complexas (compreensão inferencial); iii) interpretar e relacionar ideias e informação (reorganização).

A PLP apresentou-se em suporte de papel no formato de Caderno, tamanho A4, com 6 páginas. Era constituída por 43 questões³⁹. Contudo, existiam 50 itens de resposta (23 de compreensão literal, 12 de reorganização, 9 inferências simples e 6 complexas) com o mesmo valor de ponderação. Utilizaram-se nos 5 níveis da escala de Literacia em Prosa para definir o perfil de cada indivíduo.

A aplicação da PLP em situação de pré-teste permitiu estimar o tempo médio para a sua realização ininterrupta em 65 minutos (tempo mínimo de 40 minutos e máximo de 90 minutos). Contudo, o tempo máximo de realização ultrapassou ligeiramente os 90 minutos e situou-se nos 112 minutos.

Tabela 24

Tendência linear na correlação entre os resultados de literacia documental e numeracia

Literacia em Prosa					
Níveis	Nível 1 (0-225 pontos)	Nível 2 (226-275 pontos)	Nível 3 (276-325 pontos)	Nível 4 (326-375 pontos)	Nível 5 (376-500 pontos)
N.º	10	8	6	8	7
%	26%	21%	15%	21%	18%

A apreciação dos resultados em articulação com as características das tarefas propostas permite concluir que:

- a) No Nível 1, 10 indivíduos⁴⁰ (26%) revelam apenas capacidades para identificar algumas palavras de um texto ou segmentos de informação, a sua transcrição literal, ou a compreensão de informação direta contida em textos ou documentos pequenos e simples.
- b) No Nível 2, situam-se os indivíduos (21%) que, além das capacidades de associação literal e direta entre a informação contida nas questões e a informação fornecida pelo texto, são capazes de realizar inferências muito

³⁹ Algumas das questões utilizadas na PLP foram retiradas das tarefas propostas por Català e cols. (2001), das provas do PISA (2000) e do IALS (1998).

⁴⁰ Dois indivíduos (por razões éticas e deontológicas não se revelam o género ou a origem cultural), que concluíram apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelaram grandes dificuldades na decifração dos enunciados das questões e dos materiais de suporte das tarefas propostas. Tiveram, por isso, a colaboração do investigador para a leitura dos textos, das perguntas e das opções de resposta.

simples ou a comparação e o contraste de informação sem a presença de muitos distratores.

- c) 6 indivíduos (15%) situaram-se no Nível 3 da escala. Conseguiram realizar as tarefas com o suporte de textos mais longos (com a presença considerável de distratores) para estabelecer associações que requerem pequenas inferências, a seleção, a comparação e o contraste entre informação localizada em diferentes frases ou parágrafos.
- d) Os jovens (21%) que conseguiram fazer múltiplas associações, ou a produção de várias respostas, identificando a informação necessária (de carácter mais abstrato) mediante inferências baseadas em textos relativamente longos e com mais elementos distratores, demonstraram capacidades para integrar e comparar vários elementos e realizar inferências mais complexas. Situaram-se, por isso, no Nível 4.
- e) O desempenho de 7 participantes na PLP enquadrou-se no Nível 5, o mais elevado, de competências desta escala. As tarefas exigiam o processamento de informação presente em textos muito densos e com múltiplos distratores, a realização de inferências complexas ou a mobilização de conhecimentos especializados;
- f) Em termos de proporcionalidade por sexo, os homens (55%) atingem resultados abaixo do ponto médio da escala enquanto que no caso das mulheres são 38%.
- g) O rótulo de idade (30 a 32 anos) apresenta os desempenhos menos positivos, isto é, 70% dos indivíduos com essa idade.

A análise mais profunda das relações entre as características das tarefas (processos, tipo de informação e plausibilidade dos distratores) e a consistência das respostas dos participantes permite ainda concluir que:

1. Associação literal - baseia-se no reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída em um texto e possibilita o reconhecimento de ideias principais, de uma sequência, de detalhes, o estabelecimento de comparações, de relações simples de causa-efeito.
 - A média de respostas corretas a questões de compreensão literal (Nível 1 e 2) é de 67%.

2. A média de respostas corretas a questões de Nível 1 é de 74 %:
 - à questão 6.9. responderam corretamente todos os participantes;
 - 89% dos jovens responde acertadamente à questão 6.1.;
 - a questão que obtém menos respostas corretas é a 8.3. (61%);
3. Integração e reorganização - processos que exigem a capacidade de sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a que se possa fazer uma síntese compreensiva.
 - As questões (Nível 1 e 2) que envolviam processos de reorganização da informação obtiveram uma média de resultados acertados de 65%.
4. A média de respostas acertadas às questões de Nível 2 é de 68%:
 - a questão 6.8. totaliza o maior número de respostas acertadas (87%);
 - as questões de Nível 2 com menor percentagem de respostas corretas são a 2.1. b) e 2.1. e);
5. Processos inferenciais - as inferências mais complexas envolviam a ativação do conhecimento prévio do leitor e a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que a informação proporcionava.
 - Os itens que envolviam a realização de inferências (simples e complexas) obtiveram uma percentagem de 45% de respostas acertadas.

Estes resultados aproximam-se das conclusões do Estudo Nacional de Literacia, realizado em 1995, que se constitui como um referencial teórico, metodológico e empírico dos estudos sobre literacia da população adulta portuguesa.

O ENL evidenciava que o perfil dominante de literacia da população portuguesa, em 1995, se enquadrava no Nível 1 em relação a todas as competências (leitura, escrita, cálculo), “muitos adultos têm sérias dificuldades de processamento da informação escrita, que lhes diminuem a capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura” (Benavente et al., 1996, p. 396). Estes resultados foram, posteriormente, confirmados com o estudo realizado pelo IALS (*International Adult Literacy Survey*), em 1998.

A distribuição dos níveis de literacia em prosa por género, idade, nível de escolaridade concluído e situação face ao emprego, apresentada pela Tabela 25, patenteia a

evidência de que aos níveis de escolaridade mais baixos (4.º ano) correspondem os resultados situados no Nível 1.

Tabela 25

Tendência linear na correlação entre os resultados de literacia documental e numeracia

		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Género	Masculino	5	5	2	2	4
	Feminino	5	3	4	6	3
Idade	18/20 anos	1		1	2	
	21/23 anos	1			3	
	24/26 anos	2	1			2
	27/29 anos	1	2	1		2
	30/32 anos	4	3	1		2
	33/35 anos	2	2	2	3	1
	4.º ano	5	1			
Escolaridade	2.º Ciclo	1	2	2		
	3.º Ciclo	3	4	2		
	Secundário		1	2	3	2
	Cur. Téc/Prof.				2	
	Licenciatura					2
	Mestrado				1	2
Situação emprego	Desempregado + 12 meses	2	1	1	3	1
	Desempregado - 12 meses		2	2	3	
	Empregado + 12 meses	5	4	1	2	4
	Empregado - 12 meses	3	1	2	0	2

A acentuada relação entre literacia e escolaridade, nos perfis de literacia mais baixos, é, identicamente, realçada por Ávila (2008, p.178), ao inferir que, “de um modo geral, quanto mais elevado o nível de literacia, maior a proporção dos indivíduos mais escolarizados.”

Contudo, o efeito da linearidade entre os níveis de escolaridade e os perfis de literacia perde visibilidade quando se comparam os resultados dos indivíduos que possuem os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tal como já haviam constatado Benavente et al. (1996), Kirsh et al. (1998), Kirsh (2001) e Ávila (2008). Efetivamente, 71,4% desses jovens quedam-se por desempenhos muito abaixo do esperado, em função do nível de escolaridade declarado.

Esta relação não linear observa-se, embora de forma moderada, entre a autoavaliação das competências de literacia e os desempenhos demonstrados nas respostas à PLP.

A função “ ρ de Pearson⁴¹”, aplicada à relação entre a autopercepção das capacidades para usar a leitura e os resultados de cada indivíduo na PLP, produz o valor de $\rho = 0,59$, que corresponde a uma correlação moderada. Uma análise mais detalhada, possibilita a dedução de que os indivíduos com níveis de escolaridade até ao 3.º ciclo do ensino básico sobrestimam as suas capacidades, de acordo com os seus desempenhos na resolução das tarefas da PLD.

Concomitantemente, de acordo com os dados representados na Tabela 26, o fator que parece ter um peso considerável na determinação dos perfis de literacia é o nível de escolaridade dos pais. Com efeito, 13 dos indivíduos que apresentam resultados negativos apresentam um padrão inquietante: ambos os pais possuem uma escolaridade abaixo do 2.º Ciclo. Simetricamente, os desempenhos mais elevados (Níveis 4 e 5) estão associados a níveis de escolaridade dos pais iguais ou superiores ao 12.º ano. Esta combinação acontece com 9 jovens (Tabela 26).

Constata-se, uma relação significativa entre o nível de escolaridade dos pais e os perfis de literacia em prosa dos jovens ($\chi = 161,55$; $p < 0,001$).

A influência do nível de escolaridade dos pais tem vindo a ser estudada e salientada como uma das relações mais importantes na equação dos níveis de literacia das populações (Benavente et al, 1996; Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998; Ávila, 2008; OCDE, 2016). De facto, não só os resultados educativos como também os desempenhos, na área das literacias, são comumente relacionados com algumas condições extraescolares e contextuais. Destacam-se, nesse âmbito, o nível educativo dos pais, o nível socioeconómico das famílias e as práticas culturais e de literacia, entre outros.

Tabela 26

Distribuição dos perfis de literacia em prosa pelo nível educativo dos pais.

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
< 4.º ano	1	3		2				1		
4.º ano	6	2	3	2	1	1	1	1	2	1
2.º Ciclo	2	3	2	3	2		1			
3.º Ciclo		1	3	2		2	1	1		
Secundário	1	1			1	1	2	4	1	3
Bacharelato							1		1	
Licenciatura					1		1		2	
Mestrado								1	1	3

⁴¹ Mede o grau da correlação (e a sua direção positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica.

Outro fator, igualmente realçado pela investigação no campo das literacias, relaciona-se com as práticas de leitura, escrita e cálculo em contextos profissionais (Benavente et al, 1996; Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998; IALS, 1998; Ávila, 2008).

A Tabela 27 patenteia a distribuição diferenciada e hierarquizada das competências de literacia em prosa pelas qualificações/atividades profissionais. A partir da interpretação dos resultados aí vertidos, torna-se evidente a relação linear entre os padrões de competências mais elevadas e os níveis de qualificação profissional.

Tabela 27
Distribuição dos níveis de literacia em prosa pela atividade/qualificação profissional declarada

Atividade/qualificação profissional	Níveis/Escala de Literacia em Prosa				
	1	2	3	4	5
Profissões das Forças Armadas					1
Repr. do Poder Legislativo, Dirigentes e Gestores Executivos					
Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas				1	3
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio					2
Pessoal Administrativo			1	1	1
Trab. dos Serv. Pessoais, de Proteção e Seguranças e Vendedores	3	1		2	
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric., da Pesca e da Floresta	1	1	1		
Trab. Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	1		1		
Operadores de Instalações e Máquinas e Trab. da Montagem			1		
Trabalhadores Não Qualificados	5	6	2	4	
Totais	10	8	6	8	7

Efetivamente, 86% dos indivíduos escalonados no nível 5 possuem qualificações profissionais de nível elevado ou intermédio, como é o caso dos jovens habilitados para o exercício de profissões Intelectuais e Científicas e de Nível Intermédio.

Simetricamente e na extremidade oposta da escala, torna-se óbvia a relação direta entre os resultados negativos e os indivíduos Não Qualificados profissionalmente e Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Seguranças e Vendedores.

O conhecimento sobre a relação destas variáveis contextuais nos resultados nas dimensões da literacia investigadas, levou-nos a identificar outro fator não menos importante: as práticas de leitura e escrita nas esferas da vida pessoal, social e profissional dos jovens inquiridos.

Desse modo, sobressaem os seguintes indícios:

1. A aplicação da função PEARSON do programa informático EXCEL, para estabelecer a correlação entre as duas variáveis (práticas de leitura e perfil de literacia em prosa), resulta em $p=0,905$, que corresponde a uma correlação muito forte entre essas variáveis;
2. Os indivíduos com perfis de literacia negativos revelam ausência ou práticas de literacia (leitura e escrita) muito rudimentares (leitura diária de mensagens em telemóvel – 21%);
3. Nem todos os indivíduos (13%) com desempenhos mais elevados (Níveis 4 e 5) declaram usar a leitura e a escrita com frequência nos contextos considerados e com os objetivos sugeridos.

Os resultados obtidos mediante a aplicação do instrumento de avaliação direta das competências de literacia em prosa revelam que uma percentagem considerável destes jovens (47%) tem aptidões reduzidas para localizar, interpretar e avaliar informação contida em suportes escritos.

Grande parte deles, demonstra um *déficit* de competências para usar conhecimentos linguísticos para reorganizar a informação e realizar inferências textuais ou extratextuais, ou seja, operações mais complexas que exigem a mobilização e articulação de competências técnicas e operativas.

Os principais obstáculos relacionam-se com extração e compreensão de informação em textos com formatos e funções concretas e importantes, tais como as bulas de medicamentos, os textos legislativos ou notícias de jornais. Este aspeto encontra alguma justificação nas práticas de literacia bastante pobres declaradas nos contextos pessoal, social e profissional.

As componentes da literacia em prosa referidas fazem parte das aptidões fundamentais, das competências-chave, já que servem de apoio ao desenvolvimento de outras competências cognitivas de mais alto nível e são essenciais para o acesso e compreensão de outras áreas do conhecimento. Além disso, essas capacidades são necessárias numa multiplicidade de contextos, para a realização de um elevado número de funções, desde a vida doméstica ao trabalho, passando pela esfera social, sem menosprezar as práticas de cidadania ativa, em que uso efetivo da informação é fulcral para a resolução de problemas de várias ordens.

4.3. Prova de Literacia Documental

Os suportes utilizados na PLD (Anexo IV) procuraram centrar-se em situações transversais à generalidade das experiências pessoais, profissionais e sociais nas sociedades contemporâneas. Esses suportes tentaram cobrir tipologias textuais multimodais, bastante difundidas, que têm uma presença evidente em diferentes meios de comunicação, em diferentes suportes e contextos (jornais, televisão e, sobretudo, na internet). Como observou Mosenthal (1966) poucas ações são realizadas nas sociedades atuais que não exijam o uso de textos descontínuos.

Contudo, a sua difusão generalizada não corresponde a um aumento da capacidade por parte da maioria dos indivíduos para o processamento da informação veiculada nesses suportes. Por outro lado, tal como Firth (1981) demonstrou, há diferenças significativas nas formas de processamento desse tipo de informação de indivíduo para indivíduo. O mesmo autor destaca, ainda, que a proficiência demonstrada na extração e compreensão de informação num determinado formato de texto descontínuo pode não ser transferível para outro formato.

A estes dados acresce o facto de que nenhuma gramática descritiva ou explicativa foi desenvolvida para o uso desse tipo de documentos, por contraste aos textos em prosa (Kirsh & Mosenthal, 1990).

Pelas razões apontadas, neste instrumento, as tarefas propostas simularam os níveis e tipos de processamento associados ao uso de textos descontínuos. Cobriu-se a ampla gama dessa tipologia textual (tabelas, gráficos, entre outros) e de suportes visuais (figuras, imagens), através da abordagem de vários temas: hábitos alimentares, tabelas salariais, mapas (itinerário do Metropolitano de Lisboa), formulários (impresso de IRS), etapas de processamento de um produto, infográficos sobre hábitos alimentares e violência doméstica, listas simples com ofertas de emprego. Ainda que em menor número, também faziam parte da PLD textos mistos que resultam da combinação de elementos em prosa com textos descontínuos.

Assim, um dos fatores preditivos da dificuldade das tarefas relaciona-se não só com a complexidade da informação, mas também com a complexidade do próprio documento, tal como defende Mosenthal (1996).

A PLD foi apresentada em suporte de papel no formato de Caderno, tamanho A4, com 6 páginas. Estruturava-se em 39 questões⁴², com 50 itens de resposta que envolviam os processos de associação literal (18), de integração e reorganização (16) e 16 processos inferenciais (9 simples e 7 complexas) com o mesmo valor de ponderação. Utilizaram-se nos 5 níveis da escala de Literacia em Prosa para definir o perfil de cada indivíduo.

Tabela 28

Distribuição dos desempenhos por níveis de literacia documental

Literacia Documental					
Níveis	Nível 1 (0 a 225 pontos)	Nível 2 (226 a 275 pontos)	Nível 3 (276 a 325 pontos)	Nível 4 (326 a 375 pontos)	Nível 5 (376 a 500 pontos)
N.º	13	11	6	4	5
%	33%	28%	15%	10%	13%

Comparativamente aos resultados das provas PLP e PN, os desempenhos na PLD situam-se em níveis mais baixos, conforme se comprova com as Tabelas 28 e 29.

Tabela 29

Distribuição dos desempenhos por níveis de literacia documental

Código	TOTAL (pontos)	NÍVEL Literacia em Prosa
AN-87-31	90	1
BE-00-09	212	1
BE-91-72	187	1
CA-86-45	211	1
CE-84-22	30	1
CR-90-82	70	1
FN-83-20	145	1
JE-93-86	140	1
MA-85-50	215	1
OT-88-09	31	1
RU-97-43	183	1
SA-86-77	87	1
TI-87-95	182	1

⁴² Algumas das questões utilizadas na PLP foram retiradas das tarefas propostas por Català e cols. (2001), das provas do PISA (2000) e do IALS (1998).

A distribuição dos desempenhos por Níveis de Literacia Documental admite as seguintes leituras:

1. O desempenho de 39% dos indivíduos situa-se acima do ponto médio da escala de Literacia Documental e, conseqüentemente, 61% obtém uma pontuação abaixo dos 276 pontos (Níveis 1 e 2);
2. No processamento de informação contida em textos descontínuos, 33% dos indivíduos revelam muitas dificuldades. Entre eles, há 13 jovens que conseguem, quase exclusivamente, realizar tarefas que envolvem a localização de informação pouco complexa mediante associações literais, em situações de ausência de informação distratora⁴³.
3. No Nível 3, situam-se 11 indivíduos (15%);
4. Os resultados de 9 jovens (23%) permitem situá-los nos níveis mais elevados da escala (Níveis 4 e 5);
5. É notória a enorme variabilidade de desempenhos que se evidencia através do resultado mais baixo de 30 pontos (Nível 1) e o mais alto de 488 pontos (Nível 5);
6. Há 5 jovens que não logram reunir sequer 100 pontos na PLD (Tabela 29).
7. A média dos resultados dos indivíduos colocados no nível mais baixo da escala é de 137 pontos que correspondem a 61% do valor máximo do Nível 1 (225 pontos).

A morfologia da distribuição dos desempenhos dos inquiridos na Prova de Literacia Documental, em função das características das tarefas (tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade dos distratores), permite concluir que:

1. Associação literal - processos de associação literal entre a informação da questão e aquela que era veiculada pelo texto descontínuo que serviu de suporte à tarefa. A análise das respostas a tarefas que envolviam este processo permitem deduzir que:
 - a) é dominado, em média, por 69% dos indivíduos.
 - b) das 18 questões que exigiam uma associação literal, simples e direta, há 7 itens que obtêm percentagens de respostas corretas acima dos 80%;

⁴³ A título de exemplo, refere-se a tarefa que solicitava a transcrição literal de dados (ano da declaração, código da repartição de finanças, nome, NIF, etc.) fornecidos num único parágrafo, necessários para o preenchimento de uma simulação de folha de rosto do impresso de IRS, que, em média, 46% dos indivíduos não foram capazes de realizar com sucesso.

- c) a presença de distratores, ainda que não próximos da resposta correta, aparenta ser a justificação para o insucesso na realização das tarefas propostas nos seguintes itens:
- questão 2.1. (registar o grau de deficiência de um cidadão no impresso de IRS, assinalar que a deficiência decorreu da atividade militar nas Forças Armadas);
 - questão 5.5. (localizar numa tabela salarial, a percentagem de descontos para efeitos de IRS de uma trabalhadora não casada com 1 filho);
 - o desempenho negativo (58% de respostas incorretas) aos 3 itens da questão 4.1. (nível 3 da escala de literacia documental) parece depender, de novo, da presença de distratores. Contudo, a análise mais profunda e cruzada entre desempenhos em questões que envolviam tipologias textuais menos comuns (infográficos), possibilita a inferência, ainda que sem total objetividade, que as dificuldades sentidas se prendem com a falta de familiaridade com a informação registada nesses formatos.
2. Integração ou reorganização - processos que exigem o cruzamento de duas ou mais informações para identificar relações de semelhança, diferença, grau ou de causa e efeito.
- a) média de respostas corretas a questões que envolviam estes processos é 56%;
- b) dos 16 itens insertos na prova, há 3 que obtêm respostas corretas acima dos 80%;
- c) há 3 tarefas que são realizadas com sucesso por menos 30% dos sujeitos:
- a questão 5.7. que apenas 28% dos indivíduos conseguiu resolver, avaliava a capacidade de interpretar dados de uma lista cruzada, tabela de 2 entradas, para descobrir a situação (não casado com 3 filhos) e associá-la à menor taxa de imposto de IRS;
 - há apenas 21% de respostas acertadas à questão 5.8., que exigia a mobilização de competências matemáticas para cálculo de uma percentagem;
 - a seleção do itinerário mais curto entre dois pontos do mapa do Metropolitano de Lisboa é conseguida por 33% dos indivíduos;
- d) o insucesso na realização destas tarefas parece depender da quantidade e da proximidade de distratores colocados sobre vários eixos (tabela e mapa);
- e) as questões (Nível 1 e 2) que envolviam processos de integração e de reorganização da informação obtiveram uma média de resultados acertados de 39%.

3. Inferencial – processos que pedem a ativação do conhecimento prévio e a formulação de antecipações, deduções ou suposições sobre o conteúdo da informação a partir dos indícios fornecidos por informação escrita ou impressa registada linear ou descontinuamente. As respostas aos itens que envolviam a realização de inferências (simples e complexas) permitem traçar o seguinte panorama:
- a) a média de respostas certas é de 31%;
 - b) das 12 inferências (simples e complexas) necessárias nas tarefas da PLD, apenas duas são realizadas com sucesso por mais de 50% dos indivíduos;
 - c) a realização da inferência simples, necessária para a resposta exata à questão 8.5., é alcançada por 74% dos jovens que realizaram a PLD;
 - d) há 4 itens em que as respostas corretas não ultrapassam os 20%:
 - a questão 5.3. obteve o menor número de respostas acertadas (10%) e envolvia a compreensão de duas unidades de significado complexo: “valor líquido” e “casado c/ 3 filhos e único elemento do casal que aufere rendimentos sujeitos a englobamento para efeitos de IRS”. Contudo, a quantidade de informação usada na formulação da tarefa, afigura-se como a justificação mais plausível para o insucesso registado.
 - a questão com o grau de dificuldade mais elevado da prova (7.4.) apenas atinge 13% de respostas certas. A questão exigia um raciocínio dedutivo⁴⁴, isto é, a realização de uma operação mental que articulava duas proposições (reconhecer as cidades que se situam na América do Norte – Nova Iorque, Miami, Chicago, Toronto, e o número de edifícios acima de 30 andares). A inferência é puramente formal, pois a conclusão a retirar estava implicitamente contida nas premissas.
 - a necessidade do cálculo da média de nascimentos, a partir de informação fornecida por um gráfico, interfere, no nosso entendimento, com a realização da tarefa proposta em 3.2. e que é conseguida por 18%;
 - a presença de informação em diferentes formatos, parece contribuir para o insucesso.

⁴⁴ A forma mais conhecida do raciocínio dedutivo é a dedução silogística que é aquela que parte do mais geral para o menos geral, do universal para o particular.

As competências operatórias utilizadas na área da numeracia e da literacia em prosa são necessárias na dimensão da literacia documental. A compreensão de textos, gráficos e tabelas são importantes tanto na literacia documental, como na numeracia.

Com efeito, o que parece constituir uma dificuldade acrescida na interpretação de gráficos ou de tabelas é a incapacidade de mobilizar, transversalmente, as competências de numeracia. Por outro lado, e de acordo com os dados colhidos no questionário de caracterização da amostra, verifica-se que a maioria esmagadora destes jovens (82,3%) raramente utiliza nas suas práticas de literacia textos descontínuos.

A principal conclusão a retirar da leitura dos dados insertos na Tabela 30 é a de que há mais mulheres (60%) do que homens (40%) nos níveis mais baixos da escala. Seguidamente, os indivíduos com as idades mais elevadas da escala (30 a 32 anos e 33 a 35 anos) representam 41% dos resultados negativos.

Tabela 30

Distribuição dos níveis de literacia documental por género, idade, nível de escolaridade concluído e situação face ao emprego

		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Género	Masculino	7	3	2	1	3
	Feminino	7	8	3	3	2
Idade	18/20 anos	1	2	1		
	21/23 anos	1		2	1	
	24/26 anos	3	1			1
	27/29 anos	1	1	1	1	1
	30/32 anos	4	3	1		1
	33/35 anos	5	4	1	1	1
	Escolaridade	4.º ano	4	2		
	2.º Ciclo	4	2			
	3.º Ciclo	4	4	2		
	Secundário		3	3	2	
	Cur. Téc/Prof.		1			1
	Licenciatura				1	2
	Mestrado			1	1	2
Situação emprego	Desempregado + 12 meses	4	2	2		
	Desempregado - 12 meses	2	3	2		
	Empregado + 12 meses	7	5		1	3
	Empregado - 12 meses	2	1	1	2	2

A distribuição dos Níveis de literacia documental pelos níveis de escolaridade produz um padrão que salienta a correspondência entre os níveis de escolaridade mais baixos (considerados até ao 3.º ciclo) com os perfis de literacia documental negativos.

Efetivamente, 51% dos desempenhos negativos são detidos por indivíduos com baixa escolaridade.

No Nível 1, regista-se a presença de 47% de indivíduos empregados há mais de 12 meses.

A relação evidenciada na secção anterior (Tabela 26), entre os níveis de literacia em prosa e o nível educativo dos pais dos inquiridos é replicada também na dimensão da literacia documental, como se pode observar na Tabela 31.

Assim, o nível educativo dos pais revela-se, de novo, um bom preditor do desempenho dos jovens na PLD. Observam-se diferenças importantes nos indivíduos que são filhos de pais que tenham concluído algum nível do ensino superior.

Tabela 31
Distribuição dos perfis de literacia documental pelo nível educativo dos pais

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
< 4.º ano	1	2		2						1
4.º ano	6	2	3	2	1	1	1		2	1
2.º Ciclo	2	5	2	3	3	1	1			
3.º Ciclo		1	3	2		2	1			
Secundário	1	2		1	1	2	2	3	1	2
Bacharelato							1		1	
Licenciatura					1		1		2	3
Mestrado									1	

Dos 24 indivíduos que apresentam resultados negativos, há 47% em que o nível educativo de, pelo menos, um dos pais não ultrapassa o 3.º Ciclo do Ensino Básico, isto é, o 9.º ano de escolaridade.

A segmentação da amostra de acordo com a qualificação profissional declarada (Tabela 32) ajuda a perceber que a distribuição dos resultados da PLD, em termos médios, estabelece uma considerável regularidade entre os níveis de literacia mais elevados e os profissionais intelectuais e científicos e dos técnicos e profissionais de nível intermédio.

A correspondência inversa também é visível quando se analisam os desempenhos dos trabalhadores não qualificados e se confrontam com as competências de literacia documental reveladas.

Tabela 32

Distribuição dos níveis de literacia documental pela qualificação/atividade profissional declarada

Atividade/qualificação profissional	Níveis Escala Numeracia				
	1	2	3	4	5
Profissões das Forças Armadas	0	0	0	1	0
Repr. do Poder Legislativo, Dirigentes e Gestores Executivos	0	0	0	0	0
Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas	0	0	1	1	2
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	0	0	0	0	2
Pessoal Administrativo	0	1	1	0	1
Trab. dos Serv. Pessoais, de Proteção e Seguranças e Vendedores	3	3	0	1	0
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric., da Pesca e da Floresta	1	1	1	0	0
Trab. Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	1	0	1	0	0
Operadores de Instalações e Máquinas e Trab. da Montagem	0	0	1	0	0
Trabalhadores Não Qualificados	8	6	2	1	0

Em traços gerais, poderemos dizer que os indivíduos com desempenhos mais baixos na PLD são maioritariamente mulheres, com idades compreendidas entre os 30 e os 35 anos, que, tal como os pais, detêm níveis baixos escolaridade e que beneficiam de relativa estabilidade face ao emprego não qualificado.

As competências de literacia, em geral, dependem da capacidade de usar a leitura e a escrita nos seus usos tradicionais. No entanto, Damásio (2001) sustenta que o alargamento do âmbito da sua aplicação aos campos computacional e audiovisual implica a adaptação a um novo contexto comunicacional, fruto da exposição mediática a que os indivíduos estão sujeitos, nas sociedades da informação e do conhecimento.

Nesse sentido, as competências transversais relacionadas com as diferentes literacias são imprescindíveis para pesquisar, sintetizar e disseminar informação em múltiplas modalidades. Simultaneamente, servem de suporte para desenvolver e aplicar a capacidade de avaliar a autenticidade e credibilidade de diferentes fontes de informação.

A generalizada difusão e disseminação de informação mediante textos descontínuos ou mistos, característicos da literacia documental, devolve ao conceito de literacia a sua característica dinâmica, em ordem às permanentes transformações das exigências das sociedades atuais.

Como apontam os resultados desta investigação, nem todos os indivíduos desenvolveram processos de atualização das capacidades individuais e de renovação das práticas de literacia neste domínio.

Esta responsabilidade não pode ser atribuída individualmente a cada um dos jovens que amavelmente participou neste estudo exploratório. Conforme o consagrado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia em 1990 ou na Constituição da República Portuguesa, cabe aos estados a criação de oportunidades educativas voltadas para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem dos seus cidadãos “como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas”, “como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1998, p. 3).

4.4. Prova de Numeracia

As aptidões na área da numeracia são competências “para a vida” (*life skills*) e têm um impacto nas oportunidades e nas condições de vida dos indivíduos (Binkley et al, 2005).

A ubiquidade das representações numéricas e gráficas da informação é uma das características das sociedades atuais. Torna-se, por isso, premente compreender a linguagem matemática e usar os seus conceitos em situações plurais.

No caso português, são sobejamente conhecidas as representações sociais e culturais da matemática e a relação de repulsa que grande parte da população tem com esta área.

Ramos (2004), na investigação que desenvolveu para perceber a relação que as pessoas estabelecem, no dia a dia, com a matemática, pôs em evidência que as representações largamente difundidas na sociedade portuguesa sobre a matemática e sobre as dificuldades por ela colocadas se refletem nas competências efetivamente detidas.

Tal como foi devidamente explicado nos capítulos anteriores (II e III), a terminologia usada no caso da Numeracia aglutina-se no facto de este domínio, por remeter para a capacidade de agir e mobilizar os conhecimentos matemáticos para diferentes fins e em contextos múltiplos, ser mais abrangente do que o conceito de Literacia Quantitativa.

Desse modo, a Prova de Numeracia (PN) procurou representar situações concretas que envolvessem a compreensão de cálculos básicos, as noções de tempo, dinheiro, medidas, estimações, lógica e a realização de operações em múltiplas etapas e sequenciais.

Intencionalmente, as tarefas propostas tentaram afastar-se das práticas rotinadas e abstratas da Matemática características do meio escolar. Cientes, também, que nem sempre na vida diária o uso de competências de Numeracia envolve o uso ou a interpretação de

informação escrita. Contudo, por economia de esforço e de tempo, optámos pela avaliação direta dessas competências mediante a aplicação de uma prova com informações escritas ou impressas.

A PN tinha como suporte um caderno de 6 páginas em formato A4. Era composta por 48 questões que integravam 50 itens (41 de resposta “fechada” e 9 de resposta múltipla).

Na conformidade com o que atrás dissemos sobre a transversalidade das competências de numeracia na realização de tarefas distintas, contemplaram-se 14 itens que envolviam a aplicação dessas competências na área financeira.

A posse de competências de numeracia é especialmente importante para a compreensão da linguagem e dos conceitos financeiros. A crescente complexidade dos produtos financeiros é, reciprocamente, acompanhada pela facilidade em aceder a serviços financeiros, nomeadamente a abertura e manutenção de contas bancárias, e a aquisição de produtos a crédito (automóveis, habitação, meios tecnológicos, entre outros).

Os itens da prova que implicavam a transferência de competências da área da matemática para o tratamento de temas financeiros abarcou tarefas transversais, tais como: interpretação de um talão de Multibanco, reconhecimento do valor facial das moedas em circulação na Zona Euro, operações simples para controlo de movimentos de conta bancária, cálculo de juros simples e compostos aplicados a operações de débito ou crédito (aquisição de habitação).

A prova continha 16 itens de associação literal, 17 de integração e reorganização e, ainda, 17 processos inferenciais, variando o seu grau de dificuldade em função do tipo de informação e da presença de informação distratora.

A exemplo dos procedimentos de quantificação realizadas nas outras provas (PLP e PLD), cada questão era cotada com 10 pontos, de forma a que os 50 itens correspondessem a 500 pontos da escala para a avaliação direta das competências na dimensão da Numeracia.

A repartição dos resultados obtidos pelos inquiridos pelos níveis da escala de Numeracia, insertos na Tabela 33, consente a seguinte interpretação:

1. A pontuação média obtida na prova de numeracia é de 273 pontos que corresponde à parte superior do Nível 2 (275 pontos).
2. Há 40 jovens (51%) que revelam fracas capacidades para usar os conceitos matemáticos para realizar as tarefas propostas, 11 ficam-se pelo Nível 1 e 9 têm classificações que os localizam no Nível 2;

3. Acima do ponto médio da escala (Nível 3), dispõem-se 19 indivíduos (49%), 6 no Nível 3, 7 no Nível (4) e 6 no Nível (5);
4. As assimetrias que se verificam na distribuição dos desempenhos é bastante notória.
 - a. Os níveis de desigualdade interna dos resultados são elevados. A pontuação mais elevada é de 495 pontos e a mais baixa corresponde a 50 pontos (1/4 da pontuação considerada no Nível 1).
 - b. Há 5 indivíduos que não conseguem pontuações acima do ponto médio do Nível 1 da escala, isto é, abaixo dos 112 pontos;

Tabela 33

Distribuição dos resultados pelos níveis da escala de numeracia

Numeracia					
Níveis	Nível 1 (0 a 225 pontos)	Nível 2 (226 a 275 pontos)	Nível 3 (276 a 325 pontos)	Nível 4 (326 a 375 pontos)	Nível 5 (376 a 500 pontos)
N.º	11	9	6	7	6
%	28%	23%	15%	18%	15%

Na numeracia, nos processos de associação literal é necessário estabelecer uma relação entre a informação que especifica a operação a realizar e o suporte escrito ou impresso que permite a sua concretização. A tarefa mais simples, correspondência direta, envolve a localização de um valor numérico solicitado. A operação complica-se se exigir uma sequência de localizações para resolver um problema. A presença de informação no texto que pode partilhar de alguns aspetos semelhantes à que é necessária para a realização da tarefa, mas que não lhe corresponde de forma exata, aumenta o seu grau de dificuldade.

A análise cruzada entre as variáveis consideradas nas tarefas da PN (tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade de distratores), produz as evidências que se referem de seguida:

1. Associação literal

- a) a média de respostas corretas a questões que envolviam este processo de correspondência direta é de 78%;
- b) das 16 tarefas, há 11 que são realizadas com sucesso por mais de 80% dos indivíduos;
- c) há duas tarefas que são realizadas com sucesso por menos de 60% dos inquiridos;

- a questão 14 envolvia um conceito muito simples sobre o efeito da inflação nos rendimentos das pessoas e obtém menor percentagem de respostas certas (31%);
 - a tarefa proposta na questão 9.1. apelava à mobilização de noções de forma relacionadas com a planificação de um cubo e é respondida com acerto por 51% dos jovens;
2. Integração ou reorganização - estes processos obrigam ao relacionamento de informação situada em diferentes partes do suporte, procurando associá-las segundo um determinado tipo de relação especificada na tarefa. A dificuldade das tarefas aumenta de acordo com a complexidade da informação requerida ou enunciada na questão e com a presença de distratores. A análise às respostas dadas a estas tarefas permite a seguinte sistematização:
- a) a este tipo de tarefas respondem com acerto 52% dos indivíduos, em média;
 - b) há 2 questões que são respondidas com correção por mais de 90% dos jovens;
 - c) em 5 tarefas, a média das respostas certas é inferior a 30%:
 - as questões 6.1., 12.4 e 19.2. eram suportadas por gráficos e são realizadas eficazmente por 26% das pessoas, as duas primeiras, e por 38% a terceira;
 - a tarefa proposta na questão 21.1. envolvia a conversão de uma temperatura fornecida em graus Celsius e registada num termómetro;
 - o processo de integração de informação fornecida por dois planos de saúde (questão 23.4) foi conseguido apenas por 15% dos respondentes.
3. Processos inferências – requerem formas complexas de processamento da informação, obrigando à geração de proposições a partir de também elementos registados no material de suporte. Implicam, por vezes, a mobilização de conhecimentos especializados e exteriores ao suporte e a realização de inferências relativamente elaboradas e sínteses interpretativas. Na dimensão da numeracia requerem a realização de múltiplas operações sequenciais, podendo ser resolvidas as tarefas a partir dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar quantidades ou deduzir as operações necessárias. Os desempenhos dos inquiridos, em relação ao processo de geração ou inferencial, possibilitam a organização que se apresenta, seguidamente:
- a) a média de respostas acertadas nas tarefas deste tipo é de 37%;
 - b) apenas uma questão (11.1.) é resolvida com sucesso por mais de 80% dos participantes;

c) dos 17 itens considerados, existem 4 que são respondidos acertadamente por 15% ou menos dos jovens:

- o a tarefa proposta no item 4.2. cobria uma situação real e frequente (o cálculo do número de quilômetros que um veículo poderia percorrer, em função da informação fornecida sobre o consumo de combustível a cada 100 km) e foi resolvida com sucesso por apenas 15% dos indivíduos;

Os resultados são expressos em termos numéricos e percentuais. São calculados em termos de frequência absoluta das respostas certas de acordo com o grau da dificuldade⁴⁵ das questões e de frequência relativa (quociente entre a frequência absoluta desse valor e o número total de ocorrências de todos os valores da variável na amostra).

A aplicação desses procedimentos aos resultados da PN orienta as seguintes observações, em função do grau de dificuldade das tarefas:

1. Nível 1 (requisita a realização de uma única operação algébrica simples – normalmente, uma adição, para a qual os valores são fornecidos de forma clara e a operação é facilmente deduzida):
 - a. em média, 34 respondentes (86%) realizam estas tarefas com sucesso;
 - b. há 7 itens que obtêm respostas acertadas por mais de 31 jovens (80%). A sistemática referência a percentagens de respostas acertadas acima do valor de 80% relaciona-se com o *Item Response Theory* (IRT), utilizado nos estudos internacionais e que permite definir a probabilidade que determinadas pessoas têm de resolver corretamente uma tarefa específica de entre um conjunto de tarefas. Essa probabilidade é, geralmente, definida a partir do cruzamento do parâmetro que estima a proficiência de determinados indivíduos e um ou mais parâmetros caracterizadores das propriedades da tarefa.
 - c. a questão 12.3. recebe o menor número de respostas corretas (28). Neste item, era solicitado que se encontrassem, num gráfico de barras, duas marcas de chocolate com o mesmo número de unidade;
2. Nível 2 (envolve a realização de tarefas mais variadas e continuam a solicitar apenas uma associação simples entre dois elementos, poderá estar presente informação distratora

⁴⁵ O grau de dificuldade das questões resulta da combinação das três variáveis (tipo de processo, tipo de informação e plausibilidade dos distratores), conforme foi explicado em capítulos e seções anteriores.

em maior número, ou o estabelecimento da dessa associação implicar a realização de operações simples (adição e subtração):

- a. conseguem realizar as tarefas deste nível 29 pessoas (74%);
 - b. 6 dos 10 itens são respondidos com sucesso por mais de 31 indivíduos (80%);
 - c. há duas questões que apenas são realizadas por menos de 16 inquiridos (40%), em média:
 - o o conceito financeiro relacionado com a evolução paralela da inflação com os rendimentos das pessoas de era avaliado na questão 14; é dominado por 12 respondentes (31%);
 - o a questão 21.1. pedia a identificação da temperatura em graus Celsius registada num termómetro com a presença, em simultâneo, da escala de Fahrenheit e somente é acertada por 15 indivíduos (38%)
3. Nível 3 (requer a realização de operações simples, mas mais variadas - podem surgir multiplicações e divisões, envolvendo dois ou mais números que têm de ser encontrados em suportes mais complexos, e a produção de inferências mais complexas para determinar a operação apropriada):
- a. há 20 jovens (51%) que realiza com correção este tipo de tarefas;
 - b. nenhuma dos itens obtém respostas corretas por mais de 31 indivíduos (80%), contudo, há 3 itens que são realizados com sucesso por 29 pessoas, em média;
 - c. 3 questões que obtém respostas corretas por menos de 12 jovens:
 - o a necessidade de realizar uma operação de divisão na questão 20.3. parece influenciar os desempenhos dos 34 jovens (87%) que não conseguem realizar com sucesso a tarefa sugerida;
 - o a questão 6.1. foi resolvida corretamente por 10 participantes (26%) e exigia a interpretação de dados inseridos num gráfico a partir da compreensão da legenda que obrigava o cálculo do dobro de uma quantidade;
 - o a realização sequencial de duas operações idênticas, necessária para a resposta correta à questão 10.1., terá influenciado negativamente a realização desta tarefa que é conseguida por 5 indivíduos (13%), somente;
4. Nível 4 (a maioria das tarefas neste nível exige a realização de operações aritméticas mais complexas em que os valores quantitativos e as operações, são facilmente determináveis porque na explicação das tarefas não se incluem termos semânticos como "quantos" ou "calcule a diferença" para auxiliar o inquirido:

- a. em média, 13 indivíduos (36%) conseguem responder corretamente às tarefas propostas;
 - b. apenas uma questão é resolvida com sucesso por 29 indivíduos (74%);
 - c. as questões que obtêm resultados menos positivos são as 4.2., 17. e 23.4., com 15%, 10% e 15%, respetivamente.
5. Nível 5 (requerem a realização de tarefas que implicam a seleção e a execução de múltiplas operações sequenciais, tendo o modo de resolução do problema de ser encontrado através dos materiais existentes ou recorrendo a conhecimentos próprios para determinar os valores numéricos na presença de múltiplos elementos distratores):
- a. apenas 11 jovens (29%) conseguem resolver as tarefas deste nível;
 - b. a tarefa resolvida pelo maior número de respondentes era enunciada na questão 12.5.; envolvia uma inferência simples com base em duas operações e obteve 26 respostas corretas;
 - c. as questões 21.2 e 24.1. são aquelas que apresentaram maiores dificuldades na sua resolução, sendo resolvidas unicamente por 4 e 10 inquiridos;

O panorama aqui traçado, a partir da análise dos desempenhos dos jovens na realização das tarefas que compunham a Prova de Numeracia, replica as conclusões do Estudo Nacional de Literacia (1995) e do IALS (1998).

Uma percentagem considerável dos indivíduos revela competências muito básicas na área da matemática. Em concreto, estes jovens conseguem apenas realizar tarefas que envolvem o reconhecimento das moedas da unidade monetária em circulação em Portugal, mas, nem todos, logram ordenar por ordem crescente de valor das moedas de 1 cêntimo a 2 euros. A nível operativo, apresentam grandes dificuldades em inferir a(s) operação(ões) necessária(s) ou a sua sequência, para calcular valores numéricos, taxas de juro simples ou interpretar informação estatística apresentada no formato de gráfico ou de tabela de dupla entrada.

O padrão identificado anteriormente, em sede de análise dos resultados das provas de literacia em prosa e documental, replica-se na apreciação dos desempenhos dos mesmos indivíduos na prova de numeracia, inscritos na Tabela 34.

Apesar de constatarmos algumas oscilações entre os desempenhos nas 3 provas, torna-se perceptível a enorme dependência e associação entre níveis de escolaridade básicos e a posse reduzida de competências matemáticas para operar na materialidade do mundo.

Tabela 34

Distribuição dos níveis da escala de numeracia por género, idade, nível de escolaridade concluído e situação face ao emprego

		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Género	Masculino	5	5	1	2	5
	Feminino	6	4	5	5	1
Idade	18/20 anos		1	3		
	21/23 anos	1		1	2	
	24/26 anos	3	1			2
	27/29 anos	1	1		1	2
	30/32 anos	3	3	1	1	1
	33/35 anos	3	3	1	3	1
	4.º ano	5	1			
Escolaridade	2.º Ciclo	3	3			
	3.º Ciclo	3	4	2	2	
	Secundário		1	3	2	1
	Cur. Téc/Prof.				1	1
	Licenciatura				2	1
	Mestrado			1		3
	Situação emprego	Desempregado + 12 meses	2	1	3	1
Desempregado - 12 meses			4	2	1	
Empregado + 12 meses		6	4		4	3
Empregado - 12 meses		3		1	1	2

Outro fator que ganha importância é a conexão entre os desempenhos menos positivos e a distância temporal da frequência escolar induzida a partir dos resultados dos indivíduos com idades compreendidas entre os 30 e os 35 anos. Esta evidência ajuda a configurar a importância das aprendizagens e das práticas na área da matemática em contexto escolar.

Neste sentido, conforme se constata a partir da observação cruzada entre os resultados representados nas Tabelas 34 e 35 a frequência do ensino superior, a posse de qualificações ou o exercício de atividades profissionais que exigem a aplicação, transferência e desenvolvimento de competências na área da matemática e nas outras literacias, parecem constituir os agentes potenciadores para a desigual distribuição das capacidades aqui avaliadas.

Todavia, a manutenção das competências de processamento de informação numérica e o uso dos conceitos matemáticos encontra obstáculos, não só nas práticas declaradas nesta área como ao nível da autopercepção das capacidades dos jovens que participaram no estudo.

De facto, apenas 3 jovens afirmam utilizar a escrita para representar valores numéricos, e 5 jovens declaram realizar diariamente operações aritméticas com recurso à escrita⁴⁶. Complementarmente, o contacto diário com informação quantitativa inserida em gráficos ou em tabelas é referido por 5 indivíduos.

Tabela 35

Distribuição dos níveis de numeracia pela atividade profissional declarada

Atividade profissional	Níveis Escala Numeracia				
	1	2	3	4	5
Profissões das Forças Armadas	0	0	0	0	1
Repr. do Poder Legislativo, Dirigentes e Gestores Executivos	0	0	0	0	0
Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas	0	0	1	0	3
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	0	1	0	1	1
Pessoal Administrativo	0	1	0	1	1
Trab. dos Serv. Pessoais, de Proteção e Seguranças e Vendedores	3	1	0	2	0
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric., da Pesca e da Floresta	1	1	1	0	0
Trab. Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	1	0	1	0	0
Operadores de Instalações e Máquinas e Trab. da Montagem	0	0	0	1	0
Trabalhadores Não Qualificados	6	6	3	2	0

A interdependência que se estabelece entre as competências das dimensões da literacia pode interferir nos desempenhos de alguns indivíduos. Por conseguinte, não conseguimos perceber a ingerência que as competências para interpretar informação escrita pode ter tido na realização de algumas tarefas propostas na Prova de Numeracia.

A exemplo do que ocorre quando se cruzam o nível educativo dos pais e os desempenhos nas dimensões da Literacia em Prosa e Literacia Documental, também, na área da numeracia este indicador assume um determinismo assente nessa relação, através da distribuição desses indicadores pela linha diagonal descendente visível na Tabela 36.

⁴⁶ Esta constatação não invalida a possibilidade de outros indivíduos realizarem operações matemáticas mentalmente sem recurso ao registo escrito das mesmas.

Tabela 36
Distribuição dos perfis de Numeracia pelo nível educativo dos pais

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
< 4.º ano	1	3		1				1		
4.º ano	6	1	3	2	1		2	2	1	
2.º Ciclo	3	5	3	2	1	2	2			
3.º Ciclo		1	3		1	1	1	1		
Secundário	1	1		1	3	2		2	1	3
Bacharelato							1		1	
Licenciatura			1				1	1	2	3
Mestrado									1	

Com efeito, estes dados orientam a sua interpretação em diferentes sentidos. Contudo, sobressaem algumas convergências que não podem deixar de ser referidas, tendo em conta os resultados atrás descritos e analisados.

Num plano de análise mais superficial, nos níveis mais elevados da escala de Numeracia registam-se os desempenhos de indivíduos em que, pelo menos, um dos pais possui um nível educativo elevado ou superior.

Esta conexão ganha mais força ao analisarmos exclusivamente as habilitações académicas das mães. Efetivamente, os 6 desempenhos mais elevados são conseguidos por 3 indivíduos cujas mães possuem Licenciatura e os restantes correspondem a jovens filhos de mães que concluíram o Ensino Secundário.

A relação de linearidade entre o nível educativo dos pais e as pontuações mais altas em Numeracia só não se estabelece, excecionalmente, num caso em que o pai do(a) jovem detém apenas o nível mais básico de escolaridade e, em sentido inverso, num resultado negativo apesar da elevada formação académica do pai.

Emerge, por isso, um padrão que faz corresponder ao aumento gradual e contínuo dos desempenhos dos indivíduos a ordem crescente das habilitações académicas das mães, salvo raríssimas exceções.

Conclusões

Apresentam-se, nesta secção, as conclusões do estudo a partir da reflexão sobre os resultados evidenciados no capítulo anterior. Referem-se as limitações mais significativas do trabalho e apontam-se linhas de investigação para a realização de outros estudos no âmbito da avaliação das competências transversais associadas às literacias nucleares. Releva-se o processo desenvolvido para a concretização da investigação sem subestimar os resultados ou os produtos, no sentido de destacar a relação do investigador com o objeto em estudo, os procedimentos e interações desenvolvidos.

Por conseguinte, importa sublinhar, em ordem às limitações técnicas e logísticas, que a problemática da avaliação das literacias é demasiado abrangente e complexa para se esgotar nesta dissertação.

A importância das literacias nas sociedades atuais em que a informação e o conhecimento representam fatores estruturantes constitui uma premissa irrefutável, conforme ficou claro no Capítulo I.

Face às transformações que se registam a esses níveis, a educação e a formação dilatam-se no tempo, convocando a intervenção recorrente de novas instituições e agentes especializados, e implicam cada vez mais fontes diversificadas de produção e inovação do conhecimento (Enguita, 2001; Costa, 2002).

O triunvirato constituído pelas três dimensões da literacia (literacia em prosa, documental e numeracia) são nucleares e essenciais para o desenvolvimento de outras literacias, na “era digital” (Borgman, 2008), onde são exigidas “multiliteracias” (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2003; Jenkins, 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Robinson & Aronica, 2010) ou “transliteracias” (Thomas, Joseph, Laccetti, Mason, Mills, Perril & Pullinger, 2007; Andretta, 2009). Estes contextos invocam capacidades de mobilização, transferência ou adaptabilidade de competências múltiplas em situações concretas do seu dia a dia, nas diferentes esferas da vida, para a realização de uma ampla gama de tarefas e de funções.

Contudo, esses contextos enfermam de um paradoxo: apesar de a leitura, a escrita e o cálculo serem importantes e relevantes para melhorar a qualidade de vida das pessoas e promover o conhecimento, a inovação e o crescimento, num mundo globalizado e digital, as competências de grande parte das pessoas, na área das diferentes literacias, têm diminuído.

Ora, este estudo de natureza exploratória assumiu a transversalidade e a sistematicidade que o uso das literacias nucleares (prosa, documental e numeracia) tem vindo a adquirir, nas sociedades atuais. Neste sentido, analisámos as competências para compreender, refletir e usar informação escrita na prossecução de objetivos bidimensionais e interdependentes como potenciar capacidades pessoais (aprender, estudar, comunicar, entre outros) que são fundamentais para a participação consciente e ativa na vida em sociedade.

A construção de instrumentos de medição direta das competências nas três dimensões referidas da literacia e a sua aplicação a uma amostra por conveniência da população jovem com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos tornou-se o vetor longitudinal do processo investigativo, desde a conceção até às principais conclusões, passando pela sua operacionalização. Assentou nos princípios da sua aplicabilidade, consistência e neutralidade, de forma a adquirir valor científico.

Com efeito, encetaram-se procedimentos propostos por Lincoln e Guba (1991) para garantir confiabilidade ao estudo na observância de critérios de credibilidade (capacidade de os participantes confirmarem os dados), transferibilidade (aplicação dos resultados a outros contextos), consistência (possibilidade de replicação dos métodos por outros investigadores) e confirmabilidade (confirmação das construções teóricas por outros investigadores).

Arquitetámos, por isso, o processo investigativo alicerçado numa perspetiva não dicotómica, dinâmica (processual) e multidimensional das literacias proposta por Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993, p. 2), procurando contribuir para a compreensão da importância dessas competências-chave, à luz dos desafios que as sociedades do conhecimento colocam a todos os indivíduos, mas, em particular, aos jovens, enquadrando, paralelamente, as práticas de literacia nos ambientes em que são desenvolvidas, numa perspetiva articulada, transversal e contextualizada.

As gerações mais jovens são objeto de processos de transição e de preparação para a vida adulta. Estes processos, no presente quadro da economia global, dependem da manutenção de competências formais desenvolvidas em contexto escolar e da aquisição de novas qualificações e saberes. Os processos referidos contribuem para a integração bem-sucedida desses indivíduos nos mercados de trabalho marcados por transformações que exigem capacidades de adaptabilidade profissional e mobilidade geográfica porque “quanto menores as qualificações, menores tendem a ser as remunerações, as oportunidades de

acesso à aprendizagem, a qualidade do emprego e mais dificuldades se verificam para a readaptação e a reconversão de saberes em caso de exclusão profissional” (Capucha, 2005, p. 45).

As conclusões que a análise dos resultados permite são, necessariamente, parciais e não generalizáveis em relação a toda a população jovem com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos, por se tratar de um estudo exploratório e por se ter optado pelo método não probabilístico de amostragem por conveniência.

Salienta-se, por outro lado, que o estudo envolveu uma faixa da população nascida entre 1984 e 2001. Estas pessoas iniciaram a frequência da escolaridade obrigatória na transição do milénio, entre a última década do séc. XX e a primeira do séc. XXI. Este intervalo de tempo corresponde a um período em que ocorreram profundas transformações no sistema educativo nacional, nomeadamente, o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos, o aumento da oferta educativa ao nível da educação pré-escolar, várias reformulações curriculares e a aplicação de diferentes modelos de avaliação.

As políticas de escolaridade e os mecanismos de segunda oportunidade de escolarização empreendidas por Portugal, embora desfasadas em relação aos países do Norte e centro da Europa, representam um esforço que tem sido feito para ultrapassar atrasos geracionais e tiveram grande impacto na universalização do acesso à educação e no combate ao analfabetismo⁴⁷. Contudo, e apesar da diminuição do analfabetismo, alguns estudos extensivos de avaliação direta das capacidades de leitura, escrita e cálculo, desocultaram uma realidade preocupante: grande parte da população adulta apresentava sérias dificuldades em usar as competências das literacias.

O primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, em Portugal, Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado em 1996, desmistificou a convicção da erradicação progressiva do analfabetismo através da massificação da escolarização.

Foi, neste contexto, que ganhou pertinência a realização do estudo exploratório que agora se conclui e no qual participaram 39 indivíduos, sendo que 21 eram do sexo feminino e 18 do masculino.

⁴⁷ De acordo com os dados do INE (2011) e a partir dos Recenseamentos Gerais da População, a taxa de analfabetismo, em Portugal, reduziu de 25,7%, em 1970, para 5,2%, em 2011.

As conclusões que se sistematizam, seguidamente, decorrem da forma indutiva como os dados foram analisados. Esta abordagem não teve como função a verificação de hipóteses, mas, antes, constituiu-se como fonte da construção de interpretações, partindo de um quadro teórico de referência que permitiu a observação da realidade com eficácia e precisão, através de processos dinâmicos de interação e retroação entre a teoria e a pesquisa empírica.

A partir desse enquadramento teórico, para efeitos estatísticos e processuais, adotou-se a metodologia utilizada noutras investigações em que os resultados obtidos nas provas de literacia são distribuídos pelos 5 níveis das respetivas escalas: a) Nível 1 - 0 a 225 pontos; b) Nível 2 – 226 a 275 pontos; c) Nível 3 – 276 a 325 pontos; d) Nível 4 – 326 a 375 pontos; e) Nível 5 – 376 a 500 pontos.

Com o objetivo de dar explicações consistentes e válidas sobre as questões investigativas, adquirem relevância, em termos científicos, as respostas obtidas, em função dos propósitos definidos. No nosso entendimento, elas ajudam a produzir conhecimento atualizado sobre a importância das literacias nas sociedades da informação e do conhecimento.

Desse modo, a análise comparativa e a interpretação dos dados permitem responder à primeira questão investigativa porque se verifica, de facto, considerando os resultados dos jovens nas 3 provas de literacia, existem discrepâncias significativas nos seus desempenhos nas três escalas de literacia. A literacia em prosa é a dimensão em que mais indivíduos demonstram deter competências de nível intermédio e elevado, seguida pela numeracia. As competências para o processamento de informação organizada e sistematizada em textos descontínuos, necessárias na literacia documental, são reduzidas, na maior parte dos jovens.

O seu escalonamento, em função da média dos resultados obtidos, coloca a Literacia em Prosa em primeiro plano com 285 pontos (Nível 3), a Numeracia com 274 pontos (Nível 2) e, por fim, a Literacia Documental com 250 pontos (Nível 2).

Estes resultados não contrariam aqueles que foram obtidos pelo ENL em 1994 e replicados em 1998 através da aplicação da mesma prova. São, ainda, confirmados pelo IALS de 1998. Apesar de prevalecer, ainda, uma elevada percentagem de indivíduos com um perfil de literacia muito baixo, onde se incluem aqueles que demonstram grande escassez de competências, uma percentagem significativa situa-se nos níveis intermédio e elevado,

sobretudo na dimensão da literacia em prosa e, menos expressivamente, nas áreas da numeracia e da literacia documental.

Recorda-se, a este propósito, que os referidos estudos abrangem as populações compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade. No nosso caso, por se tratar de uma amostra constituída por indivíduos com idades iguais ou superiores a 18 e 35 anos, parcialmente abrangida pelo alargamento da escolaridade obrigatória aos 12 anos de escolaridade, pode ter influência sobre os resultados apresentados. Todavia, e em abono da verdade, não possuímos dados suficientes para inferir tal relação.

As divergências mais significativas que alguns indivíduos apresentam nos desempenhos nas três escalas de literacia fixam-se, de forma mais notória, na dimensão da literacia documental.

Na mesma direção apontam conclusões do relatório técnico produzido sobre o primeiro estudo internacional sobre a literacia de populações adultas (IALS, 1998) em que Portugal também participou. Salientava-se, à data, que o grau de proficiência nas várias dimensões não era necessariamente equivalente, podendo o mesmo indivíduo revelar diferentes níveis de literacia em cada um dos três domínios considerados (Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998). “Embora as diferenças entre as três escalas não sejam muito expressivas, os resultados mostram que a literacia documental (80% de resultados negativos) surge como o domínio em que os portugueses obtêm piores resultados⁴⁸” (Ávila, 2008, p. 166).

Contudo, estabelece-se uma considerável regularidade entre os níveis de literacia documental mais elevados e os profissionais intelectuais e científicos e dos técnicos e profissionais de nível intermédio que, por sua vez, declaram usar com alguma frequência textos descontínuos, em contextos laborais.

O desfasamento entre as práticas de leitura rotinadas em ambientes de aprendizagem formal com especial incidência em textos em prosa (narrativos, poéticos e informativos) e a necessidade de operar com informação fornecida por textos descontínuos parece aduzir dificuldades na realização de tarefas nesta dimensão. A deficiente preparação de muitos destes jovens para um uso competente e crítico de linguagens múltiplas e combinadas (escrita, matemática e visual) aponta para a necessidade de a escola atualizar as suas práticas de ensino em torno da literacia documental. Estes textos apresentam formatos

⁴⁸ A partir dos dados do IALS de 1998.

e estruturas linguísticas que não são organizados linearmente como no caso dos textos em prosa.

Com efeito, o que parece constituir uma dificuldade acrescida na realização de algumas tarefas é a incapacidade de mobilizar as competências transversais. Verifica-se que a maioria esmagadora destes jovens (82,3%) afirma que raramente utiliza informação inserta em textos descontínuos para a realização de atividades no seu quotidiano.

Apesar de as diferenças entre os resultados médios dos homens e das mulheres não serem estatisticamente significativas, o grau de variabilidade ou de dispersão dos desempenhos e dos perfis de literacia no interior de cada uma das 3 escalas é bastante heterogéneo, materializando-se na observância dos enormes níveis de desigualdade interna.

A partir da leitura da amplitude da variação da distribuição global das pontuações obtidas em cada prova (eixo vertical), as desigualdades no seu interior, no que concerne à distribuição das competências, são muito elevadas. A pontuação mais baixa obtida na PLP foi de 53 pontos e a mais alta de 498, na PLD o desempenho mais baixo correspondeu a 31 pontos e o mais alto 488 pontos, na PN foi de 50 pontos e de 495 pontos.

O nosso estudo permitiu identificar um conjunto de variáveis associado a parâmetros sociais que caracterizam estes jovens e que estão subjacentes aos desempenhos desiguais numa ampla gama de tarefas de literacia.

Assim, em ordem aos desempenhos na realização das tarefas propostas nas provas de literacia, identificámos uma relação direta entre os perfis de competências revelados e as variáveis previstas: idade, sexo, nível educativo dos pais, capital escolar declarado e situação face ao emprego, atividade profissional.

Em traços gerais, o perfil dos indivíduos com desempenhos negativos enquadra-se nos seguintes indicadores: são maioritariamente mulheres casadas e com filhos, com idades compreendidas entre os 30 e os 35 anos, que, tal como os pais, detêm níveis baixos escolaridade, beneficiam de relativa estabilidade face ao emprego não qualificado e mal remunerado, vivem em lares carentes de recursos literários e revelam ausência ou reduzidas práticas de literacia.

O reduzido impacto no sucesso individual dos valores de literacia é considerado atípico por Murray (2009). Nesse estudo, em que se analisa a dimensão económica da literacia em Portugal, presume-se que esse fenómeno decorra “do baixo nível geral de

competências de literacia e da baixa intensidade em literacia da maioria dos empregos no país” (p. 9).

Os dados relativos ao nível de escolaridade são quase premonitórios em relação ao perfil de literacia que a maioria destes jovens revela. A principal conclusão tende a registar um efeito de bipolarização que se observa, por um lado, entre os jovens que concluíram níveis educacionais mais avançados e que revelam um perfil elevado de literacia e, por outro, a predominância da escolarização básica dos ciclos iniciais de estudo nos níveis negativos das 3 provas. Os indivíduos que possuem níveis de escolaridade intermédios apresentam grande irregularidade nos resultados.

Nas sociedades da informação e do conhecimento, as baixas qualificações, além de acentuarem as desigualdades sociais, oneram o acesso à educação e formação, cuidados de saúde, oportunidades de emprego mais bem remunerado, condicionando, notoriamente, a aquisição, o desenvolvimento e a atualização de competências formais que vão sendo requeridas ao longo dos percursos de vida. No entendimento de Sebastião (2007), estes indicadores confirmam um processo lento de democratização do ensino, quando comparado com o de outros países. Todavia, e em abono da verdade, os indivíduos com baixas capacidades para compreender, refletir e usar informação escrita são capazes de manter percursos de vida estáveis e com relativo sucesso, com base na perceção de que essas habilidades lhes são suficientes, como concluem Kirsch e Mosenthal (1990).

A posse de qualificações ou o exercício de atividades profissionais que exigem a aplicação, transferência e desenvolvimento de competências na área da matemática e nas outras literacias, parecem constituir os agentes potenciadores para a desigual distribuição das capacidades avaliadas.

Acrescem a estas relações a conexão evidenciada entre o nível educativo dos pais dos inquiridos e os níveis de literacia replicada nas 3 dimensões avaliadas.

As mesmas associações estabelecidas entre o desempenho escolar, família e pertença social foram extraídas em diferentes estudos pioneiros e inaugurais (Coleman, 1966; Montandon & Perrenoud, 2001; Bourdieu, 1964, 1970).

A publicação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência de um estudo intitulado “Desigualdades Socioeconómicas e resultados Escolares II” feito a partir da análise dos resultados de alunos dos 2.º e 3.º Ciclos, revela que em Portugal há “uma relação muito forte” entre o desempenho escolar dos alunos e a habilitação académica das mães. Numa

passagem do referido relatório, afirma-se que “entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de 'percursos de Sucesso' no 2.º ciclo é de 80%, enquanto entre os alunos cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4.º ano, a mesma percentagem é de apenas 26%” (DGEEC, 2016, p. 3).

A mesma relação foi estabelecida pelo ENL de 1995 (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996), a partir dos perfis de literacia da população portuguesa de então, e por (Ávila, 2008), ao analisar os dados do IALS de 1998.

Outra realidade que emerge da análise dos dados confirma que os lares destes jovens não são carentes de recursos tecnológicos, por contraste aos recursos literários declarados. Os ambientes familiares revelam grande privação de recursos educativos e de lazer que, por sua vez, prenunciam baixos níveis de motivação e de reduzidas práticas de leitura pela falta de diversidade de escolha. Somente, 5 indivíduos (13%) possuem mais de 100 livros nos seus lares e 16 dos respondentes raramente ou nunca lê livros. Todavia, verifica-se a utilização das TIC limitada à vertente do entretenimento, comunicação eletrónica e ao consumo passivo de informação.

A desigualdade da distribuição das práticas diárias de leitura assenta num indicador comum: o nível de escolaridade concluído. Dos 9 indivíduos que afirmam ler livros diariamente, 5 concluíram o Ensino Superior, 3 o Ensino Secundário e apenas 1 possui o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Desses leitores assíduos, 6 são mulheres e 3 homens.

As práticas de leitura prevalentes são a leitura para fins informativos e instrumentais. Todas as atividades sugeridas registam valores muito baixos. A mais mencionada é a leitura diária de mensagens eletrónicas. Bastante menos evidentes são outras práticas de leitura de tipologias específicas, como esquemas e gráficos ou instruções e catálogos, que remetem para a literacia documental.

Os resultados obtidos perfilam-se com as pesquisas dirigidas para a compreensão dos hábitos de leitura em Portugal. Estas convergem na observação de tendências que representam uma diminuição progressiva dos leitores regulares e com elevada frequência de livros (Freitas, Casanova & Alves, 1997; Lopes & Antunes, 1999, 2000, 2001; Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007).

Ora, a forte dependência entre os contextos e as práticas de leitura, escrita e cálculo e o desenvolvimento das literacias acaba por encontrar reflexo nas trajetórias sociais (não apenas profissionais) e os percursos de vida destes indivíduos.

Assim, aos contextos sociais e profissionais pobres em termos de literacia crescem as reduzidas oportunidades de segunda escolarização e de formação ao longo da vida que se combinam para explicar o nível de competências muito baixo de alguns inquiridos. Estes resultados apontam com insistência para a verificação de uma relação entre a baixa participação e envolvimento político-social e as capacidades reduzidas de processamento da informação escrita.

Em síntese, os dados e reflexões que têm vindo a ser produzidos apontam para uma diversidade de situações e não tanto para tendências lineares ou homogéneas. Todavia, põem a nu algumas regularidades que não podem ser ignoradas: i) os indivíduos que apresentam níveis de literacia mais elevados revelam competências para o desenvolvimento de atividades intelectuais mais complexas e, conseqüentemente, mais bem remuneradas, independentemente do sector económico; ii) uma parte considerável dos jovens inquiridos revelam falta de qualificação ou baixos níveis de qualificação e de competências rudimentares de literacia, fatores que podem incrementar a probabilidade de enfrentarem situações de exclusão social.

Nas sociedades da informação e do conhecimento torna-se cada vez mais claro que as competências-chave (onde incluem as literacias) e as qualificações exigidas pelo novo paradigma social e económico estão desigualmente distribuídas. A excessiva valorização atribuída a esses recursos tem contribuído para a (re)produção de clivagens sociais que devem preocupar os decisores políticos e todos os setores da sociedade. No entanto, o desenvolvimento de tais aptidões não deve ser da exclusiva responsabilidade dos indivíduos.

Esta premissa decorre dos Direitos e Deveres Culturais, consignados na Constituição da República Portuguesa, no Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) onde se estabelece no ponto 2 que cabe ao Estado promover a democratização da educação ministrada pela escola e outros meios formativos, contribuindo “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

O Estado Português assume, assim, que o direito à Educação (e, naturalmente, à literacia) é condição fundamental para o combate às desigualdades económicas, sociais e culturais e para o exercício de uma cidadania participativa.

Nesse sentido, os produtos das investigações realizadas neste âmbito deverão ser incorporados nas decisões por políticas robustas e consistentes na educação e formação de adultos através de programas, recursos e orientações concretas e duradouras nesta modalidade educativa. Ganha, por isso, solidez argumentativa a prossecução de medidas que potenciem a qualidade e o acesso ao ensino superior.

O processo investigativo explanado ao longo desta dissertação gerou algumas limitações metodológicas. Desde logo, em termos conceptuais, de análise e de contextualização, que condicionaram a profundidade da análise articulada entre as dimensões das literacias e dos processos sociocognitivos nelas implicados. Estas dificuldades sobrevieram, sobretudo no trabalho de campo realizado. A este nível, o recrutamento de jovens interessados em participar no estudo e a criação de condições para a avaliação direta das literacias configuraram-se como os principais obstáculos para o desenvolvimento do estudo.

Neste âmbito, refere-se que a impossibilidade de realizar o procedimento estatístico utilizado nas provas de literacia do IALS e no ENL, conhecido como Item Response Theory (IRT), não permitiu prever a probabilidade de os indivíduos com certos perfis responderem corretamente a um determinado tipo de tarefas o que comportou consequências importantes para a investigação.

A contenção e a honestidade intelectual obrigam-nos a referir que, apesar da pertinência da avaliação direta das competências nas três dimensões da literacia, as capacidades detidas pelos indivíduos não podem ser totalmente aferidas no tempo que destinamos para a construção e aplicação dos instrumentos usados para tais fins.

Nessa conformidade, torna-se fundamental envolver, futuramente, equipas multidisciplinares que permitam a revisão teórica e conceptual das competências que são consideradas necessárias no quadro histórico, social e cultural das sociedades estruturadas na informação e no conhecimento.

As próximas linhas investigativas deverão permitir a validação empírica de um modelo conceptual de avaliação da literacia enquanto capacidade operativa e interpretativa, passível de ser usada transversalmente na esfera pessoal, social e profissional dos jovens, recriando situações de utilização de materiais escritos ou impressos que envolvam, em simultâneo, uma ou mais dimensões da literacia por apelarem a práticas e competências comuns.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F. (2000). Inovação e Atitude Cultural. Em: Presidência da República Portuguesa (org.). *Sociedade, Tecnologia e Inovação Empresarial*. Lisboa: Casa da Moeda.
- Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. Em J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), *Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores* (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa.
- Alves, N. & Canário, R. (2004) Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), 2004, 981-1010
- Andretta, S. (2009). Transliteracy: take a walk on the wild side. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly*, Milan, Italy, 23-27 August 2009. Recuperado em: <http://eprints.rclis.org/14868/1/94-andretta-en.pdf>>.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. CIES e-Working Paper N.º 147/2013
- Arnal, J., Ricón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigação Educativa. Fundamento Y Metodologia*. Barcelona: Labor Universitaria
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, A. (2008). Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro. Em Viana, F. P., Coquet, E., Martins, M., Sim-Sim, I., Dionísio, M. L., Maia, G. & Ramos, A. M. (2008). *7.ª Encontro Nacional, 5.ª Internacional: Investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language Online — Investigating Digital Texts and Practices*. Oxon: Taylor & Francis Group – Routledge
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

- Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris. Edições Gallimard.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bell, D. (1986). *El advenimiento de la Sociedad Post-Industrial*. Madrid: Alianza.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Bernardo, J. (1991). *A Economia dos Conflitos Sociais*. São Paulo: Cortez Editora
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Borgman, C. L. (2009). The digital future is now: a call to action for the humanities. *Digital Humanities Quarterly* (DHQ), 3 (4), 1–30. Recuperado em: <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/3/4/000077/000077.html>
- Boulding, K. (1985). *The World As a Total System*. Beverly Hills (California): Sage Publications
- Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- Boyer, R. (1994). As alternativas ao Fordismo. Em: Benko, G. e Lipietz, A. (Orgs). *As regiões ganhadoras: distritos e redes, os novos paradigmas da geografia econômica*. (p 121-145).Portugal: Celta
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma? A escola nº 1 de Lisboa 1905-1930*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Capucha, L. (coord.) (2005). *Formulação de Propostas de Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Inclusão Social*. Lisboa: Direcção-Geral de Desenvolvimento Regional e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Cardoso Bernardes, J. A. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Carita, A. (2017, outubro, 26). Como lê este país. *Jornal Expresso*. [Arquivo vídeo]. Recuperado em: <https://expresso.pt/multimedia/259/2017-10-26-Como-le-este-pais>
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura - A sociedade em rede* (vol.1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castles, S. (2000). Studying social transformations. *Manuscript for International Political Review* Special Number
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º – 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chadwick, A. (2006). *Internet politics: States, citizens, and new communication technologies*. Londres: Oxford University Press
- Chomsky, N. (1994). The Emerging Global Economic Order. *Interview on ZDnet*. February, 1.
- Chomsky, N. (1998). Responsabilités des intellectuels. Paris: Agone.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações
- Conceição, P., Heitor, M. & Lundvall, B. (2003). “Towards a learning society”. Em Pedro Conceição, Manuel V. Heitor, e Bengt-Ake Lundvall (orgs.). *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2007). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Urbana: University of Illinois Press.
- Costa, A. F. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. Em AA.VV. (2003). *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F., Machado, F. L. & Ávila, P. (Eds) (2011). Portugal in the European Context. *Knowledge and Society, Sociologia, Problemas e Práticas*, vol. II (65), 143-145.
- Courrier, Y. (2016) Société de l’information et technologies. *UNESCO: Point of Views Archives*. http://www.unesco.org/webworld/points_of_views/courrier_1.shtml/
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011), Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, (nº 1), 5 -22
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Vila Nova de Famalicão: Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Vila Nova de Famalicão: Edições Almedina.
- Crosby, A. W. (1997). *The measure of reality: Quantification and western society, 1250–1600*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed.

- Damáσιο, A. (2000). *O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras
- Damáσιο, M. J. (2001). Da Constituição de uma Literacia Mediática, in *Práticas Educativas e Novos Media: Contributos para o desenvolvimento de um novo modelo de Literacia*. Coimbra: Edições Minerva.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- DeSeCo/OCDE (2002). *Definitions and Selection des Competences (DeSeCo): fondements theoriques*. http://www.portalstat.adm.ch/desecco/desecco_doe_strategique.pdf.
- DGEEC (2016). Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. de Estatísticas da Educação e Ciência. <http://www.dgeec.mec.pt>
- Dias, M. C. (1994) *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Dosíl, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid, McGraw-Hill;
- Drucker, Peter (1992). *Age Of Discontinuity: Guidelines To Our Changing Society*. New York: Routledge
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Dev Psychol.* 2007 Nov;43(6):1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Durand, T. (1997). "Strategizing Innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Change", in *Competence-Based Strategic Management*, A. Heene & R. Sanchez editors, John Wiley
- Durand, T. (1998). "The Alchemy of Competence", in *Strategic Flexibility: Managing in a Turbulent Environment*, Prahalad C.K., G. Hamel, D. O'Neil & H. Thomas editors, John Wiley
- Durand, T. (1998). "The Alchemy of Competence", in *Strategic Flexibility: Managing in a Turbulent Environment*, Prahalad C.K., G. Hamel, D. O'Neil & H. Thomas editors, John Wiley
- Enguita, M. F. (2009). *Educar en tiempos inciertos*. Editorial: Morata
- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competências en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2017) *Manual de Psicologia Cognitiva. Um Manual Introductório*. Porto Alegre: Artes Médicas

- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (1994). *Psicologia Cognitiva um manual introdutório*. Porto Alegre: Artme
- Ferreira, V. (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 165 – 195
- Firth, B. (1981). *Cognitive processes in spelling*. New York: Academic Press.
- Gagné, R. (1962). *The acquisition of knowledge*. *Psychological Review*, 335-365.
- Gal, I., (2000). The numeracy challenge. In I. Gal (Ed.). *Adult numeracy development: theory, research, practice* (pp. 9-31). Cresskill, NJ: Hampton Press
- Gal, I., Groenestijn, M., Manly, M., Schmitt, M. J. & Tout, D. (2005), “Adult numeracy and its assessment in the ALL survey: a conceptual framework and pilot results”, em Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. 2. ed. Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier
- Gorz, A. (2004) *L’immatériel*. Paris: Galilée.
- Gouveia, L. & Gaio, S. (orgs) (2004). *Sociedade da Informação: balanço e implicações*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Greco, P. (2002). Percepção no esporte. In Dietmar Salmulski (Ed) *Psicologia do Esporte*, pp.55-101.
- Grint, K., & Woolgar, S. (1997). *The Machine at Work: Technology, Work and Organization*. Cambridge: Polity Press
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies? *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*. Fetterman, D. M. (Ed). Praeger, New York.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press
- Hambleton, R., Swaminathan, H. & Rogers, J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global transformations: politics, economics and Culture*. Cambridge: Polity.

- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, New York University Press
- Kirsch, I. & Mosenthal, P. B. (1990) *Reading Research Quarterly*. Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults. Vol. 25, No. 1 (Winter, 1990), pp. 5-30
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured (Research Report)*. Princeton: Educational Testing Service.
- Kirsch, I., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. (1998), "The measurement of adult literacy", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch, e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kirsch, I., Jungeblut, A., Jenkins, L. & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America: a First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*. WashingtonDC: National Center for Education Statistics.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. London: Routledge Falmer
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lahire, B. (1993). *Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de l' "Échec Scolaire" à l'École Primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- Lança, I. (2004). Conhecimento, economia e sociedade. Em: Lança, I., Suleman, F. & Ferreira, F. (orgs.). *Portugal e a Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta Editora.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence - essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisations.
- Leu, D. J.; Mallette, M. H.; Karchmer, R. A. & Kara-Soteriu, J. (2005). *Contextualizing the New Literacies of Information and Communication Technologies in Theory, Research, and Practice*. In R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriu & D. J. Leu (Eds.) *Innovative Approaches to Literacy Education. Using the Internet to Support New Literacies*. Newark, DE: international Reading Association, pp. 1-10
- Levy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Lindley, R. (2000). "Economias baseadas no conhecimento", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*. Oeiras: Celta Editora.

- Lopes, J. T., & Antunes, L. (2000), *Bibliotecas e Hábitos de Leitura. Instituições e Agentes (relatório síntese)*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, J. T., & Antunes, L. (2001), *Novos Hábitos de Leitura. Análise Comparativa de Estudos de Caso*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, J. T., e Antunes, L. (1999), *Bibliotecas e Hábitos de Leitura. Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Observatório das Actividades Culturais.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E. P. U
- Lundvall, B. (2001). "Innovation policy in the globalizing learning economy", Em Daniele Archibugi, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.). *The Globalizing Learning Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyon, D. (1992). *A Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Magill, R. (1984). *Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações*. São Paulo: Editora Edgard Blucher
- Mcclelland, D. C. & Spencer, L. M. (1990). *Competency assessment methods: history and state of the art*. Hay McBer Research Press, 1990.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The extensions of Man*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. José Antonio Millán & Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <<http://jamillan.com/lecsoco.htm>>
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Background Document of the Expert Meeting at 4-6 November, Bangkok, Thailand. Paris: UNESCO
- Morais, C. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador*. Tese de Doutoramento em Educação – Área do Conhecimento de Metodologia do Ensino da Matemática. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, J. (2002), *Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição*. Em F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 3. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (pp. 45-62).
- Morgado, I., & Rosas, A. (Orgs.). (2010). *Cidadania digital*. Covilhã: Livros LabCom

- Mosenthal, J. (1986) The comprehension experience. In: Muth, D. (Ed.). Children's comprehension of text. Newark, DA: International Reading Association
- Mosenthal, P. B. (1996). Understanding the strategies of document literacy and their conditions of use. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 314-332.
- Mossberger, K., Tolbert, J., & McNeal, R. S. (2008). Digital citizen ship: The Internet, society, and participation. Londres: MIT Press.
- Murnane, R., Sawhill, I. & Snow, C. (2012). Literacy Challenges for the Twenty-First Century: Introducing the Issue. *The Future of Children* 22(2):3-15. October 2012
- Murray, S., Desjardins, R., Coulombe, S. & Tremblay, J. F. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Murray, T. S. (2003). Training cycles and skill for new learning activities: The case of Portugal' in Quintanilha, A. et al.(2003) *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 155-17
- Nunes, T. (1998). *Developing Children's Minds Through Literacy and numeracy*. Londres: Institute of Education
- OCDE (1994). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. Paris: OCDE.
- Oliveira, L.R.M. (1997). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, RCAAAP. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11>>
- ONU (1990). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Definição e medição do desenvolvimento humano*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>
- ONU (1991). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Financiamento do Desenvolvimento Humano*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1991>
- ONU (1992). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Uma nova visão sobre o desenvolvimento humano internacional*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1992>
- ONU (1993). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Participação popular*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1993>
- ONU (1995). *Relatório do Desenvolvimento Humano: La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>
- ONU (2001). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Poner al adelanto tecnológico al serviço del desarrollo humano*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2001>

- ONU (2003). *Relatório do Desenvolvimento Humano: um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2003>
- ONU (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano: A liberdade cultural no mundo hoje*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2004>
- ONU (2005). *Relatório do Desenvolvimento Humano: A cooperação internacional na encruzilhada*. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2005>
- Peugeot, V., Ambrosi, A. & Pimienta, D. (2005). *Desafio de palavras*. Caen: C&F éditions
- Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. <http://hdl.handle.net/1822/2758>
- Piore, M. J. & Sabel, C. F. (1984) *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic Books
- Poster, M. (2000). *A Segunda Era dos Média*. Oeiras: Celta Editora.
- Postman, N. (1992). *Tecnopolia -Quando a Cultura se rende à Tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: Revista Pátio. Ano VIII –Nº 31 - *Educação ao Longo da Vida* - Agosto a Outubro de 2004. http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386,
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2004). Representações sociais da matemática: a bela ou o monstro? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, pp. 71-90.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. J. (coord.) (2000). *Para Uma Europa da Inovação e do Conhecimento-Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*. Oeiras: Celta
- Rodrigues, A. (1994). *Comunicação e Cultura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Samsung (2016). *Tech Habits*. Recuperado em: <https://news.samsung.com/global/amazing-technology-intimidating-terminology>

- Sanchez , M. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sanchez, M. (2002). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas*. 3. ed. Barcelona: Edebé.
- Santo, P. E. (2010). *Introdução à metodologia em ciências sociais: Génesis, fundamentos e problemas*. Lisboa: Sílabo.
- Santos Silva. A. & Madureira Pinto, J. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J. & Carvalho, M., (2007). *A leitura em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) Edição: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Schienstock, G. (2001). "Social exclusion in the learning economy", em Daniele Archibugi, e Bengt-Åke Lundvall (orgs.). *The Globalizing Learning Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras.
- Séneca, L. A. (2018). *Cartas a Lucílio* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Silva, I., & Miranda, G. (1990). *Projeto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, P. D. (2008, junho). A participação eletrónica como uma nova relação entre Estado e cidadãos. *VI Congresso Português de Sociologia: Mundos sociais, saberes e práticas*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/134.pdf>
- Smith, A. (2010). *Riqueza das Nações - Volume I*. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children* (). P. 20. Washington, DC: National Academy Press.
- Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993) *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Londres: Sage.
- Street, B. & Lefstein, A. (2008). *Literacy: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, pp. 10-21.
- Tett, L. (2013). Adults literacy. In P. Mayo (Ed.) *Learning with Adults: a reader*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 275-284.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, 12(12)
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- UIL, Institute for Lifelong Learning (2017). Literacy and numeracy from a lifelong learning perspective. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094>
- UNESCO (1998) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNESCO (2003) Towards Knowledge Societies. *An Interview with Abdul Waheed Khan, World of Science* Vol. 1, No. 4 July–September 2003, UNESCO's Natural Sciences Sector.
<http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php>
- UNESCO (2013). *Global report on adult learning and education. Rethinking Literacy*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Germany: Hamburg
- Varela, A. M. (2009). *Jovens e política: o papel da socialização na participação política*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. <https://repositorio.iscte-iul.pt>
- Viana Carvalho, L. (2017) *A abstenção eleitoral em Portugal nas eleições Legislativas, Presidenciais e Europeias, dos últimos 40 anos*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23299/1.pdf>
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. Mendonça, S. & Pereira, L.. (2010b). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F., Ribeiro, I., Santos, S. & Cadime, I. (2010a) *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, M. A. (2005). Educação e sociedade da informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Recolhida em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese_Educacao_Sociedade_e_Informacao_AV.pdf, consultado em 14 de fevereiro de 2012.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London: Routledge, 1995.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. Em: Dominique Simone Rychen, e Laura Hersh Salganik (orgs.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe and Huber Publications.
- Wolton, D. (2000). *Internet, y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zabalza, M. (2006). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.
- Zurkowski, P. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. *Related Paper No. 5. da National Commission on Libraries and Information Science*. [S.l.], Nov. 1 1974. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED100391>>.

ANEXOS

ANEXO I - Protocolo de consentimento informado para participante no estudo

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo insere-se no projeto de investigação de Adriano Aires, com o título *As literacias e os desafios da sociedade do conhecimento: estudo exploratório com jovens de 18 a 35 anos*, sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Quintas (Professora Auxiliar), no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade do Algarve. Os seus principais objetivos visam analisar os níveis das competências das literacias em prosa, documental, quantitativa e financeira de jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos e compreender a forma como enfrentam os desafios da sociedade da informação.

Para que seja possível obter um conhecimento mais aprofundado sobre este tema serão aplicados 2 tipos de inquéritos por questionário:

- a) Caracterização dos participantes (dados sociais e demográficos, levantamento de hábitos de leitura e de escrita e informações sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação).
- b) Análise das Literacias (níveis das competências das literacias em prosa, documental, quantitativa e financeira).

As informações serão recolhidas através de inquéritos por questionário. A sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico na área das literacias, e será realizada nas condições abaixo definidas:

1. A minha participação neste trabalho é voluntária, pelo que posso cessar/recusar em qualquer altura essa participação, sem quaisquer consequências;
2. A participação no estudo não me trará qualquer despesa ou risco pessoal;
3. Não serão revelados quaisquer dados pessoais, sendo garantido o total anonimato;
4. Autorizo a divulgação dos resultados, desde que garantido o anonimato;
5. Os resultados serão utilizados, única e exclusivamente, no âmbito do estudo mencionado.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador. Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar neste estudo.

Data: ____/____/2019

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do investigador: _____

(Este documento será emitido em duplicado, um exemplar para o(a) participante e outro para o investigador.

ANEXO II – Inquérito por questionário – Caracterização Sociodemográfica

1. DADOS DE NATUREZA PESSOAL

1.1. **Género.** Assinale com uma cruz (X) a sua resposta.

Masculino Feminino

Outro. Qual? _____

1.2. **Idade.** Assinale com uma cruz(X) a faixa etária em que se encontra.

18 a 20 anos 24 a 26 anos 30 a 32 anos
 21 a 23 anos 27 a 29 anos 33 a 35 anos

1.3. **Em que concelho do distrito de Faro reside?** _____

1.4. **Habilitações académicas. Assinale apenas o nível que concluiu.**

Menos de 4 anos de escolaridade	<input type="checkbox"/>	Curso Tecnológico/Profissional	<input type="checkbox"/>
4.º ano/4.ª classe	<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo (5.º e 6.º anos)	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo (7.º ano, 8.º ano e 9.º anos)	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
11.º ano	<input type="checkbox"/>	Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
12.º ano (Ensino Secundário)	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>

1.5. **Atividade profissional**

Profissões das Forças Armadas	<input type="checkbox"/>
Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes e Gestores Executivos	<input type="checkbox"/>
Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas	<input type="checkbox"/>
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	<input type="checkbox"/>
Pessoal Administrativo	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Seguranças e Vendedores	<input type="checkbox"/>
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	<input type="checkbox"/>
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores Não Qualificados	<input type="checkbox"/>

1.6. **Situação face ao emprego.**

Desempregado há mais de 12 meses Desempregado há menos de 12 meses
 Empregado há mais de 12 meses Empregado há menos de 12 meses

1.7. **Agregado familiar.** Escreva em cada quadrado o n.º de elementos do seu agregado familiar. Se, por exemplo, tiver dois filhos, escreva o n.º 2 no interior do quadrado.

Pai	<input type="checkbox"/>	Mãe	<input type="checkbox"/>
Filhos	<input type="checkbox"/>	Tios	<input type="checkbox"/>
Avós	<input type="checkbox"/>	Netos	<input type="checkbox"/>
Cônjuge	<input type="checkbox"/>	Outros. Quais e quantos?	

1.8. **Apoio ao estudo.** Se tem crianças ou jovens a seu cargo, assinale a forma e a frequência com que os apoia nos estudos.

	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Raramente	Nunca
Trabalhos de Casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação de Avaliações (Testes, exames)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar sobre as suas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar sobre os interesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procurar ajuda (explicadores, outros familiares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?				

1.9. Habilitações académicas dos pais. Assinale o nível mais elevado que a sua mãe e o seu pai concluíram.

	Mãe	Pai		Mãe	Pai
Menos de 4 anos de escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Curso Tecnológico/Profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.º ano/4.ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo (5.º e 6.º anos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.º ano (Ensino Secundário)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10. Rendimento do agregado familiar (considere o total do agregado familiar)

Até 590€ 891€ a 1720€ 2083€ a 3071€ + de 6722€
 591€ a 890€ 1721€ a 2082€ 3072€ a 6721€+

1.11. Completou estudos ao longo da vida?

Sim Não

1.12. Com que objetivo? Pode assinalar mais do que um objetivo, atribuindo o número 1 para o mais importante e os restantes números (2, 3, 4, 5 e 6) para outros objetivos.

Saber mais, continuar a aprender	<input type="checkbox"/>	Ter um curso superior	<input type="checkbox"/>
Arranjar um emprego melhor	<input type="checkbox"/>	Progredir na carreira	<input type="checkbox"/>
Ter um salário mais elevado	<input type="checkbox"/>	Manter-me ocupado	<input type="checkbox"/>

1.13. Participação Cívica. Qual é a sua participação eleitoral?

Nunca participarei. Nunca participei, mas admito participar.
 Participei em anos anteriores.

1.14. Se nunca participou em atos eleitorais, assinale as principais razões.

O meu voto não conta para nada.
 Os políticos são todos iguais.
 Ainda não tinha dezoito anos.
 Não me identifico com nenhum projeto político de nenhum partido.
 Não me interessa pela política.
 Há sempre coisas mais interessantes para fazer.

Outras? Quais:.....

1.15. Envolvimento político e social. Em que tipo de atividades participou nos últimos 12 meses.

Ação de Voluntariado	<input type="checkbox"/>
Discussão de Orçamento Participativo	<input type="checkbox"/>
Membro de Associações (Estudantes, Pais, Política, Religiosa, Cultural, etc.)	<input type="checkbox"/>
Assembleia de Freguesia ou Municipal	<input type="checkbox"/>
Participou numa manifestação	<input type="checkbox"/>
Assinou uma petição	<input type="checkbox"/>
Participou em fóruns políticos ou grupos de discussão	<input type="checkbox"/>
Boicotou ou comprou deliberadamente um determinado produto por razões políticas	<input type="checkbox"/>

Outras? Quais:

II. Leitura e Literacia(s)

1. Leitura e hábitos de leitura

1.1. Possui livros em casa?

Sim

Não

1.2. Aproximadamente, quantos livros tem em casa?

0

51 a 100

1 a 10

101 a 200

11 a 50

+ de 200

1.3. Com que regularidade lê (jornais, revistas, livros, artigos na internet, etc.)? Para cada item, assinale apenas 1 opção.

	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Raramente	Nunca
Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artigos na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receitas culinárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manuais de instruções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bulas de medicamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4. Gosto pela leitura. Assinale, com uma cruz(X), em que medida está de acordo ou em desacordo com cada uma das seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala (0=discordo totalmente; 1=discordo; 2=concordo; 3=concordo totalmente).

- Sei ler, mas tenho muitas dificuldades em compreender o que leio.
 Leio apenas por obrigação.
 Leio todos os dias porque a leitura é um dos meus passatempos preferidos.
 Gosto de conversar com outras pessoas sobre o que leio.
 Para mim, ler é perder tempo.
 Gosto de frequentar bibliotecas.
 Gosto que me ofereçam livros.
 Leio para me manter informado.
 Leio apenas para obter a informação de que necessito.

	0	1	2	3

1.5. Avalie a sua capacidade para ler, interpretar e usar os textos que lê.

Muito fraca

Boa

Fraca

Muito Boa

Razoável

Excelente

1.6. Avalie a sua capacidade para usar a escrita para diferentes funções (informar, reclamar, narrar, etc.)

Muito fraca

Boa

Fraca

Muito Boa

Razoável

Excelente

1.7. Avalie a sua capacidade para usar a matemática no dia a dia (valores numéricos, operações aritméticas, noções de forma, comprimento, volume, unidades monetárias, conceitos estatísticos, fórmulas simples).

Muito fraca

Boa

Fraca

Muito Boa

Razoável

Excelente

1.8. No dia-a-dia, utiliza a leitura para que fins e com que frequência?

	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Raramente	Nunca
Formulários (IRS, emprego, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orçamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valores numéricos (preços, distâncias, quantidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legislação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gráficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manuais ou outros livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relatórios médicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artigos de revistas, jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cartas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apontamentos, recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instruções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Catálogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensagens eletrónicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.9. Com que regularidade utiliza a escrita para realizar as seguintes tarefas.

	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Raramente	Nunca
Listas de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relatórios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preenchimento de formulários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valores numéricos (preços, distâncias, quantidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Operações aritméticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artigos de opinião ou outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cartas com mais de 1 página	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensagens (sms, ms)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apontamentos, recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicações técnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10. Da lista de situações que se apresenta, classifique aquelas em que aprendeu qualquer coisa, utilizando a seguinte escala (0=nada; 1=pouco; 2=alguma coisa; 3=muito).

Classifique cada item, assinalando apenas uma opção com uma cruz (X).

	0	1	2	3
Serviço militar.				
Períodos de trabalho voluntário, serviço social ou militar.				
Na escola, colégio ou universidade.				
Em cursos/ações de formação no local de trabalho.				
Em cursos/ações de formação noutras locais.				
Estando envolvido em atividades de trabalho social e político.				
A viajar.				
Em bibliotecas, centros de recursos de aprendizagem.				
No local de trabalho (falando com os colegas, em reuniões).				
A trabalhar.				
Atividades de lazer.				
Através do relacionamento com outras pessoas.				
Em casa (tv, trabalho doméstico, hobbies).				
Websites de órgãos de comunicação social <i>online</i> .				
Redes sociais (Facebook, Twitter)				
<i>Websites</i> com suporte vídeo (ex: youtube)				
Outra? Qual:.....				

I. Literacia Digital e Participação Cívica

1. Meios tecnológicos. Indique a **quantidade** de meios tecnológicos e o local a que lhes tem acesso.

	Casa	Biblioteca	Café	Outro local? Qual?
Computador pessoal (secretária)				
Computador pessoal (portátil)				
Telemóvel				
Tablet				
Televisor				
Cartões de memória, pendrives, zipdrives				
Câmara de vídeo e/ou fotografia				
Acesso à Internet				
Outro:				

2. Utilização da Internet. Frequência de utilização dos recursos.

Nunca 2 a 3 vezes por semana Várias vezes ao dia
 Raramente 1 vez por dia

3. Recursos. Assinale de que forma utiliza os seguintes recursos da Internet.

	Todos os dias	2 a 3 vezes por semana	Raramente	Nunca
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos on-line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correio eletrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikipédia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer Uploads	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliotecas on-line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer Downloads	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chats de conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Interesses. Dos assuntos seguintes indique os 3 que mais lhe interessam.

Informação e sociedade História Trabalhos manuais Entretenimento
 Desporto Arte Culinária Ciências e Tecnologias
 Emprego Literatura Religião Educação

Outro:

5. Programas. Qual é o seu nível de conhecimento sobre os seguintes programas?

	Muito Fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente
Folha de cálculo (Excel)						
Editor de textos (Word)						
Apresentações gráficas (PowerPoint)						
Banco de dados (Access)						
Correio Eletrónico (gmail, hotmail, etc.)						

6. Uso das ferramentas digitais. Assinale que tipo de ações realiza mais do que 1 vez por semana.

- Fazer compras *on-line*
- Ler notícias *on-line*
- Comentar notícias em órgãos de comunicação social *on-line*
- Pesquisar informação escolar e profissional *on-line*
- Comparação de informação cruzando fontes *on-line*
- Upload de conteúdos produzidos (vídeo/música) *on-line*

7. Redes sociais. Assinale, com uma cruz, as redes sociais em que tem conta

- Facebook
- Twitter
- WhatsApp
- Instagram
- Youtube
- Linkedin

8. Frequência na utilização. Se possui conta no Facebook, assinale, com uma cruz, a frequência com que acede a essa rede social.

- Várias vezes ao dia
- Cerca de 3 vezes por semana
- Ocasionalmente (1 a 2 vezes por mês)
- Cerca de 1 vez por dia
- Em média 1 vez por semana
- Quase nunca

9. Interesse pela política (on-line). Interessa-se por assuntos políticos?

- Sim
- Não

10. Interesse pela política. Se respondeu “Não, indique as principais razões pela falta de interesse pela política. Pode indicar mais do que 1 opção.

- Há outros assuntos mais importantes.
- A política não me diz respeito.
- A minha participação não vai alterar em nada o rumo das coisas.
- A política diz respeito apenas aos políticos.
- A política não é importante para melhorar a vida das pessoas.
- Não confio nos políticos.

11. Participação cívica. Para exercer os seus direitos e responsabilidades, de que forma já utilizou a internet, pelo menos, 1 vez nos últimos 12 meses? Pode assinalar mais do que 1 opção.

- Assinatura e apoio a petições eletrónicas
- Protestos contra medidas políticas
- Debate sobre a defesa do ambiente
- Campanhas políticas (em períodos eleitorais)
- Associações locais (culturais, desportivas, religiosas)
- Solidariedade para com vítimas de catástrofes naturais, doenças e fome
- Adoção de animais abandonados e contributos para associações de recolha dos mesmos
- Boicote ou compra deliberada de um determinado produto por razões políticas
- Boicote ou compra deliberada de um determinado produto por razões ambientais
- Apresentação individual ou coletiva, reclamações ou queixas para defesa dos seus direitos

12. Consciência digital. Indique o grau de concordância com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente).

	1	2	3	4
As <i>fake news</i> (notícias falsas) são completamente inofensivas e não desvirtuam a realidade.				
A navegação anónima na <i>internet</i> garante a privacidade do utilizador.				
As <i>fake news</i> (notícias falsas) podem destruir a reputação de empresas, políticos e pessoas comuns.				
Existem várias formas de roubar dados na <i>internet</i> .				
Baixar uma música ou um filme sem respeitar os direitos de autor é um comportamento aceitável.				
Todas as informações que se encontram na <i>internet</i> são verdadeiras.				
As técnicas digitais permitem a manipulação de qualquer conteúdo (imagens, áudios, textos, etc.).				
As redes sociais permitem a conexão entre pessoas para a realização de ações coletivas.				
As redes sociais facilitam a criação e partilha de conteúdos por comunidades de interesses.				
As redes sociais são um campo privilegiado de transgressão ética.				

Muito obrigado, pela sua colaboração!

PROVA DE LITERACIA EM PROSA

*As literacias e os desafios da sociedade do conhecimento:
estudo exploratório com jovens de 18 a 35 anos*

Mestrado em Ciências da Educação



Adriano Aires
adriano.aesia@gmail.com

LITERACIA EM PROSA - 1.º Caderno

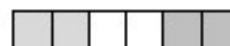
Informações úteis:

1. O objetivo deste inquérito por questionário é analisar o nível de competências de literacia em prosa de jovens adultos, isto é, medir a capacidade de utilização de informação escrita que é necessária em diferentes tarefas do dia a dia.
2. A sua colaboração é fundamental para o sucesso desta investigação.
3. Recomenda-se a leitura atenta de todos os textos de suporte e de todas as questões.
4. Respostas às questões:
 - a) Esta prova não tem tempo limite para a sua realização.
 - b) Deve responder com caneta de cor azul ou preta.
 - c) A maioria das questões pede a escolha de apenas uma opção.
 - d) Nas questões 3.1., 5.4., 7.3. e 11.2. podem ser assinaladas várias opções.
 - e) Pede-se que nas questões 8 e 10.1. escreva as suas respostas com letra legível.
 - f) Se não souber responder a alguma questão, não assinale nenhuma opção.
5. Toda a informação será tratada de forma confidencial.
6. Para garantir o seu anonimato, preencha, por favor, os quadrados que aparecem no topo da página seguinte da forma que se explica, de seguida:
 - a) Os primeiros 2 quadrados, com as duas primeiras letras do seu 1.º nome;
 - b) Os 2 quadrados seguintes com os dois últimos números do seu ano de nascimento;
 - c) Os últimos 2 quadrados devem ser preenchidos com os últimos 2 números do seu n.º de identificação fiscal.

Exemplo: Alguém que se chame **Raúl**, que tenha nascido em 1991 e que tenha o NIF 1865424**10**, deve preencher o código:

R A 9 1 1 0

Proceda da mesma forma, na folha seguinte.



LITERACIA EM PROSA – 1.º CADERNO

1. Código alfabético

1.1. Sublinhe a primeira letra do alfabeto que aparece nesta pergunta.

1.2. Coloque por ordem alfabética as seguintes palavras, atribuindo o número 1 para a primeira e o número 9 para a última.

zigzague

onze

tambor

dezembro

malparado

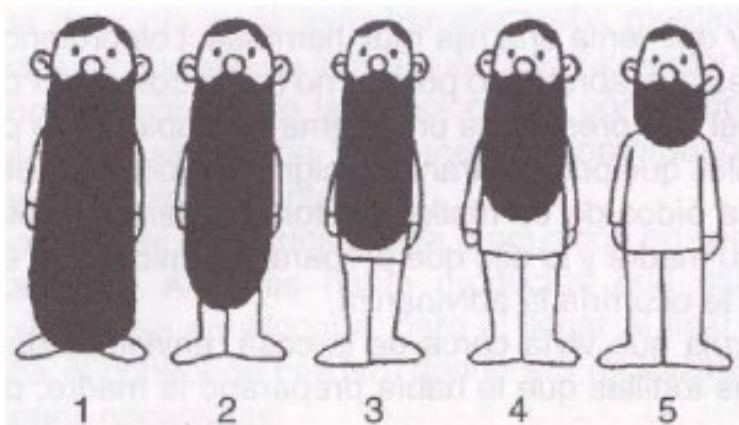
violeta

rosa

Ygor

Cândida

2. O Paulo, o Marcos e o Jorge têm mais barba do que o Bartolomeu. O Jorge, o Marcos e o Bartolomeu têm a barba mais curta do que o Joaquim. O Jorge e o Joaquim têm um número par.



2.1. Complete as seguintes afirmações colocando o número ou o nome que corresponde a cada caso.

- a) O homem que tem o número 3 chama-se _____
- b) O número do Joaquim é o _____
- c) O homem que tem a barba mais curta chama-se _____
- d) O homem que tem a barba mais comprida chama-se _____
- e) O Jorge tem o número _____

3. Observe a tira da Mafalda.



3.1. Assinale com uma cruz (X) todas as conclusões que se podem retirar a partir da análise da tira da Mafalda.

- a) O rapaz que entra na casa da Mafalda é seu amigo.
- b) Esta cena passa-se na casa da Mafalda.
- c) O rapaz cumprimentou a Mafalda ao entrar em casa.
- d) A Mafalda pediu ao amigo para falar alto.
- e) A Mafalda e o seu amigo são adultos.
- f) O planeta Terra está doente.
- g) Nem o pai nem a mãe da Mafalda estão doentes.
- h) O planeta Marte está doente.
- i) O pai da Mafalda está doente.
- j) A mãe da Mafalda está doente.

4. Leia com atenção o texto que se segue e responda às questões.



As raposas adaptam-se com facilidade a todos os climas. As adaptações mais características são a pelagem e o tamanho das orelhas. A pelagem pode apresentar cores diferentes, do castanho avermelhado ao branco, para poderem passar despercebidas. Também varia o tipo de pelo, nalguns casos muito comprido e espesso e noutros mais curto e fino.

O tamanho das orelhas tem muita importância: umas orelhas grandes e abundantemente irrigadas, isto é, percorridas por múltiplos vasos sanguíneos, permitem um grande arrefecimento do sangue. Existem a raposa ártica, que vive no Polo Norte, a raposa comum e a raposa do deserto.

4.1. Tendo em conta a explicação dada anteriormente, que características deve possuir a raposa ártica?

- Pelo acinzentado, comprido e fino e orelhas muito compridas.
- Pelo branco, curto e espesso e orelhas compridas.
- Pelo castanho, comprido e espesso e orelhas de tamanho médio.
- Pelo branco, comprido e espesso e orelhas muito pequenas.

4.2. Por que razão a raposa do deserto tem o pelo de um tom torrado claro?

- Porque assim passa despercebida no lugar onde vive.
- Porque é uma característica da espécie.
- Porque o seu corpo está coberto de pelo muito curto e fino.
- Porque esta cor produz mais calor. Seria melhor o branco.

4.3. Que título considera mais apropriado para este texto?

- Os seres vivos adaptam-se ao lugar onde vivem.
- Adaptação das raposas consoante o clima.
- O tamanho das orelhas das raposas.
- Habitats das raposas.

4.4. Como se designa a capacidade que alguns animais apresentam para se confundirem com o meio ambiente em que vivem?

- homotipia
- homofonia
- homorgânico
- homocromia

5. Analise com atenção o texto seguinte e responda às questões.

Lei n.º 90/88 de 13 de Agosto



Protecção do lobo ibérico

A Assembleia da República decreta, nos termos dos artigos 164.º, alínea d), e 169.º, n.º 2, da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º - Objecto

A presente lei integra as bases para a protecção, conservação e fomento do lobo ibérico, *Canis lupus signatus* Cabrera, 1907, definindo regras relativas à protecção, detenção, transporte, comercialização e exposição, prevenção quanto à utilização de meios de extermínio e regras de responsabilidade, assegurando ainda que ao Estado incumbe:

- Adoptar uma política de ordenamento que não desfigure os habitats da espécie e possibilite a recuperação onde ela for possível, nomeadamente pela reintrodução de espécies que sejam presas naturais do lobo;
- Promover a realização de estudos conducentes a um conhecimento mais aprofundado da espécie e dos seus habitats naturais;
- Promover acções de sensibilização da opinião pública com vista à erradicação de infundados temores e à modificação de atitudes e comportamentos face à existência do lobo;
- Dotar as entidades responsáveis pela aplicação da presente lei dos meios necessários ao cabal cumprimento da sua missão. [...]

Artigo 3.º - Detenção, transporte, comercialização e exposição

- A detenção, transporte, comercialização e exposição de exemplares vivos, mortos ou naturalizados bem como dos seus troféus e peles carece de autorização do departamento governamental responsável pelos recursos naturais.
- A autorização prevista no número anterior apenas será concedida mediante requerimento adequado e sempre que se trate de entidades com fins científicos ou de divulgação.

Artigo 4.º - Prevenção quanto à utilização de meios de extermínio

- É proibido o fabrico, a detenção, a comercialização e o uso de meios mecânicos de extermínio, nomeadamente laços, «ferros» e armadilhas, vulgarmente utilizados para captura de mamíferos em estado selvagem.
- É proibida a comercialização, a detenção e o emprego de estricnina.
- É proibido o emprego de qualquer outra substância tóxica com o fim de eliminar o lobo.
- A captura de exemplares vivos para fins científicos e de estudo far-se-á pelos meios a definir para cada caso, os quais constarão expressamente do documento que autorizar a captura.

5.1. Sublinhe o trecho do texto em que se pode concluir que o Lobo-ibérico é um canídeo.

5.2. Em que ano foi produzida esta lei.

1990

1988

1913

1907

5.3. Que entidades podem deter, transportar, comercializar e expor exemplares vivos, mortos ou naturalizados bem como os seus troféus e peles.

policiais
científicas

Jurídicas
comerciais

5.4. Das seguintes espécies de vertebrados característicos da fauna de Portugal, assinala aquelas que correm perigo de extinção atualmente.

lobo-ibérico

bordaleira Serra da Estrela

cegonha preta

águia-imperial-ibérica

lontra

saramugo

abutre-preto

Rafeiro-alentejano

foca-monge

papa-figos

lince-ibérico

melro

6. Leia atentamente as informações sobre o medicamento *Ben-u-ron* e responda às questões seguintes.

Folheto Informativo: Informação para o utilizador
ben-u-ron 1g comprimidos – Paracetamol

1. O que é *ben-u-ron* e para que é utilizado

ben-u-ron contém paracetamol como substância ativa, que atua aliviando a dor (analgésico) e diminuindo a febre (antipirético).

1.1. *ben-u-ron* está indicado para:

Sintomatologia associada a estados gripais; Febre; Reações hiperérgicas da vacinação; Dores de cabeça ligeiras a moderadas; Enxaquecas com diagnóstico médico prévio; Dores de dentes; Dores de ouvidos; Dores menstruais; Dores traumáticas, musculares, articulares e osteoartrose; Analgésico antes e após intervenções cirúrgicas.

2. O que precisa de saber antes de tomar *ben-u-ron*

Não tome *ben-u-ron*:

- Se tem alergia ao paracetamol ou a qualquer outro componente deste medicamento; Se tem doença grave do fígado; Se está a tomar outros medicamentos contendo paracetamol.

Crianças

ben-u-ron 1 g comprimidos não é adequado para o tratamento de crianças. Para estes doentes estão disponíveis outras formas de apresentação que contêm quantidades mais adequadas de paracetamol.

3. Como tomar *ben-u-ron*

Tome este medicamento exatamente como indicado pelo seu médico. Fale com o seu médico ou farmacêutico se tiver dúvidas. A dose recomendada de *ben-u-ron*, depende da idade e do peso corporal. *ben-u-ron* 1 g comprimidos destina-se a ser tomado por adultos (incluindo idosos) com idade igual ou superior a 18 anos. O intervalo entre as doses é de 6 a 8 horas. Se necessário o intervalo pode ser de, pelo menos, 4 horas, não devendo ultrapassar os 4 comprimidos diários. A dose recomendada é de 1 comprimido, 2 a 4 vezes por dia.

Duração do tratamento

A não ser por indicação do médico, *ben-u-ron* não deve ser tomado durante mais de 10 dias, nem em doses elevadas.

Modo e via de administração

Via oral. A administração após as refeições pode atrasar o início do efeito de *ben-u-ron*.

4. Efeitos secundários possíveis

Pare imediatamente de tomar o medicamento e contacte o seu médico se sentir inchaço da face, particularmente à volta da boca (língua e/ou garganta), dificuldade em respirar, suores, náuseas ou queda brusca da tensão arterial. Estes sintomas podem significar que está a ter uma reação alérgica grave, que pode colocar a sua vida em risco, mas que ocorre muito raramente (afeta menos de 1 pessoa em cada 10.000). Podem surgir os seguintes efeitos secundários:

Frequentes (que afetam menos de 1 pessoa em cada 10):

- Sonolência ligeira; Náuseas; Vômitos.

Pouco frequentes (que afetam menos de 1 pessoa em cada 100):

- Vertigens; Sonolência; Nervosismo; Sensação de ardor na garganta; Diarreia; Dor abdominal (incluindo cólicas e ardor); Prisão de ventre; Dor de cabeça; Aumento da transpiração; Diminuição excessiva da temperatura corporal.

Raros (que afetam menos de 1 pessoa em cada 1.000):

- Aumento de algumas enzimas do fígado (transaminases séricas); Vermelhidão da pele.

Muito raros (que afetam menos de 1 pessoa em cada 10.000):

- Perturbações da formação do sangue (diminuição do número de plaquetas; diminuição do número de glóbulos brancos, por vezes intensa; diminuição geral de todos os elementos do sangue); Dificuldade em respirar (asma analgésica) em pessoas mais sensíveis; Reações alérgicas; Foram notificados casos muito raros de reações cutâneas graves.

5. Como conservar *ben-u-ron*

Manter este medicamento fora da vista e do alcance das crianças.

Não conservar acima de 25°C

6.1. Complete a frase. O *ben-u-ron* é um medicamento...

alérgico e antipirético

antipirético e analgésico

antisséptico e antipirético

alergológico e analgésico

6.2. Qual é a quantidade máxima deste medicamento que pode ser tomada diariamente, por um idoso?

4 mg

2 mg

1 mg

6 mg

6.3. Quais são os sintomas mais frequentes que podem afetar menos de 10 pessoas em cada 100?

Sonolência ligeira; Náuseas; Vômitos. Aumento de algumas enzimas do fígado; vermelhidão na pele

Perturbações da formação do sangue. Vertigens; nervosismo; ardor na garganta; Diarreia

6.4. Complete a frase. O atraso no início do efeito de *ben-u-ron* pode acontecer quando...

se toma o medicamento durante a noite.

se toma o medicamento após as refeições.

se toma o medicamento antes das refeições.

se toma o medicamento deitado.

6.5. Qual é a dose indicada de *ben-u-ron* 1mg para um jovem forte e atlético de 16 anos?

não pode tomar *ben-u-ron* 1mg

1 mg

4 mg

0 mg

6.6. Complete. Os níveis séricos referem-se...

às séries de medicamentos receitados.

às concentrações de uma substância no sangue.

às quantidades de paracetamol.

à frequência de ataques de asma.

6.7. Se um paciente apresentar prurido após a toma de *ben-u-ron*, como é que esse efeito secundário pode ser considerado?

frequente

muito raro

raro

pouco frequente

6.8. Quando é que este medicamento pode ser tomado durante mais de dez dias?

Por indicação médica. Apenas quando os sintomas continuarem.

Se o paciente se esquecer de tomar o medicamento. Se o paciente não apresentar reações adversas.

6.9. Qual é modo de administração do medicamento descrito no folheto?

Via oral

Via intramuscular

Via intravenosa

Via retal

Queimadas intencionais na origem de muitos dos fogos de Outubro de 2017

Incêndios florestais

Seca, ventos fortes, queimadas e falhas na linha eléctrica são alguns dos factores apontados pelo relatório encomendado pelo Governo para averiguar as causas dos incêndios mortíferos de 2017.

Muitos dos incêndios ocorridos a 15 de Outubro de 2017 tiveram origem em queimas e queimadas intencionais e o início do fogo da Lousã estará associado a uma linha eléctrica gerida pela EDP, segundo um relatório divulgado ontem.

O relatório "Análise dos Incêndios Florestais ocorridos a 15 de Outubro de 2017", elaborado pelo Centro de Estudos sobre Incêndios Florestais da Universidade de Coimbra, sob coordenação de Domingos Xavier Viegas, foi tornado público pelo Ministério da Administração Interna (MAI), ontem.

"Consideramos que alguns dos incêndios foram causados por reacivações de focos de incêndio pré-existent e que não haviam sido devidamente vigiados durante o dia 15. Houve, no entanto, muitas ignições resultantes de queimas e queimadas causadas por pessoas que as realizaram pela necessidade de eliminar vegetação ou resíduos de actividades agrícolas, na convicção de que haveria de ocorrer chuva, como fora anunciado, e de facto ocorreu, mas apenas no final do dia 16", indica o documento encomendado pelo Governo.

O relatório adianta que desta situação resultaram sete complexos principais de incêndios, produzidos por uma ou mais ignições, que se propagaram de forma contínua, principalmente no dia 15 e parte do dia 16 de Outubro, tendo cinco destes fogos causado, no seu conjunto, 51 vítimas mortais, sendo que todos "produziram uma devastação ambiental e patrimonial como nunca se havia visto em Portugal".

O Centro de Estudos da Universidade de Coimbra sublinha que, "embora não seja de excluir a acção dolosa na origem de um grande número de ignições, parece estar estabelecido que muitas delas se deveram a queimas e queimadas intencionais com fins de eliminação de combustíveis ou de resíduos de operações agrárias".

O relatório realça também que a origem do incêndio da Lousã estará associada à linha eléctrica de 15

quilovolts, gerida pela EDP perto da localidade de Prilhão.

"A ocorrência de ventos fortes, como os do dia 15 de Outubro, elevam significativamente a probabilidade de ocorrência deste tipo de acidentes. Tal como sucedera no incêndio de Pedrógão Grande, este incidente constitui mais uma chamada de atenção para as entidades gestoras ou reguladoras de infra-estruturas implantadas nos espaços rurais, como é o caso da EDP, REN, IP [Infra-estruturas de Portugal], CP/REFER, ANACOM, para a necessidade de gerirem adequadamente esses espaços para que as respectivas infra-estruturas não constituam uma ameaça para a floresta e também para que e devidamente protegidas em caso de um incêndio florestal", refere.

O relatório explica que a situação vivida em Portugal no dia 15 de Outubro de 2017 foi "completamente excepcional", culminando um período de seca prolongada em que o país se encontrava, além de se ter registado "um fenómeno meteorológico muito pouco usual — o furacão Ophelia — e que produziu em todo o território, mas de modo especial na região Centro, ventos muito fortes e secos que potenciaram as centenas de ignições que se registaram nesse dia.

A 15 de Outubro deflagraram vários incêndios, que, no seu conjunto, destruíram mais de 220 mil hectares em menos de 24 horas, o que constitui um recorde para Portugal.

Nas zonas afectadas pelos incêndios de 15 de Outubro, o teor de humidade dos combustíveis finos foi significativamente inferior a 10%, chegando mesmo a atingir valores muito próximos dos 5%, estando assim criadas condições de perigo extremo de incêndio.

A equipa do investigador Xavier Viegas estudou os incêndios de Seia, Lousã, Oliveira do Hospital, Sertã, Leiria, Quaios e Vouzela.

O relatório foi submetida pelo MAI à Comissão Nacional de Protecção de Dados e enviado à Procuradoria-Geral da República, à Inspeção Geral da Administração Interna, às Comissões Parlamentares de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, e de Agricultura e Mar, ao Observatório Técnico Independente, à Agência para a Gestão Integrada de Fogos Rurais, à Autoridade Nacional de Protecção Civil, à Guarda Nacional Republicana, ao Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas e ao Instituto Português do Mar e da Atmosfera.

Público/Lusa, 1 de março de 2019

7. Depois de ter lido o texto da página anterior, responda, por favor, às seguintes questões.

7.1. Complete a seguinte frase: O texto da página anterior é...

- um relatório. um texto de uma enciclopédia.
 uma notícia de jornal. um poema.

7.2. Qual foi a entidade que produziu o relatório de que fala?

- Universidade de Coimbra EDP
 Ministério da Administração Interna Governo Português

7.3. Assinale a(s) causa(s) que foram identificadas pelo relatório para os incêndios ocorridos na zona da Lousã, no dia 15 de outubro de 2017?

- Fogo posto
 Queimas e queimadas não intencionais para eliminação de resíduos de mineração.
 Linha elétrica de 15 quilovolts, gerida pela EDP.
 Seca prolongada.
 Ventos fortes.
 Queimas e queimadas intencionais para eliminação de combustíveis ou resíduos agrícolas.
 Reativações de focos de incêndio preexistentes

7.4. Quantos mortos foram causados pelos vários incêndios ocorridos na zona da Lousã, nos dias 15 e 16 de outubro de 2017, de acordo com o mesmo relatório?

- 15 51
 2017 16

7.5. Em que dia do período a que se refere o relatório choveu?

- 15 de outubro 1 de março
 16 de outubro Não choveu

7.6. Que entidade tornou público o relatório sobre os incêndios florestais no dia 15 de outubro de 2017?

- Câmara Municipal da Lousã Universidade de Coimbra
 EDP MAI

7.7. Em que data ocorreu a comunicação das conclusões do mesmo relatório?

- 1 de março de 2019 15 de outubro de 2017
 28 de fevereiro de 2019 16 de outubro de 2017

8. Estavam três mensagens afixadas num painel, mas ficaram todas baralhadas. Tente ordená-las, combinando um excerto de cada coluna. Responda, reescrevendo as mensagens completas nas linhas que se seguem.

a) A minha prima e eu	nas próximas férias de Natal	agarrou na furgoneta	para passar uma semana a esquiar	na praia de Faro.
b) Os meus vizinhos	num belo dia de verão	estrearão o automóvel novo	para darmos um mergulho	no pomar do Martim.
c) O Xavier esta tarde,	depois do almoço	pegámos às escondidas nas bicicletas	para ir apanhar peras	nos Alpes suíços

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Leia, atentamente, o seguinte texto.



Abelharuco (*Merops apiaster*)

A deslocação regular e periódica de grandes números de indivíduos entre uma área geográfica de origem e uma outra de destino, designa-se por migração. Em Portugal, as aves migradoras chegam entre finais de março e inícios de maio (apesar de haver algumas que possam chegar ainda mais cedo), aqui se reproduzem e, quando o final do Verão prenuncia a estação fria que se avizinha, rumam a África onde permanecem até ao ano seguinte.

Os patos, como muitos outros animais, fazem viagens migratórias, afastando-se dos locais onde as condições de vida se tornam adversas (as temperaturas descem muito ou escasseiam os alimentos e os lugares para se abrigarem...) e transferem-se para outras paragens onde as condições são mais favoráveis.

Algumas plantas defendem-se perante condições adversas (baixas temperaturas, pouca luz, recursos de água difíceis...), perdendo as suas folhas. Quando o meio ambiente se torna mais favorável, recuperam-nas, podendo assim reiniciar plenamente a sua atividade vital. Muitas árvores, como a faia, perdem todas as suas folhas no outono.

9.1. Como se chama a ave apresentada na imagem? Escreva a resposta na linha abaixo.

9.2. Que frase resume melhor o conteúdo destes dois textos?

- Em condições adversas, os animais e as plantas transferem-se.
- Quando faz frio, os animais e as plantas não sobrevivem.
- Quando é inverno e há poucos alimentos, os animais emigram.
- Em condições adversas, os animais e as plantas adaptam-se para sobreviver.

9.3. Entre estas expressões, há alguma que não signifique o mesmo que as restantes?

- As condições tornam-se propícias As condições são desfavoráveis
- As condições são inóspitas As condições tornam-se adversas

9.4. Os carvalhos e os choupos são do mesmo tipo da faia. O que pensa que lhes acontece no outono?

- Recuperam a sua atividade vital Perdem totalmente a sua atividade vital
- Como estão mortos, não têm atividade vital Diminuem a sua atividade vital

9.5. A maioria das aves migradoras de que fala o texto chegam ao sul da Europa em que altura do ano?

- inverno primavera verão outono

9.6. Complete a frase. As aves migradoras deslocam-se para o continente africano...

- para se reproduzirem, alimentarem, abrigarem e fugirem do calor.
- para se reproduzirem, alimentarem, abrigarem e fugirem do frio.
- para se alimentarem, abrigarem e fugirem do frio.
- para se alimentarem, abrigarem e fugirem do calor.

10. Concurso de papagaios. O Paulo contou que, quando era jovem, leu o seguinte anúncio do concurso de papagaios de papel promovido pelo jornal *Público* e decidiu candidatar-se.

Concurso de papagaios de papel

CONFORME PROMETIDO na anterior edição do JÚNIOR, aqui está o regulamento do concurso de desenhos para papagaios de papel, numa colaboração com a Lufthansa.

1. Coincidindo com a exposição de papagaios de papel que estará patente na Fundação Gulbenkian de 3 de Janeiro a 3 de Fevereiro, o JÚNIOR levará a cabo um concurso de desenhos de papagaios de papel.
2. Poderão concorrer todos os jovens portugueses que tenham até 15 anos de idade (inclusive).
3. Os trabalhos a concurso deverão ser enviados para: *Concurso Júnior de Papagaios de Papel, Público, R. Amílcar Cabral, lote 1, 1700 LISBOA.*
4. A apresentação dos projectos será a que entenderem os seus autores, em formato máximo A3 e não precisando de ser armados para voar – basta um desenho com indicação das cores, materiais e demais informações consideradas necessárias para a sua completa apreciação.
5. Serão valorizadas as características de criatividade e viabilidade de aplicação em papagaios de papel.
6. o prazo limite de entrega dos trabalhos é dia 3 de Fevereiro de 1991, até às 18 horas.
7. Todos os trabalhos deverão ser entregues fechados e identificados no exterior por um pseudónimo. No interior, em envelope também fechado, deverão constar: nome completo, data de nascimento, morada e telefone.
8. A Lufthansa, linhas aéreas alemãs, premiará o melhor trabalho a concurso com uma viagem e estada de cinco dias ao Japão, para duas pessoas.
9. A escolha do premiado será feita por um júri de 5 pessoas, entre as quais o editor gráfico do PÚBLICO ou um seu representante, um representante da Lufthansa e três artistas portugueses convidados, da escolha do PÚBLICO e da Lufthansa.
10. A decisão será comunicada ao delegado do Governo Civil até 23 de Fevereiro de 1991.
11. O nome do premiado será publicado no JÚNIOR de 3 de Março de 1991.

O Paulo disse que fez um lindo projeto em papel de formato A3, desenhando a forma que iria ter o papagaio, com as três cores que iria usar; nomeou o material em que iria ser construída a estrutura e como seria feita a decoração e indicou as dimensões previstas. Todo satisfeito, deu o trabalho por concluído e assinou-o. Num envelope pequeno introduziu uma folha com os seguintes dados pessoais:

Nome: Paulo Afonso Oliveira; Data de nascimento: 2 de Janeiro de 1975; Residência: Rua da Formosa, 14, 5ª andar Dt.ª, 8125-303 Quarteira; Telefone: 289347698

Fechou tudo num grande envelope que enviou para:

Concurso Júnior de Papagaios de Papel Público
Rua Amílcar Cabral, lote 1
1700 LISBOA

Mas, para sua grande tristeza, o seu trabalho não foi sequer avaliado e, em vez de uma carta anunciando um prémio, recebeu outra carta dizendo que a candidatura não tinha sido aceite porque não cumprira três normas do regulamento.

10.1. O que é que o Paulo fez de errado?

11. Educação Ambiental

Reduzir, Reutilizar e Reciclar

A política dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) consiste num conjunto de medidas de ação adotadas na Conferência da Terra, realizada no Rio de Janeiro em 1992, e é válida para todo o tipo de resíduos, efluentes sólidos, líquidos e gasosos. O primeiro passo para resolver o problema da gestão dos resíduos passa por reduzir a quantidade de lixo produzido.

Além da preferência por produtos reutilizáveis, existem outros cuidados importantes: Comprar apenas o necessário, evitando desperdícios; imprimir ou copiar apenas o necessário e nas quantidades necessárias; sempre que possível optar por produtos sem embalagem (ex: frutas e legumes); preferir as embalagens grandes às pequenas.

Recorrendo à criatividade, é possível aproveitar diversos materiais para novas funcionalidades, evitando a produção de resíduos: utilizar caixas de calçado para arrumação de utensílios diversos; utilizar o verso de folhas impressas para rascunho.

Não havendo possibilidade de evitar a produção do resíduo nem de reutilizar o produto, deve-se separar o material para reciclagem. Desta forma procura-se reaproveitar a energia e as matérias-primas gastas nesse produto na sua transformação num novo produto, cujo fabrico terá um menor impacto ambiental comparando com a produção de um produto de raiz.

11.1. Das ações que se apresentam de seguida, assinale com o n.º 1 aquelas que se enquadram em medidas de redução, utilize o n.º 2 para as ações referentes à reutilização e o n.º 3 para a reciclagem. Escreva um número em cada quadrícula.

- | | |
|---|--------------------------|
| depositar o óleo alimentar no "Oleão" | <input type="checkbox"/> |
| separar os resíduos (vidro, papel e cartão, plástico, metal e pilhas) nos ecopontos | <input type="checkbox"/> |
| utilizar folhas de papel de jornal para embrulhar prendas | <input type="checkbox"/> |
| comprar apenas o essencial | <input type="checkbox"/> |
| preferir produtos familiares, não embalados, recarregáveis e recicláveis | <input type="checkbox"/> |
| transformar resíduos em peças de arte | <input type="checkbox"/> |
| evitar a utilização de sacos de plástico fornecidos nas áreas comerciais | <input type="checkbox"/> |
| converter embalagens em brinquedos ou em elementos decorativos; | <input type="checkbox"/> |
| reaproveitar frascos de vidro ou garrafas de plástico | <input type="checkbox"/> |
| construir com rolhas de cortiça bases para painéis quentes | <input type="checkbox"/> |

11.2. Os óleos alimentares usados - OAU (óleo de girassol, de soja, azeite), infelizmente, na maioria das vezes, são despejados pelo esgoto do lava-loiças ou das sanitas. Este é um erro ambiental que podemos involuntária ou voluntariamente cometer!

Assinale as vantagens da reciclagem dos óleos alimentares usados.

- | | |
|--|--------------------------|
| Melhorar a saúde dos cidadãos ao reduzir o consumo de fritos. | <input type="checkbox"/> |
| Dar um destino final adequado aos óleos alimentares usados. | <input type="checkbox"/> |
| Impedir a passagem do oxigénio do ar para a água. | <input type="checkbox"/> |
| Diminuir o consumo e dependência dos combustíveis fósseis. | <input type="checkbox"/> |
| Evitar a contaminação dos cursos de água. | <input type="checkbox"/> |
| Fertilizar os solos. | <input type="checkbox"/> |
| Melhorar o funcionamento das ETAR's. | <input type="checkbox"/> |
| Reduzir as emissões de gases de efeitos de estufa para a atmosfera | <input type="checkbox"/> |

11.3. Qual o destino a dar às lâmpadas de filamento (normais) se não houver, na sua área de residência, um ecocentro ou locais específicos para receber REEE's (Resíduos de Equipamentos Elétricos e Eletrónicos)?

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| colocá-las no vidro | <input type="checkbox"/> | colocá-las no ecoponto azul | <input type="checkbox"/> |
| utilizar o contentor dos resíduos indiferenciados | <input type="checkbox"/> | colocá-las no ecoponto amarelo | <input type="checkbox"/> |

Muito obrigado, pela sua colaboração!

ANEXO IV – Prova de Literacia Documental

As Literacias e os desafios da sociedade do conhecimento: estudo exploratório com jovens dos 18 aos 35 anos

PROVA DE LITERACIA DOCUMENTAL



Mestrado em Ciências da Educação

*As literacias e os desafios da sociedade do conhecimento:
estudo exploratório com jovens de 18 a 35 anos*

Adriano Aires
adriano.aesla@gmail.com

LITERACIA DOCUMENTAL - 2.º Caderno

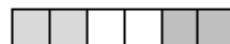
Informações:

1. O objetivo deste inquérito por questionário é verificar o nível de competências de literacia documental, isto é, medir a capacidade de utilização de informação escrita para pesquisar, compreender e usar informações de textos não contínuos, como solicitações de emprego, mapas, gráficos, tabelas, etc..
2. Recomenda-se a leitura atenta de todos os textos de suporte e de todas as questões.
3. Respostas às questões:
 - a) Deve responder com caneta de cor azul ou preta.
 - b) A maioria das questões pede a escolha de apenas uma opção.
 - c) Na questão 3.1. podem ser assinaladas várias opções.
 - d) Escreva as suas respostas com letra legível.
4. Toda a informação será tratada de forma confidencial.
5. Para garantir o seu anonimato, preencha, por favor, os quadrados que aparecem no topo da página seguinte da forma que se explica, de seguida:
 - a) Os primeiros 2 quadrados, com as duas primeiras letras do seu 1.º nome;
 - b) Os 2 quadrados seguintes com os dois últimos números do seu ano de nascimento;
 - c) Os últimos 2 quadrados devem ser preenchidos com os últimos 2 números do seu n.º de identificação fiscal.

Exemplo: Alguém que se chame **Raúl**, que tenha nascido em 1991 e que tenha o NIF 1865424**10**, deve preencher o código:






R	A	9	1	1	0
---	---	---	---	---	---

Proceda da mesma forma, na folha seguinte.



Literacia documental – 2.º caderno

1. Os alunos de uma sala de jardim de infância preencheram o quadro que se segue, de acordo com os animais de estimação que tinham nas suas casas.

					
Marco	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teófilo	3		1	2	

1.1. Quantos animais diferentes estão representados na tabela? Marque a sua resposta com uma cruz(x).

4
6

5
7

1.2. Quem tem mais animais?

Marco
Samir

Laura
Teófilo

1.3. Dois amigos têm o mesmo número de animais. Quem são?

Marco e Laura
Marco e Teófilo

Laura e Samir
Teófilo e Samir

1.4. Ao todo, quantos gatos têm os amigos?

4

5

6

7

1.5. Qual é o animal que menos meninos têm?

peixe

tartaruga

cão

pássaro

1.6. Ao todo, quantos animais têm estas crianças em casa?

24
20

22
23

1.7. Assinale apenas o grupo em que todos os animais não são mamíferos.

Cão e gato.
Tartaruga, gato.

Cão, gato e pássaro.
Tartaruga, peixe e pássaro.

2. O Sr. Joaquim Almeida, contribuinte n.º 123456789, vive em Quarteira, tem uma deficiência física comprovada (76% de invalidez). Ele perdeu uma perna quando combatia no Ultramar na Força Aérea Portuguesa. A sua esposa faleceu no ano de 2015, chamava-se Maria Ferreira e tinha o NIF (987654321).
- 2.1. Ajude-o a preencher o modelo 3 do IRS que terá de entregar nos Serviços de Finanças com o código 3859, referente ao ano dos rendimentos de 2018.

ANTES DE PREENCHER LEIA ATENTAMENTE TODO O IMPRESSO E CONSULTE AS INSTRUÇÕES

 R. P. MINISTÉRIO DAS FINANÇAS AUTORIDADE TRIBUTÁRIA E ADUANEIRA DECLARAÇÃO DE RENDIMENTOS - IRS MODELO 3	1 SERVIÇO DE FINANÇAS DA ÁREA DO DOMÍLIO FISCAL DO(S) SUJEITO(S) PASSIVO(S) Código Serviço de Finanças 01	2 ANO DOS RENDIMENTOS 01 2	RESERVADO À LEITURA ÓTICA	
	3 NOME DO SUJEITO PASSIVO Sujeito Passivo A NIF 01			
4 ESTADO CIVIL DO SUJEITO PASSIVO Casado <input type="checkbox"/> 01 União de facto <input type="checkbox"/> 02 Solteiro, divorciado ou separado judicialmente <input type="checkbox"/> 03 Vívio <input type="checkbox"/> 04 Separado de facto <input type="checkbox"/> 05				
5 OPÇÃO PELA TRIBUTAÇÃO CONJUNTA DOS RENDIMENTOS A 1. Se assinalou os campos 01 (casado) ou 02 (unido de facto) do quadro 4, indique se ambos os obrigados ou unidos de facto optam pela tributação conjunta dos rendimentos: Sim <input type="checkbox"/> 01 Não <input type="checkbox"/> 02 2. Se assinalou o campo 01 (Sim), identifique o sujeito passivo B:				
NOME DO SUJEITO PASSIVO Sujeito Passivo B		NIF 03		DEFICIENTE GRAU FA

- 2.2. A Sigla IRS significa...

Imposto sobre o Reembolsos das Pessoas Singulares Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Solteiras
 Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares Imposto de Reinserção Social

3. O gráfico seguinte apresenta a evolução do número de nascimentos nos Estados Unidos da América (EUA), desde 1957 até 2007, por períodos de 10 anos.



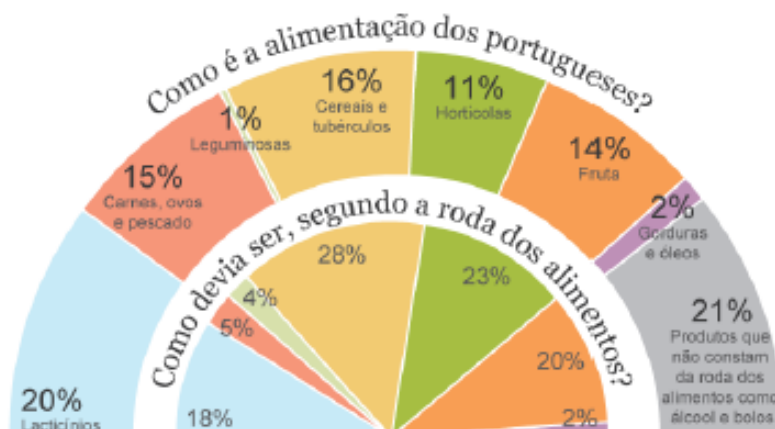
- 3.1. Em que período(s) se registou uma diminuição no n.º de nascimentos? Assinale todas as opções válidas.

1957-1967 1967-1977 1977-1987
 1987-1997 1997-2007

- 3.2. Qual foi a média anual de nascimentos nos EUA durante as 5 décadas, de acordo com os dados fornecidos?

377057,58 1885287,9
 463057,58 3770575,8

4. O gráfico seguinte apresenta alguns das conclusões do Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física (2015-16).



4.1. A partir das informações presentes no gráfico, que conclusões se podem retirar em relação à alimentação dos portugueses por comparação às recomendações da "Roda dos Alimentos"? Pode assinalar mais do que uma opção.

- Os portugueses usam mais gorduras e óleos do que é indicado para a sua saúde.
- O consumo recomendado de alimentos do grupo das hortaliças é de 23%.
- O grupo carnes, pescados e ovos tem um peso três vezes superior ao que é recomendado.
- Os portugueses consomem a quantidade diária recomendada de laticínios.
- As bebidas alcoólicas e os bolos fazem parte da roda dos alimentos.
- O consumo diário de cereais e tubérculos é um pouco mais de metade do recomendado.
- A maioria dos portugueses consome mais fruta, leguminosas e hortícolas do que é recomendado.

4.2. O mesmo estudo produziu os resultados que se apresentam na imagem em baixo.



4.2.1. Qual é a principal razão apresentada por uma percentagem considerável dos portugueses para não terem uma boa alimentação?

- Por comerem pouca fruta e poucas hortícolas.
- Por não conhecerem a roda dos alimentos.
- Por dificuldades económicas.
- Por abusarem de refrigerantes e de néctares.

5. De seguida, apresenta-se uma tabela salarial que servirá de base para as próximas questões.

Índice: 112		Remuneração mensal: 1.018,48 €			
Situação	Taxa IRS	Vencimento			
		Valor IRS	ADSE 3,5%	CGA 11%	Líquido a Receber
N/casados s/filhos	12,7%	129,00 €	35,65 €	112,03 €	741,80 €
N/casados c/1 filhos	9,3%	94,00 €	35,65 €	112,03 €	776,80 €
N/casados c/2 filhos	6,9%	70,00 €	35,65 €	112,03 €	800,80 €
N/casados c/3 filhos	3,5%	35,00 €	35,65 €	112,03 €	835,80 €
Casados 1T s/filhos	8,5%	86,00 €	35,65 €	112,03 €	784,80 €
Casados 1T c/1 filhos	5,8%	59,00 €	35,65 €	112,03 €	811,80 €
Casados 1T c/2 filhos	4,0%	40,00 €	35,65 €	112,03 €	830,80 €
Casados 1T c/3 filhos	1,2%	12,00 €	35,65 €	112,03 €	858,80 €
Casados 2T s/filhos	12,7%	129,00 €	35,65 €	112,03 €	741,80 €
Casados 2T c/1 filhos	10,0%	101,00 €	35,65 €	112,03 €	769,80 €
Casados 2T c/2 filhos	9,1%	92,00 €	35,65 €	112,03 €	778,80 €
Casados 2T c/3 filhos	6,6%	65,00 €	35,65 €	112,03 €	805,80 €

5.1. Qual é o índice de remuneração mensal a que se refere a tabela salarial apresentada? _____

5.2. Qual é o valor da remuneração-base mensal a que corresponde o índice 112? _____ €

5.3. Qual é o valor líquido a receber por um profissional casado com 3 filhos e que seja o único elemento do casal que aufera rendimentos sujeitos a englobamento para efeitos de IRS?

805,80€
1018,48€

835,80€
858,80€

5.4. Qual é a definição de “casado, único titular”?

Quando o outro cônjuge (ou unido de facto) não recebe quaisquer rendimentos sujeitos a englobamento.

Quando o outro cônjuge (ou unido de facto) recebe rendimentos sujeitos a englobamento.

Quando o outro cônjuge tenha falecido.

Quando o outro cônjuge seja menor.

5.5. Uma trabalhadora, mãe solteira com 1 filho, quanto desconta para IRS?

35,65€
112,03€

94,0€
65,00€

5.6. Se dois trabalhadores casados (2 titulares e sem filhos) estiverem posicionados no mesmo índice de vencimento, qual é a percentagem de todos os seus descontos, face às remunerações base?

12,7%
27,2%

54,4€
23,8%

5.7. Qual é a situação em que estes profissionais são menos penalizados com os impostos?

Não casados c/ 3 filhos
Casados 2 titulares sem filhos

Casado 1 titular c/ 2 filhos
Casado 1 titular c/ 3 filhos

5.8. No caso de um indivíduo não casado com 2 filhos, o seu ordenado líquido que percentagem representa do ordenado bruto?

6,9%
70%

78,6%
11%

7. Atualmente, o edifício mais alto do mundo, o Burj Khalifa, com 828 metros de altura fica na cidade do Dubai. No entanto, este título pode não continuar no Dubai, uma vez que já está em construção, na Arábia Saudita, a Jeddah Tower, que terá mais de um quilômetro de altura.

Preste atenção ao artigo seguinte de uma revista norueguesa "Nord" publicado em 2006.

Figura 1: Edifícios altos no mundo

A figura 1 mostra o número de edifícios de, pelo menos, 30 andares, já construídos, ou em construção. Inclui todos os edifícios que foram propostos desde Janeiro de 2001.

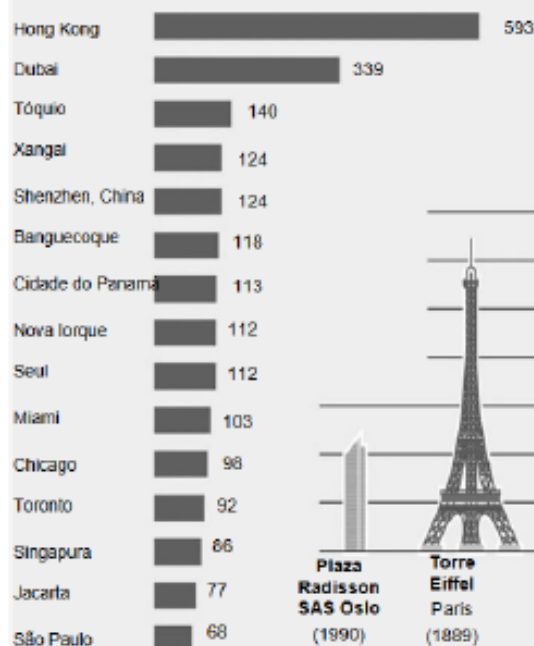
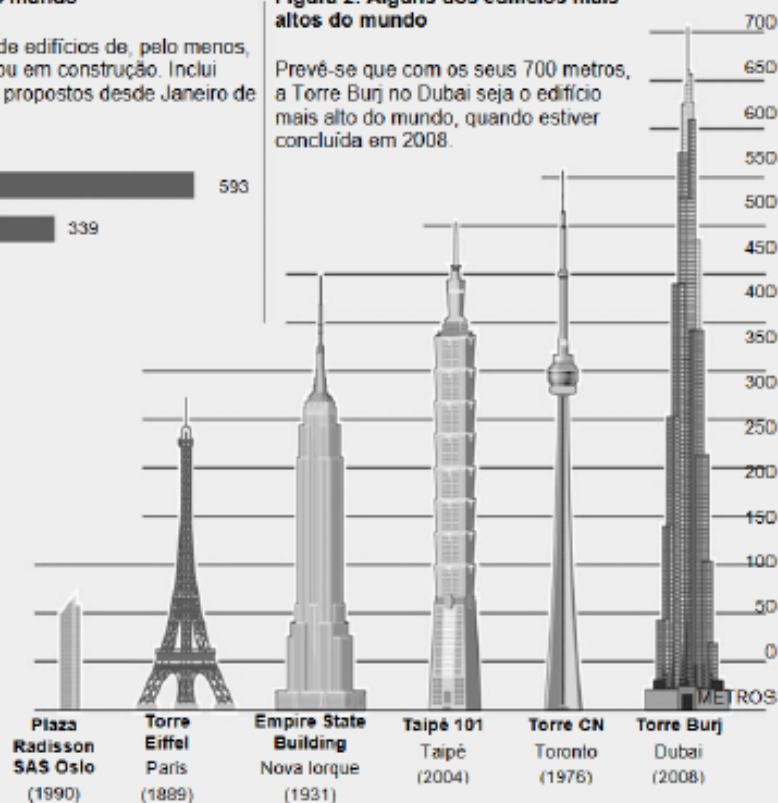


Figura 2: Alguns dos edifícios mais altos do mundo

Prevê-se que com os seus 700 metros, a Torre Burj no Dubai seja o edifício mais alto do mundo, quando estiver concluída em 2008.



7.1. Quando o artigo da revista foi publicado, qual era o edifício mais alto já construído?

Torre CN
Jeddah Tower

Burj Khalifa
Torre Burj

7.2. Que tipo de informação dá a Figura 1?

- Uma comparação das alturas de diversos edifícios.
 O número total de edifícios em diversas cidades.
 O número de edifícios acima de uma determinada altura em várias cidades.
 Informação acerca de estilos de edifícios em diversas cidades.

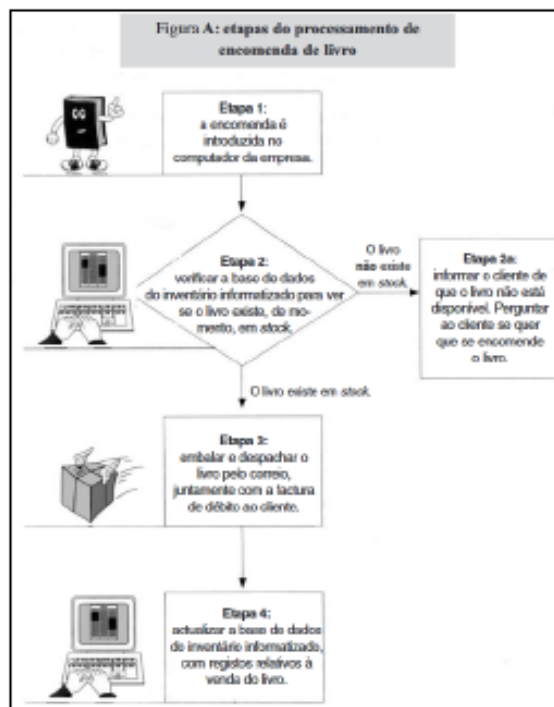
7.3. O edifício Radisson SAS Plaza, em Oslo, na Noruega, tem apenas 117 metros de altura. Por que foi incluído na Figura 2?

- O artigo foi extraído de uma revista norueguesa. É o único que é um hotel.
 É um dos edifícios mais altos do mundo. É o único que não tem uma antena.

7.4. De acordo com a figura 1, quantos edifícios acima dos 30 andares existiam na América do Norte?

313 305
112 405

8. A empresa Twinkle Book Company negocia a venda de livros através da Internet. Apresentam-se, de seguida, as etapas de processamento de um livro.

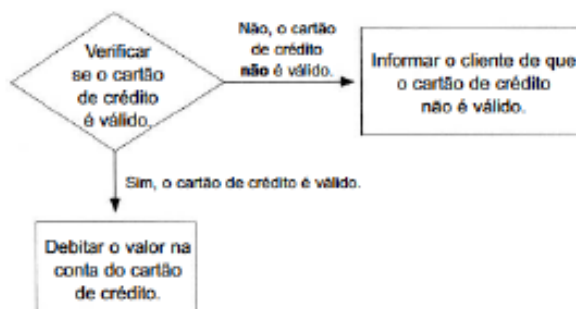


8.1. Um livro enviado a um cliente foi devolvido, devido ao facto de a morada estar incorreta. Em que etapa(s) do processo poderá ter ocorrido o erro?

Etapa 1 Etapa 2 Etapa 3 Etapa 4

8.2. A mesma empresa está a ter dificuldades em conseguir que alguns clientes paguem os livros que encomendam. Em resultado disso, a empresa quer que os clientes forneçam o seu número de cartão de crédito quando encomendam um livro.

Para que tal seja possível, a companhia pretende acrescentar as seguintes etapas ao processo ilustrado na Figura A.



8.3. Onde inseriria, na figura A, as etapas acima apresentadas de verificação e processamento da informação acerca do cartão de crédito?

Entre as etapas 1 e 2. A seguir à etapa 4. Antes da etapa 1.
 Entre as etapas 2 e 2a. Entre as etapas 3 e 4. Entre as etapas 2 e 3.

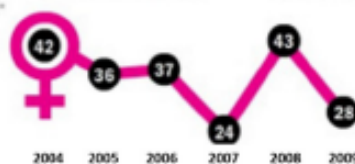
9. Preste atenção ao infográfico que se apresenta de seguida.

Número de homicídios em 2009

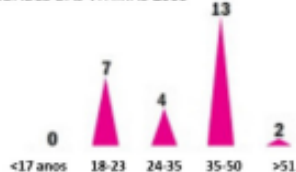
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA



VÍTIMAS MORTAIS 2004-2009 TOTAL=210



IDADES DAS VÍTIMAS 2009



ARMAS UTILIZADAS 2009



9.1. A que se referem as informações fornecidas pela imagem no topo desta página?

- Violência doméstica sobre homens e mulheres
- Violência doméstica apenas sobre mulheres
- Violência doméstica cometida por mulheres
- Violência doméstica cometida por homens

9.2. Quantas vítimas mortais se registaram entre os anos de 2004 e 2009?

- 42
- 28
- 210
- 70

9.3. Em 2009, quantas mulheres morreram vítimas de violência doméstica por causas desconhecidas?

- 23
- 10
- 28
- 5

9.4. Quantos homicídios sobre mulheres foram cometidos, no mesmo ano, em Portugal Continental?

- 25
- 31
- 28
- 42

9.5. Em que região do país se registaram mais mortes de mulheres por violência doméstica, de acordo com a imagem?

- Região do Algarve
- Região do Porto
- Região de Lisboa
- Região dos Açores

9.6. Quantos indivíduos do sexo feminino com mais de 35 anos foram assassinados, no ano de 2009, em Portugal?

- 13
- 15
- 11
- 0

10. Considere a seguinte a seguinte situação.

A Marília tem 39 anos e é uma trabalhadora da área administrativa. Licenciada em Economia, é Técnica Oficial de Contas há mais de 5 anos. Durante 9 anos geriu uma carteira de clientes de um Banco português.

Fala fluentemente 3 línguas: inglês, alemão e francês. Possui conhecimentos de informática e de software SAP e SAGE. Reside nos arredores da cidade de Faro e foi mãe há 2 meses.

Deseja regressar ao mercado de trabalho quando terminar a sua licença de maternidade (5 meses) mas necessita de um horário flexível para poder acompanhar o crescimento do filho e, por isso, não se pode ausentar da área da sua residência para lá de 60 km.

A Marília tem 4 ofertas de emprego. Ajude-a a encontrar um emprego de acordo com o seu perfil e prioridades. Assinale qual das ofertas de trabalho mais se adequa à sua situação profissional e familiar.

1.ª Oferta

Status Professional, Lda. procura para uma empresa de referência sua cliente no setor de atividade da gestão financeira, na zona de Lagos, um Responsável de Tesouraria (M/F).

Principais Responsabilidades

Reportando diretamente ao CFO (Chief Financial Officer), o profissional irá assumir as seguintes responsabilidades:

- Participar no projeto e execução de toda a gestão de cash, planeamento de liquidez e forecast;
- Manter e contribuir para o melhoramento do cash model;
- Implementar, monitorar e realizar relatórios das estratégias de investimento;
- Supervisionar a estrutura da conta bancária;

Perfil

- Formação superior em Contabilidade ou áreas similares;
- Membro da ordem dos contabilistas: Técnico Oficial de Contas;
- Experiência profissional em banca, em funções de gestão de clientes
- Conhecimentos de informática e de software SAP e SAGE (dá-se preferência);
- Domínio das línguas: inglesa, alemã e francesa (fluência obrigatória);
- Disponibilidade para viajar.

Consulte o nosso site e preencha o formulário disponibilizado em: www.statusprofessional.com

2.ª Oferta

A empresa "Contas em dia" procura, urgentemente, um Técnico Oficial de Contas (M/F), para a zona de Olhão.

Requisitos:

- Educação
 - Licenciatura em economia/ gestão/contabilidade/finanças/fiscalidade ou similar;
 - Certificação de Técnico Oficial de Contas.
- Experiência Profissional:
 - Experiência mínima de 3 anos na área contabilística (preferencialmente em PME);
 - Experiência em controlo financeiro;
 - Experiência prévia com Software Primavera.
- Funções a Executar:
 - Controlo dos ativos financeiros da empresa;
 - Controlo do cashflow, entradas e saídas de capital;
 - Aconselhamento em termos de investimentos e soluções financeiras.
- Oferta:
 - Trabalho estável
 - Bem remunerado
 - Entrada imediata

Resposta por email, anexando CV, para: contasemdia@gmail.com

3.ª oferta

A **TIMING**, Empresa de Trabalho Temporário e Gestão de Recursos Humanos, com escritórios em Portugal e Espanha, encontra-se a recrutar Técnico Oficial de Contas para a cidade de Loulé, para empresa líder de mercado na área da Gestão de Condomínios.

Selecionamos candidatos com os seguintes requisitos:

- Inscrição na Ordem dos Contabilistas Certificados;
- Conhecimentos contabilísticos e fiscais;
- Conhecimentos informáticos (SAP) e (SAGE);
- Trabalho em *part-time* (horário flexível);
- Com residência na área.

Se satisfaz os requisitos acima indicados, preencha a ficha de inscrição na nossa delegação e envie o seu CV para: recrutamento.agora@timing.pt. Em alternativa, pode preencher o formulário on-line e enviar o CV para o mesmo endereço. Tlf: 281 123 456 ou 911 987 654

TIMING

Rua Sobe e desce, n.º 0
8800-412 Tavira
www.TIMING.com

4.ª oferta

EMPREGO NA HORA

Pretendemos recrutar um Administrativo/ Técnico de Contabilidade para uma empresa prestadora de serviços de contabilidade e apoio à gestão de empresas, em Faro.

Funções a desempenhar:

- Separação e classificação de documentos
- Lançamentos no sistema contabilístico
- Cálculo de recibos de vencimentos e compensações por despedimento

É condição obrigatória ser TOC/Contabilista Certificado

Perfil do Candidato:

- Valorizamos experiência anterior em ambiente semelhante
- Inglês, alemão e francês falados e escritos (nível intermédio)
- Conhecimentos informáticos (SAP e SAGE)
- Disponível para admissão em 5 meses
- Horário: 9h-13h e 14h-18h

Enviar proposta para: empregonahora@emprego.mail.pt

10.1. Qual é a oferta de trabalho que mais convém à Marília?

1.ª Oferta 2.ª Oferta 3.ª Oferta 4.ª Oferta

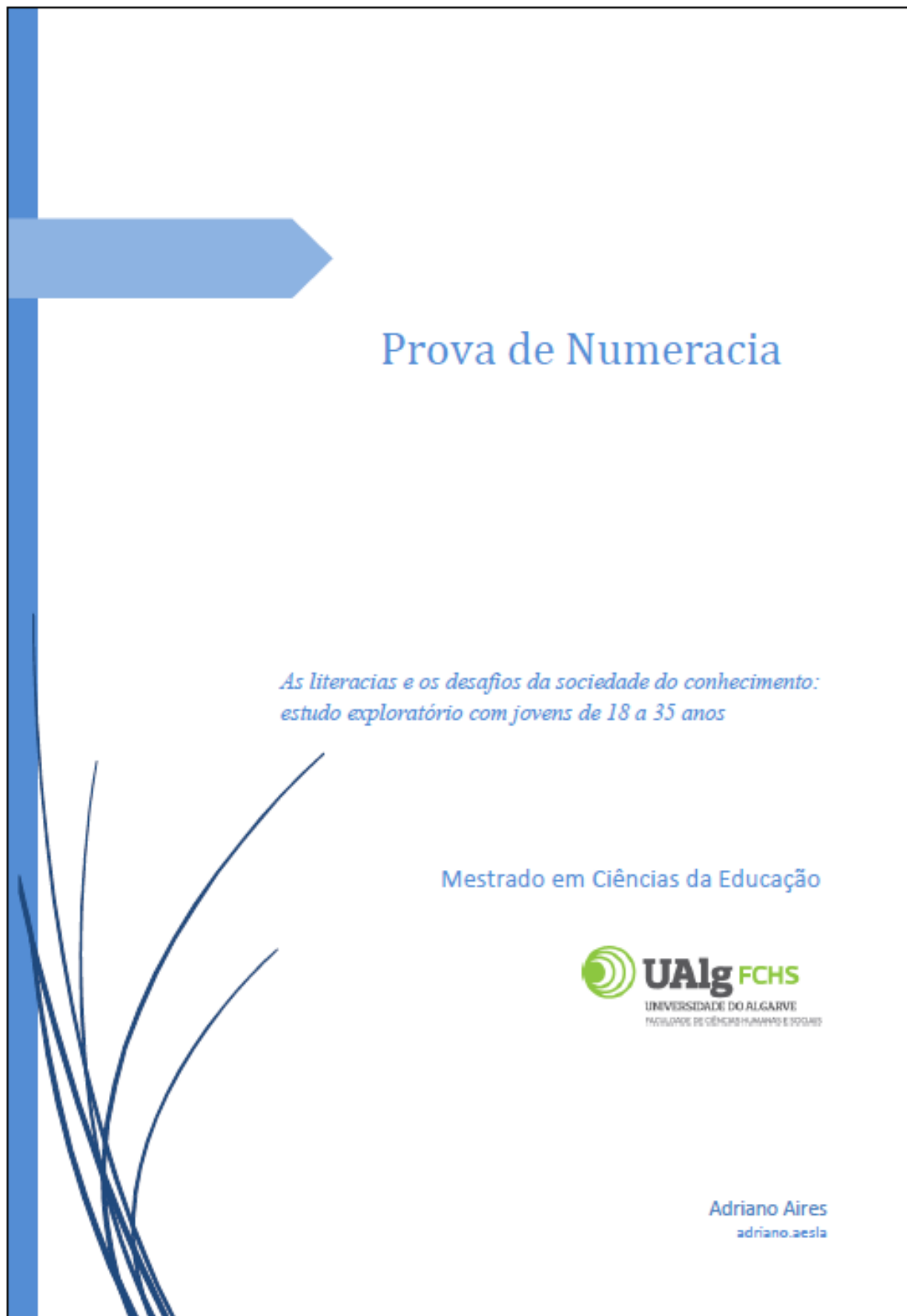
10.2. Que empresa(s) contrata(m) diretamente os seus trabalhadores, de acordo com as informações fornecidas?

Status Profissional, Lda. Contas em dia TIMING EMPREGO NA HORA

10.3. A empresa "Contas em dia" tem necessidade de um trabalhador em que cidade?

Faro Loulé
Olhão Tavira

Muito obrigado, pela sua colaboração!



NUMERACIA - 3.º Caderno

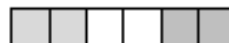
Informações:

1. O objetivo deste inquérito por questionário é verificar o nível de competências de numeracia de jovens adultos, isto é, a capacidade de analisar, raciocinar e comunicar ideias com eficiência quando se colocam, formulam, resolvem e interpretam problemas matemáticos numa variedade de situações do quotidiano.
2. Recomenda-se a leitura atenta de todas as questões.
3. Respostas às questões:
 - a) Esta prova não tem tempo limite para a sua realização.
 - b) Para efeitos de controlo, escreva, por favor, no espaço destinado, o tempo que demorou a responder a este inquérito por questionário, depois da última questão.
 - c) Deve responder com caneta de cor azul ou preta.
 - d) A maioria das questões pede a escolha de apenas uma opção.
 - e) Na questão 9.1. podem ser assinaladas várias opções.
 - f) Pede-se que nas questões 2, 3, 10.1., 19.1., 20.2., 20.3., 25.2. e 25.3. escreva as suas respostas com letra legível.
 - g) Na última página, encontrará espaço para realizar cálculos adicionais.
 - h) Se não souber responder a alguma questão, não assinale nenhuma opção.
 - i) Nunca assinhe nem rubrique qualquer página do inquérito.
4. Toda a informação será tratada de forma confidencial.
5. Para garantir o seu anonimato, preencha, por favor, os quadrados que aparecem no topo da página seguinte da forma como se explica, de seguida:
 - a) Os primeiros 2 quadrados, com as duas primeiras letras do seu 1.º nome;
 - b) Os 2 quadrados seguintes com os dois últimos números do seu ano de nascimento;
 - c) Os últimos 2 quadrados devem ser preenchidos com os últimos 2 números do seu n.º de identificação fiscal.

Exemplo: Alguém que se chame **Raúl**, que tenha nascido em 1991 e que tenha o NIF 1865424**10**, deve preencher o código:

R	A	9	1	1	0
---	---	---	---	---	---

Proceda da mesma forma, no topo da folha seguinte.



NUMERACIA – 3.º caderno

1. Observe a imagem seguinte.



1.1. Quantos pássaros estão pousados na linha de cima?

3
5

6
4

2. Escreva o número de cubos que constitui cada figura, no espaço colocado abaixo das imagens.











3. Coloque por ordem crescente os números (0,9; 108; 5001; 1; 99; 1000), escrevendo-os nos retângulos que se apresentam de seguida.

4. Depósito de gasóleo. Observe a representação de um depósito de gasóleo de um automóvel e responda às questões que se seguem.



4.1. O depósito de gasóleo da imagem leva 48 litros de combustível quando está cheio. Quantos litros de gasóleo restam no depósito?

36 litros
24 litros

12 litros
50 litros

4.2. Este automóvel tem baixo consumo de combustível e consegue percorrer 100 Km gastando apenas 3,6 litros de gasóleo. Quantos Km conseguirá percorrer até esgotar o combustível que ainda resta no depósito, atualmente?

360 Km
1000 km

480 Km
3600 km

5. Laura e Rita são irmãs e adoram ir à praia. No sábado, dia 25 de agosto de 2018, apanharam 28 conchas, na praia da Falésia. No sábado seguinte, voltaram a divertir-se na mesma praia e conseguiram juntar 39 conchas.

5.1. Quantas conchas conseguiram reunir, nos dois dias?

28 conchas
67 conchas

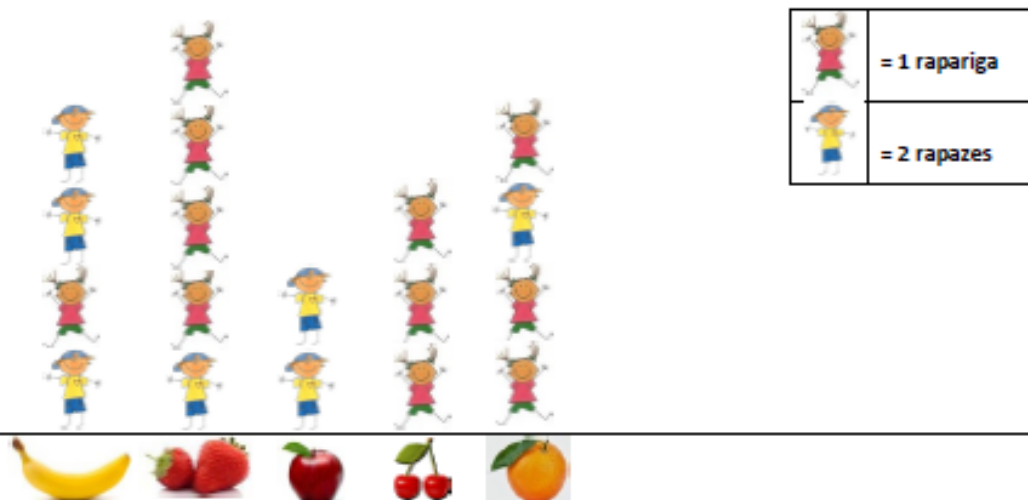
39 conchas
57 conchas

5.2. Marque com uma cruz os dias em que as 2 irmãs apanharam conchas.

Agosto 2018						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Setembro 2018						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

6. Um grupo de amigos resolveu fazer um gráfico sobre a fruta que cada um deles mais gostava. Os resultados que obtiveram estão representados no seguinte gráfico e na respetiva legenda.



6.1. Qual é a fruta mais preferida dos rapazes e das raparigas?

banana
morangos

laranja
cerejas

6.2. Qual é a fruta menos preferida?

banana
maçã

laranja
cerejas

6.3. Qual é a fruta de que mais meninas gostam?

banana
morangos

laranja
cerejas

7. A Joana está a construir um padrão crescente, utilizando quadrados, conforme se mostra na figura. Como se pode observar, ela utiliza 1 quadrado, na 1.^a etapa, 3 quadrados na 2.^a e 6 quadrados na 3.^a etapa.



7.1. Quantos quadrados utilizará na 5.^a etapa.

15
20

10
9

8. Um carpinteiro, para construir a estante que se mostra na imagem, necessita de:

- 2 tábuas compridas,
- 5 tábuas curtas,
- 12 grampos pequenos,
- 8 grampos grandes
- 28 parafusos



8.1. O carpinteiro tem armazenadas 14 tábuas compridas, 43 tábuas curtas, 200 grampos pequenos, 30 grampos grandes e 510 parafusos. Quantas estantes completas é que o carpinteiro consegue construir?

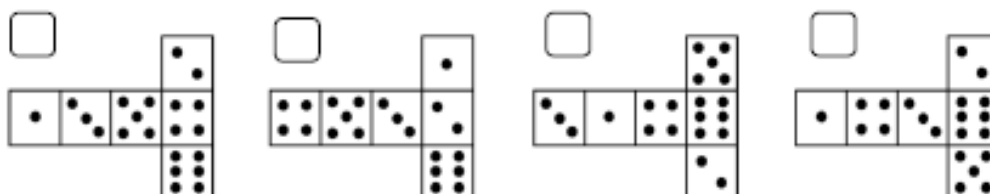
7 estantes
3 estantes

4 estantes
5 estantes

9. Na imagem estão representados dois dados. Os dados são cubos com as faces numeradas de acordo com a regra seguinte: A soma das pintas em duas faces opostas é sempre igual a 7.



9.1. Assinale com uma cruz (X) qual ou quais da(s) forma(s) seguinte(s) pode(m) ser dobrada(s) de modo a formar um cubo que obedece à regra segundo a qual a soma das pintas das faces opostas é 7?



10. Dois atletas competem no 5.º Concurso de Subida de Escadas. A escadaria tem 40 degraus. O 1.º atleta salta de 3 em 3 degraus e o 2.º competidor pula de 4 em 4 degraus.

10.1. Em que degraus se poderão encontrar?

Apresente, neste espaço, as formas (cálculos, desenhos, esquemas, etc.) que utilizou para resolver problema apresentado e complete a frase.

Resposta: Os 2 atletas podem encontrar-se nos degraus _____, _____ e _____.

11. O supermercado "Sol" fez uma promoção e utilizou o seguinte cartaz.



11.1. Se um cliente comprar 2 conjuntos desta promoção, quantas latas de coca-cola pode trazer?

12 latas

6 latas

24 latas

2 latas

11.2. Qual era o preço das 6 latas de Coca-cola, antes da promoção?

5,28 €
6,00 €

0,72 €
11,28 €

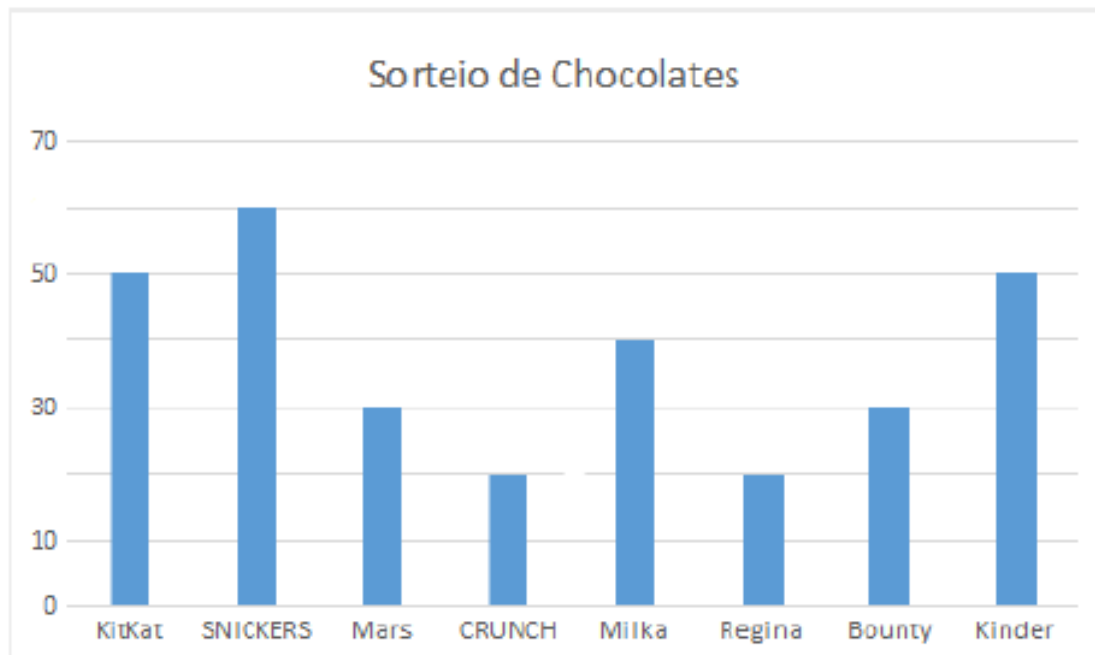
11.3. Comparando o preço antes e depois da promoção, que valor se pode poupar na compra de 36 latas de Coca-Cola?

31,68€
4,32€

36€
0,72€

12. Uma estação de serviço resolveu fazer um sorteio de chocolates. Os chocolates foram colocados num saco escuro para que ninguém pudesse vê-los. Todos os clientes teriam a oportunidade de tirar apenas 1 chocolate.

Os chocolates que havia no saco estão representados no gráfico seguinte.



12.1. Quantas marcas de chocolate estão representadas no gráfico?

70
8

300
7

12.2. Quantos chocolates "Milka" havia no saco?

40
50

60
30

12.3. Quais são as marcas com menos chocolates dentro do saco?

Mars e Regina
Mars e Milka

Regina e Bounty
Crunch e Regina

12.4. Qual é a probabilidade de o primeiro cliente a participar no concurso tirar um chocolate "SNICKERS"?

10%
20%

25%
60%

12.5. Após o 25.º cliente, quantos chocolates haverá no saco?

25 chocolates
274 chocolates

275 chocolates
45 chocolates

13. Coloque por ordem crescente o valor das moedas que circulam em toda a Zona Euro, escrevendo o número 1 para a moeda com menor valor e os restantes números (2, 3, 4, 5, 6 e 7) para as moedas com valor superior.



14. Suponha que nos próximos 10 anos os preços das coisas duplicam. Se o seu rendimento também duplicar, será capaz de comprar...

- o mesmo que hoje mais do que o que consegue comprar atualmente
 menos do que consegue hoje 2 vezes mais do que consegue agora

15. Suponha que precisa de pedir emprestados 100 euros. Das seguintes opções, qual é o montante mais baixo a devolver?

- 105 euros 100 euros mais 3%
 110 euros 104 euros

16. Suponha que põe 1000€ no banco por dois anos e o banco concorda em adicionar 15% ao ano ao valor da sua conta. O que vai acontecer com a sua conta bancária?

- O banco vai adicionar o mesmo valor nos 2 anos. O banco vai adicionar menos dinheiro no 2.º ano.
 O banco vai adicionar mais dinheiro no 2.º ano. Vou ter o mesmo dinheiro

17. Suponha que tem 100 euros numa conta de poupança e o banco adiciona 10% ao ano à sua conta. Quanto dinheiro irá ter a sua conta após cinco anos se não retirar o dinheiro dessa conta?

- Mais de 150€ Menos de 150€
 Exatamente 150€ Exatamente 100€

18. O Rui abriu, recentemente, uma conta bancária. Dirigiu-se a uma caixa de multibanco para consultar os movimentos da sua conta. Apresenta-se, de seguida, o talão que lhe foi fornecido.

18.1. Complete a informação do talão do multibanco, escrevendo no tracejado o saldo atual do Rui.

MB, MULTIBANCO		
CONTA: 0000000000	2017/02/08 17:58	
CONSULTA DE MOVIMENTOS DE CONTA		
2017/02/01	CRE+	DEPÓSITO 50,00 + EURO
2017/01/25	CRE	DEPÓSITO 50,00 + EURO
2017/01/18	CRE	DEPÓSITO 100,00 + EURO
SALDO EM 2017/02/08	?
** OBRIGADO **		

* Crédita - dinheiro que entra na conta.

18.2. Em que data foi emitido o talão?

- 8 de fevereiro de 2017 18 de janeiro de 2017
 2 de agosto de 2017 25 de janeiro de 2017

18.3. Qual era o saldo do Rui no fim do mês de janeiro?

- 200€ 50€
 100€ 150€

19. Passados alguns dias, o Rui dirigiu-se de novo ao multibanco e obteve o seguinte registo.

19.1. Complete a informação do talão do multibanco, escrevendo no tracejado o saldo atual do Rui.

MB, MULTIBANCO		
CONTA: 0000000000	2017/02/10 14:23	
CONSULTA DE MOVIMENTOS DE CONTA		
2017/02/10	DEB*	LEVANTAMENTO 10,00 - EURO
2017/02/08	CRE	DEPÓSITO 50,00 + EURO
2017/02/01	CRE	DEPÓSITO 50,00 + EURO
2017/01/25	CRE	DEPÓSITO 50,00 + EURO
2017/01/18	CRE	DEPÓSITO 100,00 + EURO
SALDO		
EM 2017/02/10		----- ?
** OBRIGADO **		

*Débito - dinheiro que sai da conta

19.2. Qual é o gráfico que representa corretamente as variações da conta do Rui? Assinale a sua resposta com uma cruz (X) num dos quadrados cinzentos que se encontram por baixo dos gráficos.









19.3. O que se entende por uma operação de débito bancário?

Dinheiro que entra na conta.
 Dinheiro que sai da conta.

Dinheiro que se paga ao banco.
 Depósito de dinheiro na conta.

20.O Francisco Almeida, um jovem de 28 anos, pretende solicitar um crédito à habitação para aquisição permanente de um apartamento que custa 80 mil euros. O seu rendimento anual líquido é de 15 mil euros. O Francisco obteve dos Bancos que consultou as seguintes propostas para um empréstimo com taxa fixa de juros a 15 anos:

Banco	Taxa fixa (juros)	Seguros de vida e multirriscos (ao fim de 15 anos)	Total Imputado
A	7,3%	19160€	105000€
B	7,8%	18160€	104400€
C	7,5%	19160€	105160€

20.1. Qual é a proposta que representa o valor mais baixo a pagar pelo Francisco?

Banco A

Banco B

Banco C

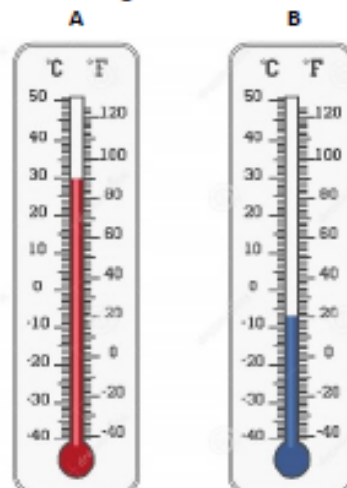
20.2. De acordo com a sua resposta à questão anterior, calcule o valor mensal da prestação que o Francisco terá de pagar ao Banco por esse empréstimo? Utilize a folha de rascunho para fazer os seus cálculos e escreva, depois, a sua resposta.

O valor da prestação mensal é: _____ €

20.3. Que percentagem do rendimento líquido mensal do Francisco representará a prestação mensal? Utilize a folha de rascunho para fazer os seus cálculos e escreva, depois, a sua resposta.

A percentagem da prestação mensal do empréstimo no rendimento mensal é de: _____ %

21.Observe os termómetros representados na imagem.



21.1. Qual é a temperatura que o Termómetro A indica?

30° C

-8° C

20° F

90° C

21.2. Se a temperatura assinalada no Termómetro B subir 28° Celsius, qual será a temperatura em graus Celsius?

20° C

48° C

28° C

58° C

22. O consumo de energia elétrica dos aparelhos de uma casa é obtido aplicando a seguinte expressão:

$$k = \frac{t \times P}{1000}$$

Onde:

k - representa o quilowatt/hora (kwh);

t - representa o tempo em que o aparelho elétrico permanece ligado;

A potência do aparelho é representada por P (que se pode consultar nos manuais de instruções e na etiqueta dos próprios aparelhos).

A potência do aparelho elétrico é dada em watts (W) e quanto mais tempo qualquer aparelho elétrico estiver ligado maior é o consumo de energia elétrica.

22.1. Um televisor de 65 polegadas possui em média uma potência de 240 watts. Fica ligado 6 horas diárias, em todos os dias do mês de abril. Quantos dias fica ligado?

31
30

28
29

22.2. Qual será o consumo desse televisor no mês de abril, em KWh?

43,2 KWh
180 KWh

1,440 KWh
7,2 KWh

23. Seguros. Uma empresa de planos de saúde propõe aos seus clientes as seguintes opções de pagamentos mensais. Analise os planos e responda às questões seguintes.

Plano A
<ul style="list-style-type: none">• Valor fixo de 110,00€ (trimestral)• Mais 20,00€ por consulta dentro do período considerado.

Plano B
<ul style="list-style-type: none">• Valor fixo de 130,00€ (trimestral)• Mais 15,00€ por consulta dentro do período considerado.

23.1. As condições dos planos de saúde A e B são válidas por quanto tempo?

6 meses 3 meses 12 meses 1 mês

23.2. Qual é o valor fixo do Plano A para 3 meses?

110 € 20€ 130€ 440€

23.3. Em que situação os dois planos custam exatamente o mesmo preço?

após 4 consultas após 15 consultas
após 3 consultas após 20 consultas

23.4. Se um indivíduo tiver necessidade de realizar 6 consultas entre janeiro e março, qual é o plano de saúde mais barato?

Plano A Não há diferenças entre os dois planos de saúde
Plano B Os planos não preveem esta situação

24. PIZAS. Uma pizaria serve duas pizzas redondas de dois tamanhos diferentes, mas com a mesma espessura. A mais pequena tem um diâmetro de 30 cm e custa 15€. A maior tem um diâmetro de 40 cm e custa 25€.

24.1. Qual das duas pizzas tem um preço mais vantajoso?

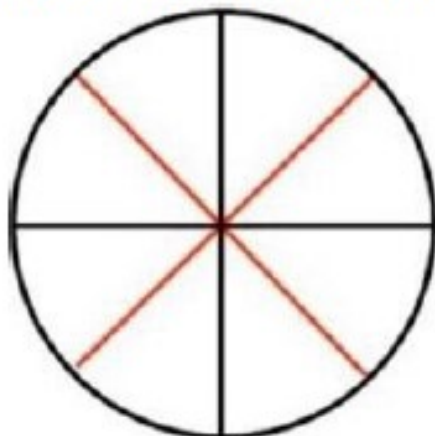
- A pizza menor porque é mais barata.
- A pizza maior porque dá para mais pessoas.
- A pizza maior porque a área da superfície das pizzas aumenta mais rapidamente do que o preço.
- Nenhuma é mais vantajosa do que a outra porque quanto maior é a pizza maior é o preço.

25. A encomenda da pizza.



25.1. Represente, no diagrama que se segue, as diferentes fatias da pizza encomendada, escrevendo no interior de cada fatia o respetivo ingrediente e utilizando a seguinte legenda:

M = mozzarella
F = fiambre
A = atum



25.2. A pizza encomendada custa 12 €. Quanto custará cada fatia? Utilize a folha de rascunho para fazer os seus cálculos e escreva, depois, a sua resposta.

Cada fatia desta pizza custa: _____ €

25.3. Qual seria o valor a pagar por $\frac{3}{4}$ da mesma pizza? Utilize a folha de rascunho para fazer os seus cálculos e escreva, depois, a sua resposta.

$\frac{3}{4}$ da pizza custam: _____ €

Muito obrigado, pela sua colaboração!