

Política de educação, política de língua materna

Maria José Ferraz

Ensino Secundário

O tema que me proponho abordar impõe que seja tratada a questão do que se considera ser o estado actual do desempenho linguístico de jovens e adultos que usam a língua portuguesa para comunicarem entre si, para terem acesso a novos conhecimentos, para desempenharem as suas funções nos locais onde trabalham, para serem intervenientes responsáveis na vida pública, para, numa palavra, não serem marionetas de um qualquer sistema. Ou, dito de outro modo, para poderem ser úteis a si e à comunidade. O tema impõe que se passem em revista as políticas educativas, no caso especial as políticas de língua, que justificarão até certo ponto o que tem vindo a acontecer no respeito ou desrespeito pela língua que falamos.

Neste campo o que possa dizer fundamenta-se nas percentagens que vários estudos vão denunciando sobre o que tem sido considerado como uma doença endémica, como qualquer coisa que resulta do fado de ser português – o analfabetismo. Por outro lado os resultados de três estudos, dois internacionais e um nacional, sobre a iliteracia dos portugueses, incomodam. Por outro lado ainda são de considerar as vozes alarmadas e alarmistas de professores quando, no início do ano, recebem alunos nomeadamente vindos de ciclos anteriores; as vozes alarmadas e alarmistas dos que, ao olharem as pautas dos resultados dos exames do 12º ano, apreciam os resultados obtidos. Ou os resultados das provas aferidas dos 4º e 9º anos. Para não falar de outros sinais...

Ora estas questões levam-me a considerar o que ao longo das épocas se tem escrito sobre esta matéria, as preocupações manifestadas – ou não – e o que tem sido feito em prol da defesa da língua como um factor de identidade nacional, o que inevitavelmente pressupõe medidas políticas que disparam em várias direcções.

Tempos houve em que se considerou que nem todos precisavam de saber ler e escrever. E não sei se posso usar aqui um pretérito perfeito, remetendo para o passado uma realidade contrariada pelo que podemos ouvir nas nossas escolas a alunos que revelam desinteresse pela aprendizagem por verificarem que os pais, sendo analfabetos, usufruem de bens – materiais – de que os professores não usufruem!

Sem pretender fazer história lembrarei a criação pombalina das escolas régias, que viriam a ser as escolas de “saber ler, escrever e contar”. Mas este ensino primário não pretendia “estender a instrução primária a todas as classes populares”. Aos braços e às mãos do Corpo Político não se lhes reconhecia a necessidade destas aprendizagens. Em termos de afirmação de princípios tempos mais felizes vieram e

Alexandre Herculano¹ num dos seus esclarecidos opúsculos escreveu que “Entre os graves negócios que nas monarquias constitucionais devem ocupar a atenção das câmaras legislativas, do poder executivo e de todos os cidadãos (sublinho *todos os cidadãos*) que desejam a prosperidade do seu país, há um importante mais que muitos, difficilimo pelas considerações a que, no tratá-lo, é preciso remontar, perigoso pelas custosas e às vezes baldadas experiências que para o resolver ainda hoje se fazem no meio dos povos mais cogitadores e alumiados da Europa, – escuro enfim, até porque na mente dos legisladores, dos homens que governam e ainda dos mais entendidos cidadãos, estão porventura vivas preocupações da mocidade e de educação, contra o verdadeiro modo de contemplá-lo quando se trata de o converter por via de leis em facto social. Este negócio importante, difficultoso, arriscado é o sistema de organização da instrução geral ou nacional que, nos países livres, não pode deixar de ser tido em conta de garantia pública e ao mesmo tempo individual, e que, por isso, deve ser regulada de maneira tal que, servindo a prosperidade e civilização comuns, abranja nos seu benefícios a todos e a cada um dos cidadãos.” Palavras de ontem ou de hoje? Passado que foi mais de um século este “negócio” da “instrução geral ou nacional” deixou de ser “importante, difficultoso, arriscado”?

Graças aos ideais de Herculano e de outros, foram tomadas decisões para remodelar e ampliar o sistema de ensino, tendo-se publicado muitos decretos que, entre outras disposições, consagravam o ensino gratuito e a sua obrigatoriedade. Mas como não é com decretos que o mundo avança a República veio a defrontar-se com problemas idênticos aos do passado. Para os solucionar preconizou uma reforma do ensino infantil, primário e normal, procurando encontrar mecanismos legais que curassem de resolver o problema do analfabetismo. Esforços não coroados de êxito, já que entre 1911 e 1930 a taxa de analfabetismo diminuiu apenas 7%.

E que papel desempenhou o Estado Novo nesta luta de irradicação do analfabetismo? Fechou as escolas normais, criou postos de ensino onde a aprendizagem dos alunos foi confiada a regentes escolares a quem se exigia o diploma da 4ª classe. Esta política reflectia-se em discursos em que era notória a pouca importância dada à educação e instrução dos que serviam a comunidade pelo uso dos seus braços. Ainda hoje ecoa a interrogação proferida num célebre discurso de Salazar: saber ler para quê?

Melhores ventos começaram a soprar, ainda na era do Estado Novo, com a publicação da lei 5/73 – que deu corpo à reforma conhecida pelo nome de Reforma Veiga Simão. Aí se (re)afirmava o direito à educação de todos os portugueses, a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada. Definia-se como objectivo o aperfeiçoamento da linguagem das crianças que tinham acesso ao ensino pré-primário e reconhecia-se a este nível de ensino o seu contributo para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio pela exercitação oral e escrita da língua portu-

¹ (Instrução Pública, in *Opúsculo*, tomo VIII, 1841)

guesa.² Mais ainda: era previsto que o ensino preparatório aprofundasse os estudos no domínio da língua portuguesa, escrita e oral, e que no secundário se proporcionasse aos alunos uma formação humanística. Com esta reforma pretendia o ministro recuperar do atraso de 20 anos – palavras suas –, pretendia democratizar o ensino numa sociedade regida por quem recusava a democracia.

E acontece a revolução de Abril. Nem sempre foi tranquilo o clima que então se viveu e algumas ocasiões se perderam para se tomarem as decisões certas. Era natural que assim fosse. Todavia ficaram abertas as vias para uma real democratização do ensino. Como consequência, por iniciativas de origem diversa, algumas batalhas para debelar o analfabetismo foram travadas, tendo-se mesmo chegado a traçar como objectivo reduzir a 3%, em três anos, a taxa de analfabetismo! Mas as utopias justificam-se.

O certo é que se impunham medidas inovadoras para uma reforma do sistema de ensino. E elas traçaram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, a lei 46/86. Nela se consagra o direito à educação (que obviamente tem como principal suporte o desenvolvimento das competências de produção e recepção), uma educação que deve abranger todo o território nacional, todos os territórios onde vivam comunidades portuguesas. Porque todos os portugueses têm direito à educação. E é responsabilidade do Estado garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares. No capítulo relativo à organização do sistema educativa, afirma-se que “A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base(...)”.

Traça-se como objectivo da educação pré-escolar “Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação da criança”; do ensino básico “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa”. Depois, no artigo sobre organização do ensino, como objectivos específicos do 1º ciclo, prevê-se “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação progressiva do domínio da leitura e da escrita (...). O objectivo do 2º ciclo é proporcionar uma formação humanística (...), visando habilitar os alunos a assimilar crítica e criativamente a informação”, ou seja, exige-se que no final do 2º ciclo o aluno seja um leitor competente. (Podemos ficar a pensar o que será um *leitor competente* aos 12, 13 anos). É evidente que o que se espera é que o aluno seja capaz de “adquirir métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimentos que lhe permitam o prosseguimento da sua formação (...)”. Quanto ao 3º ciclo espera-se “aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária (...)”. Como vectores essenciais da educação extra-escolar aponta-se a necessidade de “eliminar o analfabetismo literal e funcional” e “contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades, (...) designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos”. No capítulo relativo ao desenvolvi-

² Pela 1ª vez encontrei a referência à exercitação da oralidade. Curioso é notar, contudo, que uma actividade que ocupava os alunos desde tenra idade era memorizar e “recitar” poemas, o que cumpria dois objectivos importantes: por um lado desenvolver a capacidade de memorização, por outro desenvolver a capacidade de falar de forma clara e audível, por exemplo.

mento e avaliação do sistema educativo pode ler-se: “O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”.

Como se pode verificar a LBSE vem de novo pôr o dedo na ferida do analfabetismo em Portugal e traça objectivos bem definidos quanto ao domínio da língua materna nos diferentes graus de ensino.

Este foi o quadro de referência da reforma publicada em Diário da República – a lei 286/89. No seu articulado afirma-se que a organização curricular dos ensino básico e secundário se fundamenta na valorização do ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas. Ao contrário das leis que consagraram anteriores reformas não se explicitam aqui os objectivos dos diferentes ciclos uma vez que eles foram enunciados na LBSE.

Depois publica-se o decreto-lei 6/2001 que revoga o 286/89. Aí “o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, o tipo de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos”³. Aí se reafirma a importância do domínio da língua portuguesa e se retomam os objectivos que a LBSE considera como fundamentais. O artigo 6º consagra a valorização da língua portuguesa como formação transdisciplinar.

Acabei de apontar como as preocupações com o ensino e a aprendizagem da língua se têm revelado nos documentos oficiais. Poderia acrescentar palavras ditas por intelectuais, políticos, professores, vozes a que outras vozes se têm juntado proclamando a importância de defender a língua do mau uso que dela se faz. Marçal Grilo, e cito um entre vários, escreve: “a língua portuguesa, sendo um elemento que une os povos de oito países que falam português, deve ser considerada um factor estratégico que exige um tratamento e uma prioridade acrescida”. E acrescenta: “Para nós portugueses, a língua constitui igualmente, no espaço europeu a que pertencemos, um factor de um valor indiscutível que reforça a nossa posição negociada na área da língua e das suas políticas, uma vez que se tornou uma das línguas mais importantes e capazes de afirmar a cultura europeia fora do espaço do nosso continente”. Para não falar da importância que é reconhecida ao domínio da língua como valorização pessoal, como necessário ao desenvolvimento económica do país, como fundamento de uma consciência nacional.

Todavia, todavia... o analfabetismo persegue-nos, seja ele total ou funcional, e temos vindo a ser alarmados por outro mal – a iliteracia⁴.

E tudo isto acontece apesar de iniciativas que há mais de dois séculos vêm

³ *Currículo Nacional do Ensino Básico*

⁴ Ou seja: “a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram”. (Sim-Sim)

sendo tomadas. Abrem-se escolas. Alarga-se a escolaridade (quando, depois de ter sido reduzida, foi reconhecido que o desenvolvimento económico estava intimamente relacionado com a educação popular). Fazem-se campanhas de alfabetização. Com o 25 de Abril o combate ao analfabetismo é assumido como fundamental na promoção da pessoa humana, como indispensável ao pleno exercício da liberdade. As iniciativas ministeriais juntam-se iniciativas das forças armadas, de estudantes e de associações civis. Em 1979 com o Plano Nacional de Alfabetização e a Educação de Base de Adultos previa-se que nos cinco anos seguintes fossem alfabetizadas 180.000 pessoas, previsão reduzida a 25%. Proclama-se o ano de 1990 como Ano Internacional da Educação, que não poderia deixar de incluir medidas para erradicação do analfabetismo. Numa conferência da UNESCO é manifestado o objectivo da eliminação total de analfabetos até ao ano de 2000.

Resultados? A taxa de analfabetismo em 1764 era de 88,3%. Hoje, de acordo com os resultados provisórios do censo de 2001, são 1.487.958 residentes sem nenhum nível de ensino, ou seja 14,4% da população. Foi longo o caminho percorrido mas a meta não foi atingida e parece distante ... apesar de alterações da política educativa ao longo dos anos, ou por causa de algumas medidas que foram tomadas.

E se ao longo dos tempos se combateu o analfabetismo, hoje confrontamo-nos com o problema da iliteracia. E os números encontrados nos estudos realizados para analisar a competência de leitura dos portugueses revelam que das boas palavras não nasceram boas obras.

*Os resultados são conhecidos. Todos eles nos dão conta de que as crianças, e outros que ultrapassaram esse nível etário, revelaram níveis que nos colocam na cauda de vários países que participaram do estudo. Vejamos alguns dados:

O 1º estudo internacional de literacia em que Portugal participou ao lado de 31 países, ocorreu entre 1989 e 1991. As populações testadas eram constituídas por alunos dos 4º e 6º anos de escolaridade. As conclusões revelaram que “as crianças portuguesas (do 4º ano) se situavam abaixo da média internacional, sendo a diferença maior no domínio respeitante à leitura/compreensão de documentos e menor no referente aos textos narrativos”, e os melhores desempenhos observaram-se nesta categoria. Os alunos portugueses do 9º ano situaram-se em termos de valores médios acima dos valores médios internacionais. Significa isto que melhorou a competência de leitura? A explicação encontrada tem a ver com a elevada taxa de abandono escolar ao nível do 9º ano. Acrescentaria a esta explicação as retenções que os alunos vão sofrendo. A selecção ocorrida explica que tenham chegado ao 9º ano apenas os alunos que escaparam a insucessos nos 7º e 8º anos ou os que não desistiram.

A este estudo seguiu-se o Estudo Nacional de Literacia, por iniciativa do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Gulbenkian, cujo relatório preliminar foi apresentado em 1995. Se o estudo anterior “procurou estabelecer relações entre os desempenhos dos alunos na prova e alguns vectores de cariz sócio-económico e educativo dos países” este tinha como objectivo “proceder à avaliação da literacia da população adulta portuguesa (...) tendo em vista a identificação da

distribuição das respectivas competências, bem como a análise dos factores e dos processos sociais que lhes estão associados”. A amostra era constituída por uma população cujas idades se situavam entre os 15 e os 65 anos.

Este estudo veio pôr a nu que “Uma primeira análise dos dados obtidos revela, desde logo, a existência de percentagens significativamente altas de inquiridos nos níveis de literacia mais baixos”. E a análise que os responsáveis pelo estudo fizeram mostram que a situação é preocupante.

Depois outro choque para a sociedade: os resultados de outro estudo internacional: o PISA, que visava avaliar conhecimentos e competências dos alunos de 15 anos em diferentes países industrializados. Entre os 28 países que participaram no estudo, Portugal alinhou ao lado dos países que atingiram os níveis mais baixos. Ficou demonstrado que apenas 5% da população inquirida atingiu nível 5 na competência de leitura e que 52% se colocou abaixo do nível 3, sendo que 10% não atingiram sequer o nível mínimo de literacia.

Porquê este estado de coisas? Têm sido muitas as respostas a esta pergunta. Razões económicas – à educação eram e continuam a ser reservados recursos financeiros insuficientes, porque por vezes se tem considerado haver investimentos mais rentáveis que a educação; razões socio-culturais; características geográficas do país que tornam difícil levar a instrução a determinados locais; falta de qualidade do ensino; condições que a escola não oferece; falta de motivação para aprendizagens intelectuais, tantas vezes consideradas como dispensáveis. E há mesmo quem, muito deterministicamente falando, aponta a culpa a razões históricas...

Ora o passado pode – deve – servir para, fazendo um balanço das políticas de língua adoptadas e dos resultados obtidos, traçar caminhos que se desviem de erros cometidos. E “se não se pode prever o futuro, podem prever-se futuros; deve-se prever e querer um futuro” “daí a necessidade de uma ampla visão do futuro e encontrar as vias que aí conduzem”⁵. E nesse futuro creio que uma das preocupações seria a de saber que competências devem ser desenvolvidas, que saberes devem ser adquiridos pelos alunos ao longo da escolaridade. O *Currículo Nacional do Ensino Básico*, vindo a lume em Setembro de 2001, redefine esta questão. Resta desejar que as metas estabelecidas sejam alcançadas e que em cada ciclo se dêem os passos decisivos para acesso ao ciclo seguinte. E remetendo-me apenas para a leitura por a considerar como fundamental para o acesso a outras aprendizagens, no futuro esperamos não encontrar no 2º ciclo quem não tenha aprendido “os mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito”, por exemplo,

Curriculum para o futuro? Nada hoje se pode considerar definitivo e os tempos que vierem por certo revelarão novas exigências.

Outra questão a colocar-se-nos hoje, porque o futuro está à porta, será: que língua vamos ensinar nas nossas escolas? Ninguém duvida, creio, que todos devemos dominar o português padrão, que, em situações formais, há um uso a privilegiar. Mas também me parece que o professor de Português não pode deixar de estar

⁵ Edgar Faure, *Aprender a ser*.

atento às variedades regionais, como até aqui terá feito, e aos modelos nascentes na comunicação computacional. E outros problemas se colocarão. Até onde a aspiração de conservar o rigor da sintaxe ou a riqueza de vocabulário – e que medidas tomar para lhe dar corpo? Prever o futuro não terá também a ver com o facto de as línguas e o uso que delas fazemos estar sujeito a mudanças? Mudanças que resultam de variados factores entre os quais as **políticas de língua** que vierem a ser adoptadas.

Querer um futuro com maior sucesso do ensino e da aprendizagem da língua passa inevitavelmente por uma formação inicial e contínua de professores. Uma das conclusões dos estudos sobre literacia foi a de que os alunos portugueses, comparativamente com outros que atingiram níveis mais elevados noutros domínios, revelaram melhor desempenho na leitura de narrativas. A explicação não estará no facto de ser este o tipo de texto cuja leitura se privilegia? Então poder-se-á concluir que os alunos aprendem bem o que se lhes ensina bem e se ensina bem o que se sabe ensinar melhor. Logo...

Espera-se que aconteça a breve trecho uma **política de formação de professores** que os prepare para serem promotores das aprendizagens necessárias a um bom desempenho dos nossos jovens.

Os resultados dos estudos sobre literacia deveriam ser aproveitados para que fossem tomadas medidas inovadoras por quem é responsável pelos destinos do país. Ou, em alguns casos, apenas dar cumprimento ao que foi preconizado: assegurar uma real formação contínua de professores, valorizar a função docente, apetrechar as escolas com bibliotecas e proporcionar meios do seu funcionamento, proporcionar-lhes o acesso a novos sistemas educacionais, – isto é, passar das – boas – intenções aos actos.

Das medidas políticas que se enquadram na política de língua referirei também a **política dos manuais** de que muito se tem falado sem resultados à vista. Entre os problemas que os manuais colocam, seria interessante saber o que, a nível nacional, se obteria como resposta a uma pergunta do género: como se define um bom manual de Português? Acredito que a variedade das respostas indicaria situações que muito teriam a ver com a idade, com a formação inicial recebida, com maior ou menor possibilidade de acesso a livrarias, a bibliotecas pedagógicas, à informação. Com maior ou menor possibilidade de acesso à formação contínua.

A política dos manuais não se restringe a custos ou a uma listagem de critérios de avaliação mais ou menos tidos em conta quando, nas escolas, se elege um dos muitos que as editoras apresentam. Tem a ver com perspectivas pedagógicas, com a importância que lhes é atribuída dentro da sala de aula. Com a maneira como é visto e utilizado pelo professor.

E por ser uma questão de uma importância insofismável guardei para o fim a questão da **política da avaliação em Português**. Este é um problema que poderíamos equacionar quando nos deparamos com os resultados dos estudos sobre literacia. É que se aos 15 anos há alunos com nível menos um, alguma coisa não correu bem com a avaliação que lhes foi feita nos nove anos de escolarização percorridos. O

acesso ao nível seguinte foi sancionado sem que, por certo, tivessem sido considerados os objectivos definidos como necessários ao sucesso. Ou, o que acontece com demasiada frequência, os alunos não são retidos, embora com insucesso em Português, porque a lei permite que um aluno, no limite, possa aceder ao 9º ano com deficiência nesta disciplina nos anos anteriores.

Pode-se-á dizer que no domínio da avaliação também muita coisa mudou. Sou do tempo das chamadas e dos exercícios escritos. Das notas obtidas fazia-se a média e assim éramos classificados. E havia exames em todos os finais de ciclo. Entretanto a avaliação tomou novos rumos. Aboliram-se exames, a avaliação passou a ser contínua e decretou-se que deveria fazer-se avaliação no início do ano – dita de diagnóstico –, ao longo da aprendizagem – ou formativa –, e no final de períodos mais ou menos longos de aprendizagem – ou sumativa. É evidente que a substituição de uma filosofia por outra filosofia de avaliação foi feita, é feita ainda, com custos. Perrenoud escreveu creio que no início dos anos 90 que a avaliação formativa entraria nas práticas pedagógicas dos professores lá para o ano 2000! Já estamos no ano 2002 e porventura a profecia de Perrenoud não se cumpriu em todo o espaço orientado pela lei que a instituiu entre nós e possivelmente no espaço para que ele apontava.

Entretanto outros exames foram introduzidos, mais provas globais, mais provas aferidas. A procura vai no sentido de encontrar formas de avaliação fiáveis. Mas muitas questões se colocam quando vemos os resultados obtidos nas provas aferidas, nas provas globais realizadas a nível de escola, ou nas do 12ºano. Quando tomamos conhecimento de que os resultados obtidos nas provas globais nem sempre correspondem às classificações obtidas ao longo do ano, de que grande parte dos recursos interpostos são providos, apesar dos critérios definidos, apesar dos cenários de resposta propostos.

Por isso se torna necessário falar de uma **nova política de avaliação**. Por certo será sempre oportuno questionarmo-nos em primeiro lugar sobre o próprio conceito de avaliação, sobre as suas finalidades e depois, (um *depois* que implicará outros depois) sobre as formas de proceder.

Mudar é a palavra de ordem. Mudar, conhecendo as causas de sucessos e fracassos de medidas anteriores. Mudar, prevendo, inovando. **Inovar**, proporcionando preparação e apoio aos que porão em prática as inovações. **Quebrar a inércia**, vencer o alheamento dos que devem intervir. Ousar experimentar, fundamentando as experiências e submetendo-as a uma avaliação rigorosa. **Planear a educação**. Planear uma política de língua, tendo em vista que “o planeamento é um processo permanente, prospectivo, global, intersectorial.”

Tudo isto para promover a melhoria das aprendizagens no domínio da língua portuguesa.

Bibliografia

- Herculano, Alexandre (1841), *Opúsculos*, tomo VIII.
- Faure, Edgar (1972), *Aprender a Ser*, Livraria Bertrand, Lisboa.
- Campos, Bártoło Paiva (1989), Relatório sobre a reforma do ensino Básico e Secundário, CNE.
- Levine, Kenneth (1990), O futuro da alfabetização e a alfabetização do futuro, Unesco
- Fernandes, Rogério, (1993), Marcos do processo de alfabetização de adultos em Portugal. In Colóquio Educação e Sociedade, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Sim-sim, Inês e Ramalho, Glória (1993), *Como Lêem as nossas Crianças?*. GEP, Lisboa.
- Benavente, Ana (1995), Estudo Nacional de Literacia, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais
- Sim-Sim, Inês et alii (1997), *A Língua Materna na Educação Básica*, Ministério da Educação, Departamento da educação Básica.
- Grilo, Marçal (2002), *Desafios da Educação*, 2ª ed.
- Lei 5/73 (Reforma Veiga Simão).
- Fundação Calouste Gulbenkian(1981), *Sistema de Ensino em Portugal*, coordenação de Silva, Manuela e Tamen, Isabel, Lisboa
- Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo -LBSE)
- DL 286/89 (Reforma Roberto Carneiro)
- GEP (1990) *Ensaio para um Estudo Nacional sobre Literacia*, ME.
- CNE (1995), *Situação Nacional de Literacia*, Actas do Seminário.
- ME/GAVE (2001), Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. ME, Lisboa.
- ME (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Departamento do Ensino Básico.
- Censo 2001 – resultados provisórios. Página da web *Infoline*.