

Sobre o novo sistema de avaliação da aprendizagem escolar dos alunos

Leonor Cunha Leal

O novo sistema de avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário aí está, publicado no *Diário da República* de 23 de Outubro de 1991. Mantendo no essencial todas as disposições já “anunciadas” no projecto de diploma que o antecedeu, este documento suscita muitas dúvidas e apreensões. Os principais aspectos do novo sistema, bem como as concepções em que se baseiam e as suas implicações, são aqui uma vez mais analisados e discutidos.

No *Diário da República*, II Série, de 23 de Outubro de 1991, é publicado o Despacho 162/ME/91 que aprova e estabelece o novo sistema de avaliação para os alunos do Ensino Básico e Secundário, a entrar em vigor, “em cada ano de escolaridade, no ano lectivo em que são generalizados os novos programas”.

De Projecto de Diploma a Despacho

O processo que dá origem à referida publicação iniciou-se no final de 1990, quando o Ministério de Educação fez distribuir um projecto de diploma sobre o novo sistema de avaliação. Destinava-se, então, a ser discutido pelas escolas do país, que sobre ele deveriam dar parecer, através de questionário, que seria posteriormente distribuído. Os resultados deste inquérito foram alvo de estudo (Fernandes, Ramalho & Lemos, 1991). Para além disso, foram auscultadas outras entidades relacionadas com o mundo do trabalho e com a educação, e as respectivas opiniões igualmente analisadas pelo mesmo organismo (Branco & Gomes, 1991).

Ao contrário do que é habitual com outros temas, a discussão deste projecto ultrapassou o âmbito das entidades directamente ligadas à educação, surgindo diversos artigos que, ao longo do ano lectivo transacto, foram sendo publicados em jornais diários (por exemplo, “O Público”, em 31 de Março e 11 de Abril de 1991). Dada a relevância do assunto e a preocupação que o mesmo ia gerando, em Janeiro de 1991 o Conselho Nacional da Associação de Professores de Matemática, e posteriormente a sua Direcção, viriam mesmo a aprovar um documento com posições críticas sobre o projecto, em documento que seria publicado na

revista *Educação e Matemática* nº16 (APM, 1990) e mais tarde enviado para o Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Por volta de Maio de 1991, corre a notícia de que o projecto é recolhido, sem contudo se conhecerem as razões que determinaram o facto. É uma esperança que nasce! Os mais optimistas, nos quais nos incluímos, acreditam que os responsáveis pelo documento vão rever as suas posições, sobretudo nos pontos que deram origem a maior polémica e preocupação. Mas, já em Agosto, numa notícia dada na televisão, se anuncia que durante o ano lectivo de 1991/1992, algumas escolas irão pôr em prática, a título experimental, este novo sistema, referindo-se alguns aspectos como a reintrodução em Portugal da avaliação externa ou aferida, isto é, exames a nível nacional, bem como a classificação numa escala de 0 a 20 para todos os alunos, a partir do início do 2º Ciclo do Ensino Básico. Apenas uma “última tábua de salvação” nos resta, a de que sendo este projecto posto em prática a título experimental, se espera que irá ser sujeito a posterior apreciação, e eventualmente reformulado.

Mais uma vez, só a ingenuidade pode justificar tais pensamentos. A verdade dos factos está na publicação em *Diário da República*, ainda no 1º período deste ano lectivo, do sistema de avaliação da aprendizagem escolar dos alunos, que apenas difere do projecto, em pequenos melhoramentos, aqui ou ali, de formulação, e na maior precisão do nº 15, referente aos certificados e diplomas.

Principais aspectos críticos

Do que ficou dito, pode pensar-se que a autora tem uma posição crítica, face ao novo sistema de avaliação. Tal é,

na realidade, inteiramente verdade. O menos que se poderá dizer, em nossa opinião, é que ele levanta fortes receios no que respeita às suas possíveis implicações, para além de ser pouco claro ou mesmo, em certos aspectos, pouco consistente. Vejamos quais as razões que justificam esta posição. Para tal, façamos uma análise que siga a ordem dos capítulos apresentados no documento.

Avaliação formativa, como a encarar?

Da leitura do nº 3 do Capítulo I, fica—se com a ideia de que a avaliação formativa aí prevista tem carácter regulador, lendo-se ainda que “traduzindo-se normalmente de forma descritiva e qualitativa, pode, em momentos determinados, exprimir-se num índice quantitativo, designadamente no termo de cada período e final de ano lectivo”. Estes dois aspectos merecem a minha total concordância, perguntando-me apenas porquê o índice quantitativo. Mas, uma vez que se afirma que se “pode”, concluímos que essa expressão quantitativa não é imperativa, ficando o procedimento ao critério de cada professor. Continuando a leitura, chega-se ao nº 8.6 do capítulo II, e lê-se que a notação da avaliação formativa deve obedecer a certos princípios, em particular que “nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário a avaliação formativa assume um carácter descritivo e quantitativo e expressa-se numa escala de 0 a 20”. O que se apresentava como possibilidade, torna-se obrigatório e, se se tinha esperança de poder optar por uma informação de tipo qualitativo, esta cai por terra para todos os alunos, à excepção dos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para já não falar no destino da parte descritiva, que será, muito provavelmente, remetida para segundo plano. E não se pense que esta é uma questão de pormenor ou de menor importância, porque do mesmo resulta que os alunos passarão, na sua grande maioria, a ser classificados quantitativamente e ainda por cima numa escala de 0 a 20. Acrescente-se que não são avançadas quaisquer razões para a reintrodução de uma escala deste tipo, que contraria as tendências que se fazi-

am sentir nas últimas duas décadas em Portugal, bem como o que se defende actualmente noutros países da Europa.

Se este sistema de avaliação é geral, não será menos verdade que ele se tem que aplicar na disciplina de Matemática. Se tivermos em conta o que cada vez mais consensualmente vêm sendo as grandes orientações em educação matemática, nomeadamente no desenvolvimento de capacidades como investigar, demonstrar, generalizar, e na maior relevância atribuída à resolução de problemas e às relações da matemática com as situações da vida real, o retorno a uma escala de 0 a 20 torna-se, de facto, totalmente desajustado. Se nos quisermos apenas restringir ao que nos é apresentado nos novos programas de Matemática, em que explicitamente se afirma que fazem parte dos conteúdos de aprendizagem conhecimentos, capacidades e atitudes/valores, pergunta-se: como aplicar uma escala deste tipo à avaliação da aprendizagem relativa a estas três dimensões? O que poderá justificar, por exemplo, a diferença entre um 11 e um 12? Assim, não só esta escala levanta problemas de adequação ao que se propõe ao nível dos programas de Matemática da Reforma Educativa em curso, como pode igualmente introduzir diferenças prematuras, quer no próprio aluno, relativamente às várias áreas disciplinares, quer entre alunos, e provocar um acréscimo de competitividade que começará a fazer sentir os seus efeitos mais cedo, isto é, a partir do 1º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Ainda sobre a avaliação formativa, coloca-se outro aspecto pouco claro. Por um lado, atribui-se-lhe um carácter essencialmente regulador, quer da progressão do aluno, quer do próprio trabalho do professor, uma vez que ela se destina “a informar o aluno, o seu encarregado de educação e o professor do estado de cumprimento dos objectivos programáticos do currículo, a fim de se estabelecerem metas intermédias, de se corrigirem erros ou desvios, de se escolherem novos métodos, de se procurarem recursos alternativos ou de se confirmar o percurso realizado” (nº 3, 3.1). Por outro lado, é com base nos aspectos

evidenciados pela avaliação formativa que a avaliação sumativa se realiza, nomeadamente decidindo da progressão do aluno e da obtenção de diplomas ou certificados.

Mais sucesso = menor exigência?

Da leitura do nº 4 do Capítulo I, com clarificações de alguns aspectos feitos posteriormente, fica desde logo a ideia de que existe uma tentativa de minorar a taxa de retenção, seja através de medidas de compensação educativa e da criação de “classes com diferentes níveis de exigência” (Cap. II, nº 12.1) seja, ainda, pelo facto de a avaliação sumativa ter lugar, normalmente, apenas no final de cada ciclo. Como apreciação geral do modo como o insucesso é encarado neste documento, fica desde já certa perplexidade quanto a pessoas que, estando ligadas à educação, o entendem de forma tão limitada, parecendo confundi-lo com “taxas de reprovação”. Em vez de se tentado identificar as suas múltiplas causas e alertar para a necessidade de que o processo ensino/aprendizagem passe a ser adequado à realidade de hoje, quer a nível individual, quer social, ajustando a aspectos do âmbito pedagógico, segue-se uma via simplista, que apenas irá encobrir o insucesso, podendo simultaneamente trazer ainda mais problemas de injustiça e de desigualdade. “A revolta contra métodos errados de avaliação não serve de nada se não se remontar às origens, até se encontrar uma proposta educativa defeituosa não apenas quanto a processos de técnica didáctica, mas ainda quanto à função atribuída à educação” (Bartolomeis, 1981, p. 24).

Em particular, analisemos cada uma das disposições atrás enunciadas. Em primeiro lugar, tem-se a compensação educativa. Não se tratando de nenhuma novidade, já se encontrando prevista em legislação anterior e estando a ser aplicada nas nossas escolas, seria de esperar que se atendessem às disposições necessárias para que a mesma se torne enfim efectiva. Para tal, não basta legislá-la. É prova disso o nosso passado recente. Há que melhorar as condições das escolas, criando espaços disponíveis para que a mesma possa acontecer em condições

mínimas de decência. Há que melhorar as condições de trabalho dos professores, incentivá-los, recuperar o seu estatuto social, esclarecê-los e sensibilizá-los quanto ao que devem e podem ser as aulas de compensação educativa. No entanto, nenhuma nota ou recomendação com este tipo de preocupações aparece expressa no documento.

A criação de "classes de níveis introdutórios" (dando origem a "classes com diferentes níveis de exigência"), é, por sua vez, no nosso entender, um dos pontos mais críticos do novo sistema de avaliação. Ela traduz o pressuposto de que, para minorar as taxas de repetência, o meio mais adequado é o de baixar o nível de exigência. Note-se que, se tivermos presente a conversa tida, durante o Profmat 91, entre o nosso colega Paulo Abrantes (presente nos estúdios da Televisão no Porto) e o Secretário de Estado da Reforma Educativa (presente nos estúdios da Televisão, em Lisboa) recordaremos que, em dado momento, este membro do Governo afirmou, com satisfação e quiçá com algum orgulho, que o insucesso escolar certamente iria ser largamente minorado com a criação das classes de nível introdutório, reafirmando que "este sistema de avaliação é muito mais adaptado e dá às escolas a possibilidade de organizarem currículos adaptados e portanto onde o sucesso educativo seja mais promovido e mais garantido" (P. Cunha, Noticiário da hora de almoço, RTP, 9/10/91). O que não ficou dito na altura foi o preço a pagar pela referida "promoção".

No nosso entender, o aumento do sucesso escolar não se confunde com a diminuição do nível de exigência do ensino. Se mais implicações não tivesse, esta chegaria para sermos contra a escolha de uma via fácil para encobrir um problema complexo, que diz respeito não só àqueles que estão relacionados com a educação como também com todos os portugueses em geral e com o nosso futuro e o da sociedade que queremos ver construir.

Mas as classes de nível introdutório trazem com elas outros problemas, igualmente graves. Dizem eles respeito ao risco em que incorrem os pressupos-

tos de democratização, que garantem o direito a uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Como é então possível "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses" (art. 9º da Lei de Bases do Sistema Educativo), "favorecer a confiança própria" (Dec. Lei 286/89) e, ainda, o anunciado carácter positivo de que se pretende que a avaliação formativa se revista? Não constituirão essas classes



Foto Henrique M. Guimarães

de níveis introdutórios um ensino diferenciado, instituindo, numa escolaridade obrigatória, distinção de que o aluno sofrerá consequências, quer em termos de continuação de estudos, quer de acesso profissional? Por último, não existe qualquer clarificação quanto ao modo como os alunos poderão sair destas mesmas classes para ingressarem nas de "nível normal" de exigência, nem quais as consequências que poderão advir aos alunos que, frequentando, num dado ciclo, aulas de nível introdutório numa dada disciplina, desejem frequentar o ciclo seguinte, se este contiver a mesma disciplina.

Quanto à terceira medida, a que prevê que a avaliação sumativa tome apenas lugar no final de cada ciclo, é por nós, à partida, vista como uma alteração positiva. "A reprovação, como o demonstram inúmeras investigações, não motiva o aluno a recuperar, mas, pelo contrário, faz aumentar a desvantagem, agravando a desadaptação quer escolar quer social"

(Bartolomeis, 1981, p. 16). Se o ensino passa a ser obrigatório até ao final do Ensino Básico e se a retenção é o sistema mais caro para o país, o menos adequado em termos pedagógicos e pouco eficaz (dificilmente se encontra um aluno que sendo repetente, encare a escola e o saber com entusiasmo, interesse e motivação), uma medida que inviabilizasse a retenção seria por nós vivamente aceite. Esta posição não implica renúncia à avaliação

ou indiferença pela qualidade das experiências educativas, mas sim a procura da elevação do nível e do aumento da eficácia das intervenções educativas.

No entanto, também relativamente a este assunto se faz sentir falta de coerência ao longo do sistema que se propõe. Logo no nº 7, do capítulo II, se alerta para a possibilidade da existência de avaliação sumativa extraordinária, distinguindo-se a nova situação da actual, ainda em vigor, apenas num aumento das disposições burocráticas — aviso do aluno e do encarregado de educação com um trimestre de antecedência. E, se atendermos cuidadosamente ao que se descreve neste novo sistema (ver nº 7.6, do Capítulo II), verificamos que é mesmo encerrada a possibilidade de um aluno ser retido no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, situação esta que neste momento não é permitida. Assim, mesmo a medida de que temos estado a falar, que poderia trazer consequências positivas, levanta muitas dúvidas.

Exames nacionais de novo: porquê e para quê?

Voltando atrás ao Capítulo I, nº 2 e 5, surge uma outra novidade deste sistema: a avaliação aferida. Também, neste caso, não são apontadas as razões para a reintrodução da avaliação externa (exames nacionais), tanto mais surpreendente, quanto contraditória com a evolução do nosso sistema educativo, que, ao fim de um período de 30 anos, culminou com o seu total abandono. Não é aqui posta em causa a sua existência quando o seu objectivo seja o de "avaliar o sistema educativo e os resultados curriculares ou processuais do sistema de ensino, a nível nacional, regional ou local" (nº 5, 5.2). O que se questiona é que este tipo de avaliação abranja todos os alunos e tenha efeitos na sua progressão escolar.

Concretizando-se através de um "teste" ou "baterias de testes", que se afirmam garantes de validade e fidedignidade, o que ora se propõe faz supor uma visão da sociedade e do papel da escola próprios de uma época já ultrapassada.

Uma outra questão poderá igualmente surgir. Diz ela respeito a, mais uma vez, as situações de ensino/aprendizagem poderem passar a submeter-se à avaliação. Será que se pretende cair numa situação idêntica à vivida em Inglaterra e no País de Gales, defendendo-se o princípio básico de que se deve ensinar aquilo que se pode avaliar em vez de avaliar aquilo que se quer ensinar? (ver artigo de Peter Gates, publicado neste número da revista). Este é decerto um risco que se corre ao introduzir a avaliação aferida e que poderá determinar implicações significativas para a própria reforma. Atentemos, por instantes, no que respeita o ensino da Matemática. Sugere-se, por exemplo, que o trabalho de projecto seja incluído na prática lectiva, explorando de um modo mais completo as relações da Matemática com a realidade. Como incluí-lo numa bateria de testes? Ou, tão somente, como não será contemplado, deixará, mesmo antes de existir, de acontecer?

Certificados versus diplomas

No nº 15 do Capítulo II são estabele-

cidas as condições de passagem, pelo órgão de gestão da escola, de certificados de frequência e de diplomas correspondentes ao final do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Em particular, no nº 15.6, afirma-se que "o certificado de frequência do Ensino Básico é, para todos os efeitos legais, equivalente ao diploma do Ensino Básico, com excepção da faculdade de prosseguimento de estudos". Querirá isto dizer que se pretende que os outros parceiros sociais aceitem aquilo que o próprio Ministério não reconhece? No mínimo, o que se pode dizer é que é perturbador! Mas, outras perguntas se levantam, ainda sobre os certificados de frequência e os diplomas.

Na última página do despacho que estabelece o novo sistema de avaliação é indicada, como uma das condições para a concessão de diploma ou certificado, a frequência com assiduidade, sendo este conceito o mesmo que se encontra ainda hoje em vigor. Da leitura do nº 15.15. não é claro que esta condição se limite, no que respeita ao Ensino Básico, ao 9º ano de escolaridade. Mas, na dúvida, suponhamos que sim, pois caso contrário seria completamente aberrante que um aluno fosse penalizado por factos passados em anos anteriores. Partindo desta interpretação da lei, cremos que de qualquer modo a situação suscita sérias reservas. Ou o aluno nos oito primeiros anos da sua escolaridade encarou a escola como algo que se frequenta sem obrigação ou coacção e de repente, no 9º ano, surge uma força exterior sem sentido, ou a escola não foi capaz de dar ao aluno esta visão, sendo portanto uma desonestidade impôr-lha agora. Uma outra hipótese legitimamente se poderá formular, uma vez que, ainda neste caso, não são dadas a conhecer as razões que determinam tal posição: será que é apenas o tal diploma ou certificado de frequência que de facto tem valor, tendo o que se passou para trás apenas servido como preparação?

Existe, no entanto, um aspecto que, sendo diferente do projecto anteriormente apresentado, traduz, no nosso entender, um melhoramento. Estamos a referir-nos ao nº 15.9, que atribui, para o cálculo

da classificação final do diploma do Ensino Básico, peso 2 à média das classificações da avaliação formativa, enquanto que ao resultado da avaliação aferida dá peso 1. O mesmo contudo já não acontece no que respeita ao diploma do Ensino Secundário onde, em cada disciplina, ambas as classificações têm o mesmo peso.

Uma palavra deve ser dita quanto ao processo de determinação da referida média das classificações da avaliação formativa. Uma nova alteração é ainda introduzida neste aspecto, contrariando, sem qualquer justificação, mais uma vez a evolução do sistema educativo português: a média das classificações é ponderada, tendo em conta o número de horas semanais de cada disciplina. Inevitavelmente uma nova dúvida se nos coloca: será que a "formação geral", correspondendo a uma maior exigência de formação cultural de base, o que implica um adiamento de formação especializada, acarreta nomeadamente que um dos objectivos gerais da educação básica seja "criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dimensão individual e social" (Silva, et al., 1987, p. 42) se concretiza dando mais relevância a certas áreas do saber? Esta não é decerto a nossa posição!

Considerações finais

Do que se acabou de expor fica a mensagem de que este sistema levanta preocupações e dúvidas de várias ordens, nomeadamente no que respeita ao duplo papel desempenhado pela avaliação formativa, à reintrodução da avaliação aferida e da escala de 0 a 20, e à criação de classes de níveis introdutórios. Não se pondo em causa a pertinência do aparecimento de um novo sistema de avaliação, tendo em conta que se está num momento de reforma educativa, e que a avaliação deverá ser consistente com as diferentes componentes de um currículo, estranha-se que não venham expres-

(continua na pg. 48)

qualquer trabalho em casa. Uma terceira aula seria para comparar e discutir os resultados obtidos por cada grupo e para tirar conclusões, apresentadas no quadro por um dos seus elementos. As conclusões gerais deveriam ser registadas no Caderno Diário (que, na experiência curricular, é considerado o manual do aluno).

Duração do trabalho

O trabalho realizado demorou cerca de quatro aulas a ser desenvolvido e exposto. Pelo meio houve que rever a resolução de equações do 2º grau - visto que poucos alunos a recordavam e mais de metade deles nem sequer a tinha aprendido. Houve também outras dificuldades no cálculo e no manuseamento da calculadora que tiveram que ser esclarecidas.

Por outro lado constatou-se que a turma não trazia hábitos de trabalho, nem de discussão em grupo, encarando a aula como um tempo em que "se vai ouvir o professor falar" sem que o aluno tenha que participar ou fazer as suas próprias experiências.

Conclusão

Tal como foi referido cada equipa trabalho com um valor l diferente para a altura da lombada do livro. Ao escreverem as conclusões, os alunos puderam verificar que, em cada caso, o valor x pretendido pelo editor era diferente. A posição do *ponto de ouro* variava com a altura da lombada mas, em todos os casos, era constante o quociente

$$\Phi = \frac{l}{x} = \frac{-1 + \sqrt{5}}{2}$$

que eles já conheciam como *número de ouro*. Por análise desta expressão concluiu-se que se trata de um número irracional e ainda que $1/\Phi = \Phi - 1$ e que $\Phi^2 = \Phi + 1$.

Das aplicações à pintura, escultura e arquitectura já outro grupo de trabalho tinha falado anteriormente. Os alunos puderam ainda defrontar-se com um aspecto curioso: a utilização tão antiga da divisão do corpo humano de vários modos (cada um com o seu *ponto de ouro*), que levou a pintar, esculpir ou architectar um edifício como "obra de arte harmoniosa", está intimamente ligado a uma

questão puramente matemática com propriedades muito especiais.

No desenvolvimento do trabalho houve que lutar contra o "desânimo" dos que não sabiam trabalhar com cálculos matemáticos necessários no 10º ano e com a "inércia" de outros que não estavam dispostos a fazer esforço para "lutar com dificuldades". Por estas razões que advém das características específicas da turma pensamos que o trabalho não foi 100% bem sucedido, mas que apesar disso serviu para rever conceitos essenciais à progressão em estudos posteriores e como incentivo ao método do trabalho em grupo.

Bibliografia

- Treitas, Lima de (1977). *Almada e o número*. Lisboa: Arcádia.
 Northrop, E.P. *Fantaisies et paradoxes mathématiques*. Ed. Dunod.
 Lima, Y. e Gomes F. (1990). Número e Geometria. In *Textos de apoio aos novos programas de Matemática* (edição policopiada). Lisboa: DGBES.
 Tahan, Malba (1973). *Maravilhas da Matemática*. S.Paulo: Bloch.

Gracinda C. Santos Lima Gaspar
 E. S. de Benfica

Sobre o novo sistema de avaliação... (continuação da pg. 38)

sos os princípios educativos que norteiam a natureza da avaliação defendida, nem qualquer referência ao modo como é encarada a sua articulação com os princípios e objectivos propostos no currículo. Do mesmo modo, não existe qualquer preocupação em elucidar os professores quanto às formas e instrumentos de avaliação a desenvolver. As referências que se podem encontrar, quer na primeira parte do despacho, quer no capítulo I, que trata das funções da avaliação e das modalidades consideradas, podem ser vistas como uma tentativa de resposta a esta questão. É, no entanto, por nós considerado muito escasso, não podendo ser encarado como uma conceptualização teórica, nem somente o meio de dar a

conhecer, a quem terá de pôr em prática o sistema, os princípios subjacentes que o justificam.

Resta-nos apenas esperar que o Instituto de Inovação Educacional, de acordo com as atribuições que o próprio despacho lhe atribui, esteja atento às múltiplas consequências a que este sistema poderá vir a dar origem, de modo a que, de uma forma tão rápida quanto possível, lhe venha a introduzir alterações significativas.

Referências

- Associação de Professores de Matemática (1990). Avaliação dos alunos: Primeira posição da APM sobre o projecto do Ministério. *Educação e Matemática*, 16, 27-29.
 Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e Ori-*

entação. Objectivos, instrumentos, métodos. Lisboa: Livros Horizonte. (Trabalho original em italiano, publicado em 1977).

Branco, I. & Gomes, S. (1991). *Análise de Pareceres de Associações e Instituições de Educação sobre o projecto do Sistema de Avaliação dos alunos*. Lisboa: IIE.

Fernandes, D., Ramalho, G., & Lemos, V. (1991). *Opiniões dos professores dos ensinos Básico e Secundário relativamente às medidas constantes no projecto do Sistema de Avaliação dos alunos*. Lisboa: IIE.

Silva, J., Carneiro, R., Emídio, M. & Grilo, E. (1987). *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos Básico e Secundário*. Relatório Preliminar. Lisboa: Edição policopiada.

Leonor Cunha Leal
 Escola Superior de Educação de Setúbal