

IDEB – UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO

Rúbia de Abreu CAVALCANTE¹

Ufac

rubiaac@hotmail

Resumo:

Nos últimos anos, as políticas públicas do Estado do Acre têm demonstrado demasiado interesse em discutir o processo de avaliação escolar voltado para o desenvolvimento de capacidades do aluno, como resultado de um intenso trabalho que resultou em um aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entretanto, a média do Estado, que deveria ser usada em uma dimensão formativa para melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes, algumas vezes é mal interpretada. Decorrem daí ações que em curto prazo trazem resultados positivos, porém não consolidam a qualidade esperada. Meu objetivo neste artigo é discutir o modo como algumas escolas estaduais de Ensino Fundamental de Rio Branco têm interpretado os resultados da Prova Brasil 2009 e quais têm sido as ações e as estratégias por elas pensadas para melhorar o desempenho de cada uma, o que nem sempre pode ser traduzido como intervenções pedagógicas que de fato priorizem a aprendizagem. Servirão de base para a pesquisa 08 (oito) escolas situadas no Zoneamento III, dentre 5 (cinco) mapeados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre, 06 (seis) exclusivas de Ensino Fundamental e 02 (duas) que funcionam com Ensino Fundamental e Ensino Médio. À exceção de 01 (uma) situada próxima à região mais central de Rio Branco, 07 (sete) estão localizadas em Zonas de Atendimento Prioritário. Serão usadas como instrumentos para a pesquisa as observações declarativas e procedimentais dos professores e equipe gestora, coletadas através de questionários e entrevistas, além do plano político pedagógico, os planos de aula produzidos, os livros didáticos usados em sala.

Palavras-chave: Ideb; intervenção pedagógica; aprendizagem

1. Introdução

Gostaria de deixar claro que só será possível elaborar uma pretensa análise por ter consciência de um lugar social (dentre muitos) que ocupo, no caso técnica formadora de professores do Ensino Fundamental – séries finais - da área de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre, doravante SEE. Gostaria também

¹ Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade/2011 – Universidade Federal do Acre.

de explicitar que decidir escrever desse lugar não é nada confortável, seja pelas múltiplas interpretações que sempre existem quando abordagens dessa natureza são feitas nas formações continuadas ou acompanhamentos pedagógicos por mim executados nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Rio Branco (AC), seja pelas interdições que meu texto (não) revela, já que, segundo Foucault (2007), *“Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”*. As impressões constantes neste artigo são resultados de minha experiência como professora, de muitas formações continuadas das quais participei ora como aluna, ora como professora formadora e de muitas discussões diretamente com os professores sobre planejamento escolar.

Além disso, é preciso esclarecer que falo de um contexto bastante específico, o de uma cidade situada no meio da floresta amazônica, vista por alguns como inferno verde e, por outros, como paraíso. O fato é que é desse lugar que proponho uma discussão sobre o modo como algumas escolas estaduais de Ensino Fundamental de Rio Branco têm interpretado os resultados da Prova Brasil e quais têm sido as ações e as estratégias por elas pensadas para melhorar o desempenho de cada uma.

A observação nasceu de minha experiência como técnica de ensino (conforme mencionei), em cuja função faço acompanhamento pedagógico de 9 (nove) escolas, nas quais estão lotados 36 (trinta e seis) professores de língua portuguesa. Como técnica, auxilio no planejamento escolar; assisto às aulas para propor intervenções pedagógicas quando solicitado; acompanho o planejamento em sala de aula com ajuda do coordenador pedagógico; dou devolutiva do que foi observado no acompanhamento específico em sala de aula, bem como no planejamento geral; estabeleço diálogo entre as equipes da SEE que acompanham as mesmas escolas para pactuar as orientações pedagógicas e informações junto aos professores.

A ocasião me fez perceber que nos anos, estabelecidos pelo Governo Federal, de realização da avaliação nacional intitulada Prova Brasil as escolas se “comportam” de maneira atípica, em função de um resultado melhor. É justamente esse comportamento o objeto de análise deste texto, uma vez que nem sempre o movimento feito no interior da escola tem sido a busca pela qualidade de que os estudantes necessitam.

2. O porquê das avaliações nacionais

A necessidade de mudanças estruturais no ensino brasileiro marca o fim do século XX com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no governo Fernando Henrique Cardoso, e a materialização desse feito se dá na administração do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. As transformações decorrentes de um novo modelo de Estado brasileiro que crescia economicamente, expandia a tecnologia e os meios de comunicação e conseqüentemente os usos da escrita, obrigou os fazedores de política pública a uma mudança de postura no tocante à educação, já que o momento histórico exigia uma discussão de outras concepções teórico-metodológicas acerca do ensino no Brasil.

Até então, o ensino tradicional de língua materna era marcado pela predominância de regras gramaticais de modo descontextualizado, pelo preconceito com as formas de oralidade e por atividades de leitura e produção de textos como pretextos para o ensino da norma culta ou para ensinamento de valores morais.

Com a democratização do ensino, as classes populares começaram a ganhar espaço na escola e uma preocupação se tornou latente: o domínio de leitura e de escrita pelos novos ocupantes dos bancos escolares. Mesmo com as propostas de reformulação, na década de 70, indicando novos caminhos para o ensino, a língua passou a ser estudada e encarada como instrumento de comunicação. Supervalorizou-se naquele momento a criatividade, pois se acreditava que com ela o aluno poderia se comunicar eficientemente. A gramática passou a ser desprestigiada e, por essa razão, esse modo de ver a língua passou a ser alvo de críticas, já que os alunos continuavam com muitas dificuldades de leitura e escrita.

Porém, somente nos anos 80 (época de abertura política do país) e mais fortemente nos anos 90, o cenário educacional brasileiro sofre mudanças radicais, fruto de algumas imposições políticas mundiais.

Assim, em 1995, o Ministério da Educação e do Desporto propõe uma ampla discussão em nível nacional em conformidade com o artigo 210 da Constituição, segundo o qual é dever do Estado o estabelecimento de conteúdos para as séries do Ensino Fundamental, que assegurem a formação básica. A razão do debate, muito mais que a exigência da lei, nasce de reformas neoliberais empreendidas em quase todo o globo, as quais exigiam

“diminuição do papel do Estado, desregulamentação da economia, combate ao sindicalismo e privatizações e redução dos gastos públicos nas políticas sociais”. (JÚNIOR, 2011)

O Brasil, nesse contexto, ingressou numa avalanche de reformas, tardiamente, e a Educação foi uma das áreas políticas que sofreu mudanças em todos os níveis. Para tanto, organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm proposto ser consultor e financiador de reformas. As principais mudanças, alegam esses organismos, devem ocorrer devido a uma lógica de mercado vigente, bem como às condições sociais peculiares das últimas décadas. Nesse contexto, o Brasil foi “obrigado” a adaptar seu sistema educacional em razão das transformações do mundo do trabalho, porém o que de fato a política neoliberal exigia era uma redução de gastos públicos, sobretudo com educação e formação, a fim de se aumentar a escolarização.

Em meio ao rol de transformações ocorridas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e criados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os dois últimos, em especial, são mecanismos de controle do Governo Federal de cunho pedagógico com metas de qualidade estabelecidas tanto para os estados, como para os municípios.

3. Avaliação externa e qualidade de ensino

Com uma nova demanda exigida por instâncias maiores que as nacionais, fez-se necessária a criação de um instrumento que servisse para estabelecer parâmetros de qualidade entre países, regiões, estados, municípios e escolas. Assim, surge a avaliação externa, como um recorte da matriz curricular, que avalia os conhecimentos mínimos que o aluno deve ter no final dos ciclos avaliados, 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio. É proposta pelo Ministério da Educação e aplicada em todo território nacional, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas através de testes padronizados.

No Acre, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – obtidos através da combinação de dados do Ideb, que cruza informações sobre taxas de aprovação segundo Censo Escolar com desempenho em provas de língua portuguesa e matemática (denominada Prova Brasil) - têm sido usados (além de outros instrumentos igualmente importantes) pela Secretaria de Estado de Educação aliados aos diálogos obtidos com as equipes escolares, para decidir o direcionamento das formações continuadas, contratação de assessorias educacionais, política de acompanhamento pedagógico, etc., tudo em nome da qualidade do ensino e do desempenho de habilidades que envolvem principalmente o domínio da leitura e escrita do aluno da rede pública não só no que diz respeito à área de língua portuguesa, mas a todas as áreas do conhecimento.

Os dados, conforme preveem o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais, constituem um forte aliado de todas as instâncias. Em se tratando das escolas, deveriam ser usados em planejamentos rotineiros dos professores, a fim de que pudessem organizar suas atividades escolares diante do resultado do que o aluno pouco sabe ou nada sabe. No entanto, na contramão do que se espera, muitas equipes escolares ignoram os resultados do Saeb e, por vezes, se sentem incomodadas com a constatação daquilo que os alunos deveriam ter aprendido e com o que de fato os meninos estão aprendendo.

Gostaria de enfatizar que não sou aficcionada por dados estatísticos, não tenho um trabalho burocrático, conforme já mencionei, nem tampouco acho que somente esses resultados resolvem o problema de *déficit* educacional no Brasil. Porém, não podemos ignorar que são representativos e significativos e revelam uma face que a escola tenta, por vezes, não querer acreditar: os alunos leem mal e, por consequência, também escrevem mal.

4. O Acre em foco

Os dados Ideb 2009 mostram que apesar do crescente avanço nos dados estatísticos, obtidos ao longo dos anos, a educação brasileira, em especial a do Acre, está muito aquém do que se espera para um ensino de qualidade. A média (4,1), apesar de comemorada pelo Governo do Estado (já que está em ascendência, conforme se verá no

quadro mais adiante), ainda revela que muitas competências relacionadas à leitura e à escrita não foram adquiridas pelos alunos. Estamos muito distantes da meta estipulada para 2021 (no caso média 6,0), muito mais distantes da nota que revela excelência (10), ainda mais se considerarmos ações diversas e compreensões diversas no sentido de elevar o Ideb das escolas.

TABELA 1 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ESTADUAL (9º ANO)

Estado	2005		2007		2009	
	IDEB	Classificação	IDEB	Classificação	IDEB	Classificação
Brasil	3,3	--	3,6	--	3,8	--
São Paulo	3,8	2	4,0	2	4,3	1
Santa Catarina	4,1	1	4,1	1	4,2	2
Mato Grosso	2,9	19	3,6	19	4,2	3
Acre	3,5	4	3,8	4	4,1	4
Paraná	3,3	9	4,0	9	4,1	5
Minas Gerais	3,6	3	3,7	3	4,1	6
Tocantins	3,4	8	3,6	8	3,9	7

Distrito Federal	3,3	11	3,5	11	3,9	8
R. G. do Sul	3,5	7	3,7	7	3,8	9
Espírito Santo	3,5	6	3,6	6	3,8	10

FONTE: SEE (2010)

A “nota vermelha” do Ideb (4,1) é para a Secretaria de Estado de Educação um termômetro de suas ações em busca de um ensino de qualidade. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, é capaz de revelar que domínios o estudante tem das capacidades de leitura mínimas exigidas ao final do ciclo, a saber: procedimentos de leitura, domínio de gêneros textuais, relação entre textos, relação entre partes do texto e variação linguística. A prova indica onde está a fragilidade do sistema e de cada escola e as intervenções que precisam ser feitas, embora fiquem de fora as capacidades de escrita, que, a meu ver, precisariam também ser objeto de análise dos órgãos responsáveis da administração pública.

As intervenções têm sido feitas ao longo dos anos pela equipe de ensino da SEE, porém melhorar o Ideb significa não somente persuadir o professor e toda a equipe escolar. Mais que isso, a Prova Brasil estampa nas questões, ou itens (usando uma linguagem técnica), uma concepção sócio-interacionista de linguagem subjacente, isto é,

“...uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 1998, 59)

No entanto, apesar de essa abordagem ser, a meu ver, a mais coerente dentre outras que fortemente ainda estão ou estiveram presentes nas salas de aula, ainda não ocupa o espaço merecido dentro das escolas públicas estaduais de Rio Branco (AC) por razões que ultrapassam os limites impostos neste texto. Romper esse paradigma e batalhar para

a construção de outras visões de mundo têm sido as ações principais da atual equipe de ensino da SEE.

O que se constata na verdade são objetivos diferentes quando comparamos o modo como a escola e SEE desejam alcançar um melhor desempenho dos alunos nas provas em larga escala. De um lado, esta se preocupa em acompanhar e auxiliar as equipes escolares, para que consigam desenvolver nos alunos habilidades lingüísticas diversas. Por outro lado, a escola ensina para avaliar, para dar nota, não se preocupando com o desenvolvimento de habilidades aprendidas ou não. Há ainda na cultura escolar disseminada a idéia de que o aluno reprova porque não aprendeu e é aprovado porque aprendeu, fato não confirmado quando se verifica que ao final do Ensino Médio muitos estudantes concluem a educação básica sem dominar capacidades leitoras e escritoras. Infelizmente, o que se denota de tal situação é que a escola não discute com o aluno o porquê de ele precisar dominar determinadas capacidades e em que momento na vida ele usará o saber sistematizado pela instituição de ensino. A escola na verdade não o motiva, não é desafiadora, não encanta.

Há mais de uma década, o Acre, representado aqui pela Secretaria de Estado de Educação, buscou implementar e consolidar algumas ações ao longo dos anos, a saber: foi criado um plano de cargos, carreiras e salários para professores da rede; foram fortalecidas formação continuadas para os professores e equipe gestora; foram discutidas (com os professores) e implementadas novas orientações curriculares; foram contratadas empresas para prestar consultorias educacionais; tentaram-se (visto que ainda estamos em processo) consolidar políticas de planejamento e acompanhamento nas escolas.

Todo esse esforço, é claro, tem um impacto direto no resultado do desempenho dos alunos em avaliações em larga escala como a Prova Brasil/Saeb. No entanto, isso não significa que há uma consolidação de uma concepção de linguagem que considere “a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, em textos orais e escritos, formais e informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos conforme as práticas sociais de que fazem parte” (ANTUNES, 2009, 218). Ainda é regra entrarmos em sala, encontrarmos professores atrelados apenas ao livro didático como ferramenta única de ensino, priorizando apenas preceitos gramaticais, o que nos mostra claramente que “o modo como o professor vê a realidade

serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos” (ZEICHNER, 1993, p. 18) e que o direcionamento das formações continuadas planejadas pela SEE não conseguiram ainda criar uma prática reflexiva entre os professores.

As escolas, por sua vez, merecem uma atenção redobrada quanto ao modo como reagem em “ano de Prova Brasil”. Cada uma, diante da exigência do Estado de cumprir as tais metas de qualidade, busca alcançar bons resultados de modo bastante variado, merecendo, pois, um olhar cuidadoso, habilidoso, a fim de que intervenções sejam *sempre* feitas quando o objetivo da escola, no tocante ao ensino de língua, não for o de criar no aluno condições de usar competentemente a língua nas diversas situações de comunicação, isto é, quando o objetivo da instituição de ensino não for ensinar.

De um lado, há escolas que buscam melhorar o desempenho dos alunos, envidando todos os esforços para as ações pedagógicas sobressaírem-se sempre. Nessas foram criados grupos sistemáticos de estudo, há rotinas de planejamento coletivo, são postas em prática ações sugeridas em formações continuadas, ocorrem reuniões sistemáticas com os pais, há participação da comunidade em ações coletivas, há diálogo aberto com os alunos e, principalmente, nelas há uma equipe que acredita que é possível desenvolver nos alunos da rede pública capacidades leitoras e escritoras.

De outro, porém, há as que tratam a meta como um cumprimento de ordem que a qualquer custo deve ser obtida. Para isso, usam de artifícios e estratégias que, se não observadas amiúde pela SEE, cometem o absurdo de convidar para vir à escola no dia de realização da prova, por exemplo, somente alunos que demonstram ter bom desempenho em todas as disciplinas. Há também as que tentam fazer seleção na matrícula dentre outras tantas *anormalidades*, descaracterizando assim o resultado, o perfil da turma, a qual, vale a pena não esquecer, estuda na escola pública com direito constitucional garantido. Em escolas com equipes gestoras com esse perfil, em período próximo à aplicação da Prova Brasil/Saeb, frequentemente as aulas são interrompidas por vezes sem o devido esclarecimento aos alunos e cedem espaços a simulados com questões que beiram a proximidade de um curso pré-vestibular, no caso uma pré-Prova Brasil, há “aulões” para os alunos *aprenderem* a ler e a resolver as questões das avaliações a que serão submetidos, de forma completamente descontextualizada do ritmo natural da sala. O que essas equipes escolares não percebem é que quando ações

dessa natureza são feitas, a própria escola atesta que nela o ensino está caminhando numa direção diferente do que praticado em avaliações como Prova Brasil/Saeb, Enem, Vestibular, etc.

Vale destacar que há ainda escolas que cumprem *burocraticamente* as demandas da SEE e outras que trabalham como se fossem desvinculadas de uma instância superior.

Não seria surpreendente afirmar que as instituições que encaram o aluno como alvo principal de suas ações possuem um desempenho muito superior em comparação às que não o veem do mesmo modo. Por outro lado, o que também não pode ser ignorado é o fato de algumas escolas produzirem um Ideb que não revela o que os alunos na verdade sabem.

5. Considerações Finais

O que pretendi, com efeito, neste texto é demonstrar que avaliação externa não pode em momento algum ser confundida com avaliação de aprendizagem. Aquela serve para avaliar quantitativamente procedimentos e habilidades, isto é, o quanto o estudante faz uso do conhecimento sistematizado pela escola em procedimentos que exigem dele aplicação do que aprendeu; já a avaliação de aprendizagem tem a finalidade de subsidiar o professor da disciplina, permitindo a ele verificar constantemente o que o aluno aprendeu ou não e diante disso adaptar, replanejar e reajustar seu planejamento em favor da aprendizagem dos alunos.

Ademais, o panorama demonstrado nesse trabalho nos mostra que as avaliações externas, apesar de encomendadas por uma política neoliberal vigente, levam-nos a perceber que o estabelecimento de metas pelo Governo Federal nos deu a possibilidade de reorganização de um currículo, de planejamentos diversos e adaptáveis de atividade e desenvolvimento de práticas que priorizem a qualidade do ensino público no país.

Uma análise pouco cuidadosa diria que, apesar de o Acre ser pobre diante de outras unidades federativas, está bem colocado por ocupar o 4º no *ranking* nacional no desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, o Estado não se acomodou diante dos resultados e se preocupa em melhorar, já 4,1 representa em média 41% de aproveitamento de todos os anos trilhados pelos alunos até o final do ciclo do

Ensino Fundamental, embora a média revele até certo ponto um **fracasso de políticas públicas educacionais**, as quais por vezes priorizam ações emergenciais de efeito rápido, mas que não conseguem de fato serem consolidadas.

Além disso, há que se considerar que vivemos em um país de desiguais, em que fatores sociais e econômicos interferem, sim, no desenvolvimento das capacidades dos educandos, porém é assunto, não raro, desconsiderado pela escola, a qual obriga que as crianças tenham práticas de leitura em suas casas, onde não há livros, revistas, onde muitos pais e mães são analfabetos ou têm pouca escolaridade; desconsiderado nas formações de professores, já que nas pautas dos cursos nunca são abertos espaços para serem discutidas questões sociais e, por essa razão, as aulas são ministradas pelos professores como se a turma fosse inteiramente homogênea e todos aprendessem da forma, no mesmo ritmo, utilizando as mesmas ferramentas e estratégias.

Por essa razão, defendo veementemente uma *formação teórica sólida* cujo conteúdo leve em conta o momento histórico em que vivemos e uma abordagem interacional do ensino de língua, que consiga dialogar verdadeiramente com as práticas escolares, que propicie ao professor enriquecimento cultural, que o torne investigador a ponto de buscar autonomamente saídas mais humanistas e menos comerciais para os problemas do mundo.

Igualmente, se realmente quisermos que os alunos tenham autonomia ao fazer uso da língua portuguesa, não basta apenas que as políticas educacionais tratem as dificuldades dos professores como um problema homogêneo e que facilmente será resolvido com poucas horas de aula em cursos de formação continuada. É preciso que o Estado busque alternativas que efetivem a participação dos professores, já que na atual circunstância a maioria é obrigada a participar dos cursos nos mesmos horários em que ministra aulas, enfrenta salas superlotadas e possui, no caso os de contrato a partir de 2006, carga horária semanal de 20 (vinte) horas por turno, sem que haja tempo destinado a planejamento.

Por outro lado, ainda que contraditório possa parecer, a escola precisa se despir de preconceitos e se colocar à disposição de um novo diálogo, de realmente ensinar procedimentos que tornem o aluno capaz de usar a língua em diversas situações de comunicação, o que não tem ocorrido, não por culpa, mas talvez por *não compreensão*

de uma nova abordagem teórico-metodológica que dá ao aluno, principalmente da rede pública de ensino, condições de participar efetivamente de uma sociedade que cobra respeito à diversidade, críticas contundentes, valorização da informação, análises e produções textuais de naturezas diversas, isto é, que cobra participação com práticas discursivas diversas.

6. Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental. Volume 2. Secretaria. Brasília, 1998.

FEITOSA, R. M. M. *A Utilização dos Indicadores: Desenvolvimento da Educação (PDE)*. SP. Ação Educativa, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

JUNIOR, Luís de Sousa. **Biblioteca digital**: bibliografia internacional anotada. Disponível em: <<http://www.www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.dohtm>>. Acesso em

NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SOARES. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.