



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
NÚCLEO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO E SAÚDE NA AMAZÔNIA**

**NOTA TÉCNICA – Outubro/ 2019
AVALIAÇÃO FORMATIVA BASEADA EM CASO
NO LABORATÓRIO MORFOFUNCIONAL**

**TATIANA PRADINES MAROJA
ANA CRISTINA VIDIGAL SOEIRO
JOSÉ ANTÔNIO CORDERO DA SILVA**

**Belém
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M354a Maroja, Tatiana Pradines

Avaliação formativa baseada em caso no laboratório morfofuncional: nota técnica Outubro/2019/ Ana Cristina Vidigal Soeiro, Jose Antônio Cordero da Silva. Belém: 2019.

15 p.

ISBN: 978-85-69835-56-1

1. Educação medica. 2. Ciências morfofuncionais. I. Soeiro, Ana Cristina Vidigal. II. Silva, Jose Antônio Cordero da. III. Título.

NOTA TÉCNICA

AVALIAÇÃO FORMATIVA BASEADA EM CASO NO LABORATÓRIO MORFOFUNCIONAL

O objetivo desta nota técnica é sugerir medidas para o aperfeiçoamento da Avaliação Formativa Baseada em Caso, metodologia adotada no Laboratório Morfofuncional do Curso de Medicina do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ).

As sugestões elaboradas tiveram como base os resultados da pesquisa intitulada Avaliação Formativa Baseada em Caso no Laboratório Morfofuncional, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional Ensino em Saúde na Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Os dados obtidos foram extraídos de um estudo realizado com discentes do Curso de Medicina do UNIFAMAZ, cujo objetivo era investigar percepção de alunos do ensino médico acerca da temática.

1 INTRODUÇÃO

O Laboratório Morfofuncional (LMF) é um ambiente projetado como espaço de autoaprendizagem onde o aluno é o maior responsável pelo controle do seu estudo, sendo o enfoque principal a integração horizontal entre os aspectos morfológicos e funcionais do corpo humano (BIBERG-SALUM, DOMINGOS e DOMINGOS, 2010). A intenção deste cenário é propiciar, também, a integração vertical com as ciências clínicas, através da sua vinculação à atividade tutorial no desenvolvimento do problema, dentro da estratégia do Aprendizado Baseado em Problemas (GOMES *et al.*, 2007).

Neste cenário, implantar um método de avaliação formativa que, ao mesmo tempo averigue, ao longo do curso, as competências mínimas necessárias ao aluno em um determinado tópico do conhecimento (NORCINI e BURCH, 2007), promova o *feedback* e mantenha o caráter de autoaprendizagem do ambiente laboratorial, se torna um desafio para o professor, que precisa avaliar o aluno sem, contudo, interferir substancialmente na sua produção final.

No Curso de Medicina do UNIFAMAZ foi introduzido um método de avaliação formativa baseada em casos práticos, fisiológicos ou patológicos (através de questões norteadoras), associados a pequenos grupos de discussão, recurso que tem sido utilizado desde o ano de 2018 (MAROJA et al., 2018).

Considerando que o maior beneficiário desta avaliação é o discente, e tendo em vista o caráter formativo da mesma, a presente nota técnica, além de apresentar resumidamente os achados, tem o objetivo de contribuir para o aprimoramento no uso da avaliação formativa, considerando as características e particularidades próprias ao LMF como cenário de prática docente.

2 MÉTODO

O estudo adotou um desenho observacional, transversal, descritivo, analítico, com abordagem mista com predomínio quantitativo, se desenvolvendo no UNIFAMAZ, instituição de ensino superior privada do estado do Pará, no período de fevereiro a abril de 2019.

Os participantes da pesquisa foram os alunos regularmente matriculados expostos à estratégia de avaliação formativa no LMF do quarto ao oitavo períodos do curso. De uma população de 287 alunos, o tamanho amostral mínimo para testar as hipóteses do estudo foi de 167 discentes, tendo, ao final, uma amostra de 204 alunos estudados.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e algumas abertas, as quais foram sistematizadas e analisadas para o alcance dos objetivos propostos.

Os resultados foram avaliados considerando a amostra total e a divisão em dois grupos: estudantes do 4º ao 6º semestres e estudantes do 7º e 8º semestres (pré-internato). Tal categorização teve o objetivo de estimar a percepção dos discentes com até três semestres expostos a avaliação formativa proposta em relação aos que possuíam 4 ou mais semestre, analisando se o tempo de exposição e de maturidade dentro do curso teria implicação na avaliação do aluno. O primeiro grupo foi composto por um universo de 207 alunos, e o segundo, por 80 alunos.

A comparação das respostas aos itens *Likert* e/ou da frequência com que determinada característica ocorre entre os grupos foi feita utilizando o teste G ou Qui-Quadrado de independência seguido da Análise de Resíduos do Qui-Quadrado em caso de significância estatística. O teste G ou Qui-Quadrado de aderência foi utilizado para comparar as frequências observadas entre as categorias de uma mesma variável em um único grupo.

As respostas abertas tiveram análise qualitativa, através da técnica de Análise de Conteúdo, Modalidade Temática, constituída por três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

As tabelas foram construídas com as ferramentas disponíveis no software Microsoft® Excel e os testes foram executados com o auxílio do software BioEstat® 5.4 (AYRES *et al.*, 2015), e resultados com $p \leq 0.05$ foram considerados estatisticamente significativos.

3 RESULTADOS

Participaram do estudo 204 discentes do Curso de Medicina, com idade média igual a $24,2 \pm 4,9$ anos, sendo a maioria (67,7%, 138/204; $p < 0,0001$) dos participantes do sexo feminino.

Os discentes foram divididos em dois grupos, categorizados de acordo com o número de semestres cursados previamente ao modelo de avaliação formativa baseada em casos: até 3 semestres (69,6%, 142/204) e 4 ou mais semestres (30,4%, 62/204). No entanto, a percepção geral dos estudantes também foi estimada.

Sobre cada componente da avaliação formativa em separado, questões norteadoras e grupos de discussão, os alunos aprovaram suas respectivas utilizações dentro da estratégia de avaliação.

3.1 Questões norteadoras

Perguntados sobre as questões norteadoras, a maior parte dos estudantes respondeu que elas auxiliam na correlação entre o conteúdo teórico das ciências

básicas e a prática ou ciências aplicadas (96,1%, $p < 0,0001$), relacionam-se com os objetivos do roteiro de estudos (95,6; $p < 0,0001$), colaboram para o entendimento da importância do conteúdo estudado (94,1%; $p < 0,0001$), e que estas devem ser mantidas no instrumento (92,7%; $p < 0,0001$). Em relação à opinião dos grupos sobre esses aspectos, não houve diferença significativa, observando-se tendência de resposta semelhante ao grupo geral.

Ao justificarem a manutenção das questões no roteiro, os alunos apontaram que as questões auxiliam na correlação entre o conteúdo das ciências básicas e as ciências aplicadas, como já discutidas, dentre outros autores, por Woods e colaboradores (GOLDMAN E SCHROTH, 2012; LISK, AGUR E WOODS, 2016; CASTILLO *et al.*, 2018); facilitam a construção do conhecimento através dos mecanismos cognitivos de assimilação e fixação de memórias, corroborando a teoria de Murphy e Medin (MURPHY E MEDIN, 1985), colaboram para o raciocínio crítico (KULASEGARAM *et al.*, 2015) e contribuem para dar significado o aprendizado, aumentando a motivação (MOREIRA e MASINI, 2001; DAHLMAN *et al.*, 2018).

Também foi possível observar que as questões norteiam o estudo e possibilitam a avaliação do aprendizado, o que seria esperado visto que as mesmas transportam o conhecimento exclusivamente teórico para o campo da aplicabilidade, o que remete à progressão, dentro da pirâmide de Miller, do nível SABER para SABER COMO FAZER (PANÚCIO-PINTO e TRONCON, 2014).

Cabe destacar que alguns entrevistados apontaram que as questões não deveriam ser mantidas (7,3%; $p < 0,0001$), argumentando não haver relevância no uso das mesmas para a avaliação, ou procuraram um viés pragmático para as mesmas, ou demonstraram não compreender sua característica formativa.

Conclui-se, neste caso, que as questões, possivelmente, não conseguem atingir a significância prática desejada para esta minoria, o que é esperado dentro de um coletivo diverso de saberes e vivências.

3.2 Grupos de discussão

No que diz respeito à utilidade dos grupos de discussão, a maioria o considera muito útil (85/202, 42,1%; $p < 0,0001$) ou útil (87/202, 43,1%; $p < 0,0001$), além de ser uma oportunidade de: demonstrar o desempenho na tarefa do roteiro (74,1; $p < 0,0001$), discutir os resultados do estudo (90,5%; $p < 0,0001$), partilhar os conteúdos com colegas e professores (95,1%; $p < 0,0001$) e tirar dúvidas sobre o conteúdo estudado (91,6; $p < 0,0001$).

Ao justificarem a manutenção dos grupos de discussão, os alunos apontaram, da mesma forma que nas questões norteadoras, que eles auxiliam na integração do conteúdo e sua fixação, além de nortear o aprendizado, resultado condizente com as teorias pedagógicas de Paulo Freire e Albert Bandura (FREIRE, 2002; KAUFMAN e MANN, 2014).

Os grupos, também auxiliam no raciocínio crítico, através do envolvimento ativo do aluno na resolução do problema de forma coletiva, com troca de experiências e conhecimentos (HOLMES, WIEMAN e BONN, 2015). Além disso, oportunizam a retirada de dúvidas, estimulam o raciocínio crítico-reflexivo por meio do compartilhamento e habilidades cognitivas e comportamentais na interação social, além de possibilitarem a simulação de situações de interação em grupos de prática profissional (KAUFMAN e MANN, 2014; McCROIRIE, 2014).

Além das funções anteriormente descritas, os grupos também auxiliam na troca de experiências, dão oportunidade de tirar dúvidas com colegas e docente, ampliam o conteúdo estudado, e trabalham as habilidades atitudinais do aluno.

Alguns participantes apontaram que não conseguem terminar a tempo a atividade proposta pelo roteiro. Este fato é significativo haja vista que no grupo são discutidos objetivos que perfazem todo o roteiro trabalhado, o que pode gerar algum constrangimento ao discente que não terminou o estudo, até por saber que será avaliado durante o processo.

Foram encontradas, também, questões sobre as habilidades de moderação do grupo por parte do docente e o incômodo da percepção do grupo fazer parte de uma

avaliação. Nota-se, neste caso, a importância da habilidade docente para trabalhar a participação de todos de forma equânime, facilitando nos alunos a participação ativa em seu próprio aprendizado, de modo a tornar o processo interessante e agradável (McCRORIE, 2014).

Em trabalhos em grupo, a exposição é uma característica que, em alguns participantes, pode causar algum desconforto. O professor deverá ter habilidade de perceber estes casos e trabalhar estas dificuldades, inserindo o aluno tímido ou desconfortável no grupo e evitando que os alunos mais extrovertidos ou dominadores exerçam um papel de obstrução da ação do aluno mais introspectivo (McCRORIE, 2014).

Também há as competências cognitivas como atenção e concentração, que podem ser desafiadas pelo trabalho coletivo, o que pode ser considerado, em vez de um demérito ao grupo, um desafio atitudinal para o aluno e seu professor, o qual deve detectar esta situação e propor uma intervenção, caso julgue necessário.

3.3 Visão geral da Avaliação Formativa Baseada em Caso

Os alunos percebem que a atual avaliação: auxilia na identificação dos avanços alcançados (87,5%; $p < 0,0001$), dos obstáculos de aprendizado (84,7%; $p < 0,0001$), na identificação do que precisa ser aperfeiçoado (86,5%; $p < 0,0001$), na superação das dificuldades encontradas (77,6%; $p < 0,0001$), na checagem do conteúdo adequado de aprendizagem (88%; $p < 0,0001$), motiva o aluno a buscar novas informações (83,5%; $p < 0,0001$) e estimula a responsabilidade do aluno (88%; $p < 0,0001$).

De acordo com as respostas dos alunos, constatou-se que a união das duas estratégias, questões norteadoras e discussão em pequenos grupos, trouxe um sinergismo ao aprendizado, impactando positivamente na aquisição e fixação do conhecimento, dentro de uma visão integradora e de interação coletiva.

Alguns participantes apontaram que a avaliação estimula a responsabilidade, principalmente pela exposição que causa nos grupos e em função do papel avaliador do docente. Porém, alguns não consideram esta exposição algo positivo, o que mostra a importância do papel de facilitador do docente, que instiga o grupo a trabalhar os

conteúdos em discussão e evitar que o grupo se restrinja apenas a responder as questões norteadoras.

Alguns alunos veem no grupo um momento de tensão ou de dispersão, argumentando pela manutenção apenas das questões norteadoras.

Mais uma vez, as habilidades atitudinais do professor facilitador são colocadas no centro da discussão. Realizar treinamento em facilitação docente e capacitações periódicas podem auxiliar neste quesito, como apontou Albert McCrorie ao tratar do papel do tutor em grupos de discussão (McCRORIE, 2014).

Apesar do cerne da avaliação formativa não ser avaliar o que foi aprendido e sim, avaliar para aprender (NORCINI e BURCH, 2007), há um componente somativo que pode gerar incômodo ou estímulo, a depender de como for trabalhado pelo corpo docente, sendo que o incômodo pode ser minorado ao se garantir o mais importante dos componentes formativos: o *feedback* de aprendizado (BURGESS e MELLIS, 2015).

3.4 *Feedback* do aprendizado

Em relação ao *feedback* de aprendizado oferecido após a conclusão dos roteiros, uma das questões abordou a frequência com que o *feedback* individual está sendo realizado. Neste item, a maioria das respostas foi observada dentro das categorias “frequentemente” (31,2%) e “pouco frequente” (29,2%) ($p < 0,0001$).

No que se refere ao item que afirmava que o “*feedback* do professor auxilia na compreensão das dificuldades do aluno e facilita a compreensão dos conteúdos estudados”, mais da metade dos respondentes concordou que este *feedback* auxilia “muito” (56,9%; $p < 0,0001$), não se observando diferenças significativas em função do número de semestres previamente cursados ($p = 0,1340$).

Os alunos que avaliaram que o *feedback* auxilia muito ou parcialmente corresponderam a 85,6% (173/202; $p < 0,0001$), o que denota o interesse em utilizar os critérios avaliativos docentes para melhora do desempenho.

Quando perguntados sobre as sugestões para a aplicação do *feedback* nesta avaliação, as respostas obtidas versaram sobre a atitude do docente, frequência de

aplicação do *feedback* e sua operacionalização, principalmente. Alguns alunos reiteraram o incômodo com o aspecto quantitativo da avaliação associada ao *feedback*.

A habilidade do docente na administração do *feedback* corresponde a um papel central na aceitação do mesmo (LEFROY *et al.*, 2015; JOHNSON *et al.*, 2016). Se o aluno não perceber relevância nos comentários realizados, uma atitude de real preocupação do docente na melhora do aprendizado e um plano de desempenho, o *feedback* perde seu papel e torna-se um mero comentário que pode até causar atrito e respostas emocionais negativas (LEFROY *et al.*, 2015; BOWEN, MARSHALL e MURDOCH-EATON, 2017).

A aplicação do *feedback* em grupo ou em reservado foi outro ponto observado pelos alunos, tendo sido avaliado tanto de forma positiva quanto negativa.

Na análise qualitativa, a falta de assiduidade do *feedback* foi ressaltada, o que corresponde com os dados quantitativos já relatados. Apesar disso, alguns alunos sugeriram que não fosse habitual.

Dados da literatura demonstram a dificuldade em manter a frequência do *feedback*, mas também ressaltam que, em alguns momentos, o aluno não percebe a devolutiva do docente como *feedback* (BOWEN, MARSHALL E MURDOCH-EATON, 2017). Também há relatos da dificuldade de realizar a devolutiva por parte dos docentes, inclusive pelo receio de gerar conflito (JOHNSON *et al.*, 2016), levando a que se evite a aplicação da estratégia (BORGES *et al.*, 2014).

Este processo poderia ser melhorado ao se aplicar o *feedback* individual de forma reservada e, para otimizar o tempo disponível para tanto, instituir o uso de ambientes virtuais de aprendizado (AVA), como já é realizado nos portfólios *online* (TARTWIJK, J.V., DRIESSEN, E.W, 2009).

4 RECOMENDAÇÕES

Em concordância com os resultados encontrados, os autores sugerem à Instituição e aos docentes o seguinte:

4.1 Sobre a manutenção das questões norteadoras na avaliação:

- As questões devem permanecer nos roteiros seguindo os objetivos de aprendizado.
- Devem ser elaboradas questões que estimulem e facilitem a correlação entre as ciências morfofuncionais e a ciências aplicadas.
- As questões podem ser baseadas nas situações clínicas e fisiológicas reais, estimulando o interesse por sua resolução.
- Devem ser claras e diretas, para facilitar sua resolução e discussão nos grupos

4.2 Sobre a manutenção dos grupos de discussão na avaliação:

- O momento de discussão em grupo deve explorar mais o roteiro, evitando priorizar apenas a resolução das questões norteadoras
- Os docentes devem ser capacitados na habilidade de moderação de grupos para que os alunos se sintam à vontade e estimulados a participar
- O tempo do grupo deve ser suficiente para que todos os alunos possam participar e serem avaliados
- Os alunos devem ser avaliados, também, em suas habilidades atitudinais dentro do grupo
- Alunos com dificuldade de se expor ou de se concentrar em atividades de grupo devem ser identificados para que possam ser encaminhados ao setor pedagógico
- Estrutura e ambiente adequados devem ser projetados para viabilizar a formação dos pequenos grupos e uma boa relação docente: discentes (máximo de 1:10).
- Os alunos devem compreender os critérios da avaliação e participar ativamente desta reflexão.

4.3 Sobre o *feedback* de aprendizado:

- O docente deve conhecer seus alunos e oferecer *feedback* adaptado às suas necessidades

- O uso de *feedback* deve ocorrer de forma frequente, contínua e próximo da atividade, para que reflita o real desempenho do discente e seja relevante
- O docente deve iniciar o *feedback* enfatizando os aspectos positivos, que devem ser destacados com maior frequência que os aspectos negativos, por criar um ambiente emocional favorável
- Ao expor o que precisa ser melhorado, são necessários exemplos que ajudem o aluno a compreender as metas a serem alcançadas
- É necessário que as informações sejam específicas e relacionadas aos objetivos de aprendizado
- O *feedback* deve ser personalizado, individualizado para cada aluno
- O docente deve estabelecer, em parceria com o aluno, um plano de ação que envolva estratégias para superação das dificuldades identificadas
- É preciso que, ao fornecer o feedback, o docente estimule o aluno a implementar o plano de ação elaborado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia implementada de avaliação formativa baseada em caso no cenário Laboratório Morfofuncional obteve ótima aceitação pelos alunos e deve ser mantida. Seu maior desafio, como em várias avaliações formativas, é a garantia do *feedback* de aprendizado, sua espinha dorsal.

Para tanto, os autores, tendo em vista as dificuldades examinadas e as recomendações realizadas, embasadas na literatura e nas considerações dos alunos estudados, sugerem a introdução do *feedback* através de ambiente virtual de aprendizado com o uso de um e-portifólio. Este seria vinculado à página do aluno da instituição e seria atualizada após o momento presencial em classe.

Com este objetivo, submete-se esta nota técnica ao parecer dos coordenadores do Curso de Medicina da IES participante da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AYRES, M. et al. BioEstat 5.4. **Aplicações Estatísticas nas Áreas das Ciências Biológicas e Médicas**. Belém 2014, UFPA. (Software)

BIBERG-SALUM, T.G.; DOMINGOS, T.A.; DOMINGOS, A.A. **Avaliação de um programa para o Laboratório Morfofuncional**. PBL 2010 International Conference. São Paulo, Brazil, February 8-12, 2010.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 47 n.3: p. 324-31, 2014.

BOWEN, L; MARSHALL, M; MURDOCH-EATON, D. Medical Student Perceptions of Feedback and Feedback Behaviors Within the Context of the “Educational Alliance”. **Acad. Med.** V. 92, N. 9: p.1303–12, 2017.

BURGESS, A.; MELLIS, C. Feedback and assessment for clinical placements: achieving the right balance. **Adv. Med. Educ. & Practice**, v.6: p. 373–81, 2015.

CASTILLO, J., et al. A critical narrative review of transfer of basic Science knowledge in health professions education. **Med Educ.**, New York, v. 52, n. 6; p. 592-604, 2018.

DAHLMAN, KB. et al. Integrating Foundational Sciences in a Clinical Context in the Post-clerkship Curriculum. **Med Sci Educ.** Suíça, v. 28(1), p. 145-54, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. Brasil: Paz e Terra, 2002, 144p.

GOLDMAN, E.; SCHROTH, W.S. Perspective: Deconstructing Integration: A Framework for the Rational Application of Integration as a Guiding Curricular Strategy. **Acad. Med.**, v. 87, p. 729-34, 2012.

GOMES, O.A., et al Laboratório morfofuncional: ações para que a proposta de interdisciplinaridade seja real. **Intern. J. Morph.** Chile; p.202, 2007.

HOLMES, N.G.; WIEMAN, C.E.; BONN, D.A. Teaching critical thinking. **PNAS**. v. 112, n. 36; p. 11199- 204, 2015.

JOHNSON, C.E., et al. Identifying educator behaviours for high quality verbal feedback in health professions education: literature review and expert refinement. **BMC Medical Education**, v. 16, n. 96: p. 1-11, 2016.

KAUFMAN, D.M; MANN, K.V. Teaching and learning in medical education: How theory can inform practice. In: SWANWICK, T. **Understanding Medical Education-EVIDENCE, THEORY AND PRACTICE**. 2 ed. Reino Unido: Wiley Blackwell, p. 7-21, 2014.

KULASEGARAM, K. M. et al. Contexts, concepts and cognition: principles for the transfer of basic science knowledge. **Med. Educ.**, v. 51, p.184–95, 2017.

LEFROY, J. et al Guidelines: The Do's, Don'ts and Don't Knows of Feedback for Clinical Education. **Perspect Med Educ.**, 2015 v. 4, p. 284–299.

LISK, K.; AGUR, A.M.R.; WOODS, N.N. Exploring cognitive integration of basic science and its effect on diagnostic reasoning in novices. **Perspect Med Educ**, 2016. v.5, p.147–153

MAROJA, T.P. et al. Aprendizado Baseado em Caso: Relato de Experiência de uma Estratégia de Avaliação Formativa no Laboratório Morfofuncional **Anais VII Cong. Educ. Saúde Amazônia (COESA)**, UFPa – dez. 2018. ISSN 2359-084X.

McCRORE, P. Teaching and leading small groups. In: SWANWICK, T. **Understanding Medical Education- evidence, theory and practice**. 2 ed. Reino Unido: Wiley Blackwell, p. 123-136, 2014.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2 ed. São Paulo: Centauro. 2001.

MURPHY, G. L.; MEDIN, D.L. The role of theories in conceptual coherence. **Psychol Rev.** 1985; v. 92, p.289–316.

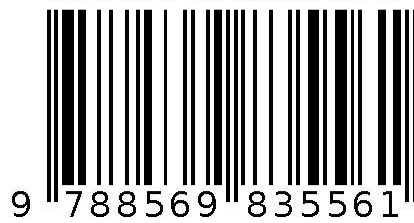
NORCINI, J; BURCH, V. Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31. **Med. Teach.** 2007, v.29: p. 855–871

PANÚCIO-PINTO, M.P.; TRONCON, L.E.A. Avaliação do Estudante – Aspectos Gerais. **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 314-23, 2014

VAN TARTWIJK, J., DRIESSEN, E. W. Portfolios for assessment and learning: AMEE Guide no. 45. **Med. Teach.**, v. 31: p. 790–801, 2009

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-69835-56-1



9 788569 835561