

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/336702626>

Estilos de Aprendizagem e o professor: Uma Possibilidade de Avaliação da criança pelo docente

Article in *Estudos de Psicologia (Campinas)* · August 1990

CITATIONS

0

1 author:



[Raquel Souza Lobo Guzzo](#)

PUC Campinas

135 PUBLICATIONS 508 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Descolonizando a Psicologia: processos de participação na escola e comunidade. [View project](#)



Políticas de Ações Afirmativas e Descolonização da Psicologia: contribuições do pensamento crítico africano [View project](#)

O ESTILO DE APRENDIZAGEM E O PROFESSOR: POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO DA CRIANÇA PELO DOCENTE*

Raquel Souza Lobo GUZZO**

RESUMO

O conhecimento que o professor tem das características individuais de seus alunos presentes à situação de aprendizagem e o controle de variáveis como a instrução e o tipo de tarefa, podem contribuir para um melhor desempenho acadêmico, prevenindo as dificuldades em sala de aula. Este estudo teve como objetivo determinar o quanto uma professora conhece das modalidades preferenciais de atenção de seus alunos analisando as atividades curriculares que favorecem este conhecimento. Foram sujeitos, dez alunos de primeira série do primeiro grau de uma escola da rede oficial e sua professora. Aplicou-se nos alunos, um Inventário de Estilos de Aprendizagem - preferências visuais ou auditivas, em relação a procedimentos instrucionais específicos para a aprendizagem da leitura e escrita. A opinião da professora foi colhida através de uma Escala de Observação do Professor. Pelos resultados ficou demonstrado que a professora conhece seus alunos segundo seu desempenho em tarefas acadêmicas por ela planejadas. Quanto às características individuais, não se correlacionaram com as obtidas através do Inventário de Estilos de Aprendizagem. Em dez sujeitos apenas dois mostraram-se conhecidos pela professora (60%) de que ela evidenciou um nível médio (50%) de conhecimento, e de três, desconhecido (20%) em relação as suas preferências visuais e auditivas. As atividades acadêmicas não favoreceram o conhecimento dessas

(*) Estudo desenvolvido como parte da tese de doutorado defendida no Instituto de Psicologia/USP.

(**) Professora do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP.

características pela professora. Dos doze itens da escala avaliados, apenas dois foram considerados facilitadores, os demais não viabilizaram uma pronta avaliação.

I. INTRODUÇÃO

A análise detalhada do sistema de ensino pode conduzir o pesquisador à identificação de aspectos determinantes do insucesso na aprendizagem de crianças, as quais, cada vez mais frequentemente atingem a base final da escolaridade com um desempenho insatisfatório. Esta realidade tem mobilizado técnicos, professores, psicólogos e sugerido a necessidade do desenvolvimento de uma tecnologia capaz de servir de apoio ao professor na identificação dos problemas que ocorrem em sua sala de aula.

O como a criança aprende, quais são características individuais são respostas básicas de personalidade que segundo STAATS (1975) determinam a maneira como a criança age em sala de aula. Esses elementos subjetivos do comportamento do aluno necessitam ser conhecidos, para que sejam propostos programas educacionais adequados a ele, pelo menos em situações onde ocorrem problemas de aprendizagem.

Profissionais inovadores têm procurado desenvolver programas educacionais que aumentem o desempenho acadêmico dos alunos. Uma revisão das atividades de pesquisa desenvolvida dentro desse enfoque, aponta para a importância da adequação de procedimentos instrucionais, tarefas acadêmicas e estratégias de ensino à modalidade preferencial de atenção, um elemento do estilo de aprendizagem ou modelo de aprendizagem utilizado pelo aluno.

Em função, principalmente de sua história pessoal de vida os indivíduos desenvolvem maneiras preferenciais de aprender, isto é, modos de perceber e integrar as informações do ambiente, utilizando-se mais efetivamente de seus canais sensoriais, auditivo, visual, tátil, cinestésico ou olfativo.

Como apresenta STEPHENS (1976), as informações acerca do desempenho acadêmico podem ser obtidas quando testes ou provas são aplicadas, antes e depois de um procedimento instrucional, funcionando como indicadores do que foi aprendido, e o que deve ser reensinado. Ainda para este autor, os aspectos observáveis

da conduta acadêmica, podem ser classificados em duas categorias: as habilidades acadêmicas e os modelos ou modalidades sensoriais, receptivas e expressivas. Estas também são consideradas como a assimilação das sensações do ambiente, ou seja, o comportamento de discriminar e selecionar estímulos relevantes, relacionando-se às experiências prévias e respondendo adequadamente a eles.

Embora as maneiras como o indivíduo responde às situações de aprendizagem, possam ser compreendidas por diferentes modelos teóricos, tem se tornado consensual a importância do conhecimento das modalidades sensoriais pelo professor, na prevenção e intervenção dos problemas em sala de aula.

Conhecer como um aluno aprende, inclui informações acerca das modalidades receptivas mais operativas para um tipo de estímulo, bem como quais os receptores são menos efetivos para receber estímulos semelhantes (STEPHENS, 1976). Os sistemas receptivos visuais, auditivos, táteis, cinestésicos são essenciais para aprendizagem. Crianças que tenham dificuldades em receber e reter informações, através de algumas dessas modalidades sensoriais, podem apresentar problemas de escolaridade ou necessitar esquemas especiais de ensino. Assim como o receber informações é importante para aprendizagem, o expressar também assume características relevantes nesta análise. Através das alterações nos comportamentos expressivos dos alunos, pode-se observar o **que**, e o **quanto** foi aprendido. Estes comportamentos aparecem sob a forma de respostas específicas, tais como, mover-se, falar, escrever, etc... em direção à instrução dada. Daí a relevância de se adaptar a instrução acadêmica às características do aluno.

O fracasso em executar alguma tarefa na escola, pode ser função da dificuldade em compreender a instrução, por esta não estar adaptada à modalidade sensorial, tanto receptiva quanto expressiva do aluno.

Em uma revisão dos últimos dez anos de pesquisas sobre a modalidade preferencial e o ensino da leitura, TARVER e DAWSON (1978) discutem a partir da análise de quinze estudos, questões sobre como se relacionam estas duas variáveis. Em primeiro lugar, se existe uma relação significativa entre modalidade preferencial e metodologia de ensino, e se a modalidade preferencial afeta o comportamento acadêmico na aprendizagem da leitura.

Os estudos foram comparados quanto a variáveis do sujeito, procedimentos metodológicos e delineamento de pesquisa. Foram estudados, sujeitos do Primeiro Grau até a adolescência, de classes regulares de ensino e de classes especiais.

Destacaram destes estudos as modalidades visuais e auditivas, e, a partir desses dados foram formulados grupos experimentais e de controle os quais foram submetidos a diferentes procedimentos instrucionais. O delineamento de medidas repetidas, do comportamento dos Sujeitos, após procedimento experimental, foi o freqüentemente utilizado, de modo que todos os Sujeitos ficaram expostos aos diferentes procedimentos de instrução.

Para a identificação e avaliação das modalidades preferenciais, vários aspectos foram considerados, principalmente em relação ao conceito de modalidade, suas variáveis relacionadas e a natureza dos testes utilizados. Destes aspectos, a preferência do sujeito e a magnitude da discrepância requerida para a classificação, em um determinado grupo de modalidade, foram os mais notados. Porcentagens muito baixas da população avaliada, demonstraram uma modalidade sensorial caracteristicamente determinante o que sugeriu discussões em torno das medidas de avaliação das mesmas e de suas relações com variáveis como QI e sexo.

Diante das evidências dos resultados¹, em muitos casos contraditórios, as autoras discutem a ausência de interação entre a modalidade preferencial e método de ensino, e o desempenho em leitura, particularmente, por problemas na maneira como determinar modalidades preferenciais. "Dois fatores podem ser considerados pela inabilidade em demonstrar interações entre variáveis da tarefa e do aprendiz: 1) o fracasso em considerar as outras variáveis do aprendiz, as quais desempenham importante papel no estilo de aprendizagem; 2) o fracasso em considerar o segundo elemento da composição, ou seja, os componentes das tarefas" (TARVER e DAWSON, 1978, p. 27).

Mais recentemente, CARBO (1983 b) e KAMPWIRTH e BATES (1980), teceram considerações a respeito da relação entre modalidade preferencial e método de ensino a partir da revisão de cerca de quarenta estudos conduzidos na área. Deste, poucos obtiveram resultados positivos na direção de confirmação da hi-

(1) A literatura é restrita a uns poucos trabalhos e a maioria são teses de doutorado defendidas em Universidades Americanas e que foram revistas pelos próprios autores.

pótese de interação entre modalidade e método. Novamente, a escassez de pesquisa fornecendo elementos para melhorar a eficácia na derminação das modalidades, tornou-se o aspecto mais discutido entre os pesquisadores.

Embora as revisões realizadas tenham demonstrado uma forte preocupação em obter evidências experimentais, que sustentem a importância do diagnóstico das modalidades preferenciais de atenção, este assunto continua suscitando interesse na comunidade científica. Novas discussões vêm sendo registradas na literatura, como é o caso dos artigos escritos por BARBE, SWASSING, MILONE (1981) e KAMPWIRTH (1981). Considerando que o fracasso em evidenciar a relação destas duas variáveis pode ser mais um reflexo de inadequação no delineamento experimental, do que propriamente, na falta de relação entre as mesmas, os autores apontam para novas direções de pesquisa nesta área.

Uma das questões sugeridas, foi a caracterização dos indivíduos quanto sua modalidade sensorial, principalmente no início da escolaridade. Quanto a este aspecto, CARBO (1983a e 1983b) fornece alguns dados. Segundo aponta, as modalidades visuais e auditivas eram menos fortes em alunos iniciantes (Segunda Série) do que em alunos mais velhos (Quarta, Sexta e Oitava Séries). O mesmo não acontecendo com as modalidades táteis e cinestésica, as quais eram dominantes principalmente, quando comparadas com as mesmas de alunos mais velhos. Obteve, a autora, um resultado semelhante, quando comparou crianças da mesma série com diferentes níveis de habilidades em leitura. Desta análise, pode-se sugerir que a criança ao ingressar na escola, demonstra maior habilidade em obter informações através de outras modalidades, preferencialmente às visuais e auditivas. E que programas, os quais visem instalar os repertórios acadêmicos de leitura e escrita, devem necessariamente, fornecer a elas oportunidades de experimentarem situações de aprendizagem, onde sejam requeridas diferentes modalidades de atenção.

A identificação de dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita de alunos repetentes nas séries iniciais do Primeiro Grau, conforme relata VALLE (1984), revela que a compreensão da função e do caráter das atividades de ler e escrever, deve em geral ser considerada mais relevante para o treinamento de habilidades específicas relacionadas a esta aprendizagem. Antes de serem

iniciadas atividades específicas de leitura e escrita, usualmente desenvolvidas na sala de aula, outras oportunidades devem ser oferecidas aos alunos, de modo a propiciarem a compreensão de instruções e a tornarem mais evidentes suas maneiras preferenciais de aprender.

O conhecimento dos componentes psicológicos da aprendizagem, pode fornecer pistas seguras para o treinamento e remediações das habilidades acadêmicas. Recebendo informações, estocando-as e expressando-as, à sua própria maneira, pode ser traçado o perfil de como um aluno aprende em sala de aula e, ao serem iniciadas as atividades educacionais, informações desse tipo devem estar disponíveis ao professor.

Além desses dados, sobre o perfil individual e de grupo de alunos, quanto às suas maneiras de aprender, outra questão apontada por BARBE, SWASSING, MILONE (1981) e KAMPWIRTH (1981) diz respeito as características do professor relacionadas às suas habilidades em identificar necessidades especiais de seus alunos, planejar e implementar estratégias educacionais. O professor, nem sempre é treinado a perceber peculiaridades no comportamento de aprender de seus alunos, o que torna sua ação pedagógica mais difícil e passível de inadequações. Tal como apresenta BROPHY (1982) os professores influenciam com determinação, o que é ensinado e aprendido nas salas de aula. Embora hajam determinações oficiais acerca de conteúdos acadêmicos para cada série, nem sempre essas diretrizes são desenvolvidas a contento. Conforme apresentem dificuldades, ou demonstrem interesse em aspectos pedagógicos específicos, os alunos determinam as decisões tomadas por seus professores, quanto à organização do conteúdo, o tempo em que cada tópico deve ser trabalhado, e a maneira como deve ser ensinado. Segundo o autor, o currículo intencional, ou seja, aquele oferecido como consequência da decisão do professor diante de pressões deste tipo, atualmente pode ser considerado como uma "versão reduzida e de certa forma distorcida" dos currículos oficiais (BROPHY, 1982, p. 3).

Nestas circunstâncias, talvez por ser um aspecto muito recentemente detectado e tornado objeto de estudo, quando se fala em modalidade de atenção, se está diante de uma área pouco explorada e conhecida, onde pairam mais dúvidas do que certezas. Certamente, há muitos indícios de que compreender a instrução,

aprender a estar atento, e a manter-se assim ao longo do processo de aprendizagem, é uma tarefa difícil.

O tipo de estimulação ou de material instrucional utilizado nas salas de aula tem importante papel nesse processo. Parece também, que o professor pode facilitar ou dificultar esta tarefa, dependendo de como busca os meios para os quais seus alunos já disponham desta habilidade bem desenvolvida. Este cuidado parece ser mais relevante nos anos iniciais de aprendizagens complexas, como a leitura. Ao longo deste processo, poderá também cuidar do desenvolvimento de respostas de atenção em outras modalidades sensoriais, que não a preferencial do aluno, se isto for considerado básico. O que parece inadequado é permanecer como se este conhecimento não fosse relevante.

Treinar habilidades visuais e auditivas em programas especiais não garante o desenvolvimento das modalidades sensoriais. Entretanto, nesta fase, que antecede ou prepara para a escolarização formal mais precisamente a pré-escola e as séries de alfabetização, estas habilidades devem ser desenvolvidas. Somente desta forma, é possível tornar mais eficiente o sistema de comunicação na sala de aula estabelecendo-se uma relação produtiva entre o que se ensina e o que se aprende.

Subjacente a esta problemática está uma outra questão, que é básica para a ciência, ou seja, a da mensuração (DREW, 1980), o que encaminha as considerações para a avaliação das modalidades de atenção.

1. AVALIAÇÃO DAS MODALIDADES PREFERENCIAIS DE ATENÇÃO

Para o estudo e a compreensão dos aspectos mais complexos do comportamento humano, tem-se recorrido a procedimentos de avaliação, medida ou diagnóstico, sempre associado à própria conceituação daquilo que se está procurando conhecer. Uma avaliação comportamental deve ser compreendida como envolvendo uma amostra das respostas do indivíduo a vários aspectos de seu ambiente (CONE e HAWKINS, 1977).

A maneira como o indivíduo responde às instruções recebidas, pode ser também caracterizada como uma questão de

avaliação comportamental, e como tal deve ser revista. Em estudos que se proponham estabelecer a relação entre modalidade e tecnologia de ensino, torna-se necessária, primeiramente a explicitação de um índice de habilidade perceptual. Neste caso, uma medida objetiva da modalidade de atenção dos alunos deve ser determinada. Entretanto, esta questão parece contraditória segundo dados da literatura. Tal como apontam BARBE, SWASSING e MILONE (1981) duas razões podem ser ressaltadas. Em primeiro lugar, a ausência de critérios objetivos que possam determinar mais precisamente quem são os alunos visuais ou auditivos, ou ainda cinestésicos, quanto à preferência sensorial em programas instrucionais. Um critério arbitrário não significa que uma diferença na modalidade realmente exista. Por outro lado, apontam como uma segunda razão, o fato da modalidade preferencial não ser uma característica comportamental fixa; ela se torna mais integrada com a experiência. Segundo resultados de pesquisas realizadas nesta direção, crianças de pré-escola e séries iniciais parecem ser mais adaptadas auditivamente ao ambiente, enquanto que nas séries posteriores demonstram ser mais visuais em suas preferências; ou ainda usarem indistintamente outras modalidades (KAMPWIRTH, 1981).

Como já mencionado, nos resultados obtidos por CARBO (1983 a e b), os critérios utilizados para se definir a modalidade preferencial nem sempre se apresentam concordantes. Questões sobre qual magnitude de discrepância deve ser requerida para classificação em uma das modalidades, ainda não foram consistentemente esclarecidas.

Uma das causas dessa dificuldade em se estabelecer critérios mais definidos, pode ser atribuída aos diferentes instrumentos de medida utilizados em estudos desta natureza.

Tal como indicam algumas das mais recentes pesquisas realizadas neste campo, os instrumentos utilizados para a determinação das modalidades preferenciais variaram de provas de habilidades psicolinguísticas, tais como o ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities), à provas perceptivas visuais ou auditivas, como o Teste viso-motor de Bender ou Teste de discriminação auditiva de Wepman². Além dessas, foram utilizadas também provas de reconhecimento de palavras impressas, e compreensão de comandos orais, sempre associadas a observações do professor através de escalas.

(2) Algumas dessas pesquisas aparecem sumarizadas nos trabalhos de TARVER e DAWSON (1978).

Os instrumentos mais usados para a identificação de diferenças individuais nas crianças tem sido testes de aptidão ou prontidão escolar, que pouco contribuem para uma efetiva ação em sala de aula, no sentido de desenvolver estratégias específicas, as quais previnem ou remediam as dificuldades de aprendizagem. Um programa mais atualizado de avaliação pouco valoriza os conceitos de inteligência e prontidão, para dar ênfase a comportamentos observáveis relacionados à aprendizagem, os quais permitem sugerir com clareza treinamentos educacionais e instruções remedia-tivas.

Como afirma MCDERMOTT e BEITMAN (1984), os primeiros esforços em desenvolver escalas especialmente destinadas ao conhecimento dos padrões de comportamento das crianças às expectativas e limitações das situações de aprendizagem, têm resultado em importantes avanços nesta área.

Destas escalas, merecem destaque as desenvolvidas por DUNN e DUNN (1978) denominadas - Inventário do Estilo de Aprendizagem (3ª a 12ª série), a de PERIN (1983) - Inventário do Estilo de Aprendizagem - Versão Primária - (séries iniciais) e CARBO (1984) - Inventário para Estilo de Leitura (1ª a 12ª série). São instrumentos que podem ser aplicados individualmente ou em grupo, e se baseiam em respostas de escolha do sujeito diante de questões alternativas sobre a maneira de aprender. A escala de PERIN (1983), e a de CARBO (1984), foram baseadas no Inventário de DUNN e DUNN (1978), adaptados para crianças menores, e para pesquisar especificamente comportamentos mais diretamente relacionados à aprendizagem da leitura.

Escalas como as mencionadas acima, vêm recentemente sendo aplicadas a grupos de crianças de diferentes níveis de escolaridade, conforme aparecem relatados no suplemento de pesquisa (CARBO, 1983) e em revistas científicas mais diretamente envolvidas com questões psicoeducacionais. A instrução baseada em estilos de aprendizagem tem resultado em um aumento no desempenho em leitura e, conseqüentemente, na diminuição dos problemas de disciplina na sala de aula e na eficácia do professor em promover a aprendizagem entre seus alunos.

A partir de uma análise da literatura na área, pode-se notar que a abordagem de ensinar através do diagnóstico-prescrição, ou seja, da avaliação de necessidades específicas e da recomendação

de estratégias baseadas nas mesmas, demanda ainda muitos esforços no sentido de torná-la viável. Os resultados de pesquisa demonstram que este é um caminho promissor. Entretanto, ainda se configura como pouco explorado, e, principalmente em países como o Brasil, onde escassos recursos são destinados à Educação, torna-se muito importante a produção de conhecimento neste setor. Encarada desta forma, esta pesquisa procura iniciar os trabalhos neste campo através de seu objetivo.

Constitui-se em um estudo sobre uma característica do sujeito, determinante das dificuldades em sala de aula - o estilo de aprendizagem na modalidade preferencial de atenção às instruções recebidas.

Considerando ser, o estilo de aprendizagem, um elemento do sujeito pouco pesquisado entre nós e avaliando a importância destes elementos no controle das dificuldades em alfabetização com a participação do professor, procurou-se:

- determinar o quanto a professora conhece das características pessoais de seus alunos, no tocante às suas modalidades preferenciais de atenção às atividades de aprendizagem.

II - MÉTODO

1 - SUJEITOS

Serviram como sujeitos desta pesquisa, cinco meninos e cinco meninas, com a idade média de 7 anos e dois meses, variando de 7 anos a 2 meses e 9 anos a 3 meses, freqüentando a 1ª série do Primeiro Grau em uma escola de periferia de Campinas, São Paulo.

Foi escolhida uma escola oficial para a coleta de dados, por atender a uma clientela menos privilegiada, conforme constatou a autora em pesquisas anteriores na mesma unidade escolar. Dados de sua pesquisa de mestrado (GUZZO, 1981) permitiram caracterizar esta clientela como oriunda de um segmento de origem sócio-econômica desprivilegiada. Das classes de primeira série desta escola, em número de quatro, foi escolhida apenas uma para participar da pesquisa, por ser a única em que a professora oferecia experiências acadêmicas diferenciadas aos alunos. Na classe

escolhida, as crianças (N = 33, idade variando de 7 anos e 2 meses a 14 anos) têm oportunidades de executar tarefas individualmente ou em grupos. Além disto, quando terminam as atividades programadas pela professora, as crianças podem escolher livremente dentre outras atividades disponíveis na situação, tais como: leitura de livro e revistas, pintura e desenho, recortes e colagens.

Esta classe tornou-se objeto desta pesquisa tendo em vista ser sua prática pedagógica mais flexível, o que permite à criança uma opção de acordo com suas preferências e interesses. Foi solicitado à professora que indicasse, dentre seus alunos, aqueles que melhor se apresentavam quanto a aprendizagem de leitura e escrita.

A professora com doze anos de magistério nas séries iniciais do Primeiro Grau, tem formação secundária (Curso Normal, 1968), com cursos de aperfeiçoamento em alfabetização, fornecidos pela CENP/SE.

2 - SITUAÇÃO

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em uma sala, medindo 2,5 metros por 3,5 metros aproximadamente, anexa à sala de aula regular, com a qual se comunica através de uma única porta. Na sala, encontram-se dez carteiras escolares individuais, móveis e uma mesa para o professor. Nela, durante dois dias da semana, por um período de uma hora e meia, permanecem alguns alunos com mais dificuldades, em programa de reforço das habilidades desenvolvidas na programação usual. Desprovida de prateleiras e armários, sem qualquer outro recurso material, senão a lousa e gis, a "sala de reforço", como é denominada pelas crianças e professores, abriga pela manhã crianças do período vespertino que não acompanham o ritmo da classe e, ao contrário, à tarde, crianças da manhã, com os mesmos problemas na presença de seus respectivos professores. A iluminação e ventilação da sala são garantidas por vitrôs dispostos em uma de suas paredes laterais.

3 - MATERIAL

Na presente pesquisa foi utilizado o seguinte material: LSI: P - Inventário do Estilo de Aprendizagem.

Em se tratando de uma pesquisa sobre estilos de aprendizagem, e, considerando-se que no Brasil, o instrumental para esta avaliação não está disponível, a autora do presente estudo, identificou e recuperou, através de pesquisa bibliográfica o "Inventário sobre Estilos de Aprendizagem - Versão Primária" (LSI: P) de PERRIN (1983), adaptando-o para os objetivos da pesquisa e adequando-o à clientela das crianças brasileiras.

Designado a pesquisar as preferências de crianças do Primeiro Grau, o LSI: P consiste em doze cartões com figuras e questões abrangendo aspectos relacionados aos estilos de aprendizagem, ou seja, a variáveis ambientais, emocionais, perceptivas e sociais, que interferem no processo de aprendizagem. Tendo em vista ser este, um estudo que investiga as preferências visuais e auditivas em relação a procedimentos instrucionais específicos para a aprendizagem da leitura e da escrita, foi utilizando do original, apenas o cartão do LSI: P destinado a pesquisar os aspectos perceptivos, segundo preferências dos alunos, alterando as questões de maneira a adaptá-las à forma de comunicação usual em sala de aula.

O Inventário do Estilo de Aprendizagem - modalidade preferencial de atenção, recorre para o registro a protocolos. Foram utilizados dez protocolos individuais do estilo de aprendizagem para registro das respostas dos sujeitos às questões experimentais. Foi também usada uma prancha com figuras e questões sobre a modalidade preferencial de atenção em situação de aprendizagem. Juntamente com esses dados colheu-se a opinião da professora, quanto a modalidade preferencial de atenção de seus alunos, expressa através de uma "Escala de observação do professor", tendo sido selecionados do original apenas os itens relativos às modalidades auditivas e visuais.

4 - PROCEDIMENTO

Para o objetivo proposto colheu-se à opinião da professora através de uma escala de estilos de aprendizagem. Após terem sido apresentados à professora os objetivos da pesquisa, com orientações e discussões, foi solicitado a ela que preenchesse a Escala de Observação dos Estilos de Aprendizagem, conforme sua opinião. A escala foi lida junto com ela, para que pudessem ser sanadas quaisquer dificuldades na compreensão dos itens.

Antes de ser iniciada a avaliação com a professora, ela indicou dentre os alunos de sua classe cinco meninos e cinco meninas considerados como os melhores, quanto ao desempenho em leitura e escrita, segundo seu próprio critério de avaliação.

III - RESULTADOS

A importância da avaliação que a professora faz de seus alunos, vem sendo sustentada em inúmeras pesquisas, como já foi apontado na Introdução deste estudo. Além dos aspectos do desempenho acadêmico, produto da aprendizagem, registrado com provas ou situações de avaliações formais, é esperado que a professora conheça seus alunos em características pessoais que interferem na situação de aprendizagem.

A opinião que a professora tem do estilo de aprendizagem de seus alunos, pode ser discutida através do quanto ela conhece ou desconhece seus alunos de uma maneira geral. Na presente pesquisa, colhida através de uma escala, ela foi categorizada de duas maneiras:

- Categoria **CONHECE** - obtida através do somatório das respostas "SIM" e "NÃO" dadas a cada um dos doze itens da escala.
- Categoria **DESCONHECE** - obtida através do somatório das respostas "NÃO SEI" e "EM DÚVIDA", dadas a cada item da escala.

O nível de conhecimento das características dos sujeitos dado pela professora, aparece expresso an Figura 1.

Em dez sujeitos da pesquisa indicados pela professora pelo bom desempenho em leitura e escrita, apenas dois mostraram-se relativamente bem conhecidos por ela (S3 e S5) quando obtiveram perto de 60% de categoria CONHECE, nos itens da Escala de Avaliação.

Os Sujeitos 4, 6, 8 e 9 mantiveram-se na média quanto ao conhecimento da professora, tendo em vista ambas as categorias apresentarem-se em 50% das oportunidades de avaliação.

Os Sujeitos 1, 2 e 10 demonstraram ser menos conhecidos pela professora, pois a categoria DESCONHECE foi predominante entre 20% e 40%. Apenas um sujeito (S7) apareceu como desconhecido da professora já que as respostas da categoria DESCONHECE predominaram em mais de 80% das chances.

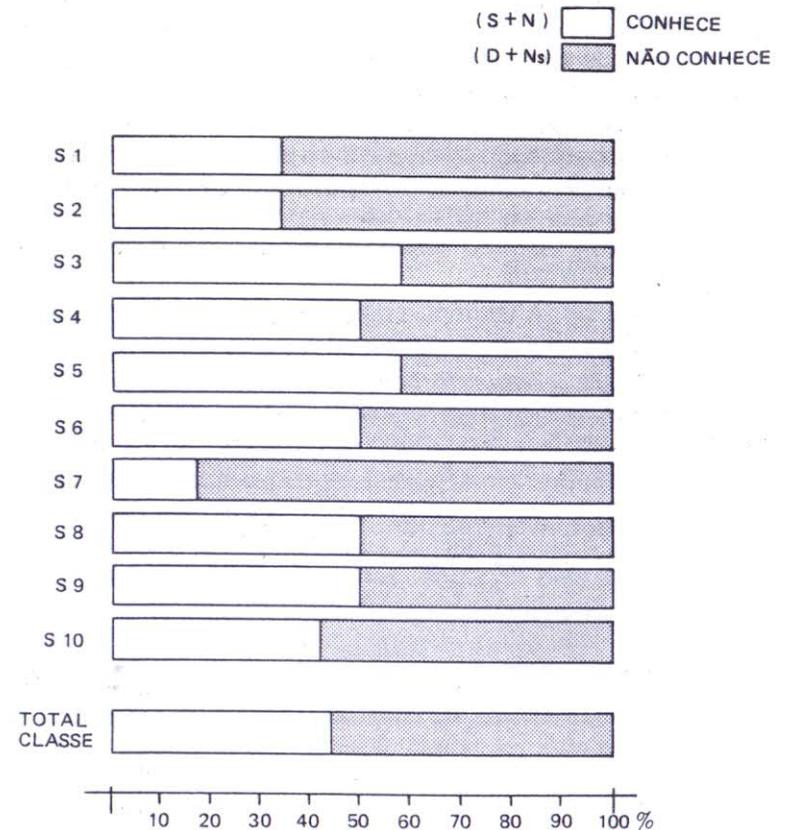


FIG. 1. Nível de conhecimento das características dos sujeitos segundo opinião da professora. Escalas de avaliação de estilo de aprendizagem.

Além de demonstrar o quanto a professora conhece de seus alunos, a escala utilizada nesta pesquisa serviu também para indicar os estilos visuais ou auditivos, na opinião da professora. O aluno foi considerado visual quando obteve **sim** nos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 12 (6 itens) da escala de opinião respondida pela professora, ou no mínimo 50% dos mesmos. O aluno foi considerado auditivo quando obteve **sim** nos itens 6, 7, 8, 9, 10 e 11 (6 itens) da escala ou no mínimo até 50% dos mesmos.

O diagnóstico indefinido foi atribuído àqueles casos em que a frequência de resposta da professora apareceu distribuída nas categorias "não sei" e "em dúvida". Quando as categorias **sim**, tanto visual quanto auditiva, foram assinaladas com a mesma frequência e, em 50% ou mais das possibilidades o sujeito foi indicado como auditivo-visual.

A tendência dos sujeitos aparece expressa na Tabela 1 através da avaliação diagnóstica.

Segundo opinião da professora dos dez sujeitos avaliados, três se apresentaram como visuais (S^5 , S^6 e S^9), um como auditivo (S^8), dois como visual-auditivo (S^3 e S^4) e três como indefinidos (S^1 , S^2 e S^7).

Tabela 1. Avaliação dos Sujeitos Quanto ao Estilo de Aprendizagem Visual e Auditiva na Opinião da Professora.

Sujeito	Sexo	Auditivo		Visual		Avaliação Diagnóstica
		S	N	S	N	
1	F	0	2	1	1	Indefinido
2	F	2	1	1	0	Indefinido
3	F	3	1	3	0	Auditivo-Visual
4	F	2	2	2	0	Auditivo-Visual
5	F	1	2	3	0	Visual
6	M	2	1	3	0	Visual
7	M	1	0	0	1	Indefinido
8	M	4	0	1	1	Auditivo
9	M	2	0	3	1	Visual
10	M	2	1	1	1	Indefinido

Uma análise dos itens a que a professora respondeu, permite detectar as áreas de atividades acadêmicas, que lhe vêm possibilitando conhecer seus alunos, quanto às modalidades preferenciais de atenção. Para verificar isto, foi realizada uma análise a partir da frequência de respostas dadas pela professora nas diversas categorias da escala. Os resultados aparecem graficamente na Figura 2, sendo que foram reduzidos a percentuais por categorias.

Dos itens visuais, dois permitiram à professora um melhor conhecimento do aluno: o item 1 (70% **sim** e 10% **não**) e item 12 (40% **sim** e 40% **não**). Os demais visuais, ou apresentaram-se em baixa frequência, como item 2 (20% de **sim**) e o item 4 (60% de **sim**), ou não foram respondidos na categoria conhece (itens 3 e 5).

Os itens auditivos foram os que se mostraram mais facilitadores à avaliação da professora em relação a seus alunos, com frequência de 100% (item 11) e 80% (item 7). Os itens 9 e 10 permitiram indicação da categoria CONHECE, embora em porcentagens mais baixas (50% e 40% respectivamente).

De todos os itens observados, um visual (item 5) e um auditivo (item 6) obtiveram 100% na categoria DESCONHECE "não sei" indicando impossibilidade da professora poder discriminar seus alunos nestas situações.

IV - DISCUSSÃO

O estudo da situação de aprendizagem, tanto sob o ponto de vista do sujeito que aprende, quanto da situação de ensino, incluindo aí o professor e os recursos didáticos, traz consigo constatações que parecem óbvias, entretanto sugerem inúmeras outras questões que mesmo importantes no processo, não estão tão claramente definidas.

Este é o caso da variável, Modalidade de Atenção, aqui pesquisada. De maneira não consistente, porém registrados na literatura, inúmeros estudos descrevem a relação de importância entre o sistema instrucional e o desempenho acadêmico, seja de uma maneira global, através de atividades de leitura, escrita e cálculo, seja através de respostas mais específicas, também consideradas como maneiras de aprender, estilos de aprendizagem ou até mesmo estilos cognitivos. São estudos que sugerem novas direções para investigações futuras, que demonstram o esforço científico da caminhada em busca de respostas e soluções.

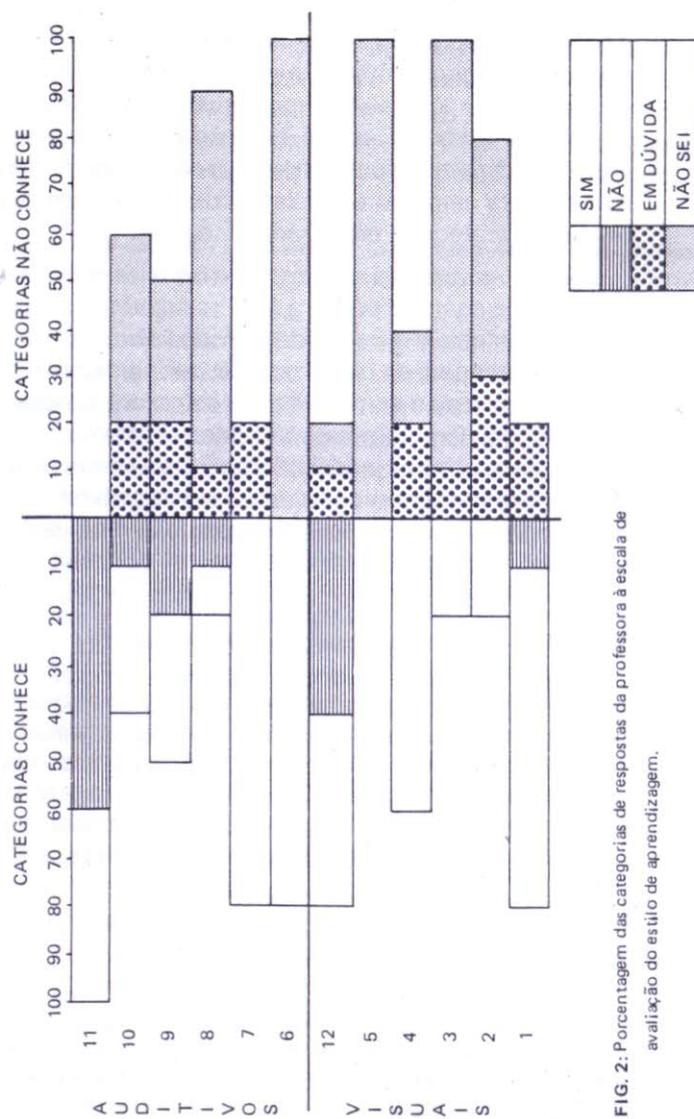


FIG. 2: Porcentagem das categorias de respostas da professora à escala de avaliação do estilo de aprendizagem.

A primeira questão apresentada diz respeito à Modalidade de Atenção, como um elemento de estilo de aprendizagem, a ser primeiramente pesquisado, em detrimento de outros aspectos, também apontados na literatura. Esta discussão levou em conta o fato de que a escola pública baseia-se quase que unicamente no sistema instrucional do professor para propiciar a aprendizagem. Sendo reconhecidas, nos meios educacionais brasileiros, a carência de recursos materiais oferecidos pela escola, e, a importância da compreensão dos alunos às instruções contidas no processo ensino-aprendizagem, a característica do aluno mais emergente, neste caso, parece ser o modo como ele preferencialmente aprende, utilizando-se de seu aparato sensorial.

Seguindo-se a este aspecto, outra questão que merece destaque, refere-se à avaliação que a professora faz dessas características em seus alunos. Como aparece relatado na literatura, o professor deve ser capaz de identificar as necessidades especiais dos mesmos, estruturando a situação de aprendizagem de modo a favorecer seu desenvolvimento. Os resultados desta pesquisa no tocante à avaliação feita pelo professor, demonstraram que, no geral, sua opinião foi mais negativa do que positiva para aspectos específicos dos comportamentos dos alunos. Considerando o fato de que os sujeitos da pesquisa foram alunos indicados pelo professor como mais hábeis em repertórios de leitura e escrita, o índice de aproximadamente 40% da categoria *conhece*, indica uma dificuldade em apontar com certeza as características individuais que determinam o modo do aluno aprender.

Este fato, pode ser discutido levando-se em conta a competência do professor, os recursos oferecidos pela escola para dispor de estratégias alternativas e as influências da relação professor-aluno.

A competência do professor em identificar necessidades especiais de seus alunos vem sendo considerada em ambientes educacionais, desde aqueles responsáveis pela formação dos professores primários - os cursos de Magistério - até os órgãos planejadores de reciclagem ao pessoal que já atua na rede.

Por mais eficiente que o professor possa ser, na execução do seu papel, alfabetizando crianças oriundas de diferentes níveis culturais e sócio-econômicos, sua capacidade em apontar necessidades especiais nos alunos não está sendo suficientemente desen-

volvida, conforme pode ser observado nos depoimentos de professores, registrados na publicação SE/CENP (1986). Mesmo implementando estratégias sugeridas em cursos oficiais de reciclagem, o professor acaba por esbarrar nas dificuldades de alguns alunos, e se depara com a incerteza do caminho que deve seguir. Isto implica em que, em algum momento, necessariamente, ele precisa conhecer melhor o seu aluno, não apenas em relação ao desempenho acadêmico. Este conhecimento deve ser multifacetado e uma das facetas mais relevantes deve ser a característica aqui destacada. Para cumprir esta tarefa, seria necessário que o professor estivesse instrumentalizado para tanto.

Ao atender a este aspecto, ou seja, ampliar as oportunidades para o professor conhecer seus alunos, a formação docente deveria, não só, dar-lhe um saber, mas também, um meio de fazer avaliações, quanto à dimensão considerada. Posto que, as escolas não focalizam estes aspectos, seria necessário rever os currículos das mesmas. Além disso, como os professores na ativa, não tiveram esta formação, impõe-se cursos de reciclagem para que adquiram este saber-fazer.

Neste saber-fazer devem se incluir os aspectos correspondentes das estratégias de ensino que ele usa e poderá usar, em sua prática pedagógica. Isso implica, em que o professor se inicie pela execução de análise das tarefas envolvidas nos seus materiais e estratégias de ensino, tanto quanto, após conhecer seu aluno, faça os devidos ajustamentos. Uma vez que o meio educacional brasileiro, se caracteriza como pouco variável em termos de materiais e estratégias, não seria uma tarefa demasiado extensa e complexa, a concretização desta análise. Além disso, a nível de atuação de cada docente, ela é bem mais restrita. Os professores não realizam análises desta natureza. Este quadro, torna viável a proposta de abertura de um espaço, no planejamento educacional, para a concretização destas atividades na escola, com assessoria especializada.

Os estudos sobre a relação professor-aluno (MACHADO, 1979; CARVALHO, 1980) mostram que, alunos com melhor desempenho acadêmico, segundo opinião de professores como os utilizados na pesquisa, são aqueles que, via de regra mais interagem com o professor, tendo portanto, maiores possibilidades de serem melhor conhecidos. Neste caso, era de se esperar que a professora

puddesse apontar com maior segurança algumas das características individuais quanto às modalidades preferenciais de atenção. O fato de não ter sido encontrada uma porcentagem maior da categoria **conhecer**, sugere também que a interação, neste caso, favorece o conhecimento do aluno apenas através de seu desempenho acadêmico global. Quando solicitada a aprofundar seu conhecimento em características outras, que não o desempenho acadêmico, a professora demonstrou mais dificuldades sendo evasiva nas suas respostas (categoria **em dúvida e não sei**).

As variáveis anteriormente referidas nesta Discussão podem também ter contribuído para este resultado. Entretanto vale ainda acrescentar que, a duração do período letivo, em termos de duração ao longo do ano e de horas por dia, podem também contribuir para a insuficiência ou mesmo ausência de oportunidades de aprofundar este conhecimento. Com trinta alunos em sala, desenvolvendo uma estratégia de ensino não individualizada, o professor tem poucas chances de conhecer seus alunos, em características determinantes do seu "modus operandi" de aprender. Por esta razão escalas especiais vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de auxiliar o professor na identificação de necessidades especiais dos alunos. Parece conveniente ressaltar aqui, que os professores determinam o **que** e o **quanto** se deve ensinar na sala de aula. Concordando com BROPHY (1982) os professores selecionam o conteúdo e as estratégias a utilizar, conforme disponham de condições físicas e materiais e de segurança pessoal para fazê-lo. E acabam por tomar decisões desta natureza de maneira solicitária, sem apoio e sem ajuda. O estabelecimento de objetivos apropriados a seus alunos, o preparo dos materiais didáticos e a escolha do sistema instrucional a ser utilizado, não necessita ser exclusivamente tarefas do professor. Embora ele precise estar apto a desenvolver estas funções, isto pode ser desenvolvido por um comitê técnico que necessariamente deveria estar presente na realidade escolar.

Os cursos de reciclagem e a orientação em serviço, deveriam desenvolver considerações detalhadas sobre aspectos específicos do currículo, metodologias de ensino e sistemas instrucionais alternativos. Para se promover um melhor desempenho nos professores, parece ser razoável que se comece por melhorar os sistemas instrucionais tanto para o aperfeiçoamento técnico dos mesmos, quanto para sugerir alterações nas propostas pedagógicas vigentes. Entretanto, muito mais atenção deveria ser dada a esta área, e muito mais pesquisas, especificamente voltadas a este

objetivo, deveriam estar sendo conduzidas.

Novamente aparece confirmada a questão debatida entre estudiosos do assunto, de que o professor tem possibilidade de apontar "forças" e "fraquezas" de alunos, a partir de relações estabelecidas em sala de aula. Entretanto, há que se considerar a importância de serem revistos os aspectos mais fundamentais desta relação professor-aluno, para que sejam possíveis conquistas mais efetivas nesta área.

Por exemplo, no item 1 da escala em que a professora deve avaliar se a criança apresenta preferência quanto a livros, gravuras em atividades livres, ela mostrou possibilidade relativa de conhecimento da criança (80% categoria CONHECER). Provavelmente ela tenha podido fazer esta discriminação, por observar os alunos nesta escolha e em atividades livres dentro da sala de aula, uma vez que esta é uma professora diferenciada neste particular. No item 6, a professora foi solicitada a apontar preferências dos alunos em questão de música ou histórias em discos, em atividades livres. Ora, a escola não dispõe de recursos que permitam à criança este tipo de atividade. Logo, a professora não tem como saber se os alunos optariam por um ou por outro.

Considerações similares poderiam ser feitas em relação aos itens: 2, 3, 5 e 8 para os quais dificilmente a escola oferece condições de observação de preferências pela criança. A pré-escola, especialmente de escola privada, parece oferecer condições melhores neste sentido. Assim sendo, talvez fosse aí, na realidade brasileira, um melhor momento para fazer solicitações deste tipo aos professores. Outras pesquisas se impõem para detectar a viabilidade e a produtividade desta proposta.

Este estudo conduzido de maneira exploratória, principalmente no aspecto da avaliação de modalidades de atenção, veio de encontro às expectativas de autores que pesquisam sobre este assunto, já mencionados inicialmente. As pesquisas em modalidade preferencial precisam ser desenvolvidas mais em direção à consecução de instrumentos para o diagnóstico, do que em procedimentos de ensino específicos a elas adaptados. Seus resultados têm sugerido que se conhece mais sobre o processo de ensino do que sobre o processo de aprendizagem. Se esta afirmação é substancialmente aceita entre os educadores e pesquisadores de outros países, no Brasil a situação é um pouco diferente.

São diferentes as necessidades de pesquisa voltadas tanto para aspectos de ensino, principalmente do sistema instrucional, do material didático e do ambiente acadêmico, quanto de aspectos da aprendizagem, características individuais e procedimentos de diagnósticos e avaliação.

O professor, principalmente aquele que alfabetiza, necessita de apoio. Um apoio constante, sistematizado e eficiente, que lhe possibilite exercer sua função de ensinar, seja através de qualquer sistema instrucional, do qual ele deverá estar seguro e devendo ainda com ele estar familiarizado. Além disso, precisa estar preparado para usá-lo com qualquer tipo de clientela, desde o aluno mais capaz àquele que necessite de cuidados especiais.

O aluno, principalmente aquele que inicia sua escolaridade com o aprendizado da linguagem escrita, requer maiores oportunidades educacionais. Isto solicita uma sala de aula que o desafie com tarefas interessantes, criativas, e favoreça seu sucesso e seu desenvolvimento, que o faça a princípio, aprender a aprender e depois, a querer continuar a aprender. Isto implica em um planejamento ótimo do controle de estímulo na sala de aula (O'LEARY e O'LEARY, 1972; RAMP e HOPKINS, 1971) especialmente dos referentes à motivação (WITTER, 1984).

Este quadro mostra que, há uma longa jornada de melhoria a nível de pessoal, de integração de equipes técnicas eficientes, de produção de material e de elaboração e testes de instrumento de avaliação, antes que melhoras sensíveis possam efetivamente ocorrer a nível do processo ensino-aprendizagem. Negar isto é continuar a manter o "status quo". É perpetuar, ainda que se mude o sistema educacional, a ineficiência do ensino mantendo os atuais problemas tão referidos na literatura e tão marcadamente presente na vida do País.

ABSTRACT

The teacher's knowledge about the students individual characteristics, instructional variables and academic tasks, contributes to improve best achievement among the students preventing learning difficulties in the classroom. The main subject of this study was to determine how much the teacher knows about student's modality preference from curricular activities. Ten first grade students and their

teacher were studied. A Learning Style Inventory was applied in the students, and the teacher answered to a behavior checklist Scale trying to describe some students characteristics. The results showed that the teacher can describe the students, only through the academic achievement. Other characteristics like modality preferences are unknown. There was no correlation between the Learning Style Inventory results and the teacher observations.

Key words: learning difficulties, prevention of learning problem, learning style.

BIBLIOGRAFIA

- BARBE, W. B., SWASSING, R. H. and MILONE, M. N., KAMPWIRTH, T. J. A Forum: modality strenghts: Don't give up yet. *Academic Therapy*, 1981, 16(3), p. 261-270.
- BETETTO, A. M. B. F. *Remediação de Leitura e Escrita em Escolares através de Instrução Programada*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP - Universidade de São Paulo, 1982, 216 págs.
- BROPHY, J. E. How Teachers Influence What is Taught and Learnerd in Classrooms. *The Elementary School Journal*, September 1982, 83 (1), p. 1-13.
- CAMPBELL, D. T. e STANLEY, J. C. *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*, São Paulo: EPU/Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- CARBO, M. *Reading Style Inventory Manual*. N. York. Learning Research Associates, 1981, 2ª edição revisada, 1984.
- CARBO, M. Reading Styles change from second to Eighth grade. *Educational Leadership* 1983 (a) 40(5) p. 56-59.
- CARBO, M. Research in Reading and Learning Style: Implications for Exceptional Children. *Exceptional Children*, 1983(b), 49(6), p. 486-494.
- CARVALHO, J. J. C. *Modificação do Comportamento Verbal de Professores Através da Análise de Interação em Sala de Aula*. Tese apresentada ao I. P./U. S. P. como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Psicologia, São Paulo, I. P./U. S. P., 1980, 369 ps.

- CONE, J. D. and KAWKINS, R. P. *Behavioral Assessment. New Directions in Clinical Psychology*. New York, Brunner/Mazel, Publishers, 1977.
- DREW, C. J. *Introduction to Designing and Conducting Research*. St. Louis: The C. V. Mosby Co., 1980, 120 pág.
- DUNN, R. e DUNN, K. *Teaching Students. Through Their Individual Learning Styles: A Pratical Approach*. Virginia, Reston Publishing Company, Inc. 1978.
- GUZZO, R. S. L. *Eficiência de um treino em linguagem oral: Desenvolvimento do Repertório Básico para a Alfabetização*. Dissertação de Mestrado apresentada ao I. P./USP. 1981.
- HAKIM, C. S. Task Analysis: One Alternative. *Academic Therapy*, 1974-75, 10(2) p. 201-209.
- KAMPWIRTH, T. J. and BATES, M. Modality Preference and Theaching Methods: A Review of the Research. *Academic Therapy*. May 1980, 15(5), p. 597-605.
- MACHADO, V. L. S. *Introdução Verbal Professor-Aluno: Introdução de Disciplinas de Expectativa do Professor, da Auto-Percepção do Aluno e suas Relações com Rendimentos Acadêmico de Escolares da 3ª Série*. Tese para obtenção do título de Doutor em Psicologia. São Paulo, I. P./USP, 1979, 293 págs.
- MCDERMOTT, P. A. and BEITMAN, B. S. Standardization of a scale for the Study of Children's Learning Stules: Structure, Stability, and Criterion Validity. *Psychology in the Schools*. January, 1984, 21, p. 5-14.
- MEJIAS, N. P., PICANELLI, L. M. e FELICE, Z. P. O problema da Avaliação e o risco de repetência: uma investigação com WISC-Escala Wechsler de Inteligência para Criança. *Boletim de Psicologia*, 1985, XXXV(84), p. 30-43.
- O'LEARY, T. D. and O'LEARY, S. G. Classroom managements. The successful use of Behavior Modification. New York: Pergamon Press Inc. 1972.
- PERRIN, J. *Learning Style Inventory: Primary Version, Manual of Administration, Interpretation and Teaching Suggestions*. Telecki Publishing Services, Malverne, NY. 1983.
- RAMP, E. A. and HOPKINS, B. L. A new direction for Education: Behavior Analysis. KANSAS: University of KANSAS, 1971.

- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Retomando a proposta de alfabetização*. São Paulo SE/CENP, 1986. (c).
- SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences* 1956. MCgraw-Hill, Ic.
- STAATS, A. W. *Social Behaviorism* Dorsey Press: Illinois, 1975.
- STEPHENS, T. M. *Directive Teaching of Children with Learning and Behavioral Handcaps*. Merril Co. Publ; Ohio, 1976, 2ª Edition.
- TARVER, S. G. and DAWSON, M. M. Modality Preference and the Teaching of Reading: A Review. *Journal of Learning Disabilities*. 11(1), January 1978, p. 17-29.
- TUANA, E. Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida*. 1980 Año 1. nº 1, p. 16 a 21.
- VALLE, T. G. M. *Análise de Dificuldades de leitura e escrita em alunos repetentes de 1ª série de primeiro grau*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Federal de São Carlos. Fevereiro, 1984.
- WITTER, G. P. Bases científicas para a produção e avaliação da ilustração em cartilha. *Boletim de Psicologia*. 1981, 80(33), p. 32-39.
- WITTER, G. P. e LOMÔNACO, J. F. B. *Psicologia de Aprendizagem*. Temas Básicos de Psicologia. S. P.: EPU, 1984 (a).

DOCENTES-PESQUISADORES: PERSPECTIVA PESSOAL QUANTO À PROFISSÃO.*

Maria Marta GIACOMETTI**

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi verificar a perspectiva pessoal de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul quanto a profissão. Foram entrevistados 24 sujeitos divididos em três grupos por área de atuação e subdivididos em subgrupos por sexo. Os docentes-pesquisadores expressaram indefinição quanto a satisfação/insatisfação na perspectiva pessoal relativa à profissão, ao trabalho. Na análise da influência da variável sexo verificou-se maior número de respostas negativas quanto à profissão entre os sujeitos do sexo masculino e, maior número de respostas positivas entre os do sexo feminino. Não houve influência da área de atuação na manifestação de respostas positivas e negativas.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos vem sendo realizados a respeito da satisfação no trabalho. Alguns focalizam a questão do papel da definição de alvos e o desempenho enfatizando a importância de dois aspectos em relação a satisfação no trabalho: a especificidade/claridade e a participação na definição de alvos (ARVEY, DEWHIRST

(*) Artigo extraído da dissertação "Motivação e busca da informação: comportamento de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul" aprovada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção de grau de mestre em Biblioteconomia, em outubro de 1989, sob a orientação da Profª Drª Geraldina Porto Witter.

(**) Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS.