

# CAPACITAÇÃO DE AGENTES EDUCACIONAIS: PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS<sup>1</sup>

## *PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AGENTS: PROPOSAL FOR DEVELOPING INCLUSIVE STRATEGIES*

Priscila BENITEZ<sup>2</sup>  
Camila DOMENICONI<sup>3</sup>

**RESUMO:** a inclusão escolar tem demonstrado a importância de criar condições para favorecer o envolvimento dos agentes educacionais (professor da sala de aula regular, professor de educação especial e os pais dos aprendizes), visando maximizar a aprendizagem acadêmica dos alunos. O presente estudo teve como objetivo operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais, de modo a criar condições que vislumbrassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular. Participaram cinco mães, quatro professores da sala de aula e dois professores da Educação Especial. Todos os agentes educacionais participaram de uma capacitação geral baseada na orientação sobre a intervenção a ser aplicada em cada contexto de atuação (residência, sala de aula e sala de educação especial) e incluiu um tópico sobre as habilidades sociais educativas. Após a capacitação geral foram empregadas supervisões individualizadas, com cada agente, durante a qual era utilizado um protocolo de registros do comportamento de cada agente. A análise dos comportamentos previu três medidas: aplicação conforme planejamento, dicas fornecidas ao aprendiz e encaminhamentos. Ainda que principiante, a capacitação criou condições para desenvolver estratégias inclusivas, de modo a operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes em relação à inclusão escolar, a partir do envolvimento de agentes educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Educação inclusiva. Família. Inclusão. Professores.

**ABSTRACT:** The process of school inclusion has shown that opportunities must be created to enable three educational agents to interact (the regular teacher, the special teacher and the student's parents), in order to further students' academic learning opportunities. The present study aimed to put into practice and assess the professional development of regular teachers, special teachers and parents in order to create conditions for shared teaching of reading and writing for students with intellectual impairment and autism included in regular schools. Five mothers, four regular teachers and two special teachers participated in the study. All the educational agents participated of a general capacitation based on orientations on the intervention that would be applied in each natural context (classroom, special teaching room and at home) and included a topic about educational social abilities. After the general training, individual supervision sessions with each educational agent using a recorded behavior protocol were carried out. The behavioral analysis was based on three measures: application of intervention according to plan, cues addressed to the student and follow-up. Even though it was newly tried out, training enabled inclusive strategies to develop so that strategies that are described in official documents addressing school inclusion could be put into practice through the engagement of educational agents.

**KEYWORDS:** Special Education. Inclusive education. Family. Inclusion. Teachers.

<sup>1</sup> O presente trabalho recebeu financiamento da bolsa de estudos de Doutorado, referente à primeira autora, concedido pela FAPESP (Processo nº2010/16701-0), tal como financiamento do Benefício Complementar, referente à segunda autora, concedido pela FAPESP (Processo nº 477068/2012-0).

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, integrante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. pribenitez@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação Especial pela UFSCar, Professora adjunta da UFSCar, Departamento de Psicologia, pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino. São Carlos, SP, Brasil. camila@ufscar.br

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de aprendizes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino nacional envolve a participação de diversos agentes educacionais. De tal modo, o processo de inclusão escolar prevê uma parceria entre o professor da Educação Especial e o professor responsável pela sala de aula, com o propósito de construir um currículo adaptado que contemple objetivos pedagógicos similares, porém, com estratégias de ensino diferenciadas para cada contexto (BRASIL, 2008). Como um elemento adicional, a parceria entre família e escola pode maximizar as oportunidades de aprendizagem desta demanda (LUIZ; NASCIMENTO, 2012).

Esses três agentes educacionais (o professor da sala de aula, o professor da Educação Especial e os pais ou responsáveis dos aprendizes) apresentam funções diferenciadas quanto ao ensino e à aprendizagem do estudante com necessidades educativas especiais. Cabe ao professor de Educação Especial disponibilizar os serviços e serviços pedagógicos, orientar quanto à utilização de tais recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem e realizar o atendimento educacional especializado<sup>4</sup> (BAPTISTA, 2011; BRASIL, 2008). Cabem ao professor da sala de aula regular trabalhar os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, aos pais, as funções de acompanhar e auxiliar os seus filhos no desenvolvimento de atividades da tarefa de casa, assim como de organizar o espaço e o tempo dedicados ao estudo, de fornecer instrumentos para o estudo, com o propósito de favorecer o sucesso escolar de seus filhos (BENITEZ; DOMENICONI, 2012; GURGUEIRA; CORTEGOSO, 2008; LUIZ; NASCIMENTO, 2012).

Ao compreender a função de cada agente educativo, o que se pode verificar é a importância de se desenvolverem capacitações que propiciem e favoreçam o intercâmbio de informações entre tais instâncias para a realização do planejamento pedagógico com objetivos comuns. Tal interação pode ser compreendida como uma série de contingências entrelaçadas capazes de favorecer a aprendizagem acadêmica de qualquer aprendiz, permitindo conceber o processo pedagógico enquanto prática cultural que envolve os múltiplos componentes em interação (KUBO; BOTOMÉ, 2001). O entrelaçamento da ação dos agentes educacionais pode produzir efeito no desempenho escolar do aprendiz (GLENN, 1988), ou seja, o comportamento do professor da sala regular ao preparar uma atividade para casa e apresentar as instruções para a realização de tal atividade pode ser ocasião para o comportamento do professor de Educação Especial, adaptando a atividade para as necessidades individuais do aprendiz incluído, o que, por sua vez, pode ser ocasião para o comportamento do aprendiz de tentar realizar a atividade em sua residência, o que poderá ocasionar no comportamento de solicitar a ajuda dos seus respectivos pais. Da mesma forma, ao completar a atividade de casa e entregar ao professor, essa resposta poderá aumentar a frequência, no futuro, dos comportamentos do professor da sala de aula, de preparar a atividade; do professor especial, de adaptar tal atividade; dos pais, de ajudarem; do aprendiz, de solicitar ajuda.

---

<sup>4</sup> “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o comportamento de cada agente pode ser mantido por contingências individuais que, quando somadas umas às outras, constituem uma prática cultural. Todavia, alguns desses agentes nem sempre entram em contato uns com os outros de modo direto (GLENN, 1988; MARTONE; TODOROV, 2007).

A despeito do que se tem registrado nos documentos legais (BRASIL, 2008), o que se pode ressaltar é que o diálogo direto entre os agentes educacionais nem sempre ocorre no espaço escolar, o que pode ser resultado da carência de profissionais especializados na área para atuarem em parceria educacional (MACHADO; ALMEIDA; BELLO, 2008; PIMENTEL, 2012; SANT'ANA, 2005). Em busca de propostas que favoreçam o entrelaçamento dos agentes educacionais, o estudo de Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002) discutiu a inclusão escolar enquanto processo social complexo que envolve os diversos segmentos da sociedade – diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos, pais, familiares e comunidade. Para tal, capacitaram-se os agentes envolvidos nesse processo. Os pesquisadores programaram atividades de leitura e escrita para alunos com diversos repertórios e trabalharam com os professores as habilidades envolvidas no comportamento de ler e escrever juntamente com alunos com necessidades educativas especiais. Com o coordenador, revisaram o planejamento no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e retomaram a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Com os professores, utilizaram o HTPC para intervir com temas que abordassem a inclusão e aplicaram questionários como forma de avaliação. E com os pais, utilizaram as reuniões bimestrais para destacar a importância da participação deles na rotina acadêmica dos filhos e orientá-los sobre o processo de inclusão. Os resultados, em geral, mostraram que a capacitação dos agentes foi considerada uma estratégia relevante para a implementação de práticas inclusivas.

Os dados desse estudo (ALMEIDA-VERDU et al., 2002) dialogam com os achados da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na qual se destaca que “uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão” (p. 14). Portanto, a programação de capacitações que visem o entrelaçamento dos agentes educacionais (pais e professores) pode ser considerada uma estratégia promissora para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar, além de favorecer o ensino de habilidades acadêmicas aos aprendizes com deficiência.

Ao recuperar na literatura estudos que tratassem do entrelaçamento dos agentes, principalmente estudos que garantissem o ensino de qualquer habilidade acadêmica, a partir de tal entrelaçamento, observou-se que as intervenções desenvolvidas com maior frequência nos estudos recuperados, no banco de dados do *PsycINFO*, previam o ensino de habilidades sociais, em termos de comportamentos desejáveis durante a realização de qualquer tarefa acadêmica. Ademais, a maioria desses trabalhos utilizou, como instrumento de coleta de dados, entrevistas e observações, combinadas com a análise documental.

Lima et al. (2012) trabalharam com uma criança com síndrome de *Williams*<sup>5</sup>, sua mãe, o professor da sala de aula regular e o professor da sala experimental, com o propósito de

<sup>5</sup> A síndrome de *Williams* consiste em uma desordem genética e apresenta características como: hipersociabilidade, entusiasmo exagerado, dificuldades em seguir regras, irritabilidade e estereotípias verbais (LIMA et al., 2012).

investigar padrões comportamentais de desatenção e hiperatividade. O estudo objetivou medir e comparar o número de comportamentos de desatenção, hiperatividade e impulsividade em uma criança com síndrome de *Williams* em dois ambientes escolares: na classe regular e em uma classe experimental, que previa o manejo de estratégias comportamentais. A partir da observação do comportamento do aprendiz, nas duas salas, durante as aulas de Português e Matemática, foram registrados em um protocolo comportamentos como: desatenção, distração, inquietação, movimentação e impulsividade. A sala regular era composta por 32 crianças com desenvolvimento típico, além da criança-alvo do estudo, enquanto que a sala experimental era composta por cinco crianças com síndrome de *Williams*. Nesta sala foram empregadas estratégias comportamentais que envolviam o reforçamento positivo e controle de estímulos. Como resultado, o número dos comportamentos observados e registrados na sala experimental foi menor ( $n=10$ ), do que o número registrado na sala regular ( $n=168$ ), o que demonstrou que, quando as estratégias comportamentais são adaptadas às necessidades desses alunos, é possível otimizar a inclusão escolar dessa demanda na sala de aula regular.

Destacando a importância de um profissional para auxiliar no processo de inclusão escolar dos aprendizes, um estudo grego (GENA, 2006) objetivou identificar procedimentos que pudessem empiricamente aprimorar as interações sociais de crianças com autismo incluídas em escolas regulares da Grécia. As estratégias empregadas foram: ensino entre pares, para ampliar as interações sociais; agrupamento de tratamentos com múltiplos componentes; desenvolvimento de estratégias de autogerenciamento e autorregulação, e capacitação com um professor, denominado como *shadow teacher*, responsável por fornecer apoio direto à criança-alvo (no Brasil, esse professor pode ser considerado como professor de Educação Especial ou de apoio). Participaram do processo quatro crianças autistas matriculadas na educação infantil regular e quatro professores. Cada professor trabalhou com uma criança. Os procedimentos adotados foram reforçamento social e *prompting*, fornecidos pelo professor especial (*shadow teacher*). Na linha de base, os professores não forneceram qualquer tipo de reforçamento para as interações sociais das crianças. Durante a intervenção, os professores usaram dicas e reforçaram todas as respostas-alvo que iniciavam interações sociais com outras crianças. Tais procedimentos foram efetivos para aumentar o número de iniciações para interações sociais pelas crianças autistas, bem como para responder adequadamente aos pares, quando interagem com elas.

O estudo de Webb et al. (2008) investigou a atuação de educadores (denominados de *key-workers* na Inglaterra e aqui traduzido como educadores que auxiliam no processo de inclusão), a partir de entrevistas com os professores da sala de aula e com os pais. Os resultados demonstraram que de acordo com os relatos das entrevistas, os *key-workers* contribuíram com o envolvimento entre família e escola e para um melhor atendimento das necessidades individuais do aprendiz incluído na escola regular.

Os dados de Gena (2006) de Web et al. (2008) realçaram a importância de outros profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, além do professor de sala de aula, para a obtenção de práticas inclusivas promissoras. São estes os novos profissionais: o *key-worker*, nas escolas inglesas (WEB et al., 2008), o *shadow teacher*, nas escolas gregas (GENA, 2006), e os educadores especiais, acompanhantes terapêuticos ou, ainda, tutores/facilitadores, nas escolas brasileiras (BAGAILOLO; GUILHARDI; ROMANO, 2005).

O presente estudo teve como objetivo operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, professores da educação especial e pais, de modo a criar condições que vislumbrassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular. Cada agente foi capacitado para trabalhar com uma estratégia pedagógica diferente, com o propósito de contemplar as especificidades de cada contexto de ensino. Para o professor de educação especial foi empregada uma versão adaptada do currículo suplementar informatizado de ensino de palavras isoladas (ROSA FILHO et al., 1998). Para os pais foram utilizados livros de histórias e para os professores de sala de aula, a leitura oral de um texto para todos os alunos. As três estratégias pedagógicas foram programadas de modo a contemplar o contexto natural do ambiente de aplicação, uma vez que: a) o professor de Educação Especial tem utilizado, atualmente, ferramentas tecnológicas que possam favorecer o desempenho acadêmico dos alunos, a partir do trabalho individualizado com cada um – nesse escopo, o currículo suplementar citado atendeu às características desse serviço fornecido por tal educador –; b) os livros de histórias são ferramentas que os pais, geralmente, utilizam em seus contextos naturais de ensino, como um complemento às atividades escolares e c) a leitura de um texto oral pelos professores de sala de aula é uma prática pedagógica presente nas atividades de Língua Portuguesa.

O ponto crítico do estudo foi verificar se a capacitação ampliaria as possibilidades do trabalho compartilhado e do envolvimento dos três agentes educacionais, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino, destinadas a todos os alunos da escola regular, na tentativa de atender, portanto, os achados descritos nos documentos normativos, a respeito da inclusão escolar.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CAAE – 4918.0.000.135-10 – Parecer 081/2011) e as atividades se iniciaram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **2.2 PARTICIPANTES**

Foram recrutados: a) cinco mães de alunos incluídos na rede regular de ensino, sendo que um filho apresentava diagnóstico médico de síndrome do espectro do autismo (A1), outro com síndrome de Ásperger (A3) e os outros três (A2, A4 e A5) com deficiência intelectual; b) quatro professores da sala de aula, na qual estavam inseridos os aprendizes e c) dois professores da Educação Especial (Tabela 1).

Com relação aos critérios para a seleção dos pais, foi exigido que tivessem no mínimo a primeira etapa do ensino fundamental concluída e disponibilidade de participação. Para os professores, o critério foi a disponibilidade de participação.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes. PSA refere-se ao professor da sala de aula e PEE ao professor da Educação Especial

Aprendiz	Idade	Diagnóstico	Desempenho no WISC-III <sup>1</sup>				Mãe	Idade	PSA	Idade	PEE	Idade
			Verb	Exec	Total	Classificação						
A1 – ♂	9a	Autismo	50	69	56	Intelectualmente deficiente	M1	30	PSA1	47	PEE1	29
A2 – ♀	10a	Deficiência intelectual	55	53	50	Intelectualmente deficiente	M2	35	PSA2	43	PEE1	29
A3 – ♂	11a	Síndrome Ásperger	62	57	56	Intelectualmente deficiente	M3	56	PSA3	41	PEE1	29
A4 – ♀	9a	Deficiência intelectual	71	73	69	Intelectualmente deficiente	M4	35	PSA4	37	PEE2	24
A5 – ♀	10a	Deficiência intelectual	47	53	50	Intelectualmente deficiente	M5	35	PSA4	37	PEE2	24

Fonte: Dados coletados ao longo do presente estudo.

<sup>1</sup> A aplicação dos subtestes que compõem o WISC-III (WECHSLER, 2002) ocorreu para uma melhor caracterização do desenvolvimento intelectual dos aprendizes.

### 2.3 SITUAÇÃO E MATERIAIS

A pesquisa foi conduzida em duas escolas municipais e cinco residências.

Todas as atividades aplicadas nos três contextos apresentaram uma estrutura similar, porém, eram adaptadas ao contexto natural de aplicação para cada intervenção. Para a intervenção aplicada pelo professor da Educação Especial foi utilizado o ensino informatizado e individualizado, com sessões estruturadas a partir do Módulo 1<sup>6</sup> do currículo suplementar *Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos* (ROSA FILHO et al., 1998), com alterações estruturais no programa: o tipo de palavra e o ensino de apenas uma palavra, em vez de três, como era previsto no currículo. A intervenção aplicada pelos pais ocorreu por meio da leitura de livros que continham uma frase com uma imagem e questões de compreensão sobre a história contada. Os livros foram produzidos pelos pesquisadores e fornecidos aos pais juntamente com as instruções para o uso de cada um deles. Os professores de sala de aula realizaram a leitura oral de um texto, elaborado pelos pesquisadores, por ser uma atividade típica desse contexto. Essa atividade foi aplicada com todos os alunos da sala, a fim de preservar a situação natural desse contexto. Após a leitura oral do texto, o professor realizava cinco questões de compreensão sobre o texto para toda a sala de aula.

Como materiais, foram utilizados câmera, lápis preto, borracha, apontador, atividades e livros impressos em folha de papel sulfite.

Para registro do comportamento de cada monitor foi utilizado um protocolo de registros de comportamento de cada agente. Este protocolo era composto por três itens. No primeiro era avaliado se o agente tinha cumprido todas as fases de aplicação de cada intervenção proposta. No segundo, era analisado o tipo de dica que o agente fornecia ao aprendiz durante a realização da tarefa. Por exemplo: dica física total, dica física parcial, dica verbal, dica gestual,

<sup>6</sup> Descrições específicas da estrutura do Módulo 1 do currículo suplementar encontram-se nos estudos de de Rose, de Souza e Hanna (1996) e em de Souza, de Rose e Domeniconi (2009).

seguir de perto, contextualização e independente. E no terceiro item, era investigado o tipo de *feedback* fornecido para cada agente, após a aplicação de cada intervenção, ao término da supervisão individual.

## 2.4 CAPACITAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS

A capacitação foi aplicada em uma escola com a participação de PEE1, PSA1, PSA2, PSA3, M1, M2 e M3 e na outra escola com PEE2, PSA4, M4 e M5.

A capacitação foi dividida em duas partes: a) discussão sobre as habilidades sociais educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008) e b) discussão sobre a estrutura geral de cada intervenção. Em seguida, os agentes educativos receberam um material com explicações de cada intervenção e, após breve exposição teórica, foram retiradas as dúvidas de cada um e realizada a simulação de uma aplicação de atividade, uns com os outros, alguns deles representando o papel dos aprendizes. Essa capacitação foi composta por uma carga horária inicial de duas horas e seguida por um esquema de supervisões individuais.

As supervisões individuais ocorreram com cada agente, nas residências e nas escolas, pelo menos três vezes por semana. A supervisão consistia em instruir o agente educativo a evitar fornecer dica excessiva ao aprendiz, evitar conversar sobre outros assuntos durante aplicação, minimizar barulhos e interferências externas ao máximo e, evitar consequenciar negativamente o desempenho do aprendiz em caso de erro ou desatenção. Ao término da supervisão, o pesquisador fornecia *feedback* para a atuação de cada agente, em forma de encaminhamento. O pesquisador preencheu, durante cada supervisão, o protocolo de registros do comportamento de cada agente. Com o propósito de complementar a análise sobre os efeitos da capacitação, no último encontro de aplicação, cada agente educacional relatou sobre os ganhos da intervenção.

Cada agente aplicou quatro sessões, em cada ensino, com cada aprendiz. Foram propostos três ensinamentos e, portanto, cada agente aplicou 12 sessões.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Foi conduzida uma análise dos protocolos de registros, que eram preenchidos pelo pesquisador em cada supervisão. Além disso, fez-se uma análise qualitativa baseada no relato daqueles que aplicaram as sessões, para encontrar variáveis, ainda não identificadas, relacionadas com a aplicação das intervenções na situação escolar e residencial. A partir da aplicação das sessões, procurou-se investigar as dificuldades e as habilidades presentes na resolução de problemas do cotidiano, com o intuito de auxiliar no entendimento das condições necessárias para cada tipo de capacitação.

## 3 RESULTADOS

A análise dos comportamentos dos agentes foi realizada com base em três medidas registradas no protocolo de registros do comportamento de cada agente: aplicação conforme planejamento, níveis de dicas fornecidos ao aprendiz e encaminhamentos.

### 3.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO, CONFORME O PLANEJAMENTO

A Figura 1 descreve os passos que cada agente educacional foi instruído (capacitado) a seguir para a aplicação das intervenções. A porcentagem apresentada corresponde ao desempenho médio de quatro sessões aplicadas por cada agente, em cada um dos ensinamentos propostos para cada aprendiz. Com exceção da Fase 5 para M2 e M5, todas as demais mães obtiveram 100% de desempenho para todas as Fases, nos três Ensinos. A Fase 5 previa, além da leitura oral de cada frase do livro por parte de cada mãe, que cada uma também apontasse com o dedo para a palavra que estava lendo oralmente e, no caso de M2 e M5, em alguns momentos elas não passavam o dedo e apenas liam oralmente a frase.

No que concerne ainda os dados dos pais como agentes, é importante destacar que, com exceção da Fase 5, todos os cinco agentes demonstraram 100% de acurácia na aplicação das Fases 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8.

Em relação ao desempenho dos professores de Educação Especial, com exceção da Fase 1, tanto PEE1, quanto PEE2 demonstraram 100% de acertos para todas as fases de aplicação, ao longo dos Ensinos 2 e 3. É importante destacar que PEE 1 apresentou dificuldades para arrumar a sala (Fase 1) com um número menor de ruídos, devido a uma reforma que ocorreu na sala, durante a realização do presente estudo.

A Fase 1 foi considerada como a mais difícil em sala de aula, devido ao tempo disponível do professor para aplicar a atividade dentro do seu planejamento. Além disso, a Fase 4 mostrou certa variação na forma de aplicação, de acordo com cada sala, visto que com o propósito de manter a situação natural de sala de aula, a leitura do texto ocorreu de acordo com cada contexto de aplicação. PSA1 e PSA3 encenavam durante a leitura, PSA2 solicitava que todos os alunos repetissem cada frase do texto e PSA4 lia rapidamente cada frase. Mesmo com o pesquisador tendo fornecido *feedback* (em forma de encaminhamento) para cada professor, é importante esclarecer que essa atividade é típica do contexto da sala de aula e o objetivo era tentar manter a forma natural de aplicação, de acordo com cada professor.



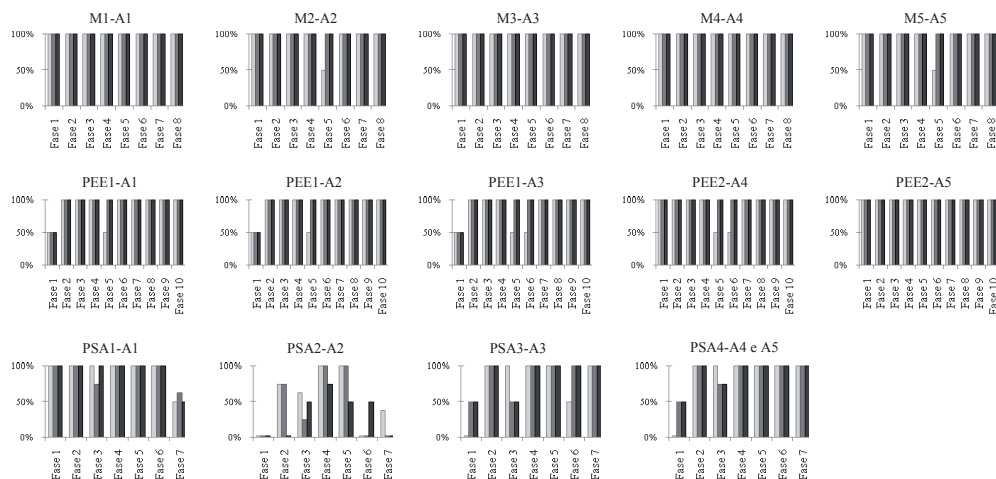


Figura 1 – Desempenho médio de cada agente educacional em cada fase de aplicação durante os três ensinos. A barra cinza claro demonstra os desempenhos dos agentes no Ensino 1, a barra cinza médio para o Ensino 2 e a barra cinza escuro para o Ensino 3.

Legenda para os gráficos das mães – Fase 1: organizar o ambiente físico, Fase 2: organizar os materiais – separar o livro de ensino, lápis e borracha, Fase 3: verificar o caderno de registro, Fase 4: convidar o filho para realizar a sessão, Fase 5: ler em voz alta cada frase e apontar com o dedo palavra por palavra, Fase 6: realizar as questões de compreensão, Fase 7: encerrar a sessão, Fase 8: anotar a sessão no caderno de registro. Legenda para os gráficos dos professores de educação especial – Fase 1: Organizar o espaço físico, Fase 2: organizar os materiais, Fase 3: verificar o caderno de registro, Fase 4: verificar o caderno de registro, Fase 5: abrir o programa de ensino, Fase 6: preparar a sessão, Fase 7: convidar o aluno para realizar a sessão, Fase 8: aplicar a sessão, Fase 9: encerrar a sessão, Fase 10: anotar a sessão no caderno de registro. Legenda para os gráficos dos professores de sala de aula – Fase 1: organizar o espaço físico, Fase 2: organizar os materiais, Fase 3: apresentar os objetivos da leitura do texto para os alunos, Fase 4: realizar a leitura do texto, Fase 5: realizar as questões de compreensão, Fase 6: finalizar a atividade, Fase 7: mediar as interações.

Apenas para esclarecimento, a porcentagem atribuída a PSA2 na Fase 3 (por exemplo), equivalente a 62,5%, significa que PSA2 não apresentou os objetivos em uma intervenção ( $n=1$ ), apresentou parcialmente em outra intervenção ( $n=0,5$ ) e esteve dentro do previsto em duas intervenções ( $n=2$ ). Esse desempenho foi somado e dividido por quatro (por serem quatro intervenções aplicadas por cada agente educacional, ao longo de cada ensino).

### 3.2 ANÁLISE DO TIPO DE DICA FORNECIDA AOS APRENDIZES

A Figura 2 mostra os níveis de dicas fornecidos por cada monitor para cada aprendiz. A1, A3 e A5 apresentaram comportamentos similares para realizar qualquer atividade, precisavam de apoio individualizado para cada tentativa, como o uso de dicas físicas parciais, pois se dispersavam facilmente com os outros estímulos presentes no ambiente. Tais níveis de dicas foram adaptados dos níveis de ajuda de Escobal e Goyos (2008). A escala de níveis de dicas foi construída com o propósito de refletir sobre quais seriam as possíveis dicas que os agentes utilizavam durante a aplicação das intervenções, assim: o nível (1) independente era o

que se esperava que ocorresse no Ensino 3, em que o aprendiz pudesse realizar a atividade sob o controle apenas das dicas disponíveis na instrução de cada atividade; o nível (2) contextualização ocorria quando o monitor contextualizava a possível resposta, antes de fornecê-la parcialmente ou integralmente, como em perguntas que levavam à resposta: “Onde a vaca estava?”; o nível (3) seguir de perto tinha como propósito auxiliar o aprendiz a ficar sob o controle do monitor durante a execução da tarefa, por exemplo, A3 realizava a atividade apenas quando o monitor pegava no seu dedo e o instruía à realização adequada da tarefa.

O nível (4) referia-se à dica gestual, a qual previa a encenação da resposta, por meio de uma dica com gestos, como, no contexto de sala de aula, o professor gesticulava o tamanho do “pato”; o nível (5) dizia respeito à dica oral, ou seja, a dica oralizada da tarefa, especialmente na situação de sala de aula, quando o professor realizava a questão de compreensão e fornecia pistas ao aluno com o propósito de ajudá-lo a emitir a resposta esperada; o nível (6) dica física parcial ocorria, por exemplo, quando o aprendiz levantava da cadeira ou não queria realizar a tarefa; o nível (7) dica física total previa o acompanhamento físico durante toda a realização da tarefa com o aprendiz.

Para realizar o cálculo dos desempenhos apresentados na Figura 2, foi considerado o número total de sessões aplicadas por cada agente educacional em um Ensino, o que significam quatro sessões para cada um. Além disso, cada agente fornecia vários tipos de dicas em um mesmo ensino. Os níveis de independência no Ensino 3 por A2 e A4 foram observados nas intervenções em que PEE1 (com A2) e PEE2 (com A4) aplicavam as sessões, bem como quando M2 era a monitora de A2.

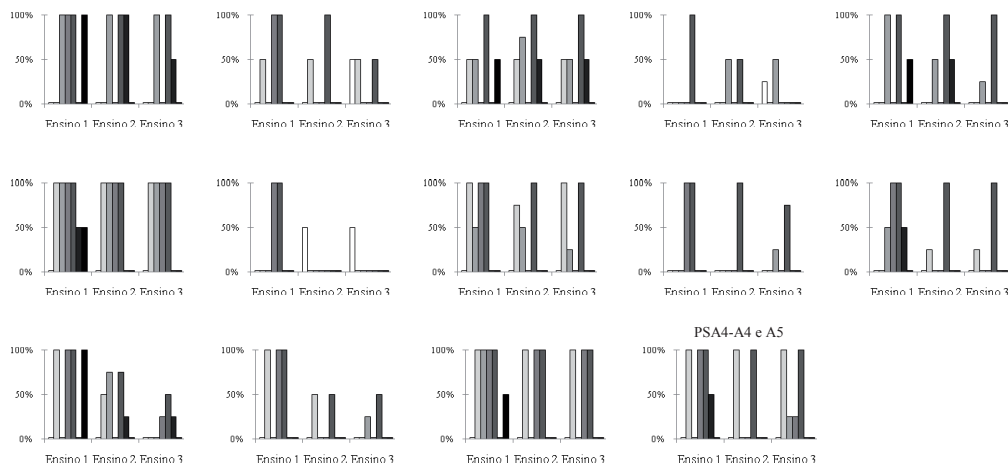


Figura 2 – Níveis de dicas fornecidos por cada agente educacional para os respectivos aprendizes. Cada barra significa um tipo de dica.

### 3.3 ENCAMINHAMENTOS FORNECIDOS AOS AGENTES EDUCACIONAIS

Dentre os *feedbacks* apresentados aos agentes, PEE1 foi orientado pelo pesquisador de que, quando A1 realizasse a sessão, ficasse atento com a posição da seta do *mouse* em cima de uma palavra específica. O aprendiz clicava na palavra em que a seta estava posicionada, independente da instrução fornecida a ele. A sugestão dada foi que quando o monitor percebesse tal comportamento por parte do aprendiz, deixasse a seta do *mouse* no meio da tela, sem apontar para qualquer estímulo (palavra impressa ou figura). Em relação à aplicação com A3, o pesquisador instruiu ao monitor que diminuísse o número de conversas paralelas com o aprendiz durante a realização da atividade. Já PEE2 foi orientado a não fornecer dicas que auxiliassem na construção da resposta do aprendiz e foi enfatizada a importância de fornecer elogio quando a criança acertasse. O pesquisador orientou PEE2 a perceber o quanto A5 precisava do seu acompanhamento, em especial, do *feedback* fornecido por ela para a aprendiz. PSA1 foi instruído a conversar mais diretamente com A1 durante a discussão das questões de compreensão. Para PSA2, foi solicitado que mediasse mais as interações entre os aprendizes da sala e com A2. O pesquisador orientou M3 a esperar pela resposta do aprendiz, antes de fornecer qualquer tipo de dica. Para M2, M4 e M5, a orientação fornecida foi ensinar tais mães a elogiarem as respostas corretas das suas respectivas filhas.

## 4 DISCUSSÕES

O presente estudo teve como objetivo operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, professores da educação especial e pais, de modo a criar condições que vislumbrassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular.

A capacitação dos agentes educacionais, proposta no presente estudo, pode ser considerada como uma alternativa para a queixa demonstrada em diversos estudos que relatam sobre as dificuldades que os professores apontam, em relação às suas respectivas formações acadêmicas para atuarem na perspectiva inclusiva (MACHADO et al., 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; PIMENTEL, 2012; SANCHES; OLIVEIRA, 2011; SANT'ANA, 2005; SILVEIRA; NEVES, 2006). Isso significa que o trabalho compartilhado, ou melhor, o entrelaçamento sugerido entre às três instâncias aqui propostas – professores regulares, especiais e pais – possa ser compreendido como uma estratégia promissora de ensino na perspectiva inclusiva.

Cada agente educacional foi capacitado de acordo com o contexto natural de ensino em que estavam inseridos. Portanto, cada situação educacional servia como ocasião para a emissão de comportamentos distintos do monitor. Para a aplicação das sessões de ensino pelo professor de Educação Especial, esperava-se que ele fosse capaz acompanhar a aplicação da sessão na versão adaptada do currículo suplementar de ensino informatizado (ROSA FILHO et al., 1998), ou seja, preparar a sessão no computador, convidar o aprendiz para realizá-la, acompanhar a aplicação e finalizá-la. Para a aplicação das sessões na residência, esperava-se que a mãe realizasse a leitura em voz alta de cada frase do livro, solicitasse que o aprendiz apontasse a palavra de ensino após a leitura de cada frase e realizasse as questões de compreensão. Para o professor de sala de aula, que aplicou as sessões no contexto de sala de aula, esperava-se

que o professor lesse em voz alta o texto sobre a palavra de ensino e realizasse as questões de compreensão com toda a sala de aula, com destaque aos aprendizes participantes deste estudo.

Embora cada uma das intervenções utilizasse uma estratégia de ensino (ou seja, material pedagógico) diferenciada, as condições para implementação de tais intervenções parecem ter sido similares, a destacar: capacitação dos agentes para aplicarem as sessões de ensino e acompanhamento da aplicação, por meio de supervisões sistematizadas pelo pesquisador. Em termos operacionais, o professor da Educação Especial, para aplicar a sessão informatizada, necessariamente precisaria ser capaz de:

- Conhecer rotinas básicas do computador, tais como, ligar, desligar, abrir o programa informatizado, preparar e encerrar a sessão.
- Anotar a sessão no caderno de registro.
- Não responder pelo aprendiz e fornecer o mínimo possível de dicas.
- Elogiar as respostas corretas.

O professor de sala de aula e os pais deveriam ser capazes de:

- Ler em voz alta cada história.
- Realizar as questões de compreensão.
- Anotar a sessão no caderno de registro.
- Não responder pelo aprendiz e fornecer o mínimo possível de dicas.
- Elogiar as respostas corretas.

Essas habilidades deveriam ser os objetivos terminais da capacitação desses agentes.

As supervisões individuais contribuíram em alguma medida, para a manutenção da frequência de aplicação das sessões pelos agentes educacionais, em especial, em relação aos pais como aplicadores, em situações de ensino não-formais. Esse dado dialoga com os achados descritos por Luiz e Nascimento (2012) ao retratarem a importância do acompanhamento das famílias durante o processo de inclusão escolar dos seus filhos. Por outro lado, é importante destacar que embora todas as sessões tenham sido aplicadas na presença do pesquisador, ao longo das supervisões, o pesquisador passou a ser apenas um observador, pois os agentes demonstraram maior autonomia nas sessões finais, quando comparada com as sessões iniciais, para aplicar as sessões.

O desempenho dos agentes educacionais no presente estudo, bem como o desempenho dos professores regulares na pesquisa de Reis (2009) e dos familiares no estudo de Benitez (2011) pode ser considerado adequado, levando em conta que muitos deles nunca tinham aplicado atividades individualizadas junto aos aprendizes, especialmente os pais. Embora a capacitação tenha atingido o seu objetivo com relação às questões técnicas de aplicação das sessões, surgiram outras necessidades, como a de ensinar o monitor a se relacionar com os aprendizes durante as sessões, principalmente, quando a aplicação ocorria de modo individualizado (pelo professor

de Educação Especial e pelas mães). Algumas discussões entre professores da Educação Especial e aprendizes e entre mães e filhos foram presenciadas pelo pesquisador no momento da aplicação das sessões, por exemplo, quando os aprendizes respondiam incorretamente, os agentes enfatizavam a resposta incorreta apresentada pelos aprendizes. Diante desses fatos, o pesquisador, durante a supervisão, esclarecia aos agentes a importância de não enfatizar os erros e fornecia o modelo de como seria uma atuação considerada satisfatória. Reis (2009) e Benitez (2011) observaram esse mesmo tipo de comportamento, evidenciando que essa não foi uma variável apenas do contexto da Educação Especial e residencial.

Para analisar a interação entre os agentes educacionais e os aprendizes, o dado referente às dicas fornecidas pelos agentes aos monitores, demonstrou que as dicas de contextualização, gestual e oral estiveram presentes, em algum dos três ensinamentos, durante as atividades desenvolvidas na sala de aula com todos os professores de sala, o que revela uma característica peculiar de ensino do próprio professor regular. Para as mães, todas forneceram dica gestual e oral para os seus respectivos filhos, em algum momento dos três ensinamentos. E os professores de Educação Especial forneceram dica oral durante aplicação do procedimento. A dica oral parece ter sido o tipo de dica similar para todos os agentes. Assim, espera-se operacionalizar essa variável, presente em experimentos desenvolvidos em contextos aplicados (BENITEZ; DOMENICONI, 2012; REIS, 2009).

As dificuldades de interação entre as díades apontaram para a importância de programar uma capacitação que contemplasse tanto as habilidades técnicas de programação, quanto às habilidades sociais, além de sistematizar o acompanhamento da aplicação junto à dupla (agente e aprendiz) ao longo das sessões, a fim de assegurar uma interação que favorecesse a aprendizagem. Considerando ainda os pais como aplicadores, observou-se que M2, M4 e M5 não elogiavam suas filhas quando respondiam corretamente, evidenciando a importância de estabelecer intervenções que objetivem o ensino do comportamento de elogiar. Sugere-se que estudos futuros possam programar ensinamentos individualizados com os agentes, com o objetivo de minimizar os problemas de interação apontados pelo presente estudo.

Ao analisar os benefícios da capacitação de acordo com os relatos verbais de cada um dos agentes, identificou-se unanimidade entre os relatos dos quatro professores de sala de aula em relação à dificuldade que todos eles apontavam para trabalhar com um aluno incluído em sua sala, com diagnóstico de deficiência intelectual, autismo ou síndrome de Ásperger, além da questão da ausência de formação para trabalhar com esse alunado. Esses dados replicam os dados de estudos prévios referentes à necessidade de formação continuada para trabalhar com esta clientela (MACHADO et al., 2008; PIMENTEL, 2012; SANT'ANA, 2005; SILVEIRA; NEVES, 2006). Após a capacitação, PSA1 relatou sobre a importância de trabalhar com a contação de histórias para todos os aprendizes, devido à melhora observada na produção de textos dos seus alunos, conforme seu relato. PSA2 e PSA3 relataram que a capacitação criou condições de ensino de leitura para A2 e A3. E para PSA4, a capacitação demonstrou que tarefas relativamente simples, como a leitura de um texto oral, poderia provocar efeitos importantes na aprendizagem de A4 e A5. Em relação aos professores de Educação Especial, PEE1 elucidou sobre a dificuldade que apresentava para trabalhar colaborativamente com os professores de sala de aula, nesse sentido, a capacitação contribuiu no desenvolvimento de estratégias colaborativas, para trabalhar, principalmente, com PSA1 e PSA3. Já PEE2 aludiu sobre o uso da tecnologia de ensino empregada no presente estudo. E por último, no que

concernem aos pais, todos eles apontaram que anteriormente à capacitação, a inclusão escolar poderia favorecer apenas ao desenvolvimento de competências sociais para os seus filhos. E após a capacitação, passaram a relatar sobre as competências intelectuais dos seus filhos, acreditando que poderiam desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, ainda que rudimentares.

Outro ponto relevante para ser discutido refere-se à importância de programar atividades que direcionem a atuação de cada agente educativo (professores da Educação Especial, da sala de aula e pais) e mostrem o que deve ser feito em cada momento da aplicação (BENITEZ; DOMENICONI, 2012). Tomando como base essa afirmação, acreditou-se que o conjunto de atividades programadas para cada intervenção criou condição para auxiliar os agentes a aplicarem tais atividades.

Além disso, os dados do presente estudo corroboram com os estudos prévios (BAGAILOLO et al., 2005; GENA, 2006; WEB et al., 2008), ao realçar a importância de profissionais de Educação Especial para contribuir na implementação de práticas inclusivas, bem como a importância do envolvimento dos diversos agentes educacionais (ALMEIDA-VERDU et al., 2002; LOPES; MARQUEZINE, 2012; GENA, 2006; WEB et al., 2008).

Ao se resgatar a importância de trabalhar com os diversos agentes educacionais – pais, professores, alunos, diretores e comunidade em geral –, é possível compreender o processo de alfabetização como uma prática cultural que envolve o entrelaçamento das contingências comportamentais entre tais agentes (GLENN, 1988; MARTONE; TODOROV, 2007; NAVES; VASCONCELOS, 2008). Exemplos disso são: o comportamento do professor que ensina o aluno a ler, o comportamento de ler do aluno, o comportamento dos professores que preparam o material didático, o comportamento dos diretores e as políticas educacionais implementadas na instituição escolar, o comportamento dos pais de monitorar os estudos dos filhos e tantos outros comportamentos promissores que determinam a aprendizagem dos educandos. Assim, esperou-se, com este estudo, expor uma possibilidade de demonstrar as contingências entrelaçadas, presentes ao longo das intervenções propostas, indo ao encontro dos achados da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que prevê a interação entre os três agentes educacionais (professor da Educação Especial, da sala de aula regular e pais), com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem acadêmica dos aprendizes com autismo e deficiência intelectual incluídos na rede regular de ensino.

## 5 CONCLUSÕES

Mediante os expostos, acredita-se que a capacitação proposta, para os três agentes educacionais, possa ter contribuído em alguma medida na operacionalização de estratégias inclusivas de ensino, de modo a atender os aprendizes com diferentes características, ritmos distintos de aprendizagem e potencialidades diferenciadas. Espera-se que o envolvimento de pais e professores, por meio da aplicação de atividades típicas do ambiente natural em que se encontram, aumente as possibilidades de manutenção do emprego das estratégias de ensino desenvolvidas, o que pode contribuir na sistematização de estratégias que possam ser aplicadas em diferentes contextos e para diferentes aprendizes. Ademais, os dados analisados evidenciam que a capacitação proposta pode ser considerada como uma estratégia relevante, ainda que incipiente, para promover a participação e o envolvimento (entrelaçamento) dos agentes educacionais (pais

e professores da Educação Especial e da sala de aula regular), na tentativa de operacionalizar, portanto, os achados descritos nos documentos normativos, a respeito da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-VERDU, A. C. M. et al. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v.6, n.2, p. 223-231, 2002.
- BAGAILOLO, L.; GUILHARDI, C.; ROMANO, C. Inclusão escolar sob a perspectiva da Análise do Comportamento. In: GUILHARDI, H.; AGUIRRE, N. C. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. Campinas, SP: ESETec, 2008.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n. spe1, p.59-76, 2011.
- BENITEZ, P. *Aplicação de um programa informatizado de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Verbalizações de familiares durante aprendizagem de leitura e escrita por deficientes intelectuais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.29, n.4, p.553-562, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2013.
- DE ROSE, J. C.; DE SOUZA, D. G.; HANNA, E. S. Teaching reading and spelling: exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Malden, v.29, n.4, p.451-469, 1996.
- DE SOUZA, D. G.; DE ROSE, J. C.; DOMENICONI, C. Applying relational operant's to reading and spelling. In: REHFELDT, R. A.; BARNES-HOMES, Y. (Eds.). *Derived relational responding: applications for learners with autism and other developmental disabilities*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, 2009.
- DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paideia*, Ribeirão Preto, v.18, n.41, p.517-530, 2008.
- ESCOBAL, G.; GOYOS, A. C. N. Análise das variáveis determinantes do comportamento de escolha entre alternativas de trabalho em adultos com deficiência mental. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Belém, v.4, p.71-87, 2008.
- GENA, A. The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, Londres, v.41, n.6, p.541-554, 2006.
- GLENN, S. S. Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, Portage, v.11, n.2, p.161-179, 1988
- GURGUEIRA, L. H.; CORTEGOSO, A. L. Avaliação de um programa de ensino para capacitar mães como agentes favorecedoras do estudar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.27, n.1, p.5-30, 2008.
- KUBO, O.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, Curitiba, v.5, n.1, p.133-171, 2001.

- LIMA, S. F. B. et al. Inattention and hyperactivity behavioral pattern of a child with Williams syndrome: comparisons of regular and experimental class setting. *Clinical Case Studies*, Londres, v.11, n.4, p.312-325, 2012.
- LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.3, p.487-506, 2012.
- LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.127-140, 2012.
- MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A.; BELLO, S. F. Concepções sobre o retardo mental reveladas por professoras de ensino regular. *Travessias: Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, Cascavel, v.2, n.1, p.1-8, 2008.
- MARTONE, R. C.; TODOROV, J. C. O desenvolvimento do conceito de metacontingência. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Belém, v.3, n.2, p.181-190, 2007.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, v.41, n.1, p.81-93, 2011.
- NAVES, A. R. C. X.; VASCONCELOS, L. A. O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Belém, v.4, n.1, p.13-25, 2008.
- PIMENTEL, S. A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- REIS, T. *Avaliação da eficácia de um programa suplementar para o ensino de leitura e escrita aplicado em ambiente escolar*. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ROSA FILHO, A. B. et al. *Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos: software para pesquisa*, 1998.
- SANCHES, M. A. F.; OLIVEIRA, M. A. F. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.27, n.4, p.411-418, 2011.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepção de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.22, n.1, p.79-88, 2006.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2012.
- WEBB, R. et al. Key workers and school: meeting the needs of children and young people with disabilities. *European Journal of Special Needs Educational*, Londres, v.23, n.3, p.189-205, 2008.
- WECHSLER, D. *WISC-III: escala de inteligência Wechsler para crianças*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

---

Recebido em: 28/08/2013

Reformulado em: 21/03/2014

Aprovado em: 07/04/2014