



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO  
DE RECURSOS HUMANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

**VOLUME 2**

SÉRIE  
ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

5

**Presidente da República Federativa do Brasil**

*Fernando Henrique Cardoso*

**Ministro da Educação**

*Paulo Renato Souza*

**Secretário Executivo**

*Luciano Oliva Patrício*

**Secretária de Educação Especial**

*Marilene Ribeiro dos Santos*

**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Especial**

**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO  
DE RECURSOS HUMANOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

**VOLUME 2**

SÉRIE  
ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

5

## **Ministério da Educação**

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, sala 600

CEP 70047-901 - Brasília - DF

Fone (061) 410-8651 – 226-8672

Fax (061) 321-9398

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS  
HUMANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA VOL. 1. FASCÍCULOS I – II –  
III / ERENICE NATÁLIA SOARES DE CARVALHO. (ORG.)  
BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2000.

\_\_\_ P. (SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (ORG.))

1. DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA. 2. EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE.  
I SÉRIE. II TÍTULO

CDU 376. 2/3

## **APRESENTAÇÃO**

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, objetivando a divulgação de conhecimentos técnico-científicos mais atualizados acerca das diferentes áreas de deficiência, bem como relativos à deficiência múltipla, edita textos e sugestões de práticas pedagógicas referentes à educação dos alunos com necessidades especiais.

A presente série trata da Educação de aluno portador de *deficiência múltipla*.

**MARILENE RIBEIRO DOS SANTOS**

Secretária de Educação Especial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

# **Deficiência Múltipla Volume 2**

**Fascículos IV, V, VI, VII**

**Brasília / 2000**



# SUMÁRIO GERAL

## VOLUME 1

### **Fascículo I - A Concepção de Deficiência**

- Histórico da deficiência na humanidade
- Conceitos de deficiência
- Bibliografia

### **Fascículo II – Deficiência Múltipla**

- Conceitos
- Incidência e Avaliação
- Prevenção
- Questões educacionais e de cidadania
- Bibliografia

### **Fascículo III – O Bebê com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Abordagem educacional – programas de estimulação
- Serviços comunitários
- Trabalho interdisciplinar
- Bibliografia

## VOLUME 2

### **Fascículo IV - A Criança de Quatro a Seis Anos com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Agregação e integração pelos modelos de atendimento
- Serviços comunitários
- Trabalho interdisciplinar
- Bibliografia

## **Fascículo V - A Criança de Sete a Onze Anos com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Educação escolar
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Serviços comunitários
- Trabalho interdisciplinar
- Bibliografia

## **Fascículo VI - O Adolescente com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Educação para o trabalho
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Adaptações curriculares
- Serviços comunitários
- Trabalho interdisciplinar
- Bibliografia

## **Fascículo VI - A Competência Social**

- A competência social
- A tecnologia na educação da pessoa cega e de baixa visão
- A orientação vocacional
- Estudo profissiográfico e encaminhamento ao mercado de trabalho
- Bibliografia

## **Fascículo VII - O Adulto com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Inserção no mercado de trabalho
- Constituição de família
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Bibliografia

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

## **Fascículo IV**

# **A Criança de Quatro a Seis Anos com Deficiência Múltipla**

**Conteudista**  
Erenice Natália Soares de Carvalho

Brasília, 2000



## **SUMÁRIO**

### **FASCÍCULO IV - A Criança de Quatro a Seis Anos com Deficiência Múltipla**

- Aspectos do desenvolvimento
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Serviços comunitários
- Trabalho interdisciplinar
- Verificando sua aprendizagem
- Conferindo suas respostas
- Bibliografia

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude o texto do fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo às avaliações propostas;
4. Confira suas respostas com a da chave de correção, no final do fascículo;
5. Se bem sucedido nas respostas, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir bons resultados, reestude o texto;
7. Realize novamente a avaliação. Se não conseguir, consulte o professor aplicador do fascículo.

- 1 -Estudar o texto relativo ao fascículo.
- 2 -Rever o vídeo para tirar dúvidas.
- 3 -Recorrer ao professor aplicador da unidade, caso a dúvida persista.
- 4 -Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

Este é o volume 2 – fascículo IV Série Atualidades Pedagógicas 5 – Educação Especial.

Tem como objetivo instrumentalizar os professores para atuar com alunos com deficiência múltipla.

O fascículo visa a fornecer subsídios para que esses professores alcancem os seguintes objetivos:

- Compreender especificidades comportamentais da criança de quatro a seis anos portadoras de deficiência múltipla;
- identificar similaridades do seu comportamento e desenvolvimento em relação aos demais colegas não portadores de deficiências;
- caracterizar as necessidades educacionais especiais dessa população específica;
- desenvolver estratégias de intervenção pedagógica.

O desenvolvimento das crianças de quatro a seis anos com deficiência múltipla realiza-se segundo os mesmos princípios e bases biopsicossociais das demais, que não apresentam deficiências.

A forma como uma criança cresce e se desenvolve depende de variados fatores individuais, sociais e ambientais. Quando apresenta múltipla deficiência, as causas individuais podem ser diversas e os efeitos variados, sobre a personalidade e o comportamento.

Essa diversidade deve-se a vários, incluindo o comprometimento das deficiências e a sua abrangência, às capacidades atingidas, bem como a forma de reação da família e da comunidade afima situação .

Quando a criança tem acesso à participação social e comunitária, recebe atendimento adequado e convive em ambiente em que não é rejeitada, suas possibilidades de desenvolvimento são favorecidas, mesmo que as deficiências sejam numerosas e limitantes.

Um ambiente é favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem quando é estimulante, encorajador, socialmente receptivo e afetivamente acolhedor. Todas as crianças, independentemente da existência de deficiências, têm acesso a oportunidades de crescimento em ambiente assim estruturado.

As capacidades cognitivas e afetivas das crianças têm sido muito consideradas ao longo dos últimos anos. Suas habilidades podem ser afloradas pelo contato dinâmico com o ambiente físico e social. Ainda manifestam desejo de aprender e interagir com sua realidade. Essa nova forma de pensar considera que a criança se desenvolve por meio de aprendizagem e aprende no seio da cultura que tem significado para ela desde seu nascimento. Dessa forma interage com elementos do ambiente que são culturalmente interpretados e que lhe são oferecidos como estímulo, ou seja, convive com

elementos lingüísticos, relações, pensamentos e afetos que estão a seu redor e responde a eles de acordo com seu potencial humano. Nessa interação, entram suas habilidades cognitivas, de atenção, percepção, memória, imaginação e outras. Os conhecimentos que adquire nessa ação *eu versus ambiente* permitem-lhe desenvolver suas capacidades de pensar e agir no mundo físico e social.

Para as crianças com deficiência múltipla, esses pressupostos são todos válidos. É importante oportunizar-lhes uma interação rica com o ambiente, proporcionando-lhes, o mais cedo possível, contatos sociais com seus pares, com os adultos, com os objetos e situações, de modo a compreender e aprimorar sua realidade e o desejo de participar. Desse modo, a criança só se desenvolve porque aprende.

Não se pode ignorar que a criança com múltipla deficiência apresenta limitações nessa interação com o ambiente. Suas condições individuais de desenvolvimento, aprendizagens anteriores, disposição atitudinal, capacidades cognitivas, entre outras, são elementos essenciais para aprender o novo e produzir conhecimentos.

Por essa razão, é de suma importância que essas crianças recebam atendimento adequado para reduzir os efeitos de suas deficiências e prevenir o aparecimento de outras que possam ir associando-se às já existentes. Enquanto isso, todos os aspectos de interação e participação previstos genericamente para o desenvolvimento das crianças e que foram até aqui analisados, devem ser considerados e aplicados em sua experiência de aprendizagem.

Na fase dos quatros a seis anos, as crianças já conquistaram muita independência de movimentos, podendo correr, saltar, subir, pular, atirar os objetos, alcançá-los, etc. O domínio adquirido da linguagem oferece muitas oportunidades de trocas sociais com adultos e companheiros. Desse modo, têm a sua disposição um campo vasto de atividades. Podem agir no ambiente de forma mais independente, explorar e alcançar novas descobertas e aprimorar suas habilidades sociais.

A formação do auto-conceito tem lugar privilegiado nesse faixa etária. Com base nas observações de suas próprias

realizações, do comportamento dos seus pares e das opiniões da família e dos adultos significativos para a criança, ela começa a firmar a sua identidade, sua auto-imagem. *Quem sou eu?* Essa pergunta tem um amplo significado nessa fase.

O pensamento e a consciência da criança também estão em pleno desenvolvimento. A fantasia e a realidade têm espaço, em sua forma de interpretar o mundo a sua volta. A brincadeira, o brinquedo, o jogo, a imitação, a imaginação, são os ingredientes do desenvolvimento infantil e a forma de consolidar as experiências da criança e de sua cultura, bem como de exercitar suas capacidades latentes.

Quando se tem em mente a criança com múltipla deficiência, alguns aspectos precisam ser considerados:

- seu vigor físico, em alguns casos, pode estar comprometido pelos problemas de saúde, principalmente nas causas orgânicas;
- os movimentos corporais e a mobilidade podem estar alterados ou limitados, quando a deficiência física está associada;
- a exploração do ambiente e a formação de conceitos podem estar dificultadas pelas deficiências sensoriais, na ocorrência de cegueira ou surdez;
- a comunidade auditivo-oral pode estar inviabilizada ou dificultada, em decorrência de surdez ou de lesões cerebrais.

Essas e outras condições podem estar presente quando uma criança convive com múltipla deficiência. Seu desenvolvimento requer atenção e apoio para que possa superar essas limitações e compensar suas dificuldades específicas.

Apoiar uma criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem implica respeitar sua fase evolutiva; atuar sobre suas emoções e afetividade, encorajando-a, estimulando-a e acreditando em suas capacidades potenciais; favorecer sua auto-estima e ajudá-la a superar possíveis sentimentos de inferioridade, por meio do reconhecimento de suas realizações e reais conquistas.

É reduzido o número de crianças com múltipla deficiência que possuem um repertório tão pequeno e

deficiências em níveis tão elevados que não lhes possibilitem atuar no ambiente de forma funcional.

Infelizmente, a visão corrente que se tem de múltipla deficiência é equivocada, de modo que as pessoas subestimam as potencialidades e capacidades de seus portadores, movidas, muitas vezes, apenas pelas aparências. A experiência, no entanto, tem demonstrado o contrário. Essas crianças, quando atendidas e apoiadas adequadamente e desafiadas a participar, criar, construir e realizar, respondem de maneira promissora e realizadora, apesar das limitações.

A ação educativa comprometida com a cidadania implica o reconhecimento da dignidade humana, da diversidade entre as pessoas e do convívio portado em valores éticos. É um desafio para a educação cumprir suas finalidades junto a todas as crianças, sem discriminação.

Cabe aos educadores considerar que as crianças com deficiências desenvolvem-se segundo processos e princípios similares aos de todos os demais, tendo que se levar em conta sua singularidade, como ser humano com características próprias. Devem as condições educacionais organizar-se de modo a respeitar as necessidades e ritmos próprios, de modo a contribuir para o aprimoramento pessoal dos alunos, ressaltando principalmente suas competências e experiências.

Destinada ao atendimento das crianças de zero a seis anos, a educação infantil realiza-se em creches, pré-escolas e em outras instituições consideradas espaços sociais, educativos, coletivos e pedagógicos, que visam à formação da cidadania, desde a mais tenra idade. Segundo o texto dos “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (MEC, 1997), esses espaços devem:

*“Garantir e oferecer às crianças tanto o acesso aos mais variados instrumentos físicos quanto aos simbólicos, tais como: conceitos, valores, atitudes, objetos socioculturais necessários à constituição da personalidade, capazes de compreender a cultura e a sociedade, de maneira segura, solidária e cooperativa”* (p. 11)

Ainda dentro do mesmo tema, a Política Nacional de Educação Infantil do MEC (1994) preconiza para as crianças nessa fase, os seguintes direitos:

*“... à brincadeira; à individualidade; a ambiente acolhedora, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; à alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade e capacidade de expressão; ao movimento em espaço amplo; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a especial atenção durante seu período de adaptação na creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.”*

Quando se considera a criança na faixa de quatro a seis anos, seja na fase pré-escolar, a educação deve preocupar-se com oferta de oportunidades educacionais que visem às interações sociais variadas, aos desafios e à solução de problemas reais que demandem da criança o uso de sua experiência e de seu conhecimento, bem como a busca de novas possibilidades de aprendizagem.

O reconhecimento das capacidades cognitivas, afetivas e interativas da criança fundamenta toda a ação educativa. Do

mesmo modo, a convicção da interdependência entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Os educadores estão cientes dessa influência na formação da consciência infantil.

Crianças com múltipla deficiência podem e devem ter acesso aos objetos e às fontes socioculturais, bem como apoio a seu desenvolvimento e aprendizagem, nos moldes das demais não portadoras de deficiências. As instituições educativas que lhes propiciarem essas oportunidades constituem espaços em que, efetivamente, sejam garantidos os direitos de cidadania.

A intervenção educativa é um recurso que promove o desenvolvimento infantil, pelo uso das estratégias cognitivas da criança na internalização dos conhecimentos socialmente elaborados, de acordo com a fase evolutiva. O papel da intervenção educativa é, portanto, básico no direcionamento para a aquisição de conceitos e de valores, bem como na organização de situações de aprendizagem que inspirem soluções criativas por parte da criança e que impulsionem seu desenvolvimento integral.

O trabalho de educação infantil realiza-se por meio de ações planejadas, sistemáticas e intencionais, com o objetivo de educar, buscando a socialização da criança, o desenvolvimento de suas capacidades e sua inserção cultural e social.

## Adaptações curriculares

As tendências mais recentes na educação infantil apontam para um currículo que contemple não apenas o desenvolvimento da criança mas também, para a dimensão cultural relativa à aquisição de valores e de conhecimentos, o saber a ser apropriado.

O currículo deve ter dinamicidade suficiente para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais. De modo geral, as

crianças com múltipla deficiência, não precisam desenvolver um currículo diferenciado para sua educação. Podem beneficiar-se do regulamento adotado, flexibilizando-se de modo a considerar as capacidades e necessidades dos educandos. A participação da família na proposição desse currículo é da maior relevância, uma vez que o contexto familiar e comunitário complementam e consolidam as aprendizagens escolares, além de constituir o espaço privilegiado para sua aplicação.

O currículo da educação infantil tem objetivo de, segundo o MEC (1997, p. 33), “promover o desenvolvimento das seguintes capacidades nas crianças:

- construir uma imagem positiva de si mesma;
- descobrir, conhecer seu próprio corpo;
- desenvolver hábitos de saúde e bem-estar;
- atuar de forma independente, com segurança e confiança em si própria;
- ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitado a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- estabelecer vínculos afetivos e de trabalho com adultos;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade e cuidado;
- conhecer algumas manifestações culturais com interesse, respeito e participação;
- representar e evocar aspectos diversos da realidade, vividos, conhecidos ou imaginados através do jogo e demais formas de expressão;
- ser usuário competente da língua;
- exercer as especificidades de seu pensamento através do acesso a informações desafiantes e/ou estruturas que possibilitem a explicitação de suas hipóteses;
- desenvolver as potencialidades da criança de modo a minimizar as conseqüências de suas deficiências.”

A análise desses objetivos revela sua total adequabilidade para crianças com deficiência múltipla. Evidentemente, alguns educandos, principalmente os que apresentam maiores comprometimentos necessitarão de apoio e flexibilidade para alcançá-los.

Estratégias de alteração curricular são previstas na educação de crianças com necessidades especiais. Por exemplo, no elenco de objetivos esboçados anteriormente, consta um que deverá ser alterado para atender às possibilidades da criança surda: “ser usuário competente da língua”, principalmente se essa criança tiver uma lesão cerebral em área de fala ou em área motora ligada à emissão verbal. Nesses casos extremos, objetivos alternativos devem ser traçados quanto às possibilidades de comunicação do aluno.

De um modo geral, o currículo delineia algumas habilidades esperadas para as crianças dessa faixa etária: o domínio da linguagem; o uso dos objetos cotidianos; a orientação no tempo e no espaço; o desenvolvimento da percepção, memória, pensamento e imaginação; o desenvolvimento de habilidades sociais e de convivência em grupo; o conhecimento do acervo cultural e científico, compatível com o desenvolvimento evolutivo da criança, entre outros (MEC, 1997, obra citada).

A intervenção educativa deve levar em conta as capacidades das crianças, a qualidade de suas relações com os colegas e com os adultos e suas condições físicas. Na faixa dos quatro aos seis anos, o domínio da linguagem e a capacidade psicomotora do educando, permite-lhe mais desenvoltura nas interações com o ambiente físico e social. O currículo deve prever a introdução de novos conhecimentos e desafios pessoais, em acréscimo às habilidades anteriormente adquiridas pelas crianças.

Os conteúdos devem ser organizados, ordenados e priorizados de acordo com as condições dos alunos e com os significados que representam para eles. Consideram as necessidades e possibilidades das crianças e seu contexto sociocultural.

## **Adaptações dos programas educacionais**

Genericamente, todas as atividades interessantes e adequadas para as crianças sem deficiências são indicadas para os portadores de deficiências de sua faixa etária.

As adaptações são realizadas nos objetivos, nos conteúdos, nas atividades, nas metodologias de ensino e na avaliação do aluno, bem como nos elementos organizativos da escola e da sala aula, se essas medidas forem necessárias.

Nem sempre são, em todos os aspectos e devem ser condizentes com as necessidades individuais identificadas. A intervenção educacional normalmente desenvolvida para todos os alunos seria o ideal, mas, não sendo possível, as adaptações devem conter procedimentos que se aproximem, ao máximo, do cotidiano da turma e assemelhar-se aos interesses dos demais para que possam beneficiar-se delas e, não apenas, as crianças com necessidades especiais.

### **Crianças com deficiência auditiva associada a outra(s) deficiência(s)**

A criança com múltipla deficiência necessita, como as demais de sua idade, de estímulos favoráveis a seu desenvolvimento, aprendizagem e formação da personalidade. Quando a deficiência auditiva – surdez ou hipocrisia – está presente, algumas intervenções específicas precisam ser realizadas.

Como o problema de comunicação é significativo para essas crianças, uma forma alternativa necessita ser desenvolvida. É importante que antes da fase dos quatro aos seis anos esse procedimento já deva ser iniciado, pois os primeiros anos de vida possibilitam maiores aquisições e transformações no desenvolvimento infantil.

A autonomia motora da criança e sua evolução cognitiva permitem-lhe mais atividade de exploração e compreensão da realidade ambiental. Sua curiosidade está aguçada, bem como o interesse e o desejo de aprender.

É indispensável que a criança tenha acesso aos recursos tecnológicos especializados para a educação de surdos: a prótese auditiva, os treinadores de fala, e equipamentos não especializados, apropriadamente adaptados para o processo ensino-aprendizagem, como é o caso dos computadores, ferramentas eficientes para apoiar e desenvolver a comunicação desses alunos.

A apropriação da linguagem de sinais pelo aluno e o uso de sinais e gestos de apoio por parte do professor têm sido defendidos por grande número de educadores especializados no atendimento educacional de crianças surdas. Formas de linguagem estimula a participação da crianças e favorece seu desenvolvimento, além da capacidade de comunicação; a aprendizagem da linguagem de sinais não desestimula nem impede a realização da fala da criança surda, como afirmam seus defensores.

A pluralidade de linguagens parece gerar na criança surda atitude positiva, de maior auto-estima e segurança para estabelecer novas interações e interagir com o ambiente.

A surdez pode acarretar, além dos problemas de comunicação auditivo-oral, dificuldades na formação de conceitos e na capacidade de abstração. Em decorrência dessas limitações, a integração social da criança pode ser prejudicada. À escola cabe o papel de estimular o desenvolvimento de sua capacidade auditiva e melhorar seu desempenho lingüístico, bem como facilitar a aquisição de conhecimentos e sua integração social.

A pré-escola deve enfatizar aquisição da linguagem; a estimulação lingüística, visual, auditiva e psicomotora; a iniciação à leitura audiovisual, à escrita e à matemática; a expressão artística e os programas de atividade da vida diária. O objetivo do atendimento é atuar nas áreas sensório-motora, cognitiva, afetiva e social, visando a atingir o pleno desenvolvimento do aluno.

A flexibilidade curricular para atender às necessidades específicas desses alunos inclui, além dos conteúdos e procedimentos metodológicos usuais, os seguintes componentes curriculares (FEDF, 1992):

- *treinamento auditivo*

Visa a desenvolver as funções auditivas necessárias à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem oral: análise e síntese auditiva, discriminação auditiva, memória auditiva e a evocação. O treinamento auditivo precisa ser associado ao treinamento da percepção visual e tátil-cinestésica, que servem de apoio à compreensão do ambiente da criança, uma vez que a via auditiva se encontra alterada.

Atividades que podem ser desenvolvidas no treinamento auditivo envolvem a percepção auditiva do mundo sonoro (sons produzidos pelos objetos e pelo corpo humano); a identificação da presença ou ausência de sons ambientais (ruídos e sons instrumentais, da voz humana, etc.); a localização de fontes sonoras; o reconhecimento de sons ambientais diversos, entre outros exercícios que podem ser realizados com as crianças, normalmente, na sala de aula ou em sessões individuais de atendimento, em horário contrário em que frequenta a escola.

- *treinamento fonoarticulatório e de fala*

Visa à produção da fala e à aquisição da linguagem. Envolve o sistema fonêmico, apoiado pelas habilidades rítmicas e das funções auditivas residuais da criança. O treinamento envolve atividades que atuam sobre a respiração do aluno; sobre os órgãos fonoarticulatórios (palato, língua, lábios, alvéolos, dentes, bochechas, mandíbula, etc.); sobre a tensão e o relaxamento muscular do corpo, como um todo, e dos órgãos fonoarticulatórios; sobre a voz e a produção e automatização na emissão de fonemas.

Muitas atividades podem ser realizadas na sala de aula com as demais crianças, como apoio ao treinamento individual, que se realiza em sessões fora do horário normal de aula: exercícios de inspirar e expirar; fazer mímicas variadas com os lábios, as bochechas; sugar líquidos; soprar velas, penas, apitos; brincar com a língua em várias posições e direções; produzir sons altos, fortes, lentos, longos, etc.

- *treinamento rítmico*

Visa à aquisição do ritmo prosódico (próprio da linguagem, que possibilita a emissão da fala), por meio da

movimentação e do controle corporal; da percepção das relações espaciais, temporais e proprioceptivas.

O treinamento abrange atividades que desenvolvem o esquema corporal, o equilíbrio, a lateralidade, as relações espaciais e temporais, o relaxamento e a respiração, bem como os movimentos que facilitam a produção vocal.

As atividades que produzem movimentos corporais ritmados; sensações corporais de relaxamento e de tensão das partes específicas do corpo; que associam tempo e movimento; vocalizações ritmadas, entre outros, são importantes para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem.

As crianças com deficiência múltipla, dentre as quais se ressalta a deficiência auditiva, precisam das adaptações curriculares que contemplem suas dificuldades específicas nas demais áreas defasadas e que promovam suas capacidades e habilidades nos demais aspectos do desenvolvimento.

Deve evitar-se fragmentação de atividades de atendimentos, para que a criança não fique sobrecarregada. A integração de procedimentos que visam a aproveitar as atividades para atingir vários objetivos e aspectos do desenvolvimento é sempre mais eficiente e proveitoso.

O ambiente físico para o atendimento das crianças com múltipla deficiência associada à deficiência auditiva deve incluir ambientes para o trabalho de ritmo, de estimulação auditiva e de treinamento de fala, com os equipamentos e recursos didáticos adequados (objetos sonoros, recursos para estimular a respiração, treinadores individuais e coletivos da fala, amplificador, gravador, instrumentos musicais, tablado, brinquedos e objetos para exercitar o sopro, etc.).

### **Crianças com deficiência visual associada a outra(s) deficiência(s)**

Quando a deficiência múltipla inclui a deficiência visual – cegueira ou baixa visão – o currículo proposto deve contemplar o aprimoramento da visão residual, se for o caso, para o uso eficiente das pistas visuais preservadas. Quando a criança for

cega, o treinamento dos sentidos remanescentes é importante para que a criança consiga compensar a ausência do sentido visual pelo uso integrado dos demais sentidos.

Nessa faixa etária, a criança já tem as habilidades de linguagem, o controle dos movimentos e condições de ampliar seu repertório de ações corporais e de exploração do meio físico e social, com mais eficiência. O apoio à realização dessas atividades é importante para estimular, encorajar, motivar o educando, além de possibilitar a aquisição de conceitos e o conhecimento da realidade de uma maneira mais proveitosa.

O desenvolvimento de experiências sensório-motoras integradas, a organização e o controle corporal são meios e fins para aquisições de habilidades cognitivas e afetivas; a mobilidade favorece o desejo de aprender.

A criança com deficiência visual tende a realizar poucas atividades físicas, em função do desestímulo ao movimento e ao deslocamento. Despertar e encorajar essas possibilidades de vivência corporal, espacial e temporal faz parte da ação docente, viabilizando melhor integração sensorial, à medida que o processo evolutivo vai sendo promovido.

Em todas as situações de intervenções educativas, é muito importante considerar as finalidades essenciais da educação, que consistem na formação do cidadão, na melhoria de sua qualidade de vida, no exercício da independência e da autonomia crescente e na conquista de sua integração social. Toda ação educativa deve extrapolar os limites dos procedimentos didáticos e do processo ensino-aprendizagem de habilidades e capacidades, e contemplar o ser humano em sua plenitude.

Toda aprendizagem escolar baseada na exploração do ambiente físico e social, na formação de conceitos apropriados da realidade vivenciada, precisa ter significado e contextualização sociocultural historicamente fundamentada.

A família precisa estar envolvida na atividade escolar desde o planejamento, a intervenção e o processo avaliatório para favorecer o processo e apoiar a aplicação e o uso das habilidades e dos conhecimentos adquiridos.

O currículo escolar para o atendimento da criança com múltipla deficiência deve ser o mesmo adotado para as demais crianças, sendo adequado a suas limitações e capacidades. As atividades devem ser prioritariamente as mesmas adotadas para as crianças de sua faixa etária não portadoras de deficiências e acrescidas dos componentes curriculares específicos que complementam o trabalho educativo.

Bruno (1997) propõe atividades a serem desenvolvidas com alunos pré-escolares com deficiência visual, adequadas, também, para os que têm deficiências associadas.

Para propiciar a formação dos esquemas sensório-motores, sugere as seguintes atividades, como na fig. 1:

- explorar objetos e experiências do meio físico, utilizando o sentido tátil-cinestésico, o visual, o olfativo e o gustativo;
- explorar objetos com as mãos, pés, corpo, descobrindo sua textura e consistência;
- identificar e localizar características e detalhes nos objetos: orifícios, diferenças, sons, textura, formato, peso, etc.;
- usar esquemas motores no manuseio de objetos: bater, puxar, empurrar, etc.;



Fig. 1. Exploração das características dos objetos.

- localizar objetos no espaço, em relação ao próprio corpo: em cima, atrás, do lado, etc.;

Para favorecer a construção das noções espaciais:

- vivenciar diferentes posições no espaço com o corpo, utilizando objetos: entrar e sair de caixas, pneus, tubos, etc.;
- puxar, arrastar, empurrar objetos diversos, com diferentes características;
- subir em mesas, cadeiras, escada, (etc.), experimentando diferenças relativas à largura, altura, profundidade, etc.;
- realizar diferentes movimentos corporais que promovam noções diferenciadas de espaço: abaixar, subir, pular, etc.;
- orientar-se em relação aos colegas: dentro, fora, ao lado, etc.;
- o mesmo, com relação aos colegas: na frente, no final da fila, ao lado, etc.;
- localizar e guardar objetos.

Para favorecer à construção da noção de tempo:

- estabelecer horários e locais para que as crianças percebam uma rotina temporal;
- seqüenciar ações, identificando início, meio, fim, durante, etc.;
- ouvir e perceber ritmos e movimentos corporais;
- marchar, seguindo sons;
- perceber a velocidade dos objetos;
- tocar instrumentos em ritmos diferentes;
- observar calendário tátil, para atender uma rotina diária;
- observar transformações da natureza: plantio de feijão e milho;
- organizar e seqüenciar atividades, vivenciando as noções de *antes*, *agora*, *depois*.

## Orientação e mobilidade:

- explorar o ambiente da sala de aula e as dependências da escola, tocando com as mãos as portas, janelas, mobiliários;
- explorar os pisos, paredes, banheiros, cozinha, corredores, áreas externas;
- brincar no parque;
- caminhar entre os móveis, de uma porta para outra, da porta para a janela, etc.;
- caminhar entre obstáculos;
- utilizar pistas: ruídos, odores, corrente de ar, sol, etc.;
- verbalizar a proximidade ou distanciamento de objetos, pessoas, ruídos, etc.;
- explorar a posição das janelas, dos móveis, das portas, a largura dos espaços, por meio da técnica do *rastreamento* e do *guia vidente*.

## Outras atividades:

- imitar ações;
- realizar atividades de conhecimento, controle e vivência corporal;
- perceber semelhanças e diferenças entre os objetos;
- classificar e seriar objetos;
- comparar qualidades de objetos;
- acomodar objetos em espaços limitados;
- contar objetos, acrescentar, retirar, dividir;
- fazer jogos de construção, de memória, de parear, etc.;
- estabelecer semelhanças entre os objetos, associações, discriminações, relações de causa e efeito, etc.;
- interpretar e expressar sentimentos diversos;
- ouvir histórias;
- nomear objetos, pessoas, animais, plantas e ações;

- descrever cenas, objetos, pessoas, animais, etc.;
- gravar e ouvir a própria voz;
- brincar de adivinhações, dar recados, evocar fatos, conversar, etc.;
- contar histórias;
- planejar uma rotina diária;
- planejar atividades;
- reviver acontecimentos;
- representar objetos, fatos, acontecimentos de modelagens, papéis, argila, tinta grossa, desenho, etc.;
- confeccionar livros de história;
- jogos em grupo;
- brincar com pneus, caixas, cordas, bolas, sacos de areia, brincar de rodas;
- fazer jogos de mesa;
- fazer jogos simbólicos: representar personagens da família, casinha, brincar de faz-de-conta, médico, escola, história/teatro (fantoques, bonecos);
- realizar atividades de artes e educação física.



Fig. 2. Atividade de hidroestimulação.

A Fig. 2. Ilustra atividade realizada por professores de educação física que traz excelentes resultados para as crianças com múltipla deficiência, como é o caso da que está sendo atendida (deficiência visual associada). Permite uma vivência

corporal significativa e a oportunidade de estimular o sentido tátil-cinestésico, as relações espaciais e temporais, bem como a autonomia de movimentos. A organização das atividades propostas pelo professor e o apoio dispensado ao aluno contribuem de maneira favorável para os bons resultados do processo de ensino e aprendizagem.

### **Crianças com deficiência física associada a outra(s) deficiência(s)**

Quando o atendimento educacional orienta-se pelas competência e habilidades da criança e considera também suas necessidades especiais, a ênfase da intervenção recai principalmente sobre as capacidades do aluno, realizando, ainda a análise funcional e qualificada de suas condições, de modo a definir as respostas educacionais mais adequadas para sua formação. A análise funcional focaliza:

- as dificuldades que o aluno apresenta na execução de movimentos corporais ou a ausência deles;
- a permanência ou a transitoriedade das alterações motoras que apresenta;
- a origem das dificuldades motoras – sistema ósseo, sistema muscular, sistema nervoso ou a associação dos três sistemas;
- o nível individual da disfunção, que pode provocar maior ou menor limitação motora.

Acontece de algumas crianças com deficiência física serem portadoras, também, de outras deficiências – intelectuais, sensoriais ou mentais – associadas. É importante mencionar que essas dificuldades não são inerentes à deficiência física, ou seja, nem todas as deficiências físicas estão associadas a múltiplas deficiências.

Quando comparadas aos colegas da mesma idade, as crianças com deficiência física ficam em desvantagem, em decorrência das limitações motoras e de comunicação. Entretanto, esses aspectos não podem ser confundidos com

*déficit* cognitivo, ou seja, a deficiência física não implica deficiência mental, embora possa acontecer.

O que ocasiona esse equívoco é o fato de a criança muitas vezes não conseguir falar e movimentar-se. Uma avaliação cuidadosa, entretanto, reduz os erros de diagnóstico.

Quando a deficiência física tem uma origem cerebral, a exemplo dos traumatismos crânio-encefálicos, da paralisia cerebral ou de tumores, as limitações podem atingir proporções maiores, muitas vezes gerando deficiência mental, auditiva ou visual. As deficiências múltiplas podem ocorrer, portanto, como resultado de lesões mais extensas.

É muito importante observar se na escola a educação dos alunos está de acordo com suas potencialidades e se há respeito às limitações impostas pelas deficiências.

A equipe docente precisa considerar:

- a necessidade de apoio requerida pelo aluno, de modo a facilitar a realização das atividades escolares;
- a melhor forma de adequar o currículo e organizar os materiais, equipamentos e procedimentos educacionais para atender ao aluno;
- a adaptação do espaço físico de modo a facilitar o desenvolvimento do aluno, sua comunicação e o acesso aos materiais que necessita utilizar.

A área de socialização é uma das mais comprometidas no aluno com deficiências múltiplas e motora associadas, porque depende de suas condições de desenvolvimento, aprendizagem e relacionamento com o mundo. É evidente a importância dos aspectos relacionados ao autoconceito e à auto-estima, que podem estar alterados em decorrência das dificuldades dos alunos em realizar as tarefas escolares, em participar e comunicar-se com os colegas e professores.

Atividades individuais e grupais devem favorecer o conhecimento das possibilidades e limitações do aluno. As expectativas otimistas e as atitudes positivas dos professores e familiares favorecem suas realizações, motivações e resultados escolares.

O professor deve selecionar cuidadosamente as atividades, o apoio, os recursos técnicos e materiais para melhorarem as possibilidades de comunicação, mobilidade e participação desses alunos. As seguintes questões podem orientar o professor:

- necessitam de um sistema de comunicação alternativo? Qual? De que período o aluno necessita para desenvolver suas habilidades de comunicação?
- que objetos e conteúdos devem ser priorizados em sua educação?
- que atividades complementares devem ser providenciadas para o aluno?

O atendimento ao aluno deve ser grupal, podendo ser individualizado nas situações que requerem:

- respeito ao ritmo próprio de aprendizagem;
- uso de materiais e equipamentos especializados;
- apoio do professor para atividades que envolvam adaptações curriculares específicas.

Outros cuidados devem ser observados:

- utilização do mobiliário adequado;
- postura cômoda e que facilite a visão geral do grupo, a interação e a realização das atividades escolares;
- respeito ao ritmo e a forma de falar de cada um;
- supressão de barreiras arquitetônicas;
- apoio dos colegas e dos familiares;
- uso de equipamentos e instrumentos para atividades manipulativas.

A resposta da escola às necessidades educacionais dos alunos com deficiência física associada a outras deficiências, portanto, deve considerar a adaptação do contexto de ensino-aprendizagem às necessidades apresentadas pelo aluno.

## **Crianças com múltipla deficiência sensoriais (surdas-cegas)**

Segundo McInnes & Treffry (1981) as crianças surdas-cegas, em decorrência de suas dificuldades multissensoriais, podem apresentar dificuldades para comunicar-se de maneira inteligível e de perceber adequadamente o mundo que a cerca. Muitas vezes, a origem de sua deficiência indica comprometimentos de saúde, acarretando atrasos no desenvolvimento e afetando a aparência, muitas vezes interpretados, equivocadamente, como sendo decorrentes de deficiência mental ou perturbação emocional.

A criança surda-cega na fase pré-escolar tem razões que justificam suas dificuldades nas relações espaço-temporais, que se encontram prejudicadas pela falta das pistas fornecidas pela visão e audição, resultando em dificuldades ou impossibilidades de captar informações ambientais.

Nessa fase, de maneira espontânea, as crianças envolvem-se em atividades de expressiva movimentação e exploração do mundo físico e social. Privada de dois sentidos importantes, essas crianças estão sujeitas a dificuldades na percepção e integração com o ambiente circundante, porque o conhecimento dos objetos e das pessoas a seu redor requer proximidade física, que viabilize o contato e o manuseio dos elementos presentes no ambiente.

A motivação natural para explorar é, portanto, mínima e deve ser estimulada pelos colegas, familiares, professores e pessoas que estão envolvidas em seu convívio.

A falta ou insuficiência de visão e audição dificultam o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais, principalmente com as demais crianças de sua idade, requerendo uma intervenção que viabilize e estimule essas relações.

Conquanto se possa pensar que as dificuldades dessas crianças sejam semelhantes, há muitas diferenças entre elas, mesmo quando a perda visual e auditiva sejam do mesmo nível. Um aspecto importante a considerar é a possibilidade de que as outras vias sensoriais estejam, ou não, alteradas. É óbvio

que uma situação como essa torna a situação da criança muito mais agravada.

Uma concepção interativa de deficiência chama a atenção para a necessidade de se considerar os aspectos ambientais que podem agravar ou atenuar o nível de comprometimento das crianças. Se as possibilidades de participação e interação estão presentes, bem como o estímulo e o encorajamento à ação, essa criança demonstra maior funcionalidade em seu ambiente e melhores expectativas de desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto ao aspecto educacional, os estudiosos asseguram que desenvolvem estilos de aprendizagem individuais que as ajudam a compensar sua múltipla deficiência. Desse modo, crianças surdas-cegas podem alcançar bom nível de aprendizagem escolar e desenvolvimento de habilidades adaptativas.

Evidentemente, esses resultados requerem condições individuais favoráveis e condicionantes ambientais que viabilizam o seu êxito. O ambiente familiar e educacional deve ser, portanto, favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem.

As crianças surdas-cegas são considerada mais comprometidas do que o são na realidade. Mesmo em ambiente especializado e preparado para seu atendimento educacional, podem ser confundidas e haver dificuldade de avaliação com relação às crianças que apresentam deficiência mental ou autismo.

A educação das crianças com deficiência visual e auditiva deve considerar os seguintes aspectos, entre outros:

- as reduzidas experiências de êxito na relação com o ambiente físico e social;
- as limitações das vias sensoriais, que dão pouco incremento às iniciativas e à motivação para as atividades motoras e cognoscitivas, como ocorre com as demais crianças;
- a necessidade de tocar e aproximar-se dos objetos e das pessoas, que lhe permitam conhecê-los;

- as dificuldades para antecipar ações e eventos ambientais;
- a escassez de estímulos e atrativos para motivar a exploração, a participação, a curiosidade, a interação, ou seja, o contato com a realidade;
- despreparo do ambiente familiar e comunitário para atuar adequadamente com a criança.

A atuação educacional dos alunos deve considerar suas potencialidades e limitações, para não ampliar as exigências ou minimizar os desafios. Em ambos os casos, a criança fica prejudicada.

Também é importante considerar e aprimorar os resíduos visuais e auditivos do aluno, quando presentes, além de estimular os demais sentidos preservados para melhorar a sua eficiência perceptivo-sensorial.

Atuar de modo a envolver a criança globalmente, é um princípio que não pode ser negligenciado pelos educadores. Precisa-se evitar focalizar apenas as áreas de dificuldades ou aspectos isolados do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, mas destacar suas potencialidades e capacidades como base para a atuação pedagógica.

Deve observar-se que os programas educacionais precisam tornar-se compatíveis com as habilidades acadêmicas e a competência curricular do aluno. Não há sempre a necessidade de um currículo diferente mas, de sua adequação.

Os procedimentos educacionais devem resguardar as medidas de acesso ao currículo, ou seja, máquinas Braille, leitores ópticos, bengalas, material ampliado ou em relevo, entre outros, para que seja possível a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

O período correspondente à educação infantil é muito propício para crianças com deficiência, porque as atividades acadêmicas são mais simples, e o enfoque é maior no índice sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades psicomotoras, cognitivas e sócio-afetivas.

De igual modo, incentiva-se a vivência lúdica do brincar, das brincadeiras, dos jogos, dos exercícios da fantasia e da criatividade. Essas experiências educacionais são apropriadas para todas as crianças dessa faixa etária, independentemente de serem portadoras, ou não, de deficiências. O ideal é que as crianças estudem nas escolas regulares, para terem um convívio desafiador e estimulante, com uma diversidade de situações e de pessoas.

Espera-se, no entanto, que o ambiente de aprendizagem seja realmente adequado a suas necessidades e potencialidades. Não adianta colocar as crianças juntas, se ficarem excluídas da participação efetiva em sala de aula. A escola precisa ser realmente inclusiva, ou seja, possa flexibilizar o currículo para dar respostas às demandas reais da criança.

Quando a deficiência múltipla compromete severamente a criança e as instituições educacionais regulares não estão estruturadas para seu atendimento, costumam indicar-se as escolas especializadas, até que seja possível e recomendável sua integração escolar.

Mesmo quando as crianças estão atendidas em escolas inclusivas, desenvolvendo um currículo adequado, o apoio especializado faz-se necessário. Esse apoio é diferenciado e contingente em relação às condições individuais identificadas do aluno. Alguns necessitam do apoio por tempo limitado, mas há educando com múltiplas deficiências que o exige durante toda a vida.

Um currículo regular adequado pode requerer a complementação, a priorização ou a redução de conteúdos,

objetivos e sistemas de avaliação, de modo a dar respostas adequadas às necessidades e potencialidades do aluno com deficiências.

Com relação às crianças com múltipla deficiência, predomina o atendimento nas instituições especializadas públicas ou privadas, sobretudo as filantrópicas. Durante muitos anos, os educandos com deficiências mais limitadoras nem tinham acesso a essas instituições, por serem considerados “não educáveis”.

Felizmente, essa concepção não encontra mais espaço no âmbito educacional. Todas as pessoas têm perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem.

Os profissionais que defendiam o atendimento dessas crianças apenas pela área da saúde têm mudado suas convicções em favor da confiança nos bons resultados evidenciados pela ação educativa.

As crianças com múltipla deficiência menos agravantes, podem beneficiar-se do ambiente integrador das escolas regulares. Existem resistências por parte das escolas, com a alegação de as crianças estarem despreparadas; no entanto, os esforços dos educadores e dos legisladores tendem a superar essas restrições. Espera-se que o novo milênio traga melhores oportunidades educacionais para esses alunos e fortaleça as perspectivas inclusivas da escola e da sociedade como um todo.

O atendimento para as crianças com múltipla deficiência, durante as últimas décadas eram restritos à área de saúde. As clínicas, os hospitais, os consultórios particulares, (etc.) prescreviam medicações, tratamentos e orientações que atendiam às necessidades orgânicas dessa população específica.

A educação infantil, com oferta escassa na rede pública, não atendia nem mesmo à demanda das crianças não portadoras de deficiência. Por outro lado, as escolas particulares, mesmo com oferta de vagas, não recebiam alunos *diferentes*. Quando o faziam, cobravam mais caro, exigiam a presença de um auxiliar ou de familiares na sala de aula, argumentando a necessidade de apoio para o atendimento da criança.

De certo modo, o aluno não recebia o atendimento apropriado, pela dificuldade ou pelo grau de desenvolvimento da escola quanto às formas mais adequadas de acolhimento. Não raro, as potencialidades da criança eram subestimadas ou desconhecidas, mesmo porque a múltipla deficiência costuma apresentar incapacidade ou dar a impressão de maiores limitações do que as reais possibilidades do educando.

Atualmente, essa situação ainda acontece, embora haja maior divulgação sobre os avanços educacionais na área. As perspectivas de melhoria orgânica também foram ampliadas, em decorrência dos avanços da medicina e dos programas de saúde.

Instituições *especializadas* públicas ou particulares, principalmente as filantrópicas, têm-se destacado como alternativa para os alunos com múltipla deficiência.

No âmbito das instituições escolares, o trabalho interdisciplinar é mais encontrado nas escolas especializadas. Considerando que as crianças com múltipla deficiência desafiam mais os profissionais – em face da complexidade de sua condição e da diversidade que requer seu atendimento – a equipe interdisciplinar tem sido requisitada.

A despeito do questionamento existente sobre a necessidade de profissionais da área de saúde ou de áreas afins na educação de crianças com múltipla deficiência, a realidade brasileira, historicamente, não abre mão da contribuição de profissionais de outras formações para dar conta das especificidades que as condições desses alunos requerem.

As ações interdisciplinares aplicam-se na avaliação e na intervenção.

Faz-se necessária, muitas vezes, demorada análise de vários profissionais para identificar-se a avaliação dos alunos entre as muitas hipóteses de deficiência do tipo: surdez profunda, autismo, deficiência mental grave, surdez-cegueira, psicose infantil, entre outras.

Quanto à intervenção, seja no âmbito da própria escola ou em locais e horários diferentes, é freqüente que as crianças com múltipla deficiência, principalmente as mais comprometidas, tenham necessidade de atendimentos em diferentes áreas, como a da pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, etc.

A interdisciplinaridade, portanto, tem sua indicação e deve ser levada em conta a diversidade de condições das crianças e suas necessidades específicas.

Após a leitura cuidadosa do texto, responda às seguintes questões, de modo a verificar seu entendimento acerca do conteúdo do fascículo.

1. Assinalar com (V) as afirmativas verdadeiras e com (F) as falsas:
  - a. ( ) o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com múltipla deficiência ocorrem segundo os mesmos princípios e bases biopsicossociais que regulam o desenvolvimento infantil;
  - b. ( ) o desenvolvimento das crianças é influenciado por fatores individuais, sociais e ambientais;
  - c. ( ) as deficiências múltiplas guardam muita similaridade entre si;
  - d. ( ) por melhor que seja o ambiente, as deficiências múltiplas são sempre graves;
  - e. ( ) segundo as últimas teorias, a criança só se desenvolve porque aprende;
  - f. ( ) o pensamento atual é de que educação infantil considera o desenvolvimento da criança e os valores e o conhecimento culturalmente adquiridos.

2. Complete as lacunas com as palavras selecionadas dentro dos parênteses:

*(física - flexibilidade – deslocamento – proximidade – linguagem – movimentos – gestos – inclusivas)*

- a. o currículo deve ter \_\_\_\_\_ para atender às necessidades especiais dos alunos, sobretudo dos que têm múltiplas deficiências;
- b. o currículo a ser desenvolvido pela criança com múltipla deficiência e com deficiência auditiva associada

deve focalizar o domínio da \_\_\_\_\_ de sinais e o uso dos \_\_\_\_\_ de apoio na sua educação;

c. a criança com deficiência visual realiza poucas atividades físicas, em decorrência do desestímulo aos \_\_\_\_\_ e ao \_\_\_\_\_;

d. a criança portadora de múltipla deficiência com deficiência \_\_\_\_\_ associada apresenta, com freqüência, problemas de socialização, mobilidade e comunicação;

e. a criança surda-cega tem dificuldades de explorar o ambiente pela necessidade de \_\_\_\_\_ dos objetos para poder conhecê-los;

f. o ambiente escolar desejável para as crianças com múltipla deficiência é aquele que favorece o contato da criança com as demais não portadoras de deficiências, ou seja, a exemplo das escolas \_\_\_\_\_.

Agora, verifique se as respostas estão de acordo com os conteúdos do fascículo:

1ª questão

- a. (V);
- b. (V);
- c. (F);
- d. (F);
- e. (V);
- f. (V).

2ª questão

- a. flexibilidade;
- b. linguagem – gestos;
- c. movimentos – deslocamento;
- d. física;
- e. proximidade;
- f. inclusivas.

- BRUNO, M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: NEWSWORK, 1993.
- GALVÃO, I. Henri Wallon – *uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do DF. *Complementação curricular específica para a educação do portador de deficiência da audição*. Brasília GDF/FEDF, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da audição*. Brasília: GDF/FEDF, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da visão*. Brasília: GDF/FEDF, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Brasília: MEC, 1995. Série Diretrizes 6.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual*. Brasília: MEC, 1995. Série Diretrizes 8.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: documento introdutório – versão preliminar*. Brasília: MEC, 1997.

NOGUEIRA, M. DE A. M. *Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*. Brasília: CORDE, 1997.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. \_\_\_\_\_. *Obras completas: fundamentais de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

### *Nota de agradecimento*

*Agradecemos a colaboração do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais pela cedência das fotos e a permissão para sua publicação nesse trabalho.*

*Nosso carinho aos alunos e professores que, por meio dessas imagens, ajudam a difundir conhecimentos aos que desejam aprender e atuar com portadores de múltipla deficiência.*



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Fascículo V**

**A Criança de Sete a Onze Anos  
com  
Deficiência Múltipla**

**Conteudista**  
Erenice Natália Soares de Carvalho

Brasília, 2000



## **SUMÁRIO**

### **FASCÍCULO V - A Criança de Sete a Onze Anos com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Educação escolar
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Serviços comunitários
- Trabalho interdisciplinar
- Verificando sua aprendizagem
- Conferindo suas respostas
- Bibliografia

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude o texto do fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo às avaliações propostas;
4. Confira suas respostas com a da chave de correção, no final do fascículo;
5. Se bem sucedido nas respostas, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir bons resultados, reestude o texto;
7. Realize novamente a avaliação. Se não conseguir, consulte o professor aplicador do fascículo.

- 1 - Estudar o texto relativo ao fascículo.
- 2 - Rever o vídeo para tirar dúvidas.
- 3 - Recorrer ao professor aplicador da unidade, caso a dúvida persista.
- 4 - Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

Este é o volume 2 – fascículo V Série Atualidades Pedagógicas 5 – Educação Especial.

Tem como objetivo instrumentalizar os professores para atuar com alunos com de deficiência múltipla.

O fascículo visa a fornecer subsídios para que esses professores alcancem os seguintes objetivos:

- Caracterizar peculiaridades comportamentais dos alunos com deficiência múltipla na faixa etária de sete a onze anos;
- identificar similaridades do seu comportamento e desenvolvimento em relação às demais crianças não-portadoras de deficiências;
- caracterizar as necessidades educacionais especiais dessa população específica;

Os estudiosos do desenvolvimento infantil revelam que as crianças na faixa etária de sete a onze anos passam por uma grande mudança no desenvolvimento cognitivo e na sua disposição para aprender, o que as torna *aprendizes vorazes*, além de já ter adquirido habilidades básicas que a capacitam gradativamente a apropriar-se do saber organizado pela escola.

A perspectiva desenvolvimentista defende, como já foi abordado em outros momentos, a similaridade básica existente no desenvolvimento, no comportamento e na aprendizagem de crianças com deficiências com o existente nas crianças que não apresentam nenhuma alteração.

Segundo essa abordagem, não há fundamentos para definir um perfil peculiar de crianças com quaisquer tipos de deficiências, tomando como base suas condições físicas, mentais, sensoriais, emocionais, lingüísticas e outras.

O que se pode considerar sobre o desenvolvimento de crianças de sete a onze anos com deficiência múltipla?

- que apresentam uma seqüência similar de desenvolvimento comum a todas as demais crianças, bem como uma estrutura similar de inteligência, reagindo estruturalmente de maneira aproximada aos estímulos do ambiente físico e social que as cercam;
- que suas dificuldades e necessidades básicas para apreender os estímulos ambientais e interagir com o meio podem ter elementos facilitadores e dificultadores comuns aos de outras crianças da mesma idade que apresentam os mesmos tipos e níveis de deficiências;
- que condições emocionais satisfatórias e níveis positivos de autoconceito e auto-estima minimizam

- os efeitos de suas deficiências e melhoram as expectativas de desenvolvimento e realização;
- que a amplitude e a intensidade das deficiências são fatores que interferem na funcionalidade das crianças e em seu desempenho;
  - que os tipos de deficiências que apresentam definem as formas de lidar com o ambiente físico e social;
  - que fatores sociais e culturais favorecem ou dificultam seu desenvolvimento e aprendizagem;
  - que as respostas emocionais de suas famílias frente a suas deficiências são muito importantes para a formação de sua auto-estima, autoconfiança e autovalorização;
  - que o acesso ao atendimento educacional, o mais cedo possível, amplia significativamente seus horizontes de desenvolvimento e abre-lhes a porta para a participação na sociedade.

Nessa faixa de idade a criança, de um modo geral, tende a voltar sua atenção para fora de si mesma e em direção ao mundo. Dirige-se cada vez mais para a realidade exterior objetiva, não apenas ao mundo que a cerca, que diz respeito à proximidade pessoal, mas expandindo-se para coisas distantes no espaço e no tempo. A natureza dos objetos, seu funcionamento, finalidades, origem e componentes são estímulos atraentes, que despertam e mantêm a atenção da criança em seu desejo natural de conhecer. Ao mesmo tempo, são desafios interessantes para a criança o como operar, as habilidades para fazer, os truques, os passos e as regras.

Sua aprendizagem é direcionada para a ação, precisando, ainda, da experiência direta, enquanto evolui para as experiências indiretas e vicárias. Os símbolos ainda têm o sabor de fantasia, mas gradativamente passam a representações da realidade objetiva. A linguagem é muito exercitada na função

de comunicação e bastante explorada pela criança como instrumento do seu aprendizado e desenvolvimento.

À medida que se aproxima dos doze anos, suas habilidades psicomotoras e cognitivas lhe dão instrumentos para maiores e mais complexas abstrações, generalizações e formações de conceitos. Adquire mais consciência da objetividade do mundo e passa a usar cada vez mais a linguagem em sua função social.

Crianças com múltipla deficiência, agindo diferentemente de sua parte, podem manifestar reduzidas interações com o ambiente e trocas interpessoais. Tendem a apresentar baixa motivação para aprender e compartilhar, dando respostas egocêntricas e de auto-estimulação, como resultado de suas limitações cognitivas, sensoriais, lingüísticas, motoras, etc.

Embora tais respostas não sejam generalizadas, quando presentes podem decorrer da pouca estimulação ambiental para as crianças, da falta de encorajamento a suas realizações, da desmotivação que costumam apresentar, entre outras. Deve-se focalizar que as condições individuais das crianças *de per se* não são os únicos determinantes de sua aprendizagem e desenvolvimento, mas o ambiente físico, o social e o emocional exercem um efeito poderoso que não pode ser ignorado ou negligenciado.

As crianças com múltipla deficiência podem apresentar dificuldades variadas:

- problemas na comunicação – freqüentes nas que apresentam deficiência auditiva e motora, isoladas ou associadas a outras deficiências;
- dificuldades de locomoção – freqüentes nos casos de deficiência motora e visual, isoladas ou associadas a outras deficiências;
- problemas perceptivos e conceituais – freqüentes nas que apresentam deficiência mental, visual e

auditiva, isoladas ou associadas a outras deficiências;

- problemas orgânicos decorrentes de síndromes ou quadros clínicos mentais, neurológicos, motores e sensoriais associados, que afetam o funcionamento orgânico e a vitalidade da criança.<sup>1</sup>

Essas dificuldades, entretanto, não são *típicas* de crianças com múltipla deficiência. Nem todas apresentam essas limitações e, quando ocorrem, podem manifestar-se em níveis variados.

A funcionalidade desses educandos no ambiente em que vivem depende de muitos fatores, entre eles:

- condições individuais ligadas às deficiências;
- oportunidade de participação familiar, comunitária e social;
- estimulação ambiental e intervenção educacional, desde a mais tenra idade;
- condições e expectativas socioculturais;
- propiciação de apoio adequado a seu desenvolvimento, aprendizagem, formação pessoal e participação social.

Isso demonstra que a diversidade entre as crianças com múltipla deficiência é considerável, dependendo de condições diversas que levam em conta as condições de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, funcionalidade no ambiente e personalidade, entre outras.

---

<sup>1</sup> Dentre as pessoas com necessidades especiais, as portadoras de deficiência múltipla, freqüentemente têm mais possibilidades de apresentar problemas orgânicos, uma vez que suas deficiências associadas podem decorrer de enfermidades que comprometem as capacidades.

## Educação escolar e questões de segregação através dos modelos de atendimento

As crianças com múltipla deficiência na faixa etária de sete a onze anos podem receber diversos tipos de atendimento educacional.

Muitas têm acesso às escolas regulares, onde estudam nas classes comuns e recebem atendimento especializado, no horário contrário às aulas, por parte de professores itinerantes, de salas de apoio ou salas de recursos. Esses atendimentos visam complementar os conteúdos específicos que não são trabalhados em sala de aula por não serem necessários aos demais alunos, mas indispensáveis aos que apresentam deficiências.

Podem corresponder, também, a metodologias apropriadas a esses alunos em face de dificuldades que não possam ser solucionadas no ambiente regular e pelos métodos convencionalmente utilizados. De um modo geral, os alunos com múltipla deficiência que estudam nas classes comuns do ensino regular participam de um ambiente mais estimulante e integrador e beneficiam-se de adaptações do currículo regular que lhes oferecem uma perspectiva acadêmica mais promissora.

Nem todas as crianças com múltipla deficiência, entretanto, têm acesso à escolarização nas classes comuns do ensino regular. Suas limitações individuais são muitas vezes associadas às limitações do próprio sistema educacional em lhes oferecer educação mais integradora. Sabe-se que as instituições escolares não estão preparadas para educar crianças que apresentam necessidades muito diferenciadas dos demais colegas.

Por essa razão, as classes especiais têm sido uma alternativa para algumas crianças com múltipla deficiência. Permitem-lhes estudar na escola regular em classe específica para alunos com necessidades especiais, com professor especializado e currículo adequado. Há muitas críticas a esse modelo de atendimento e a seu caráter segregativo, mas tem

sido muito praticado nas diversas regiões do país. Muitos defendem sua permanência por considerarem forma parcial de integração, uma vez que os alunos podem compartilhar, com os demais colegas, dos passeios, eventos e comemorações, na entrada e saída dos turnos de aula, nas atividades recreativas, etc.

Outra possibilidade para o aluno com múltipla deficiência é a escola especializada. Essa alternativa tem sido indicada para os alunos que apresentam deficiências mais acentuadas e que não encontram nas escolas regulares respostas educacionais adequadas a suas potencialidades, limitações e necessidades especiais.

Mais uma vez admite-se que não se trata de limitações restritas ao aluno, mas de condições educacionais estruturadas para atender a uma clientela homogeneizada, sem abertura para a diversidade da população escolar. As instituições especializadas, públicas ou privadas, em sua maioria filantrópicas, encontram-se organizadas para o atendimento desses alunos, dispondo de professores e profissionais especializados, currículos adaptados ou específicos para atender a suas necessidades, além de métodos, técnicas e equipamentos destinados a sua educação. Não se pode desconsiderar seu caráter segregativo e socialmente restritivo, mas constituem muitas vezes a única alternativa de atendimento para esses alunos em alguns recantos do país. Infelizmente, há localidades em que nenhuma possibilidade existe.

A escola especializada pode ser provisoriamente indicada para o aluno com múltipla deficiência, como pode ser alternativa para sua educação de maneira perversiva. Muitas vezes, um aluno que estuda na escola regular recebe complementação de atendimento na escola especializada, quando não é possível o atendimento itinerante ou de sala de recursos.

As adaptações curriculares visam adequar o currículo às necessidades especiais dos alunos. Podem constituir alterações pouco expressivas ou muito significativas nos conteúdos, procedimentos didáticos e avaliativos, de modo a possibilitar o atingimento dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Essas adaptações curriculares que visam o acesso à aprendizagem podem incluir, segundo Manjón e col. ( 1997 ):

- a criação de ambiente físico e material adequado às necessidades educacionais do aluno;
- a melhoria dos níveis de comunicação com os adultos e com os colegas;
- a adequação dos métodos, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos para a aprendizagem dos conteúdos curriculares;
- a colocação do aluno nos grupos que favorecem a sua aprendizagem e a sua integração social;
- a organização do ambiente da sala de aula e das atividades de modo acessível a todos os alunos, inclusive aos que apresentam necessidades especiais;
- a introdução de atividades complementares ou substitutivas para o aluno alcançar os objetivos dos demais colegas;
- a introdução de atividades complementares ou substitutivas para o aluno alcançar objetivos específicos e diferentes dos demais colegas e que são indispensáveis frente a suas necessidades especiais;
- a supressão de atividades e objetivos educacionais que não estão ao alcance do aluno em decorrência de suas limitações ou que impeçam sua participação ativa no grupo;

- a substituição de objetivos e atividades por outros acessíveis, significativos e básicos para o aluno;
- a adaptação do tempo e dos critérios para o cumprimento dos objetivos, o desenvolvimento dos conteúdos e a realização do processo avaliatório.

Mesmo com todas essas possibilidades, nem sempre um currículo regular alterado atende às necessidades do aluno com deficiência múltipla. Muitas vezes, em decorrência da gravidade de suas deficiências, alguns requerem um currículo individual específico.

Além das adaptações, algumas recomendações podem ser observadas para sua educação:

- apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, respeitando as particularidades de suas etapas evolutivas;
- encorajar, estimular e valorizar a criança, interagindo afetivamente com ela, favorecendo sua auto-estima e reconhecendo suas conquistas e realizações;
- desafiar a criança a participar, descobrir e criar;
- adotar seu próprio desempenho como referência para avaliações.

Um equívoco freqüente relacionado às crianças com múltipla deficiência é avaliar suas capacidades pela aparência e funcionamento. Como muitas não conseguem falar, escrever e locomover-se ou apresentam um movimento corporal descoordenado ou flacidez facial, seus familiares, professores e amigos podem ser levados a imaginar deficiências e limitações que não possuem. Por outro lado, sua aparência pode ocultar talentos e capacidades que não estão sendo manifestadas, até mesmo por falta de apoio e motivação para interagir no ambiente físico e social.

Uma adequada avaliação da criança é importante para dar respostas a suas potencialidades e necessidades especiais.

Ao realizar a adequação curricular, os educadores devem considerar, ainda, a importância de organizar atividades

que se aproximem ao máximo do que está sendo proposto para os demais colegas, uma vez que interessam a todos, a não ser que não estejam ao alcance, total e parcialmente, do aluno com deficiências múltiplas.

Convém observar-se que as alterações curriculares não são necessárias em todos os elementos e áreas curriculares, nem em todos os momentos da vida escolar do aluno. Algumas, entretanto, são indispensáveis e devem ser consideradas em sua escolarização.

### **Alunos com deficiência auditiva associada a outra(s) deficiência(s)**

Na faixa etária dos sete aos onze anos as crianças estão ingressando nas séries iniciais do ensino fundamental e adquirindo as habilidades básicas de leitura e escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN ( 1997 ) enfatizam a importância da aquisição da linguagem discursiva e escrita alfabética nessa fase, afirmando que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (p. 36) Para as crianças surdas ou com baixa audição esse pressuposto tem uma importância singular, uma vez que suas dificuldades educacionais mais significativas estão concentradas na comunicação oral e escrita.

Admite-se que para a criança com deficiência auditiva as habilidades de leitura e escrita são importantes vias de acesso aos demais conhecimentos, à aprendizagem e compreensão dos conteúdos curriculares e à interação com o mundo físico e social.

Desse modo, adquirir qualidade no uso da linguagem é um objetivo tão válido para uma criança surda como para as ouvintes. Por essa razão e segundo as orientações dos PCN, nas séries iniciais do ensino fundamental deve ser privilegiada “a reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística.” ( p. 30)

Não se pode minimizar as dificuldades que uma criança com deficiência auditiva enfrenta para atingir esse objetivo. Do mesmo modo, não se podem ignorar os prejuízos que resultariam de abrir mão em atingi-lo. Deve a escola encontrar caminhos alternativos e eficientes para apoiar essas crianças na superação de suas dificuldades, dando-lhes oportunidade de sucesso real e de conquistas na vida acadêmica, até mesmo quando apresentam outras deficiências associadas.

Alguns educadores que atuam com alunos portadores de deficiência auditiva chamam a atenção para a importância de se desenvolver na criança, desde tenra idade, uma forma alternativa de linguagem a ser adquirida harmoniosamente com a linguagem oral.

Argumentam que o desenvolvimento global da criança tem a ganhar com essa possibilidade de comunicação que lhe oportuniza canais múltiplos de aquisição de conhecimentos, exploração do mundo físico e social e benefícios psicoafetivos inquestionáveis. Essa é a perspectiva do *bilingüismo*, que vem conquistando adeptos entre surdos e ouvintes, devendo ser considerada nas discussões de âmbito educacional para essa população escolar específica.

A adequação curricular para esse aluno devem incluir:

- procedimentos e ações que facilitem a comunicação e a aprendizagem dos conteúdos curriculares;
- o uso de recursos materiais, técnicos e tecnológicos referentes a suas necessidades: próteses auditivas, treinadores de fala, softwares específicos, equipamentos sonoros, recursos didático-pedagógicos e adaptações materiais e físicas específicas;
- programas de treinamento auditivo;
- programas de treinamento fonoarticulatório e de fala;
- programas de treinamento rítmico;
- programas de treinamento multissensorial, etc.

Ao considerar as demais deficiências que a criança possa ter, seu atendimento deve focalizar a questão da comunicação como ponto central na sua educação.

Nem todas as crianças com múltipla deficiência aprendem as habilidades e o conhecimento acadêmico relativos ao ensino fundamental completo. De qualquer modo, cabe aos sistemas educacionais propiciar-lhes condições para que atinja o mais alto nível que lhe seja possível. Sua educação pode requerer o apoio de professores especializados itinerantes ou de salas de recursos, quando integrados na rede regular de ensino.

### **Crianças com deficiência visual associada a outra(s) deficiência(s)**

Quando a deficiência múltipla inclui a deficiência visual – cegueira ou baixa visão – os educadores devem estar atentos para as dificuldades relacionadas à vivência corporal, locomoção, percepção e formação de conceitos que essa criança possa apresentar.

As providências relativas à aquisição das habilidades de leitura e escrita, próprias dessa faixa etária, requerem a aprendizagem do sistema braille e o desenvolvimento de habilidades referentes à linguagem discursiva e à produção e interpretação de textos, usando os procedimentos adotados pelos bons leitores e produzindo textos coerentes, coesos e eficazes (PCN, 1997). Devem desenvolver suas habilidades de comunicação num ambiente receptivo e estimulante, como ilustrado na Fig. 3.

A adequação curricular para o aluno com deficiência múltipla que inclua a deficiência visual deve considerar:

- o uso de recursos materiais, técnicos e tecnológicos necessários a sua educação: máquina braille, texto ampliado ou em braille, lupas, bengala longa, reglete, punção, sorobã, softwares específicos, etc.;

- procedimentos didáticos que facilitem a comunicação e a aprendizagem;
- adaptação de material em relevo, em tipo ampliado e transcrição para o braille
- programas de orientação e mobilidade;
- programas de atividades da vida diária;
- programas para a aquisição da simbologia braille
- programas para o aprimoramento da eficiência visual, para os alunos com baixa visão;
- programas para o uso do sorobã;
- programas de escrita cursiva;
- programas de treinamento multissensorial, das relações espaciais e temporais e de desenvolvimento do esquema corporal, etc.

Nem todas as crianças com deficiência múltipla que incluam a deficiência visual conseguem atingir os níveis mais elevados de ensino acadêmico. Do mesmo modo, devem ter a oportunidade de atingir o máximo de suas potencialidades e capacidade global de desenvolvimento.

Sua educação pode requerer o apoio especializado de professores itinerantes ou de salas de recursos, quando integrados na rede regular de ensino.



Fig. 3. Aluno com deficiência mental e visual, em atividades no meio líquido.

## **Alunos com deficiência física associada a outra(s) deficiência(s)**

Quando as crianças portadoras de deficiências múltiplas apresentam deficiência física associada, os educadores devem estar atentos para suas possibilidades motoras, de comunicação e de locomoção, bem como suas habilidades cognitivas e de socialização. Caso a criança não possa falar ou apresente sérias dificuldades na emissão oral, sua aprendizagem da leitura dificilmente poderá ser avaliada pelos meios tradicionais.

A produção escrita, do mesmo modo, fica dificultada ou inviabilizada se a criança não conseguir coordenar os movimentos ou executar movimentos de preensão que permitam manusear o lápis ou executar os traçados.

O desenvolvimento da linguagem discursiva deve ser estimulado, a despeito das dificuldades de emissão, uma vez que são possíveis as atividades de escuta e reflexões sobre a língua. Apesar de não conseguir expressar-se verbalmente ou não fazê-lo com clareza, o aluno deve ser estimulado a utilizar a escuta como via de desenvolvimento da linguagem, da compreensão e da aprendizagem. Por outro lado, as adaptações motoras precisam ser providenciadas para possibilitar a aquisição das habilidades de leitura e da escrita alfabética.

Os educadores defendem que a escrita pode ser uma forma de expressão dos pensamentos e veículo de comunicação para esses alunos, sobretudo, de apoio para sua aprendizagem e avaliação.

A adequação curricular para o aluno com deficiência múltipla que incluam a deficiência física devem considerar:

- adaptações motoras: mesa e cadeira adaptadas, adaptação de cabeça e queixo, cadeiras de roda, cintos de segurança para cintura e tórax, apontadores, etc.;
- procedimentos didáticos e adaptações de materiais: letras e palavras recortados em cartolina

ou em blocos, softwares específicos, computador com adaptador de teclado, etc.;

- adaptações nos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem de modo a considerar as necessidades especiais da criança e o seu ritmo próprio de desempenho e aprendizagem;
- facilitadores de comunicação: sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação (sistemas de símbolos, auxílios físicos e técnicos, etc.)

Nem todas as crianças com deficiência múltipla que incluam a deficiência física conseguem avançar na carreira acadêmica, em face dos níveis de suas limitações. Devem, entretanto, ter a oportunidade de atingir o máximo de suas potencialidades e capacidade de desenvolvimento.

Sua educação pode requerer o apoio especializado de professores itinerantes ou de salas de recursos, quando integrados na rede regular de ensino.

### **Alunos com deficiência mental associada a outras deficiências**

Quando uma criança apresenta deficiência múltipla com deficiência mental associada, seus problemas principais costumam decorrer das limitações cognitivas: raciocínio lógico, compreensão e elaboração de conceitos, associações de idéias, analogias, classificações e generalizações, etc. Como a maior parte das atividades acadêmicas requer o uso dessas habilidades, em crescente complexidade, a progressão escolar do aluno torna-se difícil ou mesmo inviável, dependendo do nível de suas deficiências.

A escolarização deve promover uma proposta curricular que permita a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades do educando.

Pesquisas científicas demonstram que a escolarização promove a aquisição de habilidades de processamento de informações, memorização, classificação e formação de

conceitos, entre outras. Desse modo, estimular as potencialidades das crianças e sua aprendizagem reverte-se em desenvolvimento e retroalimenta novas aprendizagens.

Na faixa etária de sete a onze anos realiza-se o processo de alfabetização e as fases iniciais do ensino fundamental. O currículo do aluno com múltipla deficiência sendo uma delas a deficiência mental precisa considerar, dentre outros:

- o desenvolvimento das habilidades cognitivas e adaptativas;
- a colocação dos alunos em salas e turmas que favoreçam a realização de atividades em grupo, a aprendizagem e a socialização;
- estimular, encorajar e reforçar a comunicação, a participação, a iniciativa e o desempenho do aluno;
- adaptar metodologias e materiais de ensino;
- adaptar o tempo de modo a atender o ritmo próprio de aprendizagem e realizações do aluno;
- complementar, substituir ou eliminar objetivos e conteúdos.

O processo avaliativo deve considerar critérios, instrumentos e procedimentos que contemplem as capacidades e limitações individuais.

Nem todos os alunos com múltipla deficiência associadas à deficiência mental conseguem avançar em sua escolarização, mas devem ter oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com seu potencial. Sua educação pode requerer o apoio especializado de professores itinerantes ou de salas de recursos, quando integrados na rede regular de ensino.

### **Alunos com múltipla deficiência sensorial (surdos-cegos)**

Quando as crianças portadoras de deficiência múltipla apresentam deficiências sensoriais associadas, os educadores devem avaliar suas condições motoras, de comunicação e de

locomoção, bem como as habilidades cognitivas e de relações espaciais e temporais. Devido às poucas vivências corporais e limitações nos sentidos da visão e da audição, essas crianças costumam ficar enclausuradas em si mesmas e pouco estimuladas a interagir no meio físico e social.

Se as crianças tiverem a oportunidade de receber educação infantil, desde o programa de estimulação precoce, suas condições de desenvolvimento estarão mais favorecidas e muitas limitações poderão ser evitadas.

Uma grande dificuldade identificada nessas crianças diz respeito à estruturação do esquema corporal que, se trabalhada devidamente desde a mais tenra idade, favorece o desenvolvimento de suas capacidades psicomotoras – coordenação, relações espaciais, temporais, ritmo, habilidades sensoriais, uma vez que a adequada vivência corporal é o primeiro passo para a exploração e o conhecimento da realidade objetiva.

As crianças surdas-cegas podem ser agrupadas como se segue:

- totalmente surdas-cegas;
- totalmente surdas e parcialmente cegas;
- totalmente cegas e parcialmente surdas;
- parcialmente surdas-cegas.

Cada situação configura capacidades e limitações diferenciadas, bem como necessidades diversas, conquanto muitos outros fatores possam contribuir para tornar a criança mais ou menos funcional e participante no ambiente em que vive.

Superar as dificuldades de comunicação por meio de sistemas comunicativos alternativos ou ampliados é condição essencial para o desenvolvimento de qualquer currículo escolar e tarefa essencial da educação desses alunos.

Lidar com a surdez requer buscar formas possíveis de comunicação oral e de sinais / gestual, além da aprendizagem da leitura e da escrita ou dos sistemas de símbolos baseados em elementos representativos (desenhos, gravuras, figuras, etc.).

Com relação à deficiência visual, a aprendizagem do braille ou a leitura em tipos ampliados são formas de comunicação indispensáveis.

Entender uma criança surda-cega requer que se compreenda a diferença de suas necessidades e capacidades com relação às crianças com deficiências exclusivamente visuais ou auditivas. Não se trata, também, de tentar “somar” as particularidades de cada condição em separado. As circunstâncias individuais são diferenciadas e peculiares, além do contexto ambiental que pode ser favorável ou desfavorável a seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na faixa etária de sete a onze anos comumente dá-se o processo de alfabetização e o início dos períodos do ensino fundamental. O currículo do aluno precisa considerar, entre outros:

- o incentivo à comunicação e às relações interpessoais;
- o uso de materiais e procedimentos pedagógicos adequados, comuns ou especiais;
- a motivação, a iniciativa e o desejo de interagir no meio físico e social;
- a propiciação de órteses, próteses e equipamentos especializados;
- o desenvolvimento de sistemas alternativos e ampliados de comunicação de acordo com as necessidades da criança;
- o encorajamento, o estímulo e o reforço às realizações do aluno;
- a propiciação dos diversos sistemas de apoio necessários;
- programas de estimulação multissensorial e psicomotores;
- programas de locomoção, orientação e mobilidade;
- programas de aperfeiçoamento da visão e da audição residuais;
- programas de treinamento auditivo e rítmico;
- programas de atividades da vida diária.

Muitas crianças surdas-cegas não conseguem atingir níveis elevados de escolarização, mas têm o direito a receber todas as oportunidades educacionais que favoreçam seu desenvolvimento global e sua promoção pessoal.

Na faixa etária de sete a onze anos, os serviços de atendimento destinados às crianças com deficiência múltipla são basicamente os educacionais, os de saúde e, em menor escala, os de esporte e lazer.

Seu atendimento educacional é realizado de forma prioritária nas escolas especializadas, principalmente nos casos de deficiências mais graves. O atendimento nas classes comuns do ensino regular ou em classes especiais destinam-se aos alunos que apresentam deficiências menos agravantes e cujas limitações lhes permitem acompanhar um currículo regular adaptado.

Durante muitos anos as crianças com múltipla deficiência foram consideradas “clientela da área de saúde”. Considerando que muitas são portadoras de síndromes clínicas comprometedoras, em face de suas etiologias, os educadores entendiam, erroneamente, que não tinham possibilidades ou repertórios que lhes permitissem ingressar com sucesso na vida escolar.

De um modo geral, as crianças com deficiência múltipla ainda têm pouco acesso à escolarização nos diversos recantos do país. As cidades pequenas e menos favorecidas, além das áreas rurais, são as mais atingidas pela falta de oportunidades educacionais, principalmente por parte do poder público. As escolas especializadas filantrópicas têm procurado atender a essa demanda nas regiões mais distantes do país, mas seu número não é suficiente para suprir as carências de vagas e propiciar educação a todos.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, tem desenvolvido uma política de apoio a essa população específica, incluindo metas no Plano Nacional de Educação que garantem a expansão de seu atendimento, de modo a cumprir o preceito constitucional de democratização do ensino.

As instituições especializadas, de um modo geral, dispõem de equipes interdisciplinares que atendem às crianças com múltipla deficiência. Entre todos os alunos com necessidades educacionais especiais, esses alunos constituem o grupo que mais necessita de atendimentos em diversas áreas, devido às variadas e mais acentuadas limitações que apresentam.

Os profissionais comumente envolvidos no atendimento desses alunos são, de acordo com suas necessidades: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, pedagogos, professores, assistentes sociais, médicos, entre outros. Esses profissionais tanto contribuem em instituições educacionais onde o trabalho interdisciplinar é possível, como atendem em horário contrário ao da escola, em clínicas, consultórios, hospitais, serviços especializados, mas não integrados. Nesses casos, não é possível o trabalho em equipe.

A interdisciplinaridade no nível das disciplinas escolares é possível a partir da proposta pedagógica da escola, seja ela regular ou especializada. Nesse caso, o aluno tem a oportunidade de dispor de professores de áreas diversas, como educação física, artística, psicomotricidade, recreação, práticas agrícolas, entre outras. Em escolas regulares, na faixa de idade desses alunos, professores de todas essas áreas não são normalmente disponíveis nas escolas da maior parte do país.

As condições prevaletentes, em âmbito nacional, não indicam a prática interdisciplinar, clínica ou escolar, porque não há, na maioria das vezes, nem mesmo profissionais disponíveis na escola e na comunidade.

Após leitura cuidadosa do texto, responda às seguintes questões, de modo a verificar seu entendimento do conteúdo do fascículo:

1. Assinalar com um (V) as afirmativas corretas e com (F) as falsas:

- a. ( ) a perspectiva desenvolvimentista defende a inexistência de qualquer similaridade entre as crianças com deficiência e as consideradas “normais”, quanto a seu desenvolvimento e aprendizagem;
- b. ( ) não é possível definir um *perfil típico* próprio das pessoas com deficiência;
- c. ( ) os fatores socioculturais influenciam para favorecer ou dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com múltiplas deficiências;
- d. ( ) as condições orgânicas e funcionais das crianças com múltipla deficiência não influenciam seu funcionamento no meio físico e social.

2. Assinale com um (X) as proposições corretas:

- a. ( ) a fase de desenvolvimento da criança de sete a onze anos caracteriza-se por um desejo incontido de explorar, descobrir e conhecer o mundo que a cerca;
- b. ( ) as crianças com múltipla deficiência devem estudar sempre em escolas especializadas;
- c. ( ) as crianças com múltipla deficiências podem se tornar ensimesmadas e isoladas, desmotivando-se para interagir e participar no ambiente;
- d. ( ) a participação do professor especializado de apoio é quase sempre necessário para a educação das crianças com múltipla deficiência.

2. Preencher as lacunas com as palavras selecionadas nos parênteses:

As crianças com múltipla deficiência dispõem, para sua escolarização, de alternativas educacionais nas classes \_\_\_\_\_ da escola regular, nas \_\_\_\_\_ e nas escolas \_\_\_\_\_. Os critérios que definem essa decisão referem-se às condições \_\_\_\_\_ do aluno e dizem respeito à complexidade de suas deficiências e a seu \_\_\_\_\_ no meio físico e social, além das condições do sistema educacional em dar respostas \_\_\_\_\_ a suas necessidades educacionais especiais.

( *adequadas – comuns – individuais – classes especiais – funcionamento – especializadas* ).

3. Assinalar a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

- ( A ) Deficiência múltipla com deficiência visual associada;
  - ( B ) Deficiência múltipla com deficiência auditiva associada;
  - ( C ) Deficiência múltipla com deficiência física associada;
  - ( D ) Deficiência múltipla sensoriais ( surdos-cegos )
- 
- a. ( ) suas dificuldades mais expressivas consistem nos *déficits* sensoriais, que lhes dificultam o conhecimento dos objetos, a locomoção, a comunicação e o domínio do próprio corpo;
  - b. ( ) apresentam necessidades especiais na área da leitura e da escrita, que requerem a aprendizagem da simbologia braille ou da adaptação de materiais escritos ampliados;
  - c. ( ) suas dificuldades mais expressivas situam-se na dimensão motora, que pode afetar a locomoção, os movimentos corporais e a comunicação;

- d. ( ) apresentam necessidades especiais concentradas principalmente no âmbito da comunicação, requerendo formas alternativas e ampliadas de linguagem;
- e. ( ) pode exigir para o aluno formas ampliadas e alternativas de comunicação do tipo representativo: sistemas de símbolos pictóricos, auxílios físicos e técnicos, além de adaptações motoras.

Agora, verifique se suas respostas estão de acordo com os conteúdos do fascículo:

1ª questão:

- a. ( F );
- b. ( V );
- c. ( V );
- d. ( F ).

2ª questão:

- a. ( X );
- b. (   );
- c. ( X );
- d. ( X ).

3ª questão:

Observar as seguintes seqüências das palavras: *comuns* – *classes especiais* – *especializadas* – *individuais* – *funcionamento* – *adequadas*.

4ª questão;

- a. ( D );
- b. ( A );
- c. ( C );
- d. ( B );
- e. ( C ).

- BARRAGA, N. *Disminuidos visuales y aprendizaje – enfoque evolutivo*. Madri: Gráficas Arca, 1985.
- BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- BRAGA, L. W. *Cognição e paralisia cerebral – Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: Sarah Letras, 1995.
- BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: NEWSWORK, 1993.
- COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, <sup>a</sup> *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ELKIND, D. *Desenvolvimento e educação da criança – aplicação de Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do DF. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiências múltiplas*. Orientação Pedagógica nº 14. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência mental*. Orientação Pedagógica nº 15. Brasília: FEDF, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência física*. Orientação Pedagógica nº 21. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da visão*. Orientação Pedagógica nº 28. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da audição*. Orientação Pedagógica nº 17. Brasília: FEDF, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Complementação curricular específica para a educação do portador de deficiência da audição*. Brasília: FEDF, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Conteúdos curriculares para a educação do portador de múltiplas deficiências*. Brasília: FEDF, 1994.
- KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MANJÓN, D. G.; GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. *Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración*. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área da deficiência múltipla*. Brasília, 1995. Série Diretrizes 7.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Vol. 1 e 2.
- PATTON, J. R.; PAYNE, J. S. & BEIRNE-SMITH, M. *Mental retardation*. Ohio: Merrill Publishing Company, 1990.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

## **Fascículo VI**

# **O Adolescente com Deficiência Múltipla**

**Conteudista**

Erenice Natália Soares de Carvalho

**Brasília / 2000**



## **SUMÁRIO**

### **FASCÍCULO VI - O Adolescente com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Educação para o trabalho
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Serviços comunitários
- Trabalhos interdisciplinar
- Verificando sua aprendizagem
- Conferindo suas respostas
- Bibliografia

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude o texto do fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo às avaliações propostas;
4. Confira suas respostas com a da chave de correção, no final do fascículo;
5. Se for bem sucedido nas respostas, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir bons resultados, reestude o texto;
7. Realize novamente a avaliação. Se não conseguir, consulte o professor aplicador do fascículo.

- 1 - Estudar o texto relativo ao fascículo.
- 2 - Rever o vídeo para tirar dúvidas.
- 3 - Recorrer ao professor aplicador da unidade, caso a dúvida persista.
- 4 - Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

Este é o volume 2 – fascículo VI Série Atualidades Pedagógicas 5 – Educação Especial.

Tem como objetivo instrumentalizar o professor para atuar com alunos de múltipla deficiência.

O fascículo visa a fornecer subsídios para que esses professores alcancem os seguintes objetivos:

- identificar questões relativas ao adolescente com deficiência múltipla;
- analisar fatores que interferem na sua segregação ou integração social;
- conhecer as formas de sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

A adolescência é uma fase caracterizada por mudanças físicas e psicossociais importantes para o indivíduo quanto à formação de sua identidade pessoal e identificação como membro de seu grupo social. É um período crítico para a redefinição de atitudes e valores, de sentimentos de autonomia e independência, de alterações, de desinteresses e motivações.

Superar os desafios que costumam ocorrer nessa fase requer dos familiares e educadores a devida compreensão com o jovem em processo contínuo de definição de si mesmo como pessoa e como ser social.

Não se pode generalizar os conflitos e as particularidades da adolescência, nem as suas repercussões a ponto de traçar um perfil único e característico de todos os adolescentes. As diferenças individuais também estão presentes, bem como a influência dos diversos fatores socioculturais.

Os estudiosos do desenvolvimento reconhecem a constância de certos padrões comportamentais entre os adolescentes de diversas culturas, fazendo com que algumas manifestações sejam consideradas típicas desse período. Defendem, ainda, a existência de uma similaridade evolutiva entre esses jovens, sejam eles portadores, ou não, de deficiências, ou seja:

- uma estrutura similar de inteligência;
- uma seqüência similar de desenvolvimento;
- um padrão de reações similares no processo de aprendizagem.

Esses pressupostos não são consensuais, mas defendidos por um grupo de estudiosos e pesquisadores que

encontram mais convergência do que divergência entre os padrões comportamentais dos indivíduos e de suas respostas às demandas do ambiente, embora não ignorem as diferenças individuais, a criatividade e as diferentes motivações, capacidades ou limitações existentes nos seres humanos.

O objeto desse trabalho é o adolescente com múltipla deficiência e aborda o tema dentro do enfoque desenvolvimentista, considerando os seguintes pressupostos:

- a deficiência múltipla caracteriza-se, geralmente, por etiologias orgânicas que afetam de maneira diferenciada a saúde e a vitalidade de seus portadores;
- manifestam-se em níveis e amplitudes variadas, com repercussões no funcionamento da pessoa e em interação com o ambiente físico e social;
- os adolescentes são sujeitos a experimentar as mesmas manifestações físicas e conflitos psicossociais dos demais jovens de sua idade, podendo estar agravados pelas particularidades de suas deficiências.

As capacidades e limitações dos jovens com múltipla deficiência são influenciadas por muitos fatores individuais e sociais, destacando-se entre eles:

- as condições físicas, mentais, afetivo-emocionais e de saúde;
- as habilidades adaptativas adquiridas;
- a intensidade das demandas ambientais, mais ou menos desafiadoras;
- o apoio familiar e social;
- as expectativas pessoais, familiares e socioculturais;
- a assistência à saúde e outros atendimentos necessários;
- o acesso a uma educação adequada;
- a qualidade das relações interpessoais na família, na escola e na comunidade.

Algumas dificuldades adicionais podem interferir na vida dos adolescentes com múltipla deficiência. Do ponto de vista psicológico, esse é um período de redefinição da imagem corporal, principalmente em face do crescimento físico e das mudanças hormonais.

A múltipla deficiência pode interferir na estruturação do esquema corporal (controle do corpo, vivência corporal e imagem corporal). As questões estéticas e funcionais representam elementos importantes na formação do conceito de si e da auto-aceitação. A participação do outro é importante nesse processo de elaboração, sejam os membros da família, os amigos, os professores, os colegas, enfim as pessoas significativas para os adolescentes.

O que deve ser incentivado nessa fase:

- aceitar as deficiências como uma realidade, sem exagerar seus efeitos ou negar sua existência;
- incentivar, encorajar e reforçar a participação da pessoa na vida familiar e comunitária, ajudando o adolescente a vivenciar sentimentos de pertencer a esses grupos sociais de modo a sentir-se integrado;
- contribuir para a superação dos possíveis sentimentos de inferioridade e de autodesvalorização que possam ocorrer;
- criar situações de participação real e de obter sucesso e realizações;
- oferecer apoio moral, espiritual, material, físico, profissional e outros necessários;
- favorecer a aquisição e o desenvolvimento de habilidades adaptativas que melhorem o funcionamento da pessoa no seu ambiente físico e social;
- compreender e respeitar as fases evolutivas da pessoa com deficiência e seu ritmo próprio de desenvolvimento;

- maximizar as potencialidades, as habilidades, a criatividade, a independência e a iniciativa pessoal;
- favorecer o desenvolvimento e as experiências de aprendizagem;
- compreender e manifestar sentimentos de afeto, amizade e solidariedade;
- acreditar nas capacidades e potencialidades da pessoa com deficiências;
- incentivar metas e aspirações.

O que deve ser evitado:

- sentimentos de rejeição, de piedade ou comiseração;
- atitudes de superproteção e cuidados excessivos;
- infantilizar a pessoa com deficiências e prestar-lhe apoio exagerado e desnecessário;
- confundir limitações com incompetência generalizada;
- superestimar as enfermidades e as indisposições físicas;
- atitudes de desespero, desânimo e descrença;
- excessiva expectativa, impaciência e intolerância;
- medo de tentar tarefas ou situações novas;
- dependência para solucionar problemas;
- comparação com o desempenho e as realizações de outras pessoas;
- expor a pessoa com deficiências ao fracasso, a experiências negativas de vida e a frustrações desnecessárias;
- atribuir sempre o humor, os sentimentos e as características de personalidade da pessoa a suas deficiências.

Essas recomendações não são regras, mas aspectos que podem ser observados, de modo a facilitar a convivência com as pessoas com deficiência múltipla e melhorar sua qualidade de vida.

As pessoas com múltipla deficiência, mesmo em nossos dias, têm pouco acesso à educação e, conseqüentemente, a oportunidades profissionais. Esse fato deve-se ao entendimento equivocado de que suas deficiências lhes incapacitam para o trabalho.

Durante anos, ao atingirem a adolescência, os alunos ingressavam nas oficinas pedagógicas – após o período de escolarização ou concomitante com ele – com o objetivo de treinar habilidades e atitudes, de modo a preparem-se para o mundo do trabalho, como ilustrado na Fig. 4.

A Política Nacional de Educação Especial do MEC (1994) propõe a seguinte definição para as oficinas pedagógicas:

*“ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.”* (p. 21)



Fig. 4. Alunos em atividades nas oficinas pedagógicas

As oficinas não caracterizam emprego, embora seja um ambiente de atividades laborais objetivam o preparo para o trabalho. Ao ingressar na adolescência, os alunos com múltipla deficiência, tradicionalmente, são encaminhados para esse programa, principalmente quando estudam em instituições especializadas.

Outra alternativa para esses alunos, já relacionada à iniciação para o trabalho, é o ingresso nos núcleos cooperativos ou oficinas protegidas (como designadas anteriormente) definidas por Canziani (1995) como:

*“organização voluntária ou não, sem fins lucrativos, com o objetivo de desenvolver um programa de habilitação e reabilitação para adolescentes e adultos portadores de deficiência, provendo-os com emprego remunerado, dentro da própria oficina (com qualidade competitiva quando apresentar condições para tal) mediante trabalho de subcontrato e/ou outro tipo de produção, visando independência e emancipação relativas.” (p. 29)*

Os núcleos cooperativos são experiências profissionalizantes e propiciam remuneração para os aprendizes. Não dispõem, até o momento em nosso país, de uma legislação trabalhista específica que garanta os direitos de seus integrantes. Alguns núcleos são organizados para produção: biscoitos, balas, enfeites de aniversários, utensílios domésticos, temperos caseiros, sacolas, vassouras, etc.; outros destinam-se a prestação de serviços de móveis, separação de pequenas peças para indústrias, montagens de embalagem, atendimento em casas de chá, etc., enquanto outros mais dedicam-se à comercialização de produtos: venda de doces, pães, etc. A Fig. 5 ilustra alunos trabalhando em núcleos cooperativos.



Fig. 5. Alunos em atividades nos núcleos cooperativos.

Os núcleos cooperativos e as oficinas pedagógicas são experiências amplamente adotadas nas instituições especializadas em nosso país, consistindo ainda nas principais formas sistemáticas de preparação para o trabalho destinadas aos adolescentes.

A lei nº 9 394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cria novas perspectivas de profissionalização que trazem benefícios para as pessoas com múltipla deficiência. Estabelece o acesso à educação profissional por meio de várias alternativas, podendo realizar-se em estabelecimentos de ensino, instituições especializadas ou ambiente de trabalho.

As escolas técnicas poderão oferecer cursos profissionalizantes de formação qualificada e requalificação, abrindo oportunidades antes não existentes para as pessoas que não alcançaram níveis mais elevados de escolarização. O art. 42 preconiza a realização de cursos abertos à comunidade, possibilitando a matrícula de acordo com a capacidade de aproveitamento da pessoa e, não com seu nível de escolaridade.

Desse modo, a qualificação para o trabalho não fica mais condicionada à progressão escolar e pode realizar-se, no âmbito educacional. Diversas possibilidades podem ser pensadas de modo criativo e inovador para atender a todos, sobretudo aos que apresentam múltiplas deficiências, antes prejudicadas pela falta de oportunidades de formação e de acesso ao trabalho.

Ao atingir a adolescência, o portador de deficiência múltipla costuma encontrar-se prosseguindo no processo de escolarização. Devido às limitações que apresentam e às dificuldades do sistema educacional em descobrir soluções práticas para sua educação, sua progressão escolar realiza-se de forma mais lenta, observando-se uma defasagem na relação idade/série que cresce na proporção dessas dificuldades.

Quando as deficiências são discretas, o aluno pode acompanhar o ensino regular com adequação curricular, prosseguir em seus estudos e alcançar níveis elevados de escolarização, enquanto outros alunos, com deficiências mais acentuadas, não conseguem prosseguir até ao final do ensino fundamental ou médio.

Deficiências graves, entretanto, a exemplo de condições mentais e cognitivas severamente comprometidas, podem incapacitar ou limitar o aluno em sua escolarização e nas futuras condições de trabalho e de participação na vida social. As seguintes situações podem ser encontradas na educação e na preparação para o trabalho de adolescentes com múltipla deficiência.

- permanência nas oficinas pedagógicas, sem continuidade no programa acadêmico após misteriosa avaliação de sua perspectiva;
- permanência nas oficinas profissionalizadas/núcleos cooperativos, com ou sem perspectivas de ingresso no mundo do trabalho;
- ingresso no mundo do trabalho, com ou sem apoio especializado.

As seguintes situações acadêmicas podem ser encontradas na educação de adolescentes com múltipla deficiência:

- atendimento nas classes comuns do ensino regular ou nos programas de educação de jovens e adultos,

com apoio especializado em salas de recursos, salas de apoio ou com atendimento itinerante, com perspectivas de continuidade nos estudos;

- atendimento em classes especiais, com relativas perspectivas de progressão acadêmica;
- alunos atendidos em escolas especializadas com ou sem perspectivas de progressão acadêmica.

As situações pedagógicas estão relacionadas às perspectivas individuais dos alunos e, também, às condições do sistema educacional em lidar com necessidades especiais e com a diversidade da população escolar. A eficiência dessa atuação é significativa para o projeto escolar, profissional e pessoal dos educandos.

A escolarização das pessoas com deficiência múltipla é influenciada por suas condições pessoais e por diversos aspectos, entre outros: a proposta pedagógica da escola, o currículo escolar, o apoio familiar e os atendimentos especializados complementares.

As condições pessoais levam em conta as potencialidades e habilidades adaptativas do aluno, as limitações impostas por suas deficiências, seu estado de saúde e vigor físico, bem como as condições cognitivas, sensoriais, socioafetivas, emocionais e mentais.

A instituição escolar é a primeira instância de atendimento a receber o aluno. A elaboração de sua proposta pedagógica deve admitir a diversidade da população estudantil e adotar uma forma de organização que crie condições de acesso, permanência e sucesso para todos os seus integrantes. Segundo Manjón (1997), as seguintes providências devem ser consideradas pela escola:

- elaborar objetivos educacionais levando em conta a diversidade dos alunos;
- definir opções metodológicas e critérios para a seleção de técnicas e estratégias que os considerem;
- definir critérios para a adaptação de atividades pedagógicas que levem em conta as necessidades de todos os alunos;
- estabelecer critérios de avaliação e técnicas, procedimentos e estratégias avaliativos que considerem as diferenças existentes na população escolar;
- incluir critérios e formas de avaliação do contexto escolar e de seu aprimoramento.

Quando as condições estruturais e organizacionais da escola são favoráveis ao aluno, o trabalho em sala de aula fica viabilizado e o ambiente mais receptivo e integrador.

O currículo escolar, por sua vez, deve ter dinamicidade e flexibilidade suficientes para dar respostas adequadas e eficazes às necessidades de todos os alunos. A adequação curricular é proposta pela escola para atender a essa finalidade. É eficiente quando ajusta o currículo às potencialidades e necessidades discentes. Podem ser uma medida temporária ou estender-se pela vida escolar.

A adequação curricular tem como base o currículo regular e pode ser significativa, quando implica grandes alterações na prática docente usual ou pouco expressivas, quando constituem modificações menores no currículo, sendo facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes, com ajustes dentro do contexto normal da sala de aula.

A adequação curricular incide sobre o planejamento e as ações do professor e definem:

- o saber a ser aprendido;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo ensino-aprendizagem;
- o quê, como e quando avaliar o aluno.

Deve incluir, ainda:

- as providências para propiciar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na escola;
- estabelecimento de melhores níveis de comunicação e de interação com as pessoas da comunidade escolar;
- adaptações metodológicas e didáticas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem;
- a utilização de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação que contemplem as necessidades especiais dos alunos;
- a introdução, a substituição ou eliminação de atividades que favoreçam a aprendizagem do aluno e sua participação efetiva na sala de aula;
- respeito ao ritmo próprio do aluno para a realização

do curso, a execução das atividades, o cumprimento dos objetivos e dos conteúdos curriculares.

A saúde e o vigor físico, do educando devem ser considerada no proceso de ensino e aprendizagem. Sabe-se que enfermidades geradoras de múltiplas e graves deficiências estão associadas a condições orgânicas debilitadoras decorrentes de lesões cerebrais, motoras e neurológicas, de doenças infecciosas e degenerativas; de condições genéticas que afetam precocemente o desenvolvimento e outras que afetam, incapacitam ou limitam as condições funcionais das pessoas. Essa situação, entretanto, não pode ser generalizada. Muitos educando com deficiência múltipla não apresentam enfermidades ou condições orgânicas debilitantes.

Do ponto de vista educacional, as ações pedagógicas são compatíveis com as perspectivas de seu aluno.

As condições mentais e cognitivas também são importantes na aprendizagem e no comportamento adaptativo do aluno no ambiente escolar. Os que apresentam quadros psiquiátricos graves e severos déficits cognitivos costumam encontrar mais resistência para sua aceitação e com limitações e obstáculos reativos do sistema escolar.

Por outro lado, existe o crescimento gradual da demanda acadêmica que requer habilidades cognitivas cada vez mais complexas. As respostas da escola às condições do aluno requer, portanto, uma análise que considere tanto a flexibilidade e a versatilidade do sistema educacional para admitir e atender às peculiaridades do aluno, como também, as dificuldades vividas pelo sistema para adaptar o currículo e a resposta pedagógica da escola a uma diversidade com a qual não está tradicionalmente familiarizado.

Outra situação a considerar é o atendimento de saúde e de reabilitação requerido por alguns alunos. Muitos dependem de tratamentos psiquiátricos, fisioterápicos, ortopédicos e de outras especialidades. Essas intervenções são, por vezes, indispensáveis a sua educação, devido às exigências dos horários e da rotina escolar, sendo importante que essas

necessidades dos alunos sejam atendidas para que, ao freqüentar a escola e ser bem sucedido, o aluno complete sua escolarização.

Além disso, não se pode ignorar a importância do apoio especializado. Quando os alunos com múltipla deficiência estudam em classes comuns da escola regular, o apoio de professores especializados pode ser requerido e deve ser propiciado na medida das necessidades. Nas classes especiais ou escolas especializadas é conduzido por profissionais capacitados para esse trabalho.

A Fig. 6 ilustra uma adolescente com múltipla deficiência participando de atividades psicopedagógicas, para desenvolver habilidades psicomotoras básicas.



Fig.6 Adolescente com múltipla deficiência em atividade psicomotora.

As condições diversificadas em que se encontram os adolescentes com múltipla deficiência terminam por definir as seguinte alternativas para sua escolarização:

- utilização do currículo regular adequado;
- elaboração de um currículo específico para o aluno, quando este não apresentar um nível de competência acadêmica que lhe permita beneficiar-se do currículo regular adaptado.

As alternativas escolares para os adolescentes com múltipla deficiência estendem-se, portanto, de possibilidades mais integradoras – como as classes comuns do ensino regular

– às classes especiais, que possibilitam parcial integração e, ainda, às escolas especializadas, criticadas por constituírem um ambiente socialmente restritivo. O que se espera é que os sistemas educacionais evoluam para uma condição ideal em que todos os alunos sejam adequadamente atendidos, tendo consideradas suas particularidades individuais.

Os serviços especializados sistemáticos para adolescentes com múltipla deficiência, na comunidade, estão geralmente restritos às áreas da saúde e educação, sejam em instituições e organizações públicas ou privadas.

Os serviços de saúde são comumente implementados em clínicas, consultórios, hospitais, postos de saúde ou por meio de programa de saúde e atendimento domiciliar. Alguns programas são oferecidos em escolas e instituições especializadas, em sua maioria filantrópicas.

Os atendimentos educacionais são oferecidos nas escolas públicas e particulares e levam em conta a competência acadêmica do aluno, bem como suas condições adaptativas e de saúde. Esses atendimentos podem ser realizados nas escolas regulares, nas escolas especializadas, em programas educacionais desenvolvida em clínicas e hospitais ou por meio de atendimentos domiciliares.

Considerando a faixa etária da adolescência, alguns se beneficiam dos programas educacionais regulares ou de jovens e adultos, com adaptações curriculares, enquanto outros – com mais limitações – são atendidos em núcleos profissionalizantes que visam à preparação para o trabalho. Outros, mais comprometidos pelas deficiências, terminam encaminhados para núcleos ocupacionais que funcionam em instituições especializadas, freqüentemente, filantrópicas.

Os programas de lazer e esporte são ofertados eventualmente por órgãos públicos e pela iniciativa privada. Alguns desses programas são desportivos e buscam a satisfação pessoal do adolescente e alguma forma de integração e participação social, realizando-se na forma de competições e olimpíadas especiais. A despeito dos ganhos, muitos programas são criticados por seu caráter segregativo.

As organizações não-governamentais têm-se mobilizado para buscar alternativas educacionais, de saúde e

serviço social para essa população específica, além de melhores condições legais e sociais para sua participação e melhoria na qualidade de vida.

Os programas de pais e familiares estão começando a surgir na comunidade como iniciativa de grupos informais ou conduzidos por universidades, instituições públicas e organizações não-governamentais.

Nosso país necessita de programas organizados para adolescentes com múltiplas deficiências e suas famílias. Os existentes são, na maioria, incipientes e concentrados nas grandes cidades.

As instituições especializadas costumam dispor de equipes interdisciplinares que atendem a seus alunos adolescente com múltipla deficiência. O ambiente institucional quase sempre é apropriado para a prática interdisciplinar, uma vez que reúne, no mesmo espaço físico, profissionais de áreas diversas que se organizam para um trabalho conjunto e compartilhado.

As equipes interdisciplinares para o atendimento desses alunos são compostas principalmente por psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros, dedicados a avaliar, diagnosticar, atender, fazer orientações e encaminhamento de alunos, bem como oferecer orientações a familiares e professores. Fora das instituições especializadas, o trabalho interdisciplinar torna-se dificultado pela impossibilidade de reunir profissionais diversos em um mesmo local e horário, além da pouca disponibilidade de alguns para essa forma de atuação.

Nas escolas regulares existe uma tentativa de interdisciplinaridade curricular, entre os diversos elementos curriculares. Historicamente essa prática tem sido difícil, porque os professores, sempre sobrecarregados de aulas e com excesso de alunos, não conseguem reunir-se para planejar conjuntamente suas atividades e promover o intercâmbio de idéias e de trabalho.

Tal situação dificulta, não apenas, as adaptações curriculares e de acesso ao currículo como a tomada de decisões compartilhadas, que tanto beneficiam o aluno e o aprimoram para o fazer pedagógico.

Após leitura cuidadosa do texto, responda às seguintes questões, de modo a verificar seu entendimento sobre o conteúdo do fascículo:

1. Assinalar com (v) as afirmativas verdadeiras e com (f) as falsas:

a. ( ) a adolescência é uma fase de significativas mudanças físicas, psicossociais para as pessoas;

b. ( ) o adolescente com deficiência múltipla passa pelas mesmas transformações que os demais não portadores de deficiências;

c. ( ) algumas pessoas com deficiências múltiplas nunca chegam à adolescência, mantendo-se crianças por toda a vida;

d. ( ) todas as pessoas com deficiência múltipla têm severas e profundas limitações no desenvolvimento e na aprendizagem;

e. ( ) os conflitos familiares podem agravar-se quando o adolescente é portador de múltipla deficiência, em face das dificuldades da família em lidar com essa realidade;

f. ( ) todos os adolescentes com múltipla deficiência são rejeitados por suas famílias.

2. Assinalar com um( X ) as afirmativas verdadeiras:

Alguns aspectos favorecem ou desfavorecem o desenvolvimento dos adolescentes com deficiência múltipla, tais como:

a. ( ) a oportunidade de receber os atendimentos que necessitam;

b. ( ) o fato de negar sua deficiência;

c. ( ) a aceitação da deficiência por parte dos familiares e pessoas significativas para os adolescentes;

d. ( ) o apoio adequado pelo tempo necessário;

e. ( ) a superproteção e os cuidados a qualquer preço.

3. Assinalar com um ( X ) os pressupostos defendidos pelos estudiosos do desenvolvimento:

a. ( ) as pessoas com múltipla deficiência têm um comportamento típico, que só elas apresentam;

b. ( ) o processo de aprendizagem das pessoas com deficiências múltiplas obedecem a uma estruturação que lhes é peculiar;

c. ( ) os adolescentes com múltipla deficiência apresentam uma seqüência similar de desenvolvimento com relação aos demais de sua idade;

d. ( ) as etiologias orgânicas que ocasionam as deficiência múltipla manifestam-se de formas variadas e afetam diferentemente a saúde e o vigor físico de seus portadores.

4. Numerar a 2ª coluna de acordo com a 1ª, considerando as atitudes que as pessoas comumente tomam ao tratar as pessoas com múltipla deficiência ou a elas se referirem:

(1) tendência a psicologizar a adolescência;

(2) atitude de negar a adolescência;

(3) tendência a ver as deficiência múltipla por um prisma de incompetência generalizada.

a. ( ) não adianta matricular na escola porque não tem capacidade para aprender;

b. ( ) não tem interesses e motivações como os de sua idade;

c. ( ) considerar uma eterna criança;

d. ( ) não admitir nenhuma forma de fracasso ou frustração porque não é capaz de suportar;

e. ( ) considerar sempre o humor e a disposição psicológica do adolescente como característica própria da deficiência.

Agora, verifique se suas respostas correspondem aos conteúdos constantes no fascículo:

1ª questão:

- a. (V);
- b. (V);
- c. (F);
- d. (F);
- e. (V);
- f. (F).

2ª questão:

- a. (X);
- b. ();
- c. (X);
- d. (X);
- e. ().

3ª questão:

- a. ();
- b. ();
- c. (X);
- d. (X).

4ª questão:

- a. (3);
- b. (2);
- c. (2);
- d. (3);
- e. (1).

- BARRAGA, N. *Disminuidos visuales y aprendizaje – enfoque evolutivo*. Madri: Gráficas Arca, 1985.
- BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- BRAGA, L. W. *Cognição e paralisia cerebral – Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: SarahLetras, 1995.
- BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: NEWSWORK, 1993.
- COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Fundação Educacional do DF. Atendimento educacional ao aluno portador de deficiências múltiplas*. Orientação pedagógica n.º 14. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiências mental*. Orientação Pedagógica n.º 15. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Processo educacional profissionalizante dos alunos com necessidade especiais*. Orientação Pedagógica n.º 25. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiências físicas*. Orientação Pedagógica n.º 21. Brasília: FEDF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da visão*. Orientação Pedagógica n.º 28. Brasília: FEDF, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da audição*. Orientação Pedagógica n.º 17. Brasília: FEDF, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Conteúdos curriculares para a educação do portador de múltiplas deficiências*. Brasília: FEDF, 1994.
- MANJÓN, D. G.; GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. *Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración*. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de educação especial*. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área da deficiência múltipla*. Brasília: MEC, 1995. Série Diretrizes 7.
- \_\_\_\_\_. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Vol. 1 e 2.

### *Nota de agradecimento*

*Agradecemos a colaboração do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais de Brasília e do Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga-DF pela cedência das fotos e a permissão para a sua publicação nesse trabalho.*

*Nosso carinho aos alunos, pais e professores que, por meio dessas imagens, ajudam a difundir conhecimentos aos que desejam aprender e atuar com educandos portadores de múltipla deficiência.*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Fascículo VII**

**O Adulto com Deficiência  
Múltipla**

*Conteudista*  
***Erenice Natália Soares de Carvalho***

**Brasília / 2000**



## **SUMÁRIO**

### **FASCÍCULO VII - O Adulto com Deficiência Múltipla**

- Aspectos de desenvolvimento
- Inserção no Mercado de Trabalho
- Constituição de família
- Segregação e integração pelos modelos de atendimento
- Verificando sua aprendizagem
- Conferindo suas respostas
- Bibliografia

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude o texto dos fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo às avaliações propostas;
4. Confira suas respostas com a da chave de correção, no final do fascículo;
5. Se for bem sucedido nas respostas, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir bons resultados, reestude o texto;
7. Realize novamente a avaliação. Se não conseguir, aprovação, consulte o professor aplicador do fascículo.

- 1 - Estudar o texto relativo ao fascículo.
- 2 - Rever o vídeo para tirar dúvidas.
- 3 - Recorrer ao professor aplicador da unidade, caso a dúvida, persista.
- 4 - Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

Este é o volume 2 – fascículo VII Série Atualidades Pedagógicas 5 – Educação Especial.

Tem como objetivo instrumentalizar os professores para atuar com alunos com múltipla deficiência.

O fascículo visa a fornecer subsídios para que esses professores alcancem os seguintes objetivos:

- Identificar questões relativas aos adultos com deficiência múltipla;
- Analisar fatores que interferem na sua segregação ou integração social;

Conhecer as formas de sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

Segundo Stone & Church ( 1972 ) “o indivíduo é adulto quando a sociedade diz que ele é.” Considerar uma pessoa adulta, portanto, requer uma análise dos critérios socioculturais que regem os parâmetros de referência para definir essa fase evolutiva, de acordo com parâmetros que não são os mesmos, entre as diversas sociedades. Esse trabalho focaliza os referenciais considerados na sociedade ocidental.

O início da fase adulta pode ser caracterizado pelos seguintes indicadores, segundo Osório ( 1989 ):

- estabelecimento da identidade pessoal e sexual;
- possibilidade de firmar relações sociais estáveis;
- capacidade de assumir compromissos profissionais e manter-se economicamente;
- autonomia e capacidade de definir um sistema próprio de valores.

A análise do presente trabalho adota a abordagem desenvolvimentista, segundo a qual o desenvolvimento, a aprendizagem e o comportamento das pessoas, sejam elas portadoras ou não de deficiências, obedecem aos mesmos princípios e padrões estruturais e funcionais.

As condições individuais são influenciadas por fatores socioculturais e tornam-se mais potencializadas quando esses fatores favorecem as capacidades e a funcionalidade das pessoas no ambiente em que vivem. Tal pressuposto é absolutamente válido para os portadores de múltipla deficiência. Para essa população específica, a importância de fatores externos é significativa porque minimizam os efeitos de suas limitações e estimulam o desenvolvimento de suas capacidades e a motivação para integrar-se, projetar-se e conquistar novas possibilidades na vida.

Os seguintes aspectos, entre outros, são importantes e devem ser favorecidos:

- a auto-aceitação das limitações e o desejo de superar-se;
- a aceitação por parte da família e da comunidade;
- o apoio profissional, familiar e comunitário;
- a motivação para desafiar os obstáculos e quebrar barreiras sociais e culturais;
- a disposição para enfrentar as dificuldades profissionais e de trabalho.

O ponto forte da abordagem desenvolvimentista como base para a análise das deficiência múltipla é o deslocamento do foco das deficiências exclusivamente sobre as condições individuais. Contrapõe um equívoco: a consideração de que os portadores de múltiplas deficiências são doentes ou incapazes.

Fundamenta a ênfase em sua condição de ser harmônico, com possibilidades de ajustes e compensações, a exemplo de todas as demais pessoas.

Essa visão dá suporte, também, para o entendimento de que as pessoas com múltiplas deficiências podem *funcionar* em ambiente físico e social de maneira diversificada, com maior ou menor eficiência, uma vez que um ambiente pode ser favorável ou adverso para vivenciar sentimentos, ações e desafios.

## **Identidade pessoal**

A identidade pessoal concretiza-se na indagação: *quem sou eu ?*

A resposta leva em conta toda a experiência vivida pela pessoa. Suas condições orgânicas, de saúde e vitalidade são importantes, bem como as possibilidades cognitivas, sensoriais, motoras e mentais. Outros aspectos estão imbricados: a auto-imagem, o conceito de si e a auto-estima. Segundo os estudiosos do comportamento, o sentimento de identidade é impulsionado pela opinião do *outro*. Se os portadores de múltipla deficiência forem vistos como incompetentes, sem perspectivas, dependentes ou incapazes por pessoas que são significativas – pais, irmãos, professores, amigos – os efeitos dessas opiniões

sobre o autoconceito são poderosos, ainda mais quando emitidas desde a mais tenra idade.

Sentimentos de inferioridade podem instalar-se, reforçados por experiências de insucessos e desestímulos, que podem decorrer de baixas expectativas e pouca confiança nas capacidades das pessoas com múltipla deficiência. No entanto, opiniões e atitudes positivas têm o efeito criador, construtivo e estimulador, devendo ser manifestadas e encorajadas.

## **Identidade sexual**

Existe a expectativa de que as pessoas sejam capazes de definir sua identidade sexual no período de transição da adolescência, ou seja, que a partir dessa fase possam viver e sentir-se bem com o exercício pleno de sua sexualidade. Muitos estudiosos defendem que viver plenamente a sexualidade requer autoconfiança, disponibilidade para amar, conhecimento do próprio corpo, aceitação do outro e um sentimento positivo em relação a seu próprio gênero, além da aptidão para assumir a maternidade/paternidade de maneira responsável.

As incertezas quanto à imagem corporal e à aceitação do próprio corpo, bem como os conflitos, insegurança e ambigüidade na vivência da sexualidade são normais para todas as pessoas e podem ocorrer de maneira mais ou menos intensa, de acordo com fatores individuais e socioculturais como: religião, valores, preconceitos, concepção estética, traumas psicológicos, normas culturais, concepção de sexualidade, entre outros. Até que se atinja a *maturidade sexual*, aqui definida como o pleno exercício da sexualidade, muito se requer em termos de segurança e maturidade psicológica.

Ao se pensar na identidade sexual das pessoas com múltipla deficiência, alguns aspectos precisam ser considerados. Primeiramente, a visão equivocada de que pessoas com deficiências são “eternas crianças” ou não sentem desejo sexual ou ainda sentem de uma maneira “diferente”.

Essas concepções são contrárias ao pensamento da corrente desenvolvimentista, que entende o desenvolvimento sexual como similar para todas as pessoas, embora a vivência sexual e o pleno exercício da sexualidade não se concretizem da mesma forma para todos. A questão é muito complexa para ser esgotada num texto educativo, mas pode ser aprofundada nos conhecimentos já avançados de sexologia.

O importante a considerar no presente estudo é que as pessoas com múltipla deficiência têm sentimentos e comportamentos de natureza sexual e que vivenciam, geralmente, essa sexualidade como conflitante e ambígua, em decorrência dos mitos, discriminações, desconhecimento e preconceitos existentes.

Adotar a identidade sexual como um dos elementos delimitadores da fase adulta para as pessoas com deficiências requer atenção para a complexidade existente na própria concepção de deficiência, para a subjetividade do conceito de maturidade sexual e para os fatores envolvidos na maturidade. Desse modo, não é seguro estabelecer limites para definir a identidade sexual como um demarcador rígido de fase adulta.

São muitas as razões para se indicar a inclusão da educação sexual nas escolas e apoiar os professores e familiares para que possam atuar como orientadores eficientes de crianças e jovens.

### **Estabelecimento de relações sociais estáveis**

As habilidades para firmar relações sociais estáveis dependem da intersubjetividade, ou seja, do desejo compartilhado pelas pessoas de estar juntas, estabelecer trocas e de ser um grupo. As questões de identidade pessoal são importantes para que se firmem relações interpessoais competentes e estáveis. Por essa razão, construir e alimentar sentimentos positivos de si mesmo é fundamental para a vida social.

Condições socioculturais interferem nesse contexto que envolve o autoconceito e as habilidades adaptativas sociais, bem como a concepção vigente de deficiências e de seus portadores.

Essa análise coloca em evidência que as possibilidades de estabelecer relações sociais estáveis não dependem exclusivamente do indivíduo, mas de vários fatores que incluem e extrapolam o ambiente familiar e comunitário. Esses aspectos precisam ser considerados quando se pondera sobre *ser ou não ser adulto*.

### **Autonomia econômica**

Do mesmo modo, a independência econômica depende dos fatores individuais, socioculturais, interpessoais, além das condições do próprio mercado.

Considerar as expectativas das pessoas com múltipla deficiência ao trabalho, requer um olhar sobre suas limitações e potencialidades, bem como sobre os elementos externos que lhes favorecem ou dificultam as oportunidades profissionais. Ser adulto e ter a capacidade de assumir compromissos profissionais, tendo como base os critérios de Osório (obra citada), não exclui a análise dos fatores que extrapolam a realidade individual.

### **Aquisição de um sistema de valores pessoais**

Os estudiosos identificam que a estruturação dos valores individuais inicia-se na infância pela principal fonte de influência que é a família e prossegue até a adolescência, quando ocorre um questionamento e uma redefinição desses valores.

Para que uma pessoa possa estabelecer um padrão moral autônomo é importante que tenha convivido em um ambiente favorável a esse desenvolvimento. As fases evolutivas são as mesmas para quaisquer pessoas, mas não se pode ignorar que os portadores de múltipla deficiência – como ocorre nos demais aspectos de seu desenvolvimento – possam ser privados dos estímulos e das experiências necessárias ao exercício dessas capacidades. Muitos podem ser os obstáculos para seu pleno desenvolvimento moral, entre outros:

- estar isento, desde a mais tenra idade, de seguir regras, normas ou restrições externas por ser portador de deficiência;

- desconhecer os limites socialmente estabelecidos para seus pares nas diversas fases evolutivas;
- ser objeto de superproteção e de “sacrifícios” por parte da família e dos amigos;
- ser alvo de piedade, zelo excessivo e de atenção ilimitada;
- estar alheio aos sentimentos e expectativas de cooperação, reciprocidade e solidariedade;
- desconhecer e ignorar as regras e normas que regulam a convivência social;
- estar alheio aos valores éticos, sociais e culturais vigentes;
- ignorar os direitos, sentimentos e valores das demais pessoas;
- extrapolar os direitos e ignorar os deveres próprios.

A maior parte dos critérios para que uma pessoa seja considerada adulta pode deixar um grande número de portadores de deficiência múltipla em desvantagem. Primeiramente, na formação da identidade pessoal, destaca-se a importância do papel do *outro* como elemento de *feedback* e como parceiro de interação, bem como sua disponibilidade para manter relações interpessoais.

Em face das dificuldades de vivência prática, de participação social ativa e das limitações diante dos obstáculos da vida, as pessoas com múltipla deficiência não exercitam, em plenitude, uma moral autônoma e uma definição própria de valores. A família, a igreja e a escola são instâncias sociais importantes nessa vivência ética e moral, bem como na sistematização da autonomia e desses valores.

De qualquer modo, constata-se que as pessoas com deficiência múltipla são muito diferentes entre si, em termos de condições pessoais e dos diferentes contextos socioculturais a que são submetidas. Sua educação e as demandas ambientais são diversas, além de sua funcionalidade no ambiente. Não se pode, portanto, generalizar nem estabelecer padrões rígidos sobre nenhum dos aspectos analisados ou dos parâmetros adotados quanto a *ser* ou *não ser adulto*.

Há poucos anos atrás não se pensava na preparação das pessoas com deficiência múltipla para o mercado de trabalho. A visão equivocada de incompetência generalizada e de dependência a respeito dessas pessoas na sociedade durante séculos, impediram os avanços na conquista do mercado de trabalho.

A própria família, a escola e a comunidade não vislumbravam oportunidades sistemáticas de preparação para o trabalho para as pessoas com múltipla deficiência e alimentavam sua incapacidade produtiva e as posturas de dependência, indiscriminadamente.

Não obstante a capacidade potencial de muitas pessoas com múltiplas deficiências para integrar-se ao mundo do trabalho, a desinformação e o desinteresse por parte dos empregadores e do próprio setor público têm criado obstáculos para seu processo de inserção profissional.

As dificuldades maiores para essas pessoas estão associadas ao desconhecimento e à desvalorização de suas capacidades, à inexistência ou inadequada capacitação para o trabalho ou sua colocação em atividades que não correspondam a suas possibilidades, habilidades e interesses.

Difícilmente uma pessoa com múltipla deficiência consegue solucionar os problemas de acesso ao trabalho sem o apoio familiar, de amigos, de profissionais ou de serviços especializados. Além dos fatores socioculturais muitas vezes adversos, as condições contextuais mais amplas, como a legislação local ou federal, as normas das empresas, as políticas públicas de trabalho, as condições do mercado, etc., são dificultadores que precisam ser superados.

Por essa razão, alguns programas de preparação, encaminhamento e acompanhamento do trabalhador nos empregos estão sendo criados com sucesso em diversos países por iniciativa particular, sob a liderança ou coordenação de

organizações não-governamentais e, mais restritamente, do poder público. Para a eficiência esperada, esses programas requerem a integração de setores do trabalho, da educação e da previdência social. Objetivam, primordialmente:

- criar programas de capacitação para o trabalho;
- obter acesso a empregos;
- sensibilizar e conscientizar os setores empresariais, públicos e privados para abrir oportunidades de trabalho para portadores de deficiência;
- apoiar e estimular o poder legislativo para a elaboração de leis que viabilizem o acesso ao trabalho;
- oportunizar a educação profissional (atualmente assegurada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira);
- estimular e apoiar o auto-emprego, nas empresas familiares e outras iniciativas;
- oferecer apoio ao empregado e às empresas empregadoras.

Um movimento que ainda não se consolidou em nosso país, mas que vem ganhando força em países mais desenvolvidos nas últimas duas décadas é o de *emprego apoiado*. O programa viabiliza a oportunidade de trabalho para adultos com deficiências múltiplas e severas.

O Louisiana State Planning Council on Developmental Disabilities (1990) conceitua o emprego apoiado como uma alternativa que combina o trabalho remunerado com o apoio individual, visando à colocação e à permanência da pessoa no emprego.

Oferece os seguintes esclarecimentos a respeito do programa:

- o emprego deve ser adequado às capacidades e às preferências do empregado;
- a remuneração e os benefícios vigentes são os mesmos dos demais funcionários;
- inclui um profissional integrante de uma entidade de apoio para orientar o futuro empregado e sua família na escolha da melhor alternativa de emprego;

- envolve um especialista em treinamento para o trabalho (treinador de emprego) para apoiar o empregado com deficiências no local de trabalho, até que possa realizar suas atividades profissionais com independência;
- cabe ao treinador de emprego fazer o acompanhamento, diário ou semanal, para apoiar o empregado, de acordo com a sua necessidade;
- dispensa aprovação em testes de seleção e treinamentos anteriores;
- admite trabalho em tempo integral ou parcial.

O apoio oferecido pelo treinador consiste nas seguintes ações, entre outras:

- ajudar a arranjar e localizar transporte;
- favorecer o estabelecimento de relações interpessoais com os outros colegas de trabalho;
- apoiar o desenvolvimento de atitudes e comportamento adequados no ambiente de trabalho;
- ajudar a encontrar novo emprego em caso de demissão;
- ajudar a conseguir aparelhos auxiliares.

As atuais modalidades de emprego apoiado nos países que adotam o programa são:

### **Empregos apoiados individualizados**

Nessa alternativa o candidato realiza o trabalho sob a orientação de um treinador membro de uma entidade que apoia portadores de deficiência. Para viabilizar o emprego, realiza-se treinamento com o funcionário e mantém-se esquema de apoio contínuo. As empresas podem ser de qualquer porte. Experiências bem sucedidas têm sido realizadas em restaurantes, hotéis, gráficas, creches, supermercados, etc.

#### *Enclaves*

Essa alternativa consiste em pequeno número de pessoas com deficiências (até oito) trabalhando na mesma

empresa, geralmente comercial ou industrial, de grande porte. Essa alternativa é adequada para os portadores de deficiências severas, pois oferecem apoio intensivo, diário.

### *Equipes móveis*

Consistem em um grupo de até cinco trabalhadores acompanhados por um treinador de emprego. Destinam-se, sob contrato, à prestação de serviços a diversas empresas em atividades como jardinagem, zeladoria, faxina e outros, deslocando-se de acordo com a solicitação. O programa tem demonstrado eficiência em áreas rurais.

O emprego apoiado destina-se principalmente às pessoas que requerem apoio a longo prazo. De um modo geral inclui os aprendizes oriundos de centros ocupacionais, oficinas pedagógicas e núcleos cooperativos, entre eles: pessoas com deficiência múltipla, mental, autismo, deficiências físicas graves, transtornos mentais crônicos.

As diferenças relativas às capacidades individuais são compensadas com emprego que combine as condições do empregado às exigências do trabalho e à variação do tipo e quantidade de apoio oferecido.

Para que seja possível a criação dos programas de emprego apoiado no país é necessária a cooperação entre pessoas, associações e entidades governamentais.

As famílias exercem um papel importante como instância solicitante e de incentivo aos filhos. Atitudes positivas e orientações ao membro trabalhador são essenciais para seu sucesso profissional.

As organizações não-governamentais e as instituições educacionais têm um compromisso de promover o emprego apoiado no país e ajudar a prover sua manutenção, já que demonstra ser uma opção apropriada para os adultos com deficiências, em face das restrições históricas a sua integração social e profissional.

As experiências brasileiras mais freqüentes ainda são as oficinas pedagógicas, os núcleos cooperativos ou congêneres como ilustrados na Fig. 7.



Fig. 7. Grupos de alunos em oficinas de preparação para o trabalho.

Esses programas realizam atividades laborativas visando à preparação para o trabalho. Podem resultar ou não no encaminhamento de jovem e adulto para cursos de capacitação ou para atuação no mundo de trabalho.

As experiências de trabalho apoiado ainda não estão sistematizados em nosso país. A Fig. 8 demonstra uma situação de emprego apoiado.

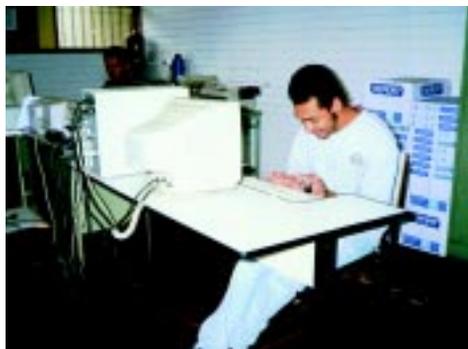


Fig. 2. Aluno trabalhador acompanhado por instituição.

Esse programa oferece experiências assistenciais, sendo o trabalho acompanhado por profissionais de instituições públicas e particulares. Cabe ressaltar que essas experiências carecem de estrutura, organização e sistematização dos recursos de apoio. Demanda, ainda, legislação que as regulem.

A expectativa da sociedade é de que pessoas adultas constituam família, assumam responsabilmente o cuidado e a educação de seus filhos e participe de maneira produtiva e integrada da comunidade em que vive. As expectativas de consciência social, de reciprocidade e do bem comum são, também, referências consensuais para o adulto da cultura ocidental.

Esses parâmetros são válidos para todos os cidadãos e se aplicam às pessoas com deficiências, ainda mais quando ingressam no trabalho competitivo e/ou constituem famílias.

De um modo geral, como resposta ao preconceito e discriminação sobre a sexualidade e autonomia/independência das pessoas com deficiências, a possibilidade de casamento e procriação têm sido mínimas e pouco aprovadas pela sociedade como um todo. As atuais discussões, de conotação ética, apontam para a responsabilidade dos pais portadores de deficiências quanto à saúde, segurança e bem-estar dos futuros filhos.

Em princípio, todos os seres humanos têm direito à felicidade e a uma vida plena, até mesmo no plano afetivo-emocional e amoroso. O questionamento sobre esses direitos abre uma polêmica de natureza ética e de cidadania, requerendo clareza e respeito para evitar cerceamento de qualquer natureza para as pessoas com necessidades especiais.

Quando se trata de pessoas com múltipla deficiência, algumas questões precisam ser focalizadas, de modo a ponderar suas reais possibilidades de viver plenamente os direitos e deveres de cidadão. Alguns pressupostos são considerados:

- as pessoas com múltipla deficiência podem, ou não, ter problemas de saúde e vitalidade que lhes possibilita ter, ou não, uma boa qualidade de vida;
- seus níveis de dependência e autonomia são diversificados e dependem das condições

individuais e das demandas sociais e comunitárias, bem como dos apoios adequados que são oferecidos;

- doenças que dão origem a muitos tipos de deficiência múltipla recomendam planejamento familiar, em face da possibilidade hereditária de procriar filhos igualmente comprometidos;
- os níveis de independência econômica variam e não dependem exclusivamente de envolvimento em atividades profissionais ou emprego;
- as deficiências associadas que caracterizam as múltipla deficiência são diferentes e comprometem as pessoas em níveis que vão de leves a severos.

Essas reflexões são necessárias para que familiares, orientadores e educadores possam ponderar até que ponto sua influência é válida para decidir ou definir os padrões de vida que uma pessoa com múltipla deficiência pode ou deve ter.

Na atualidade discute-se muito a importância da interdependência na vida social e familiar e de que modo a sociedade superou a supervalorização da independência e da autonomia para buscar formas de convivência pautadas na solidariedade, ajuda mútua, atividades cooperativas, reciprocidade, trabalhos em equipe, etc. Esses valores que surgem como uma reação à competição exagerada; à ânsia de sempre ganhar e nunca perder; de superar todo e qualquer obstáculo e atingir o sucesso a qualquer custo, levou o homem moderno a novas reflexões e à redefinição de posturas, valores e atitudes na vida em sociedade. Todas essas transformações influenciam a concepção de deficiência e de seus direitos e possibilidades a uma vida melhor.

Há algumas décadas muitas pessoas com múltipla deficiência estavam condenadas ao isolamento total ou parcial. As preocupações das famílias eram reservadas a sua saúde e cuidados pessoais. Estudar, trabalhar e constituir família não eram expectativas plausíveis, de acordo com as concepções socioculturais vigentes.

Em termos de educação, quando essa oportunidade foi facultada a uma minoria dessas pessoas (apenas nas grandes cidades), os programas eram realizados nas instituições especializadas, públicas ou privadas, principalmente filantrópicas.

Não havia muita distinção entre os níveis de funcionamento dos portadores de deficiência, porque a convicção prevalecente os considerava igualmente “incapacitados”. Núcleos ocupacionais, onde jovens e adultos ficavam sem perspectiva de terminalidade, eram os locais onde se ensinavam habilidades básicas e adaptativas de autocuidado, segurança, vida diária e outras, com vistas em uma parcial participação familiar e comunitária.

Atualmente, essa é ainda a realidade de muitos jovens e adultos com múltipla deficiência, principalmente os que apresentam comprometimentos cognitivos e mentais mais acentuados (Fig. 9).



Fig. 9. Jovem com múltipla deficiência realizando atividades típicas de programas ocupacionais.

As possibilidades educacionais desses alunos vêm tomando novo rumo desde o início da década de 90, pelo menos nos grandes centros do país. Em primeiro lugar, existe a preocupação em considerar a diversidade existente entre essa população específica e a análise de suas possibilidades acadêmicas. Uma avaliação criteriosa identifica as decisões a serem tomadas no plano pedagógico.

Adultos com múltipla deficiência que tenham boas perspectivas acadêmicas, podem estar integrados em classes comuns do ensino regular ou em programas regulares de educação de jovens e adultos e receber o apoio especializado de que necessitam em horário contrário ao das aulas, a exemplo da situação ilustrada na Fig. 10. Esses atendimentos podem incluir, entre outras atividades, o ensino de conteúdos não aprendidos pelos métodos usuais adotados pelos professores na sala de aula regular, bem como atividades alternativas, substitutivas ou complementares que o aluno necessite.



Fig. 10. Aluno com múltipla deficiência pouco acentuada recebendo atendimento na sala de recursos.

Quando se tratar de deficiências um pouco mais limitantes, as classes especiais ou o atendimento acadêmico em escolas especializadas têm-se tornado alternativas práticas.

O atendimento do aluno com deficiência múltipla deve realizar-se preferencialmente na rede regular de ensino como preconiza a legislação brasileira. Essa é a expectativa para os anos vindouros, já que muitas experiências concretas dessa natureza estão sendo desenvolvidas com sucesso.

O movimento de *educação inclusiva*, atualmente difundido, defende uma escola que possa atender a todos os alunos, adequando o currículo aos métodos, materiais de ensino-aprendizagem, enfim, todos os procedimentos pedagógicos para que seja possível receber uma educação de qualidade no ambiente integrador da escola regular.

Essa é a expectativa da escola inclusiva, que oferece respostas adequadas a seu aluno, de acordo com suas necessidades especiais, sem isolá-lo do convívio com os demais, não portadores de deficiência.

Após leitura cuidadosa do texto, responda às seguintes questões, de modo a verificar seu entendimento do conteúdo do fascículo:

1. Assinalar com um ( V ) as proposições verdadeiras e ( F ) as falsas:

- a.( ) segundo Osório ( 1989 ) os requisitos da idade adulta são: a formação da identidade pessoal e sexual, a capacidade de estabelecer relações sociais estáveis, a independência e a autonomia e a capacidade de assumir compromissos profissionais e manter-se economicamente;
- b.( ) a perspectiva desenvolvimentista considera todas as pessoas com múltipla deficiência como eternamente crianças;
- c.( ) a opinião dos outros é importante na formação do autoconceito da pessoa, seja ela portadora ou não de deficiências;
- d.( ) a pessoa com múltipla deficiência pode ser considerada adulta, desde que atenda rigorosamente aos critérios assinalados por Osório (1989).

2. Assinalar com um ( X ) as proposições verdadeiras:

- a.( ) as dificuldades para as pessoas com múltipla deficiência em arrumar emprego são influenciadas, entre outros fatores, por preconceitos quanto a sua competência, pela superproteção da família ou pela falta de oportunidade de capacitação profissional;
- b.( ) as oficinas pedagógicas e as protegidas são programas não segregativos para pessoas com deficiência múltipla;
- c.( ) o emprego apoiado é uma forma eficiente de integração social por meio do trabalho;
- d.( ) o Brasil já sistematizou legalmente o emprego apoiado.

3. Completar as lacunas de acordo com as palavras selecionadas nos parênteses:

*(educacionais – sucedidas – limitações – diversificados – familiar – social – satisfatória – pessoal)*

As pessoas com múltiplas deficiências apresentam níveis \_\_\_\_\_ de comprometimentos e de funcionamento no ambiente físico e \_\_\_\_\_ onde vivem.

Podem ser bem \_\_\_\_\_ em seus projetos \_\_\_\_\_ e profissionais e suas \_\_\_\_\_ não lhes tiram a oportunidade de ter uma \_\_\_\_\_ qualidade de vida \_\_\_\_\_ e comunitária.

Agora, verifique se suas respostas estão de acordo com os conteúdos do fascículo:

1ª questão

- a. ( V )
- b. ( F )
- c. ( V )
- d. ( F )

2ª questão

- a. ( X )
- b. ( )
- c. ( X )
- d. ( )

3ª questão

Observar a seqüência das palavras nas lacunas:

*Diversificados*  
*Social*  
*Sucedidas*  
*Educacionais*  
*Limitações*  
*Satisfatória*  
*Pessoal.*

- ASSUNÇÃO, F. B. & SPROVIERI, M. H. *Sexualidade e deficiência mental*. São Paulo: Moraes, 1987.
- \_\_\_\_\_. Casamento e deficiência mental. *Mensagem da APAE*.
- BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência: um guia para as organizações de trabalhadores*. Brasília: CORDE, 1994.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do DF. *Processo educacional profissionalizante dos alunos com necessidades especiais*. Orientação Pedagógica nº 25. Brasília, 1994.
- HODAPP, E. Z. & ZIGLER, E. *Understanding mental retardation*. USA-Cambridge University Press, 1993.
- LOUISIANA STATE PLANNING COUNCIL ON DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Emprego apoiado – uma nova oportunidade de emprego para cidadãos portadores de deficiências severas*. São Paulo, Mimeo, 1990. Adaptado por Romeu K. Sasaki.
- OSÓRIO, L. C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SASSAKI, R. K. *Emprego apoiado – um exemplo de inclusão de pessoas com deficiências severas no mercado de trabalho*. Mimeo, São Paulo, 1997
- SCHROEDER, S. *Etapas y transiciones a través del periodo de vida para las personas com problemas en el desarrollo: perspectivas norteamericanas y latinoamericanas*. Lima-Peru, Mimeo, 1993.

### *Nota de agradecimento*

*Agradecemos a colaboração do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais de Brasília e do Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga-DF pela cedência das fotos e a permissão para sua publicação nesse trabalho.*

*Nosso carinho aos alunos, pais e professores que, por meio dessas imagens, ajudam a difundir conhecimentos aos que desejam aprender e atuar com pessoas com múltipla deficiência.*

## **Produção Editorial da Educação Especial**

Com objetivo de expandir a oferta da educação especial no Brasil, bem como dar estímulo às inovações pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento, a Secretaria de Educação Especial do MEC, está divulgando textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional. Para tanto, ela criou uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação, assim especificadas:

**SÉRIE INSTITUCIONAL** – destinada à publicação de textos oficiais com vistas à divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.

**SÉRIE DIRETRIZES** – visa formar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros.

**SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS** – objetiva a difusão e estímulo às inovações pedagógicas que se apresentam em muitos estados na área de educação especial, a fim de promover o intercâmbio de experiências.

**SÉRIE LEGISLAÇÃO** – pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, seus direitos e deveres.

**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Especial**



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Especial

