

# Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade

**Maria Elisabete Silva Tomé Mendes**

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Educação pela Universidade do Porto (UPorto) - Portugal.

Professora-Adjunta, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP) - Portalegre - Portugal.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3664081764399138>

*E-mail:* elis.mendes@sapo.pt

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

## RESUMO

Apresentam-se questões relativas à inclusão de alunos com multideficiência na escola, relacionando-as com o compromisso de ser oferecida uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas. Quando se fala de pessoas com necessidades educativas múltiplas, refere-se àquelas que requerem ajudas ou recursos que não estão habitualmente disponíveis no seu contexto educativo, de modo a possibilitar-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças e jovens com maiores necessidades educativas significam enorme desafio para educadores e professores devido às múltiplas dificuldades que as caracterizam. Uma das questões centrais aqui abordadas prende-se ao facto de eles não terem necessidades qualitativamente diferentes daqueles que não têm deficiência. A diferença revela-se no facto de os alunos com multideficiência não terem capacidade para, de forma autónoma, participar ativamente na construção de experiências nas suas vidas, pois apresentam uma série de impedimentos de nível físico, sensorial, comunicativo, psicossocial, de saúde, que os remete para uma natural “passividade aprendida”. Salienta-se assim a importância de uma intervenção centrada na pessoa, bem como a responsabilidade de educadores e professores na criação de comunidades de aprendizagem que promovam o exercício da plena cidadania. Hoje, a inclusão está claramente definida e legislada. Mas promove-se, realmente, a educação inclusiva das crianças e jovens com multideficiência? É preciso acreditar e agir.

**Palavras-chave:** Necessidades educativas Múltiplas. Inclusão educativa. Intervenção centrada na pessoa.

## ***Inclusive education and multideficiency: the person, the dream, the reality***

### **ABSTRACT**

*In this article, we present some issues related to the inclusion of students with multiple disability at school, in relation with the commitment to offer education of quality to all children and young people with multiple educational needs. When we talk about people with multiple educational needs, we refer to all those who require support or resources that are not usually available in their educational context in order to give them opportunities for development and learning. These children and young people with greater educational needs represent a huge challenge for educators and teachers due to the many difficulties that characterize them. One of the central issues addressed here is that these children and young people do not have qualitatively different needs from those who do not have disabilities. The difference is revealed by the fact that students with multiple disability do not have the capacity to autonomously participate in the construction of experiences in their lives, since they present a series of physical, sensorial, communicative, psycho-social and health limitations, that led them to a natural “learned passivity.” The importance of a person-centered intervention, as well as the responsibility of educators and teachers in the establishment of learning communities that promote the exercise of full citizenship are emphasized. Today, inclusion is clearly defined and legislated. But is the inclusive education of children and young people with multiple disability really promoted? We have to believe and act.*

**Keywords:** *Multiple educational needs. Educational inclusion. Person centered intervention.*

## ***Educación inclusiva y multideficiencia: la persona, el sueño, la realidad***

### **RESUMEN**

*En este artículo se presentan, de modo global, algunas cuestiones relativas a la inclusión de alumnos con pluridiscapacidad en la escuela, relacionándolas con el compromiso de ofrecer una educación de calidad a todos los niños y jóvenes con necesidades educativas múltiples. Cuando se habla de personas con necesidades educativas múltiples, nos referimos a todas aquellas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para permitirles oportunidades de desarrollo y aprendizaje. Estos niños y jóvenes con mayores necesidades educativas significan un enorme desafío para educadores y profesores debido a las múltiples dificultades que los caracterizan. Una de las cuestiones centrales aquí abordadas, se refiere al hecho de que estos niños y jóvenes no tienen necesidades cualitativamente diferentes de las que no tienen discapacidad. La diferencia se revela en el hecho de que los alumnos con pluridiscapacidad no tienen capacidad para participar de forma autónoma en la construcción de experiencias en sus vidas, pues presentan una serie de impedimentos a nivel físico, sensorial, comunicativo, psicosocial, salud, que los remite a una natural “pasividad aprendida”. Se destaca la importancia de una intervención centrada en la persona, así como la responsabilidad de educadores y profesores en la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan el ejercicio de una plena ciudadanía. Hoy, la inclusión está claramente definida y legislada. ¿Pero se promueve realmente la educación inclusiva de los niños y jóvenes con pluridiscapacidad? Es necesario creer y actuar.*

**Palabras clave:** *Necesidades Educativas Múltiples. Inclusión Educativa. Intervención Centrada en la Persona.*

## INTRODUÇÃO

Inclusão significa aprender a viver com o outro. Não é simplesmente estar “no” mesmo espaço físico. É estar “com” e acolher as pessoas nesse espaço. O pré-requisito é “estar lá” à mesma mesa, na mesma sala de aula ou no local de trabalho. Tragicamente para demasiadas pessoas, a exclusão continua a ser a norma. Elas nem sequer estão “no” mesmo espaço. As portas fecham-se com base na raça, sexo, orientação sexual, classe social ou capacidade. Nestes casos, a batalha consiste em derrubar a porta, passar a soleira e sentar-se à mesa. Contudo, isso não é o fim da tarefa, mas só o primeiro passo (FOREST, PEARPOINT, FALVEY E ROSENBERG, 2011, p. 84).

Os autores supracitados afirmam que, mesmo quando se partilham os mesmos espaços, continuam, muitas vezes, a existir formas sutis de exclusão. Assim, apesar de se ter vindo a promover a desinstitucionalização das crianças e jovens com multideficiência e a sua colocação nas escolas do ensino regular, verifica-se, com frequência, que se transportam “os muros da exclusão para os novos espaços a que chamamos inclusivos”. Os maiores obstáculos para a sua plena inclusão são, pois, as atitudes paternalistas e preconceituosas, que têm de ser mudadas para se poder ir além das adaptações físicas e curriculares e incluir realmente essas pessoas.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2009) reconhece a importância para as pessoas com deficiência da sua autonomia e independência individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e por isso considera que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de estar ativamente envolvidas nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo aqueles que diretamente lhes digam respeito.

Essa convenção enquadra no seu articulado, entre muitos outros, o direito a viver de modo independente e a ser incluído na comunidade (Artigo 19.º), pelo que as pessoas com deficiência têm de ter oportunidade de escolher o seu local de residência, onde e com quem vivem, não sendo obrigadas a viver em determinado contexto; e têm de ter acesso a uma variedade de serviços e apoio da comunidade para promover a sua inclusão e prevenir o isolamento ou segregação.

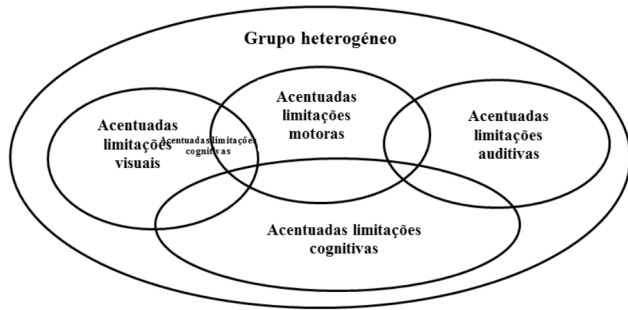
Preconiza ainda o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação (Artigo 24.º), pelo que as crianças e jovens com deficiência não podem ser excluídas do sistema geral de ensino e devem aceder a um ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem.

## MULTIDEFICIÊNCIA E NECESSIDADES MÚLTIPLAS

As crianças e jovens com deficiência não têm necessidades qualitativamente diferentes daquelas que não têm deficiência. Tal como refere Nunes (2008), a diferença revela-se no fato de as pessoas com deficiência (designadamente com multideficiência) não terem capacidade para, de forma independente, criarem condições, situações e experiências em sua vida que permitam responder a algumas ou a todas as suas necessidades básicas.

Essas pessoas apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. As limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem, tal como referem Orelove, Sobsey e Silberman (2004). Apesar de ser uma população heterogênea, é comum manifestarem acentuadas limitações no nível das funções mentais, da comunicação e da linguagem (compreensão e produção de mensagens orais, interação verbal com os parceiros, conversação e acesso à informação), das funções motoras (andar e deslocação, mudança de posições do corpo, movimentação de objetos e motricidade fina), das funções visuais ou auditivas, e também graves problemas de saúde física (epilepsia e problemas respiratórios).

Figura 1 – Crianças e jovens com multideficiência



Fonte: Nunes (2005)

Essas características determinam dificuldades no nível da atividade e participação, pelo fato de os processos de interação com o meio ambiente (pessoas e objetos), a compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação, compreendê-la e interpretá-la), a seleção dos estímulos relevantes, a aquisição de competências, a capacidade de atenção e concentração, o pensamento, a tomada de decisões sobre a sua vida, a resolução de problemas, bem como a generalização de competências, estarem seriamente comprometidos. Tudo isto influencia a quantidade e a qualidade das interações, implica dificuldades de comunicação, e origina, segundo Saramago et al. (2004), como principais necessidades: (a) apoio intensivo quer na realização das atividades diárias, quer na aprendizagem; (b) parceiros que as aceitem como participantes ativos e que sejam responsivos; (c) vivências idênticas às outras crianças e jovens em ambientes diferenciados; (d) ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em experiências diversificadas; (e) oportunidades para interagir com pessoas e com objetos significativos.

De acordo com Escobar (2003), quando se fala sobre pessoas com necessidades educativas múltiplas, referimo-nos a todas aquelas que requerem ajudas ou recursos que não estão habitualmente disponíveis no seu contexto educativo de modo a possibilitar-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças e jovens com maiores necessidades educativas significam enorme desafio para educadores e professores devido às múltiplas dificuldades que apresentam.

O termo necessidades educativas múltiplas, em relação ao conceito de multideficiência, é um conceito positivo, mais global e propício para a inclusão educativa, pois não implica uma conotação pejorativa e atribui as causas das dificuldades no desenvolvimento da criança a fatores pessoais, escolares e sociais.

## INCLUSÃO EDUCATIVA

No século passado (anos 90), ainda se preconizava que as crianças com multideficiência se deveriam manter nas instituições por diversas razões, nomeadamente: a existência de condições físicas necessárias (espaços amplos, casas de banho adaptadas, espaços de lazer, descanso, ocupação, etc.) e de pessoal com formação especializada ou experiência, bem como a salvaguarda do direito a serem educadas de acordo com suas necessidades múltiplas e a possibilidade de os pais exercerem o direito de optar por colocar os seus filhos em escolas de educação especial ou em escolas do ensino regular, ainda que em espaços específicos, como é o caso em Portugal da organização das respostas educativas nas Unidades Especializadas em Multideficiência (NUNES, 2005).

As crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas apresentam um atraso maturacional evidenciado principalmente no nível do comportamento adaptativo, bem como na capacidade para cuidar das suas necessidades básicas (alimentar-se, vestir-se, etc.) de modo autónomo e independente. Também evidenciam dificuldades na interação com as outras pessoas, pelo que muitas vezes não são capazes de iniciar, nem responder, a uma interação comunicativa, podendo apresentar comportamentos de isolamento, e quando interagem com outros, fazem-no de modo inadequado. Na maioria dos casos verifica-se um desenvolvimento mais lento em comparação com as crianças que não apresentam necessidades educativas especiais. Para além disso, podem mostrar comportamentos desajustados na área social, intelectual e de linguagem.

A maioria das crianças se comunica de modo natural, o que lhes permite explorar e interagir com o mundo que as rodeia através da expressão dos seus sentimentos, desejos e necessidades. Porém, esse não é o caso das pessoas com necessidades educativas múltiplas, cuja capacidade comunicativa está restringida, pelo que fica também limitada a sua interação com os demais. As crianças e jovens com multideficiência apresentam, assim, uma série de impedimentos – físicos, saúde, sensoriais, comunicacionais, psicossociais – que os remete para uma natural “passividade aprendida”. Devem, por isso, proporcionar-se os meios necessários às crianças e suas famílias para poderem aceder a experiências que lhes permitam o desenvolvimento de uma comunicação eficaz e funcional (sistemas alternativos e aumentativos de comunicação) para alcançar uma adequada interação e melhorar a sua qualidade de vida (VON TETZCHNER E MARTINSEN, 2002).

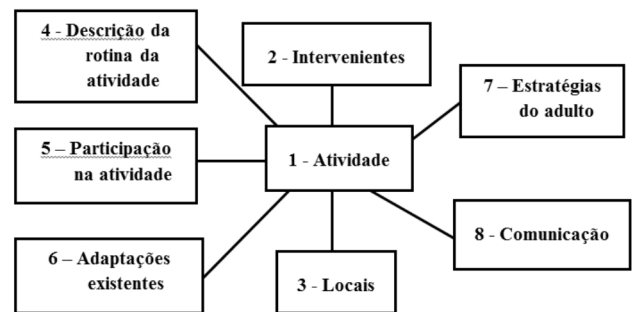
As necessidades desses alunos englobam, pois, diversos domínios, que abrangem necessidades de comunicação, conforto, alimentação, controle de esfínteres, ocupação, sono, medicação, lazer, entre outras. Como atender, então, essas crianças e jovens que gritam, esperneiam, ou dormem, no grupo/turma? E como atender as restantes crianças e jovens que integram o grupo/turma?

No sentido de se oferecerem oportunidades de aprendizagem, é necessário equacionar estratégias para o ensino dirigidas à escola e à família desses alunos, com um enfoque social, interativo, habilitador e participativo. Assim, na planificação da intervenção deverá definir-se quais as atividades mais relevantes; determinar o nível de participação dos alunos nessas atividades e quais os apoios necessários; selecionar os contextos mais adequados para ensinar competências básicas (como o ser capaz de comunicar e de interagir socialmente) e desenvolver competências funcionais relevantes para o aluno; bem como definir as estratégias e os materiais mais adequados a usar. As atividades a selecionar devem ter em consideração diversos princípios, designadamente, os contextos de

vida onde se pretende que os alunos façam as aprendizagens (em casa, na escola, na comunidade), as necessidades e as prioridades definidas pela família, as necessidades e as capacidades dos alunos, as aprendizagens funcionais que proporcionam, a participação com os seus pares com e sem necessidades especiais, o desenvolvimento de competências sociais e comunitárias, as vivências socioculturais enquadradas em momentos de lazer, e a promoção da aprendizagem de conteúdos mais académicos.

A implementação da intervenção, de acordo com os pressupostos anteriormente citados, preconiza, de acordo com Gee (2004), que na planificação das atividades se equacione: (a) quem vai intervir na atividade; (b) qual a rotina da atividade; (c) como é que o aluno vai participar; (d) quais as adaptações que são necessárias implementar; (e) quais as estratégias que os adultos terão de usar para ajudar o aluno a participar da forma mais autónoma possível; (f) como é que o processo comunicativo se vai estabelecer entre o aluno e os outros intervenientes.

Figura 2 – Planificação centrada em atividades naturais



Fonte: Saramago et al (2004)

Um aluno com necessidades educativas múltiplas carece de maior número de experiências para adquirir o mesmo conceito e também de maior estruturação da sua aprendizagem. Assim, outro dos parâmetros a considerar é o da contextualização do ensino, pois quanto maiores forem as suas necessidades educativas, mais a aprendizagem tem de ser contextualizada, considerando que esses alunos têm sempre muitas dificuldades nos processos de generalização.

A inclusão dessas crianças e jovens implica, então, ter objetivos claros, bem definidos e implementar um ensino funcional. Implica um trabalho de parceria, em equipa, entre professores, pessoal auxiliar, demais profissionais e pais. E implica, sobretudo, a partilha dos mesmos espaços físicos na escola, com condições para o exercício do seu direito à educação, a participação em atividades que se adequem a todos na sala de aula, com o grupo/turma, e no mesmo recreio, pois há aprendizagens, vivências, para todas as crianças e jovens (com e sem necessidades especiais) que só acontecem em situações naturais.

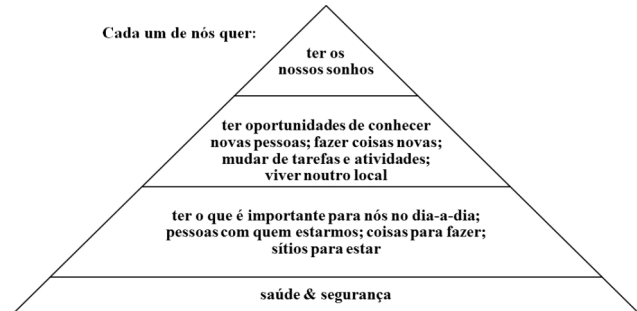
## INTERVENÇÃO CENTRADA NA PESSOA

A planificação da intervenção centrada na pessoa foi desenvolvida e evoluiu nos últimos 20 anos. Atualmente, o termo é usado para referir uma série de diferentes estilos de planificação, partilhando todos os mesmos valores fundamentais. Beth Mount e John O'Brien foram percussores da perspectiva de intervenção, e definiram o termo Planeamento Centrado na Pessoa como “uma família de abordagens para organizar e orientar a mudança da comunidade em aliança com pessoas com deficiência e suas famílias e amigos”. Afirmam também que a abordagem para o Planeamento Centrado na Pessoa tem práticas distintas, mas todas elas compartilham um fundamento comum baseado nos seguintes pressupostos: (a) a pessoa, foco do planeamento, e aqueles que amam essa pessoa, são as principais autoridades sobre o rumo da sua vida; (b) o planeamento centrado na pessoa preconiza mudar padrões comuns de vida comunitária; (c) a segregação e negação de oportunidades às pessoas com deficiência são constrangimentos frequentes; (d) o planeamento centrado na pessoa estimula a hospitalidade da comunidade e recruta os seus membros para ajudar as pessoas com deficiência a definir e trabalhar rumo a um futuro desejável.

A fim de apoiar os tipos de mudanças necessárias para melhorar as oportunidades dessas pessoas o futuro desejável, de acordo com Amado e McBride (2001), todas as políticas e serviços existentes terão que mudar as formas como as consideram, as

formas como se relacionam com as comunidades, as formas de aplicar o financiamento, as formas como definem os papéis e responsabilidades dos profissionais, e as formas como exercem o poder.

Figura 3 – Pressupostos para planeamento centrado na pessoa



Fonte: Adaptado de Amado e McBride (2001)

Um planeamento honesto, centrado na pessoa, só se efetiva se existir respeito pela dignidade e completude da pessoa focada. Considerando todos os pressupostos anteriormente aduzidos, conclui-se que a “intervenção centrada na pessoa” é um processo individual, mas isso não significa que se deva planejar só com a pessoa, pois é importante descobrir os pontos fortes e os recursos da pessoa, mas também descobrir e desenvolver os pontos fortes e recursos das pessoas da sua rede de suporte. Assim, para planejar a intervenção devem reunir-se as pessoas que conhecem e se preocupam com a pessoa, para apoiar a planificação, tomada de decisão e pensar na sua vida, e constituir um “círculo de apoio” que se reúna regularmente com ela, num ambiente descontraído, em momentos convenientes para que possam planejar em conjunto.

Essa abordagem permite, de acordo com Sanderson (2007), apoiar a pessoa a fazer escolhas e mudanças na sua vida, ajudar a planejar o futuro e a organizar os serviços de que precisa, elaborar um plano de intervenção com base no que quer e apoio necessário, organizar os próprios círculos de apoio, permite refletir sobre o progresso ou as mudanças que precisam ser feitas na sua vida e faz com que a pessoa seja ouvida.

Consequentemente, permite a participação da pessoa na sua reunião, permite que as famílias tenham um papel ativo, cria planos de ação para a mudança e dá informações sobre o modo como se podem melhorar e desenvolver os serviços.

Figura 4 – Mudanças na planificação da intervenção

<b>De: CENTRADA NO SISTEMA</b>	<b>Para: CENTRADA NA PESSOA</b>
<b>Planear diferentes programas</b>	<b>Definir um estilo de vida</b>
<b>Oferecer um número limitado de programas segregados</b>	<b>Planear um número ilimitado de experiências desejadas</b>
<b>Opções baseadas em estereótipos sobre as pessoas com deficiência</b>	<b>Encontrar novas possibilidades para cada pessoa</b>
<b>Enfatizar tecnologias de apoio e estratégias clínicas</b>	<b>Enfatizar sonhos, desejos e experiências significativas</b>
<b>Organizada em função de financiamento, políticas e regras</b>	<b>Focada na qualidade de vida</b>

Fonte: Adaptado de Amado e McBride (2001)

A mudança para uma intervenção centrada na pessoa desafia-nos a descobrir um sonho “pessoal” para as crianças e jovens com necessidades especiais, a criar um padrão de vida que promova a sua participação e a participação das pessoas na vida comunitária.

A planificação de “futuros pessoais” é muito mais do que uma reunião; é um processo contínuo de mudança social. A eficácia do plano depende de um grupo de apoio de pessoas preocupadas em fazer dos sonhos realidade, aprendendo a resolver problemas, a criar comunidades e a mudar as organizações em conjunto.

[...] Imagine um mundo no qual nenhum dos seus pares pode falar ou caminhar. Imagine que não tem família nem amigos.

Há pouco tempo encontrámos uma jovem que literalmente não tinha ninguém na sua vida. Ela tem 16 anos e não conhece ninguém da sua idade. A Diana foi abandonada pelos pais aos 4 anos e foi colocada numa casa para crianças com deficiências severas e profundas.

Quando fizemos o seu MAPS<sup>1</sup>, sentou-se connosco e escutou intensamente a conversa. Disseram-nos que

ela batia com a cabeça e que gritava constantemente. A Diana que nós observamos ficou sentada calmamente durante duas horas e escutou com atenção. O que ela ouviu? O que ela percebeu? É nossa convicção que ela ouviu e sentiu a nossa preocupação. Nós acreditamos que ela respondeu ao nosso cuidado, ficando sentada connosco durante duas horas.

Era claro que era preciso construir um Círculo de Amigos intencional, imediatamente. A Diana tinha passado os seus dias numa turma segregada, numa escola secundária de ensino regular. Apesar de ela estar na escola, ninguém a conhecia realmente.

A escola juntou um grupo de adolescentes e de professores que mostraram interesse em ajudar a Diana.

Nós começamos por perguntar “Como é que te sentirias se a tua vida fosse como a da Diana?” Uma jovem respondeu sem hesitar “Eu suicidava-me”, os outros disseram “Eu dormia o tempo todo”, “Eu drogava-me”, “Eu beberia”, “Eu mataria alguém”.

Eles compreenderam imediatamente que aquilo que a Diana mais precisava era estar com eles – retirá-la da sala dos segregados [...] Fizeram um levantamento dos locais onde poderiam ir com a Diana. Havia, em breve, um concerto de rock e uma estudante voluntariou-se para levar a Diana com os seus outros amigos. Outro decidi visitar-na na residência e jantar com ela. Os estudantes pensaram que a Diana devia gostar das aulas de música e de cozinha com os seus barulhos e com professores “porreiros”. As ideias voavam. A Diana ficou sentada ao longo da reunião, com um sorriso, balançando-se para a frente e para trás, para a frente e para trás.

Vários professores decidiram juntar-se e em vez de se culpabilizarem pelo que tinham feito no passado, dirigiram a sua energia para ações que poderiam realizar no futuro.

O resultado: agora a Diana tem visitas regulares na residência. Saiu mais em 6 meses do que nos últimos 10 anos e um professor e um aluno parecem ter criado um laço especial com ela, pois convidaram a Diana para jantar em suas casas e sair ao domingo. O melhor de tudo, foi que a Diana saiu da sala segregada e vai às aulas de música, de cozinha, e a outras aulas. Ela vagueia pelo refeitório e parou de meter os dedos nos cantos dos olhos e gritar como fazia antes. A Diana está “curada”? Não! Se agora tem pessoas com quem falar, coisas que fazer, uma vida pela frente? Sim!

<sup>1</sup> MAPS (Making Action Plans) - O mapeamento do plano de ação ajuda a reunir as pessoas-chave na vida de alguém para desenvolver um plano de suporte e planificar a intervenção centrada na pessoa.

Igualmente importante é o facto dos colegas da turma da Diana terem tido uma experiência rica [...] Eles tiveram que criar um currículo, horários e soluções tendo em conta as dificuldades da Diana. Eles estão a aprender a organizar o tempo dos professores, a gerir o seu comportamento e a confrontar os seus valores. A amizade deles com a Diana deve ter sido uma das atividades de aprendizagem mais importante das suas vidas. E agora a Diana tem um sonho, com um novo Círculo de Amigos, como parte dele (FALVEY, FOREST, PEARPOINT E ROSENBERG, 2011, p.119).

Os métodos subjacentes à implementação de uma intervenção centrada na pessoa não são uma nova forma e diferente de organizar reuniões de equipas interdisciplinares, tal com enfatizam os autores Amado e McBride (2001). Esses métodos de planeamento têm por base um grupo de pessoas reflexivas e comprometidas a trabalhar juntas, para construir ideias que criem uma vida de significado, uma vida que faz sentido, uma vida como cidadão de pleno direito.

## CONCLUSÃO

Neste artigo problematiza-se o enfoque numa intervenção centrada nas possibilidades da criança ou jovem com multideficiência e nos recursos que se podem oferecer nos seus contextos de vida, nomeadamente na escola e na comunidade, para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo de salientar a necessidade de se conhecerem profundamente as características dessas pessoas para se poder dar uma resposta ajustada às suas necessidades e se promover a sua inclusão.

A intervenção com crianças e jovens com multideficiência deve, portanto, centrar-se na vida real. Contudo, levantam-se uma série de questões, nomeadamente: (a) como é que os adultos devem intervir; (b) o que é que as crianças e jovens precisam de saber e o que é significativo aprenderem; (c) como criar oportunidades para que possam participar em atividades com os seus pares sem necessidades especiais; (d) que adaptações são necessárias implementar para que tal aconteça; (e) como avaliar o seu progresso na aprendizagem e na autonomia?

Nesse sentido, a prestação de “serviços e apoios adequados” origina outro conjunto de questões, a saber: (a) que tipo de mudanças será necessário efetuar na escola quanto à sua organização; (b) que tipo de recursos humanos e materiais têm que ser considerados; (c) que tipo de formação para os professores; (d) que tipo de envolvimento das famílias e das crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas; (e) que tipo de responsabilidades dos professores e dos pais; (f) que tipo de atitudes e expectativas devem mudar?

Tal como refere Von Tetzcnher (2012), as capacidades e incapacidades não vêm predefinidas de antemão, são o resultado de complexas interações entre processos biológicos e ambientais que se dão ao longo do tempo, A intervenção deve basear-se sempre na compreensão desses processos, também quando se trabalha com crianças e jovens com multideficiência. Pode acontecer que as suas capacidades sejam simples, mas os processos que as formam são complexos e, por conseguinte, são também as medidas que se devem adotar.

A efetivação da Educação Inclusiva para Crianças e Jovens com Multideficiência passa, sem dúvida, pela crença da sua possibilidade e realização.

---



## REFERÊNCIAS

- AMADO, N.A.; MCBRIDE, M. *Increasing Person-Centered Thinking: improving the quality of person-centered planning – A Manual for Person-Centered Planning Facilitators*. Minneapolis, Minnesota: Institute on Community Integration, 2001.
- ESCOBAR, S.C. *Personas con Necesidades Educativas Múltiples*. 2003. Disponível em: <http://www.avizora.com/publicaciones/educacion/textos/0020>. Acesso em: 28 out. 2017.
- FALVEY, M.A. et al. *Toda a minha vida é um círculo*. Oliveira de Frades: ASSOL, 2011.
- GEE, K. Developing Curriculum and Instruction. In: ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. *Educating Children with Multiple Disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Company, 2004.
- NUNES, C. *Unidades Especializadas em Multideficiência: normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita: organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. *Educating Children with Multiple Disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company, 2004.
- ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. *A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, 2009.
- SANDERSON, H. *Person Centred Thinking*. Cheshire: The Learning Community for Person Centred Practices, Helen Sanderson Associates Press, 2010.
- SARAMAGO A. et al. *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.
- VON TETZCHNER, S. Desarrollo y pluridiscapacidad. In: SORO-CAMATS, E.; BASIL, C.; ROSELL, C. *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2012. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>. Acesso em: 28 out. 2017.
- VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2002..