

**DEFINICIONES DE LOS TÉRMINOS DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y DISCAPACIDAD SENSORIAL MÚLTIPLE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE TESIS Y DISERTACIONES BRASILEÑAS**

***DEFINIÇÕES DOS TERMOS DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS***

***DEFINITIONS OF THE MULTIPLE DISABILITY AND MULTIPLE SENSORY DISABILITY TERMS: A SYSTEMATIC REVIEW OF BRAZILIAN THESES AND DISSERTATIONS***

Josilene Domingues Santos PEREIRA<sup>1</sup>  
Sabrina David de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Maria da Piedade Resende da COSTA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** La discapacidad múltiple (DMu) se ha tratado como una imagen de definición y caracterización complejas. Sin embargo, este tipo de discapacidad ha sido poco estudiado en Brasil, especialmente en el campo educativo. Los objetivos de este estudio fueron describir y analizar las definiciones de los términos DMu y deficiencia sensorial múltiple (DMS) en tesis y disertaciones brasileñas. Se realizó una revisión sistemática en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) en el plazo de 1999 a 2018. Una vez que se definió la producción científica, se realizó un análisis de contenido temático de las definiciones de los términos adoptados en los trabajos académicos. Los resultados mostraron que hay una producción limitada (n = 18) de tesis y disertaciones sobre este tema en el contexto brasileño, con más disertaciones (n = 12) que tesis (n = 6). Además, se observó la adopción de diferentes conceptos para los términos DMu y DMS, produciendo fluctuaciones conceptuales a lo largo del tiempo. También se observó que la definición de DMu varía entre el número de manifestaciones de afecciones y la calidad del funcionamiento del individuo y que DMS es un subtipo de afección dentro de DMu que abarca discapacidades visuales o auditivas asociada con otras afecciones. Se concluye que este tema ha sido poco abordado por los investigadores de Educación Especial y que existe la necesidad de compartir una definición común para permitir el avance en la investigación sobre el tema en Brasil. Finalmente, se sugiere que este tipo de discapacidad, desde el escenario presentado, sea más contemplado especialmente en la investigación en el área de Educación Especial.

**PALAVRASCLAVE:** Educación especial. Discapacidad múltiple. Discapacidad sensorial múltiple. Revisión sistemática.

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5392-9006>. E-mail: [josilenesantos@ifba.edu.br](mailto:josilenesantos@ifba.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1420-9468>. E-mail: [sabrina.neuropsicologa@gmail.com](mailto:sabrina.neuropsicologa@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación Especial I. Doctora en Psicología (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7420-5602>. E-mail: [mariadapiedadecostac@gmail.com](mailto:mariadapiedadecostac@gmail.com)

**RESUMO:** A deficiência múltipla (DMu) vem sendo tratada como um quadro complexo de definição e caracterização. Esse tipo de deficiência tem sido pouco estudado no Brasil, principalmente no âmbito educacional. Os objetivos deste estudo foram descrever e analisar as definições dos termos DMu e deficiência múltipla sensorial (DMS) em teses e dissertações brasileiras. Realizou-se uma revisão sistemática na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 1999 a 2018. Foi realizada uma análise de conteúdo temática das definições dos termos adotados nos trabalhos acadêmicos. Os resultados demonstraram que há uma produção exígua ( $n=18$ ) de teses e dissertações sobre essa temática no contexto brasileiro, sendo maior a quantidade de dissertações ( $n=12$ ) do que de teses ( $n=6$ ). Além disso, observou-se a adoção de definições diversas para os termos DMu e DMS, produzindo flutuações conceituais ao longo do tempo. Notou-se também que a definição de DMu varia entre dois aspectos: a quantidade de manifestações das condições e a qualidade de funcionamento do indivíduo. Foi possível perceber ainda que a DMS é um subtipo no âmbito da DMu que engloba as deficiências visuais ou auditivas associada a outras condições. Conclui-se que esse tema tem sido pouco estudado pelos pesquisadores da Educação Especial e que há necessidade de compartilhar uma definição comum para permitir o avanço nas pesquisas sobre a temática no Brasil. Por fim, sugere-se que esse tipo de deficiência, a partir do panorama apresentado, seja mais contemplado, especialmente em pesquisas na área da Educação Especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Deficiência múltipla. Deficiência Múltipla sensorial. Revisão sistemática.

**ABSTRACT:** Multiple disability (DMu) has been treated as a frame of complex definition and characterization. This type of disability, however, has been little studied in Brazil, especially in the educational field. The objectives of this study were to describe and analyze the definitions of the terms DMu and multiple sensory disability (DMS) in Brazilian theses and dissertations. A systematic review was performed in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) in the time frame from 1999 to 2018. Once the scientific production was defined, a thematic content analysis of the definitions of the terms adopted in the academic works was performed. The results showed that there is a limited production ( $n = 18$ ) of theses and dissertations on this theme in the Brazilian context, with more dissertations ( $n = 12$ ) than theses ( $n = 6$ ). The adoption of different concepts for the terms DMu and DMS, producing conceptual fluctuations over time. It was also noted that the definition of DMu varies between two aspects: the number of manifestations of conditions and the quality of individual functioning. It was also possible to realize that DMS is a subtype of condition in DMu that encompasses visual or hearing impairments associated with other conditions. It is concluded that this theme has been little addressed by researchers of Special Education and that there is a need to share a common definition to allow advances in research on the theme in Brazil. Finally, it is suggested that this type of disability, from the presented scenario, be more contemplated, especially in research in the area of Special Education.

**KEYWORDS:** Special education. Multiple disability. Multiple sensory disability. Systematic review.

## **Consideraciones iniciales**

La Ley Brasileña de Inclusión (BRASIL, 2015), basándose en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual adopta el modelo social de discapacidad, propone que el concepto de persona con discapacidad sea relacionado al medio socioambiental en el que ella se inserta. Así, acorde con esta legislación, la persona con discapacidad es

[...] la que tiene un impedimento a largo plazo de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, que, en interacción con una o más barreras, puede obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas (BRASIL, 2015, p. 1, traducción nuestra).

Desde esta perspectiva, la condición de discapacidad no sólo depende de las limitaciones funcionales del propio individuo, sino también de las barreras, tanto físicas como sociales, que encuentra en su vida cotidiana. Según Feminella y Lopes (2016, p. 15), este modelo propone “[...] una conceptualización más justa y adecuada de las personas con discapacidad, reconociéndolas como titulares de derechos humanos inherentes y de dignidad [...]”. De este modo, el entorno social en el que vive el individuo puede favorecer o no su plena participación en la sociedad, por lo que la discapacidad es el resultado de factores individuales y sociales.

En esa misma ley, se observa también la categorización de las discapacidades, siguiendo también parámetros clasificatorios, repercutiendo la clasificación médica de discapacidad – visual, auditiva, física, mental<sup>4</sup> y múltiple (BRASIL, 2015). Respecto a este último, en el ámbito de la Educación Especial, se puede decir que no ha sido una tarea fácil y consensuada determinar una definición para el término de discapacidad múltiple (DMu). Esta carencia ha sido tratada como un marco de compleja definición y caracterización (WERTS; CULLATA; TOMPKINS, 2007).

Según la estimación de la Organización Mundial de la Salud (2012), el 10,1% de la población brasileña tiene algún tipo de discapacidad. En relación con otras discapacidades, la incidencia de la DMu puede considerarse baja, con porcentajes que varían del 0,1% al 1,0% en la población (HARDMAN; DREW; EGAN, 2003). En Brasil, en 2018, los datos del censo escolar registraron 55.508 estudiantes que estaban inscritos con DMu en la red de educación

---

<sup>4</sup> En este estudio, aunque la Ley de Inclusión brasileña (BRASIL, 2015) utiliza esta nomenclatura, se adopta el término discapacidad intelectual con referencia a las actualizaciones diagnósticas propuestas en el DSM-V (APA, 2014).

regular (INEP, 2018). Estos datos señalan la relevancia del concepto, las características y el apoyo necesario para posibilitar los servicios educativos especializados y la creación de programas que tengan en cuenta las necesidades educativas de este público (BRASIL, 2017).

Este tipo de discapacidad, sin embargo, ha sido poco estudiado en Brasil, principalmente en el ámbito educativo (ROCHA; PLETSCHE, 2015), considerando el hecho de que existe “[...] insuficiente literatura sobre el tema, la falta de intercambio de experiencias y la escasez de investigaciones científicas y registros de la práctica pedagógica” (BRASIL, 2000, p. 47). Además de esta escasez en la investigación, existe una variedad de definiciones para el término. Rocha y Pletsch (2015) hacen la hipótesis de que esta escasez en la producción científica corroboraría para las numerosas interpretaciones/definiciones para el término DMu.

Estas numerosas interpretaciones/definiciones promueven algunos problemas desde el punto de vista terminológico para el área de la Educación Especial, ya que la falta de una definición terminológica consensuada corrobora la adopción de diversos conceptos entre los estudiosos, lo que, de hecho, dificulta los avances en la investigación y, en consecuencia, el servicio a este público objetivo de la Educación Especial.

Además, cabe destacar que la definición de un término en el trabajo terminológico ayuda a organizar el conocimiento sobre un tema dentro de un área de conocimiento. Según Lara (2004):

Según las normas terminológicas, el concepto es una unidad abstracta creada a partir de una combinación única de características. Los conceptos se representan mediante términos, que son designaciones verbales. El término se considera la unidad mínima de terminología (ISO 704; ISO 1087-1). Más concretamente, el término es una designación que corresponde a un concepto en un lenguaje de especialidad (LARA, 2004, p. 92, traducción nuestra).

Así, se observa que la definición de un término, además de ser relevante en la elaboración de informaciones para una determinada área de conocimiento, debe permitir organizarla, proporcionando un concepto, para evitar el uso de términos técnicos no definidos o la incoherencia en el uso de un determinado término.

### **Análisis de las definiciones del término discapacidad múltiple en la literatura internacional**

En el ámbito internacional, las definiciones utilizadas por algunos autores (SMITH; 2008; WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007) se basan en la propuesta establecida por la

Ley de Educación para Personas con Discapacidad (IDEA), elaborada por el Departamento de Educación de Estados Unidos, según la cual el DMu:

[...] se refiere a las discapacidades concomitantes (como el retraso mental y la ceguera, el retraso mental y los problemas ortopédicos, etc.), la combinación de causas de necesidades educativas que no pueden adaptarse en los programas de educación especial para una sola de las discapacidades. El término no incluye la sordoceguera<sup>5</sup> (IDEA, 1999, p. 1422 *apud* WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007, p. 346, traducción nuestra).

Teniendo en cuenta estos aspectos, existen huecos en esta definición, ya que al definir como discapacidades concomitantes y ejemplificar con una combinación de “discapacidad intelectual y otras discapacidades”, se deduce que la combinación de una discapacidad física con una discapacidad visual no debe entenderse como DMu.

Además, parece haber cierta confusión en cuanto a la inclusión de los alumnos en los censos escolares y los registros de asistencia en Estados Unidos. Como afirma Smith (2008, p. 383), esta inclusión dependerá de cómo entienda cada estado lo que es la DMu, es decir, no hay uniformidad en cómo interpretar el concepto establecido en la Ley de Educación para Personas con Discapacidad:

Dependiendo de cómo los estados incluyan a los individuos en una u otra categoría, se puede considerar que pocos o más estudiantes tienen esta discapacidad. Por ejemplo, algunos estados no incluyen en esta categoría a los alumnos con problemas de aprendizaje y de audición; otros estados sí. [...]; otros clasifican a estos estudiantes ante el gobierno federal como personas con discapacidades múltiples (SMITH, 2008, p. 383, traducción nuestra).

Para llenar este hueco, algunos autores (WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007) proponen un concepto a partir de la definición por enumeración de conceptos subordinados, llamado definición por extensión, que se obtiene “[...] por la enumeración exhaustiva de los conceptos a los que se aplica (conceptos subordinados), que corresponden a un criterio de división” (LARA, 2004, p. 93). Como se observa en la definición propuesta por los autores:

Los alumnos con discapacidades graves o múltiples pueden tener una amplia gama de problemas físicos y no tener déficits intelectuales coexistentes. Estos estudiantes pueden necesitar cuidados intensivos o apoyo de por vida. Algunos también tienen algún grado de discapacidad intelectual. Algunos tienen dificultades de aprendizaje. Algunos tienen dificultades para mantener una concentración adecuada en las tareas. Algunos tienen déficits sensoriales.

<sup>5</sup>La sordoceguera se define como una condición en la que el individuo presenta deficiencias auditivas y visuales concomitantes, lo que genera una necesidad extrema de comunicación, requiriendo adaptaciones especiales en términos visuales y auditivos (BALDWIN, 1995, p. 2, *apud* SMITH, 2008, p. 384).

Algunos tienen un desarrollo típico. [...]. (WERTS, CULLATA; TOMPKINS, 2007, p. 345-346, traducción nuestra).

En el concepto propuesto por los autores, se observa una descripción de varias condiciones del DMu. Este tipo de formato para elaborar el concepto de un término técnico o científico no puede limitarse a fijar un concepto o una idea (LARA, 2004). Por esta razón, Werts, Cullata y Tompkins (2007) admiten que es difícil proporcionar una definición que incluya todas las condiciones que caracterizarían a los estudiantes con DMu.

Aún con este problema, los autores reafirman, en los casos de DMu, que es necesario considerar, además de la concomitancia de dos discapacidades, el impacto de las dificultades que las dos condiciones promueven en los contextos educativos, porque una discapacidad en sí misma no puede ser atendida adecuadamente por los problemas concomitantes de otra discapacidad (WERTS, CULLATA; TOMPKINS, 2007). Por lo tanto, algunos aspectos deben ser característicos de la DMu. Para Turnbull et al. (2016), hay que tener en cuenta algunas características centrales:

1. Una de las discapacidades que puede presentar comorbilidad con la que debe estar siempre presente y asociada a las demás es la discapacidad intelectual<sup>6</sup>. Sin embargo, individuos con DMu pueden presentar funcionamiento intelectual en la media o incluso superior a la media, siendo necesario llevar en cuenta otros prejuicios asociados, como motores, sensoriales o de comunicación;

2. Los prejuicios presentados por los individuos con DMu son concomitantes. Sin embargo, los programas de educación especial deben fornecer adaptaciones considerando la combinación de las causas de las necesidades educacionales y no solo una discapacidad o cada discapacidad separadamente;

3. Prejuicios en la visión y audición son comunes en individuos con DMu. Sin embargo, la DMu no es lo mismo que sordoceguera;

4. La DMu es causada por factores genéticos específicos debido a anormalidades genéticas o cromosómicas.

Se nota, de ese modo, según Turnbull *et al.* (2016), que la definición propuesta para DMU se basa en la descripción enumerativa de características que componen el cuadro de esa discapacidad. Ese tipo de definición tampoco logra proponer un concepto del término que

---

<sup>6</sup> Hemos optado por utilizar el término discapacidad intelectual siguiendo las directrices de diagnóstico del DSM-V (APA, 2014).

pueda delimitarlo (LARA, 2004; WERTS, CULLATA; TOMPKINS, 2007), dificultando, a su vez, la transmisión y difusión de los conocimientos en el ámbito educacional.

### **Análisis de las definiciones del término discapacidad múltiple en la literatura nacional**

En el ámbito nacional, los documentos oficiales destacan que existe una variación conceptual en las definiciones del término DMu entre los académicos (BRASIL, 2000; 2006). Para algunos autores, se trata sólo de una discapacidad, cuyos daños son graves, y que conducen a otras áreas. En este sentido, se entiende como una discapacidad inicial que genera otras discapacidades secundarias, caracterizando un cuadro de discapacidades múltiples (BRASIL, 2000).

Este concepto no fue adoptado en la Política Nacional de Educación Especial (1994) del Ministerio de Educación, ya que, en este documento, el término pasa a ser definido como “[...] la asociación, en un mismo individuo, de dos o más deficiencias primarias<sup>7</sup> (mentales/visuales/auditivas/físicas), con compromisos que provocan retrasos en el desarrollo global y en la capacidad de adaptación” (BRASIL, 1994, p. 15).

En este último concepto, se señalan dos aspectos diferenciadores y caracterizadores de la DMu en relación con las demás deficiencias: (a) la suma de dos discapacidades primarias, considerándose primarias las intelectuales, visuales, auditivas y físicas, y (b) debe haber, como consecuencia de esta suma, compromisos que generen retrasos en el desarrollo global y adaptativo.

A diferencia del escenario internacional, es evidente en Brasil la exclusión de las dificultades de aprendizaje, los trastornos y las alteraciones de la comunicación. Así, se infiere de este concepto que, para inscribir a un alumno con DMu en el censo escolar, por ejemplo, la escuela debe considerar sólo la confluencia de las deficiencias denominadas primarias (intelectual, visual, auditiva, física). Sin embargo, este concepto también produce interpretaciones que tienden a ampliar el panorama de posibilidades de la DMu. Según Rocha y Pletsch (2015):

Estas dos definiciones muestran que la pluridiscapacidad puede implicar una amplia posibilidad de asociación de discapacidades, que varía según el número, la naturaleza, el grado y el alcance de las discapacidades en cuestión;

<sup>7</sup> Por discapacidades primarias hay que entender la independencia de las discapacidades “[...], es decir, que no guardan una relación causal entre sí” (CARVALHO, 2000, p. 48).

en consecuencia, varían los efectos de los compromisos en la vida cotidiana de las personas que la presentan (ROCHA; PLETSCHE, 2015, p. 116, traducción nuestra).

Si, por un lado, es posible, a través de esta definición, tener una claridad sobre los tipos de confluencia de las llamadas discapacidades primarias del DMu; por otro lado, el concepto puede corroborar para algunas dudas más: ¿sería la confluencia de dos o más carencias primarias el aspecto central? ¿Cómo deben combinarse las deficiencias primarias?

En documento posterior, la Secretaría de Educación Especial<sup>8</sup> (BRASIL, 2006) propone algunos esclarecimientos acerca del concepto del término DMu:

El término discapacidad múltiple se ha utilizado a menudo para caracterizar el conjunto de dos o más discapacidades físicas, sensoriales, mentales, emocionales o de comportamiento social asociadas. Sin embargo, no es la suma de estos cambios lo que caracteriza la discapacidad múltiple, sino el nivel de desarrollo, funcional, de comunicación, de interacción social y de posibilidades de aprendizaje lo que determina las necesidades educativas de estas personas (BRASIL, 2006, p. 11, traducción nuestra).

Del análisis de esta definición se desprende que la suma de dos deficiencias no debe ser un criterio para determinar una DMu. Además, es evidente que esta definición añade los problemas emocionales y de comportamiento al marco de las deficiencias primarias, en contraste con lo que se planteaba en la Política Nacional de Educación Especial (1994). Al final del concepto, el documento presenta, como aspecto central y diferenciador para caracterizar el DMu, las necesidades educativas del individuo, determinadas a partir de éste: (a) el nivel de desarrollo; (b) las posibilidades funcionales y comunicativas y (c) la interacción social y el aprendizaje.

Cabe destacar que en la actual Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva (BRASIL, 2008), no hay mención explícita de esta discapacidad entre las que determinan el público objetivo de la Educación Especial. Como afirma Araóz (2009), la ausencia de una referencia explícita dificulta la sensibilización sobre el tema y, en consecuencia, la comprensión y el ofrecimiento de apoyos que tengan en cuenta las características y necesidades educativas de la persona con DMu. Además, desde un punto de vista teórico, este documento, al no hacer referencias explícitas a este público, tampoco expone una definición para el término, lo que indica un vacío importante en el contexto de las políticas educativas brasileñas.

<sup>8</sup> Atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).



Se puede inferir claramente que no existe consenso en los documentos jurídicos, tanto nacionales como internacionales, en la determinación de un concepto propositivo que englobe los aspectos característicos fundamentales y las diversas condiciones de la DMu.

### Dimensiones de la discapacidad múltiple: ¿indicativos para elaboración de un concepto?

Carvalho (2000) propone, en el ‘*Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*’, las dimensiones de la DMu y sus asociaciones, como se muestra en la tabla 01.

**Cuadro 1** – Dimensiones y posibilidades de asociaciones en el cuadro de la DMu

Dimensiones	Ejemplos de asociaciones de la DMu
<b>Física y psíquica</b>	Discapacidad física asociada a la discapacidad intelectual <sup>9</sup> ; Discapacidad física asociada a trastornos mentales;
<b>Sensorial y psíquica</b>	Discapacidad física asociada a la discapacidad intelectual; Discapacidad visual asociada a la discapacidad intelectual; Discapacidad física asociada a trastornos mentales.
<b>Sensorial y física</b>	Discapacidad auditiva asociada a la discapacidad física; Discapacidad visual asociada a la discapacidad física;
<b>Física, psíquica y sensorial</b>	Discapacidad física asociada a la discapacidad visual y a la discapacidad intelectual. Discapacidad física asociada a la discapacidad auditiva y a la discapacidad intelectual. Discapacidad física asociada a la discapacidad auditiva y a la discapacidad visual.

Fuente: Datos extraídos de Carvalho (2000) – Elaborado por las autoras

En el análisis del gráfico 1, se puede deducir que el DMu se produce en cuatro dimensiones que implican tres condiciones (física, sensorial y psíquica). También se puede deducir que la asociación de discapacidad visual y auditiva no debe entenderse como un movimiento intestinal, lo que corrobora la idea de que el movimiento intestinal no coincide con la sordeceguera.

Además, de acuerdo con la tabla, en un primer momento todavía se puede inferir que la condición *psíquica* puede estar refiriéndose sólo a la discapacidad intelectual y no a otras condiciones de los trastornos mentales, lo que confirma la idea de que la DMu sería la asociación de las discapacidades primarias (BRASIL, 1994).

Dentro de este marco de dimensiones y asociaciones del DMu propuesto por Carvalho (2000), también es fundamental considerar la observación de Contreras y Valente (1993):

<sup>9</sup> Carvalho (2000) utiliza el término Discapacidad Mental. Lo sustituimos por discapacidad intelectual, tomando como referencia las actualizaciones diagnósticas propuestas en el DSM-V (APA, 2014).

[...] estas discapacidades no tienen por qué estar relacionadas entre sí, es decir, una de las carencias no condiciona que haya otra u otras carencias; tampoco tiene por qué haber una carencia más importante que la otra u otras (CONTRATO; VALENTE, 1993 *Apud* ARAÚJO, 2011, p. 15, traducción nuestras).

De este modo, se puede utilizar como deducción de la explicación de los autores que, en la interpretación del trecho “el conjunto de dos o más deficiencias asociadas” en el concepto de DMu, propuesto por la antigua Secretaría de Educación Especial en 2006 (BRASIL, 2006), los siguientes aspectos deben ser considerados como indicativos para el DMu: (a) una discapacidad puede o no condicionar a la otra, y (b) una discapacidad no debe considerarse más relevante que la otra.

En este artículo, teniendo en cuenta este problema, tratamos de responder a las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las definiciones, en las tesis y disertaciones brasileñas, adoptadas por los autores para los términos DMu y discapacidad múltiple sensorial (SDD)? ¿Es DMS sólo un término sinónimo que designa el mismo concepto atribuido a DMu? ¿O es el DMS un nuevo término con un concepto diferente al atribuido al DMu? Los objetivos de este estudio, por lo tanto, fueron describir y analizar los conceptos del término DMu y DMS, propuestos en tesis y disertaciones brasileñas, en vista de la necesidad de comprender los conceptos expuestos en las definiciones de estos términos, especialmente en el área de la Educación Especial.

## Método

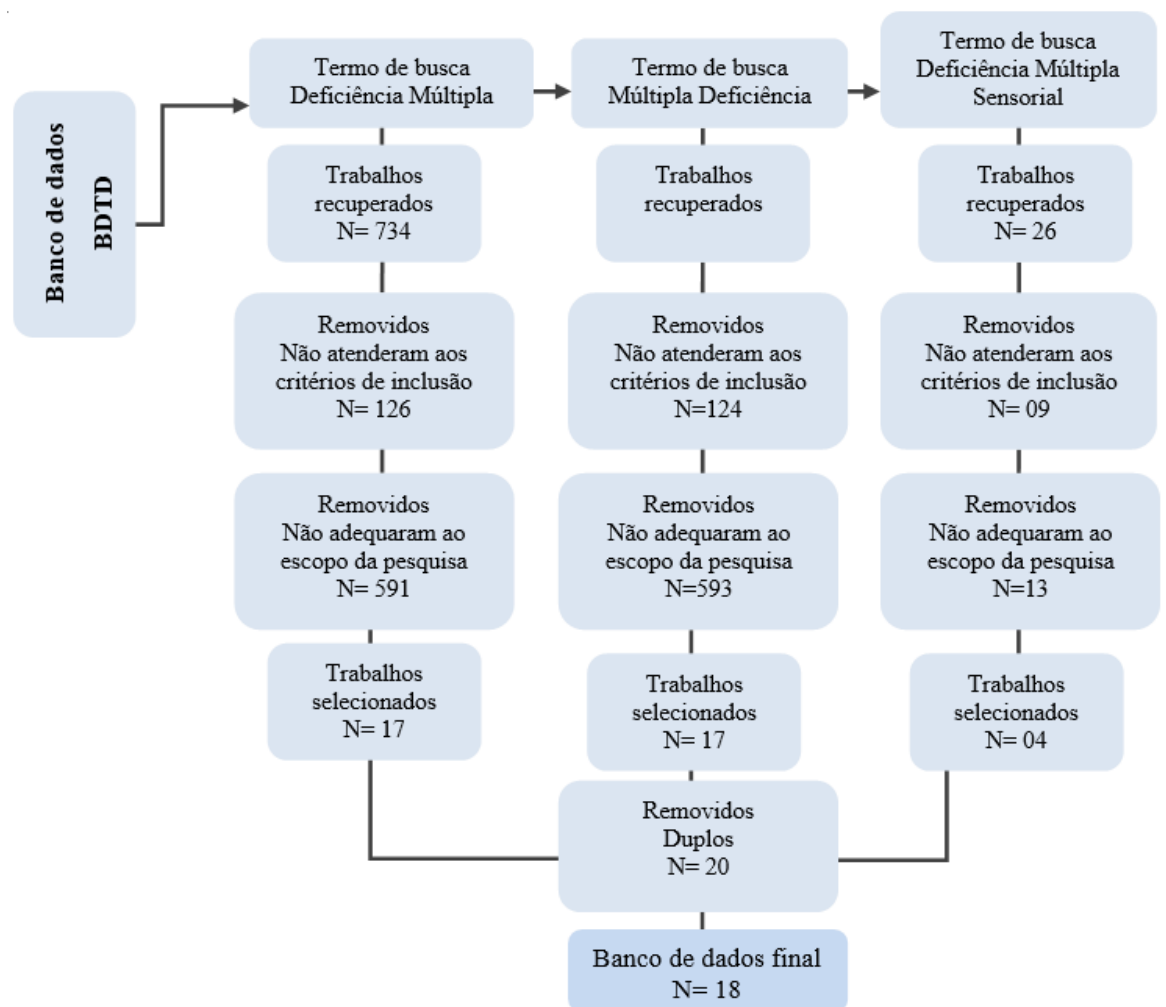
Para responder a las preguntas de la investigación, se realizó una revisión sistemática. Este tipo de método consiste en “[...] la investigación científica que tiene como objetivo reunir, evaluar críticamente y realizar una síntesis de los resultados de múltiples estudios primarios” (CORDEIRO *et al.*, 2007, p. 429).

La búsqueda se realizó en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD)<sup>10</sup>. Este proceso de búsqueda se realizó en octubre y noviembre de 2018. Los investigadores que realizaron la comparación de los resultados utilizaron las mismas estrategias de búsqueda, con el objetivo de consensuar los datos recogidos. El intervalo de tiempo establecido para la búsqueda de producciones científicas abarcó veinte años (n=20), desde 1999 hasta 2018.

<sup>10</sup> Disponible en: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Accedido el: 10 dic. 2020.

En el proceso de búsqueda, se utilizaron las siguientes palabras clave de forma aislada: (a) *deficiência múltipla*, (b) *múltipla deficiência* y (c) *deficiência múltipla sensorial*. Los criterios de inclusión aplicados fueron: (1) plena disponibilidad de la obra; (2) presencia de uno de los términos de búsqueda en el título de la obra y (3) lengua portuguesa. Además de los criterios de inclusión, se establecieron criterios de exclusión: (1) duplicidad del trabajo; (2) falta de disponibilidad de acceso al texto completo y (3) trabajos que no se ajustan al ámbito de la investigación. La figura 1 muestra el resultado de la búsqueda y el número total de artículos científicos encontrados y seleccionados.

**Figura 1** – Fluxograma del processo de búsqueda de datos



Fuente: Datos de la investigación – Elaborado por las autoras

Tras la selección de tesis y disertaciones, se leyeron los resúmenes y la sección de supuestos teóricos de todos los trabajos académicos. Una vez definida la producción científica, se realizó un análisis de contenido temático y semántico (BARDIN, 2016) de cada

una de las definiciones expuestas en los trabajos a partir de los siguientes procedimientos: a) Selección de unidades de registro y contexto (extractos de los trabajos que expusieron la definición de los términos DMu y DMS, separando frases, párrafos que indicaron los temas) (GARDEN, 2016); b) Análisis cualitativo de los extractos seleccionados, considerando que las inferencias realizadas se basaron en la presencia de los índices característicos en la definición terminológica (GARDEN, 2016); c) Categorización de las definiciones adoptadas por los autores en los trabajos académicos; d) Interpretación de los índices encontrados en las definiciones a partir de la fundamentación teórica expuesta en el apartado 1 de este artículo.

## Resultados y discusión

La colección de tesis y disertaciones seleccionadas sumó dieciocho (n=18) trabajos académicos. En el gráfico 2 se observa que hay más disertaciones (n=12) que tesis (n=6).

**Cuadro 2** – Resultado de tesis y disertaciones encontradas sobre DMu y DMS

	Autor	Año	Tipo de producción académica	Título	Programa de Posgrado
1	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	1999	Tesis	Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla	Educación/ Unicamp
2	Danielle Giacometti Nagy	2005	Disertación	Intervenção fonoaudiológica junto a mães de crianças com múltiplas deficiências	Fonoaudiología-PUC-SP
3	Cristiane Gonçalves Ribas	2006	Disertación	Tecnologia assistiva: construção de um artefato para adequação da postura sentada em criança com paralisia cerebral e com múltipla deficiência	Tecnología en Salud - PUC- PR
4	Suzana Maria Mana de Araújo	2009	Tesis	Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio	Educación Especial- UFSCar
5	Marcia Maurilio Souza	2010	Disertación	Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa atendimento domiciliar e famílias apoiadas	Educación- USP
6	Gustavo Andrade de Araújo	2011	Disertación	O tratamento musicoterapêutico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com deficiências múltiplas	Salud del Niño y del Adolescente- UFRS
7	Mirna Tordin Polli	2012	Disertación	Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla	Ciencias Médicas- Unicamp
8	Rosangela Nezeiro da Fonseca Jacob	2012	Disertación	Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de	Educación, Universidad Presbiteriana

				alunos com múltipla deficiência sensorial.	Mackenzie
9	Tereza Cristina Rodrigues Vilella	2012	Disertación	Uma criança com deficiência visual e múltipla: análise da comunicação e interação social.	Educación Especial- UFSCar
10	Daniela Bosquerolli Prestes	2013	Disertación	Comportamento motor da criança com deficiência múltipla nos contextos vivenciais: um estudo de caso.	Ciencias del Movimiento Humano- UDESC
11	Andreza Batista Jones	2013	Disertación	Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas.	Disturbios do Desenvolvimento/ Universidad Presbiteriana Mackenzie
12	Denise Cintra Villas Boas	2014	Tesis	Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação.	Fonoaudiología/ PUC-SP
13	Suzana Alves Nogueira	2015	Tesis	Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual ou múltipla: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana, Bahia.	Educación/UFBA
14	Nathallie do Carmo Bianchini	2015	Disertación	Abordagem fonoaudiológica do silêncio como comunicação na deficiência múltipla: estudo de casos clínicos.	Fonoaudiología- PUC-SP
15	Cláudia Danielle de França Otoni	2016	Disertación	Uso de tecnologias assistivas no ensino de geometria: uma experiência em aluno com múltiplas deficiências.	Enseñanza de Ciencia e Tecnología – Universidad Tecnológica Federal do Paraná.
16	Patrícia Mattar Ribeiro Damiance	2016	Tesis	Acesso da pessoa com deficiência múltipla aos serviços de saúde bucal.	Ciencias Odontológicas Aplicadas- USP/Bauru
17	Isabel Matos Nunes	2016	Tesis	Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios.	Educación- UFES
18	Rafael Lacerda Botelho	2017	Disertación	Percepções e condutas maternas quanto à alimentação de crianças com múltiplas deficiências e problemas alimentares.	Fonoaudiología- PUC/SP

Fuente: Datos de la investigación - Elaborado por las autoras

En el análisis del Gráfico 2 se observa que, de los dieciocho (n=18) trabajos académicos encontrados y disponibles en su totalidad en la BDTD, siete (n=7) fueron desarrollados en Programas de Postgrado en las áreas de Educación y Educación Especial, lo que corresponde a un porcentaje del 38,9% de las producciones. Las demás producciones (n=11) suman el 61,1% y se desarrollaron en Programas de Postgrado del área de Salud. Estos

porcentajes confirman no sólo la falta de estudios sobre el DMu, sino también la escasa cantidad de investigaciones sobre esta deficiencia en las áreas de Educación y Educación Especial en Brasil.

Se observa que, tras la tesis defendida en 1999, hubo un periodo de seis años sin investigaciones sobre el tema. Después de 2005 y 2006, parece que también hay indicios de más de tres años sin estudios. Desde 2009, el tema se ha tratado con más frecuencia, con producciones anuales e incluso con más de una producción al año en diferentes instituciones.

También se comprobó que el sujeto figuraba para el estudio más de una vez en la PUC (n=05), la UFSCar (n=2), la Unicamp (n=2), la USP (n=2) y la Mackenzie (n=2). Se observa que hay poca producción 11% (n=2) del Programa de Posgrado en Educación Especial de la UFSCar, que se centra en el desarrollo de la investigación en torno a los estudiantes considerados público objetivo de la Educación Especial (BRASIL, 2008), lo que indica que el tema aún no ha llamado la atención de los investigadores en el área, y es posible inferir que la variación conceptual del término puede estar contribuyendo a esta escasez de estudios, como se señala por Rocha y Pletsch (2015).

En cuanto a los temas abordados en el trabajo, se observó que se contemplaron varios temas que se pueden resumir en cinco categorías: a) Intervención en contextos de atención a la salud, inclusión escolar y apoyo a las familias; b) Comunicación e interacción social de la persona con DMu y WMS; c) Percepciones de los padres y educadores sobre el aprendizaje de la persona con DMu; d) Preparación y uso de tecnología de asistencia como apoyo a la persona con DMu; e) Comportamiento motor del niño con DMu.

Se puede observar en la línea de tiempo (Figura 2) que no hubo consenso entre los académicos durante el período de la encuesta sobre la definición de DMu y DMS, lo que indica que, de hecho, hay una variedad de definiciones para los términos (ROCHA; PLETSCHE, 2015). En cuanto a la definición propuesta por los autores para el término DMS, observamos que, en los dos (n=2) trabajos académicos en los que fue objeto de estudio, las dos definiciones utilizadas en los trabajos defendidos en 2005 y 2012 utilizan dos conjunciones (**y/o**) que establecen significados diferentes en los enunciados.

Se sabe que la conjunción **y** marca una relación de adición entre las palabras coordinadas; ya la conjunción **o** expresa una disyunción, es decir, una alternancia entre los elementos coordinados, que puede indicar tanto una disyunción inclusiva (en la que los elementos se añaden) como una disyunción exclusiva (en la que los elementos se excluyen) (NEVES, 2000).

Así, cuando se analizaron las dos definiciones de IMD, se observó que, en una de ellas, la relación de sentido establecida era de disyunción exclusiva, ya que cuando se afirma que la IMD es “la deficiencia auditiva o visual asociada a una discapacidad física y/o mental y/o a trastornos neurológicos, emocionales, del lenguaje o globales” (NAGY, 2005, p. 27), esta conjunción **o** se interpreta como una disyunción exclusiva, siendo la IMD la combinación de una deficiencia auditiva con otras condiciones o la deficiencia visual asociada a otras condiciones. Esta definición no podría interpretar la conjunción **o** como una disyunción inclusiva, dado que la palabra **asociada** está en singular, es decir, concordando con una sola de las deficiencias, indicando así la relación de exclusión entre ellas.

En la definición presentada en la obra de Jacob (2012, p. 19), sin embargo, al utilizar la conjunción **y**, el autor promueve la adición entre las dos deficiencias (auditiva y visual), indicando que son las dos al mismo tiempo, cuya interpretación también se refuerza con la palabra **asociada**, escrita en plural, como se muestra en el pasaje “[...] deficiencias visuales y auditivas asociadas a otras condiciones de comportamiento [...] y de compromiso ya sea en el área física, intelectual, emocional o de aprendizaje [...]”.

Una repercusión de esta última definición, por ejemplo, que puede indicar dificultades en la definición y caracterización de esta discapacidad en el ámbito de la investigación en Educación Especial, ya que coincide en parte con la definición propuesta para el término sordoceguera: “[...] la sordoceguera (debe ser vista) como una condición en la que el individuo tiene una discapacidad auditiva y visual concomitante [...]” (BALDWIN, 1995, p. 2 *apud* SMITH, 2008, p. 384). Entonces, ¿cómo podemos diferenciar las definiciones de TME y sordoceguera?

Un análisis de las dos definiciones expuestas de IMD (Figura 2) muestra claramente que un criterio para distinguirla de la sordoceguera sería la asociación con otras discapacidades y/o deficiencias conductuales, emocionales y de aprendizaje, ya que la sordoceguera es una condición con deficiencia visual y auditiva concomitante solamente, sin la asociación con otras condiciones, y el apoyo y las adaptaciones son necesarios para la deficiencia auditiva y visual solamente (BALDWIN, 1995 *apud* SMITH, 2008).

También se puede afirmar que la variación en el uso de estos conectivos (**y/o**), en las dos definiciones para el término DMS, indica un problema conceptual que tiene repercusiones en el campo de la investigación, las políticas públicas y la atención. ¿Sería la DMS una discapacidad auditiva y visual asociada de forma concomitante o alternativa a otras afecciones? Como defienden Carvalho (2000) Araóz e Costa (2015) y Moreira (2017), sería la deficiencia auditiva o visual, es decir, alternativamente, combinada con otras condiciones.

Así, se observa una fluctuación conceptual, como se puede ver en la Figura 2, que corrobora la idea de que el DMu es un marco de definición y caracterización compleja (WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007). Además, cabe destacar que esto dificulta la organización del conocimiento sobre este tema (LARA, 2004), especialmente en el ámbito de la Educación Especial.

Además, se puede deducir que el TME será el resultado de la combinación de uno de ellos asociado a otras condiciones de deficiencias, trastornos y/o compromisos de orden neurológico, emocional, conductual. En otras palabras, sin la presencia de una discapacidad visual o auditiva, no se puede considerar la posibilidad de un DMS. Así, se infiere que esta discapacidad es un tipo de condición en el ámbito de la DMu, y es una especificidad de esta discapacidad, pero presenta como aspecto central definitorio la implicación de discapacidades sensoriales (visuales/auditivas). Así, se puede afirmar que el WMS consiste, en el lenguaje terminológico del área de Educación Especial y Salud, en un nuevo término para indicar una tipicidad del DMu.

En relación con las definiciones propuestas del término DMu, se han observado dos aspectos diferentes que pueden dar lugar a criterios para la definición de este término. En seis trabajos (n=6), el aspecto central para la definición del término fue la cantidad de deficiencias (asociación de dos definiciones) y, en diez (n=10), la característica principal es la calidad en el nivel de funcionamiento y desarrollo del individuo en relación con la adaptación, la comunicación y el aprendizaje.



**Figura 2** – Linha del tiempo: definiciones de DMu y DMS



Fuente: Datos de la investigación – Elaborado por las autoras

Así, se infiere que, en las tesis y disertaciones analizadas, la definición del término varía entre la cantidad de manifestaciones de las afecciones y la calidad del funcionamiento del individuo, adoptándose esta última en más trabajos. En este sentido, se tiende a seguir un enfoque más funcional que clínico en la definición del término DMu, aunque se sigue centrando en el modelo médico de la discapacidad.

Además de esta fluctuación en la definición del término, parece ser una cuestión central y desafiante para los investigadores de la Educación Especial construir una definición para el término que pueda cumplir con los postulados del modelo social de la discapacidad, tal como se adoptó en la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (BRASIL, 2015).

Se observó que, en el análisis de las definiciones, diez (n=10) trabajos académicos siguieron la definición estipulada por la extinta Secretaría de Educación Especial (BRASIL, 2006), cuyo aspecto característico y determinante en la definición del término DMu no es la asociación de discapacidades, sino “[...] el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de comunicación, de interacción social y de aprendizaje que determinan las necesidades educativas de las personas” (BRASIL, 2006, p. 11), que, en cierta medida, se centra tanto en los factores socioambientales como en las restricciones a la participación del individuo en el contexto social, atendiendo más a una perspectiva del modelo social, que descentra la discapacidad como algo sólo individual, reconociendo también que las condiciones sociales y ambientales pueden interferir y corroborar para más o menos la inclusión del individuo en la sociedad.

### **Consideraciones finales**

En el análisis de las definiciones de los términos DMu y DMS, se observó una variación conceptual que, en cierta medida, confirma que la DMu se refiere a un marco de compleja definición y caracterización, ya que no hay consenso sobre la definición de esta deficiencia en el lenguaje científico, tanto en los trabajos académicos que se han defendido en los Programas de Postgrado en el área de la salud y la educación.

Sin una definición clara de DMu, existen posibles riesgos para el desarrollo de la investigación, que por tanto también puede afectar al conocimiento de las necesidades educativas de estos alumnos. También se ha comprobado en los trabajos académicos que, a pesar de las fluctuaciones en las definiciones de los términos, la discusión se ha centrado

mucho más en el apoyo necesario para el desarrollo, la adaptación, la comunicación y las condiciones de aprendizaje de los alumnos, que en la cantidad de deficiencias asociadas.

Este estudio, aunque limitado a la única base de datos y a las producciones científicas defendidas en los Programas de Postgrado *strictu sensu*, demuestra la escasez de producción científica sobre el tema en Brasil. Así, se sugiere que este tipo de discapacidad, a partir del panorama presentado, pueda ser más contemplado, sobre todo en las investigaciones en el área de la Educación Especial, y pueda haber, entre los estudiosos de este tipo de discapacidad, el compartir una definición común que permita el avance en las investigaciones sobre el tema en Brasil.

## REFERENCIAS

ARAÓZ, S. M. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla**: análise de um programa de apoio. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2860>. Acesso em: 15 set. 2018.

ARAÓZ, S. M.; COSTA, M. P. R. **Deficiência múltipla**: as técnicas, mapas e caminho no apoio à inclusão. Jundiaí: paco Editorial, 2015. 128 p.

ARAÚJO, G. A. **O tratamento musicoterapêutico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com deficiências múltiplas**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/30996>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (AMP). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BIANCHINI, N. C. P. **Abordagem fonoaudiológica do silêncio como comunicação na deficiência múltipla**: estudo de casos clínicos. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar\\_MonicadeCarvalhoMagalhaes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar_MonicadeCarvalhoMagalhaes_D.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

BOAS, D. C. V. **Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla**: análise de relações de comunicação. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11979/1/Denise%20Cintra%20Villas%20Boas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BOTELHO, R. L. **Percepções e condutas maternas quanto à alimentação de crianças com múltiplas deficiências e problemas alimentares**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19894/2/Rafael%20Lacerda%20Botelho.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciainfantil.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf). Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_multipla\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf). Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

CARVALHO, E. N. S. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência múltipla**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_multipla\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf). Acesso em: 30 out. 2018.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, dec. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2019.

DAMIANCE, P. R. M. **Acesso da pessoa com deficiência múltipla aos serviços de saúde bucal**. 2016. 194 f. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas Aplicadas) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25144/tde-07112016-092910/pt-br.php>. Acesso em: 15 set. 2018.

FEMINELLA, A. P.; LOPES, L. F. Disposições Gerais/Da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Org.). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência- comentada**. Campinas, Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

HARDMAN, M. L.; DREW, C. J.; EGAN, M. W. Physical disabilities and health impairments. In: HARDMAN, M. L.; DREW, C. J.; EGAN, M. W. **Human exceptionality: school, community and family**. 8. ed. Pearson, 2003. p. 470-511.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, Inep: 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 ago. 2019.

JACOB, R. N. F. **Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/13561>. Acesso em: 15 set. 2018.

JONES, A. B. **Percepção da inclusão social na visão da família e educadores de crianças com deficiências múltiplas**. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1610>. Acesso em: 15 set. 2018.

KASSAR, M. C. M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de Pessoas com deficiência múltipla**. 1999. 123 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar\\_MonidadeCarvalhoMagalhaes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar_MonidadeCarvalhoMagalhaes_D.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

LARA, M. L. G. Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 91-96, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1050/1126>. Acesso em: 28 out. 2018.

MOREIRA, F. D. S. Comunicação alternativa para crianças com deficiência múltipla sensorial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 60, p. 110-129, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2018/BC60\\_1\\_publica-27.07.pdf](http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2018/BC60_1_publica-27.07.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

NAGY, D. G. **Intervenção fonoaudiológica junto a mães de crianças com múltiplas deficiências**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/11838/8563>. Acesso em: 15 set. 2018.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 1037 p.

NOGUEIRA, S. A. **Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana, Bahia**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2\\_8fe6960eeff4a9835edf5bdb5f610585](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_8fe6960eeff4a9835edf5bdb5f610585). Acesso em: 15 set. 2018.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla**: tensões e desafios. 2016. 240 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8547/1/tese\\_9408\\_tese%20-%20%20final.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8547/1/tese_9408_tese%20-%20%20final.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

OTONI, C. D. F. **Uso de tecnologias assistivas no ensino de geometria**: uma experiência em aluno com múltiplas deficiências. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12\\_1ab4c9d4ce665e5b106e814287f15e55](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_1ab4c9d4ce665e5b106e814287f15e55). Acesso em: 15 set. 2018.

POLLI, M. T. **Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas**: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/312317>. Acesso em: 15 set. 2018.

PRESTES, D. B. **Comportamento motor da criança com deficiência múltipla nos contextos vivenciais**: um estudo de caso. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UDSC\\_96e90d7d5108b8e02c9415ea51128ea5](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UDSC_96e90d7d5108b8e02c9415ea51128ea5). Acesso em: 15 set. 2018.

WHO. World Health Organization. **Relatório Mundial Sobre a Deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 f. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf). Acesso em: 28 de out. 2018.

RIBAS, C. G. **Tecnologia assistiva**: construção de um artefato para a adequação da postura em criança com paralisia cerebral e com múltipla deficiência. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia em Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P\\_PR\\_91c2bafa7b2a99901689d9f66a589c23#details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_91c2bafa7b2a99901689d9f66a589c23#details). Acesso em: 15 set. 2018.

ROCHA, M. G. S.; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077/1447>. Acesso em 30 out. 2018.

SMITH, D. D. Deficiências de baixa incidência: deficiência múltipla grave, surdocegueira e traumatismo cranioencefálico. In: SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 379-404.

SOUZA, M. M. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: análise do programa atendimento domiciliar & famílias apoiadas. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-121150/pt-br.php>. Acesso em: 15 set. 2018.

TURNBULL, A. *et al.* **Exceptional lives**: special education in today's school. 8. ed. United States: Pearson, 2016.

VILLELA, T. C. R. **Uma criança com deficiência visual e múltipla**: análise da comunicação e interação social. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3106/4499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2018.

WERTS, M. G.; CULATTA, R. A.; TOMPKINS, J. R. Students with severe or multiple disabilities. *In*: WERTS, M. G.; CULATTA, R. A.; TOMPKINS, J. R. **Fundamentals of Special Education**: what every teacher needs to know. 3. ed. New Jersey: Pearson, 2007. p. 344-368.

### Cómo referenciar este artículo

PEREIRA, J. D. S.; OLIVEIRA, S. D.; COSTA, M. P. R. Definiciones de los términos discapacidad múltiple y discapacidad sensorial múltiple: una revisión sistemática de tesis y disertaciones brasileñas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 153-175, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.12883>

**Enviado el:** 31/08/2019

**Revisiones requeridas:** 10/11/2019

**Aprobado el:** 30/07/2020

**Publicado el:** 02/01/2021