

Curso de Educação Especial: Síndrome de Down

Solicite agora mesmo seu certificado de **20 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!





**Somos a maior rede de Cursos
Pedagógicos do Brasil. Temos mais de
200 mil alunos matriculados em todo o
país!!**

**Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e
Instituições!**



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática



Sumário

CURSO DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: SÍNDROME DE DOWN	Erro! Indicador não definido.
BEM-VINDO AO CURSO!.....	Erro! Indicador não definido.
Curso De Capacitação Em Educação Especial: Síndrome De Down	Erro! Indicador não definido.
MÓDULO I – COMPREENDENDO A SÍNDROME DE DOWN.....	7
1. O QUE É SÍNDROME DE DOWN?.....	7
2. TIPOS DE TRISSOMIA DO 21 OU SÍNDROME DE DOWN.....	8
3. CARACTERÍSTICAS DOS PORTADORES.....	9
4. CAUSAS.....	13
5. MÉTODOS DE DIAGNÓSTICO	14
5.1 RASTREIO PRÉ-NATAL	14
6. DIAGNÓSTICO DE DOENÇAS GENÉTICAS: MÉTODOS DE RASTREAMENTO.....	15
7. DOENÇAS GENÉTICAS: PADRÕES DE HERANÇA SIMPLES OU COMPLEXA	16
7.1 ACONSELHAMENTO GENÉTICO	16
MÓDULO II – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	23
8. HISTÓRICO.....	23
9. A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....	26
10. A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA FAMÍLIA.....	28
11. INTERVENÇÃO FAMILIAR	30
MÓDULO III – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	35
12. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
13. DIREITO DE TODOS	42

14. O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	43
MÓDULO IV – MÉTODOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	48
15. MÉTODOS DE ENSINO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	48
16. ATIVIDADES PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN.....	53
16.1 A estimulação nessa fase	54
16.2 JOGOS E BRINCADEIRAS	55
16.3 SISTEMA MOTOR FINO E GROSSO.....	59
16.3.1 ESTRATÉGIAS	57
16.4 DIFICULDADE DE FALA E DE LINGUAGEM	57
16.5 ATRASO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	58
16.5.1 ESTRATÉGIAS	58
<i>16.6 DÉFICIT DE MEMÓRIA AUDITIVA RECENTE E NA HABILIDADE DE PROCESSAMENTO AUDITIVO.....</i>	<i>59</i>
16.6.1 ESTRATÉGIAS	60
<i>16.7 CAPACIDADE DE CONCENTRAÇÃO MAIS CURTA.....</i>	<i>60</i>
16.7.1 ESTRATÉGIAS	61
<i>16.8 GENERALIZAÇÃO, PENSAMENTO ABSTRATO E RACIOCÍNIO</i>	<i>61</i>
16.8.1 ESTRATÉGIAS	61
<i>16.9 CONSOLIDAÇÃO E RETENÇÃO.....</i>	<i>61</i>
16.9.1 ESTRATÉGIAS	62
16.10 ESTRUTURA E ROTINA.....	62
16.10.1 ESTRATÉGIAS	62
16.11 INCLUSÃO SOCIAL	63
16.11.1 ESTRATÉGIAS	63
16.12 HORA DE BRINCAR.....	64
16.13 ESTRATÉGIAS.....	64
17. COMPORTAMENTO.....	65
17.1 ESTRATÉGIAS	66
18. PRÁTICAS DE SALA DE AULA	67
18.1 ESTRATÉGIAS	67
19. LINGUAGEM.....	68

19.1 COMPETÊNCIAS ..HABILIDADES EIXOS COGNITIVOS.....	68
20. NATUREZA E SOCIEDADE	69
MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR.....	71
SÍNDROME DE DOWN: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR, SEGUNDO ACADÊMICOS DO SÉTIMO SEMESTRE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA-MT EM 2013.....	71
ANEXO	96
LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194



MÓDULO I – COMPREENDENDO A SÍNDROME DE DOWN

1. O QUE É SÍNDROME DE DOWN?

Em 1866, John Langdon Down notou que havia nítidas semelhanças fisionômicas entre certas crianças com atraso mental. Utilizou-se o termo “mongolismo” para descrever a sua aparência. Segundo o Dr. John, os mongóis eram considerados seres inferiores.

O número de cromossomos presente nas células de uma pessoa é 46 (23 do pai e 23 da mãe), dispendo em pares, somando 23 pares. Em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune verificou que no caso da Síndrome de Down há um erro na distribuição e, ao invés de 46, as células recebem 47 cromossomos e este cromossomo a mais se ligava ao par 21. Então surgiu o termo Trissomia do 21 que é o resultado da não disjunção primária, que pode ocorrer em ambas as divisões meióticas e em ambos os pais. O processo que ocorre na célula é identificado por um não pareamento dos cromossomos de forma apropriadas para os polos na fase denominada anáfase, por isso um dos gametas receberá dois cromossomos 21 e o outro nenhum.

Como forma de homenagear o Dr. John, o Dr. Jérôme batizou a anomalia com o nome de Síndrome de Down.

Registros Antropológicos mostram que o caso mais antigo da Síndrome de Down data do século VII, um crânio saxônico apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com Síndrome de Down.

Algumas pessoas acreditam que a Síndrome de Down tenha sido representada no passado em esculturas e pictografias. Os traços faciais de estatuetas esculpidas pela cultura Olmec há quase 3.000 anos foram considerados semelhantes aos de pessoas com Síndrome de Down. Nenhum relatório bem documentado sobre pessoas com Síndrome de Down foi publicado antes do século XIX.

2.TIPOS DE TRISSOMIA DO 21 OU SÍNDROME DE DOWN

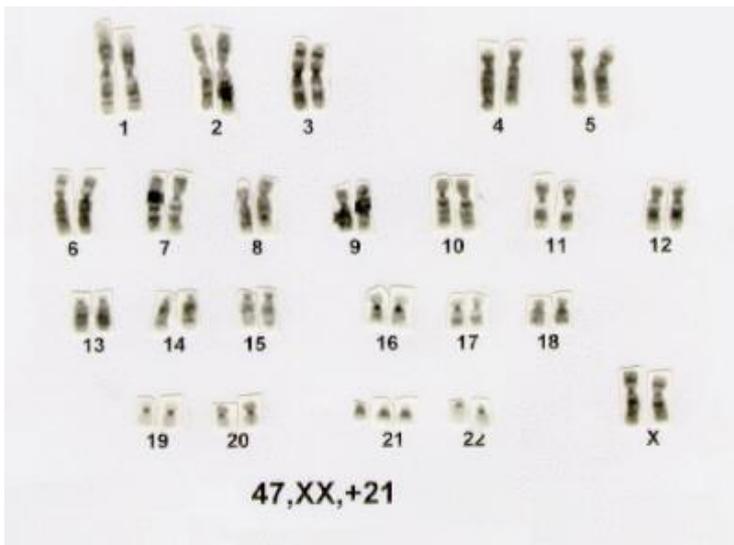
Há 3 tipos principais de anomalias cromossômicas ou variantes, na síndrome de Down.

- Trissomia simples (padrão): a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células (ocorre em cerca de 95% dos casos de Síndrome de Down). A causa da trissomia simples do cromossomo 21 é a não disjunção cromossômica.

- Translocação: o cromossomo extra do par 21 fica "grudado" em outro cromossomo. Nesse caso embora indivíduo tenha 46 cromossomos, ele é portador da Síndrome de Down (cerca de 3% dos casos de Síndrome de Down). Os casos de mosaïcismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.

- Mosaico: a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (ocorre em cerca de 2% dos casos de Síndrome de Down). Os casos de mosaïcismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.

É importante saber, que no caso da Síndrome de Down por translocação, os pais devem submeter-se a um exame genético, pois eles podem ser portadores da translocação e têm grandes chances de ter outro filho com Síndrome de Down.



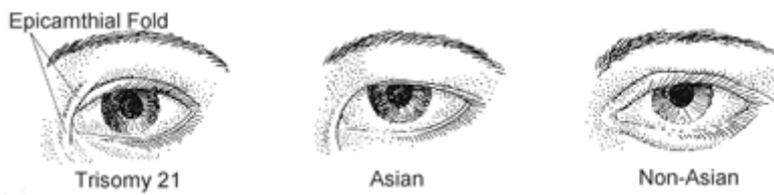
3. CARACTERÍSTICAS DOS PORTADORES

O portador da Síndrome pode apresentar várias:

- A cabeça é um pouco que o normal. A parte posterior da cabeça é levemente achatada (braquicefalia) na maioria das crianças, o que dá uma aparência arredondada à cabeça. As moleiras (fontanela) são, muitas vezes, maiores e demoram mais para se fechar. Na linha média onde os ossos do crânio se encontram (linha de sutura), há muitas vezes, uma moleira adicional (fontanela falsa). Cabelo liso e fino, em algumas crianças, pode haver áreas com falhas de cabelo (alopecia parcial), ou, em casos raros, todo o cabelo pode ter caído (alopecia total).
- Rosto tem um contorno achatado, devido, principalmente, aos ossos faciais pouco desenvolvidos e nariz pequeno. Osso nasal geralmente afundado. Em muitas crianças, passagens nasais estreitadas.



•Olhos tem uma inclinação lateral para cima e a prega epicântica (uma prega na qual a pálpebra superior é deslocada para o canto interno), semelhante aos orientais. Pálpebras estreitas e levemente oblíquas.



•Orelhas pequenas e de implantação baixa, a borda superior da orelha (*hélix*) é muitas vezes dobrada. A estrutura da orelha é ocasionalmente, alterada. Os canais do ouvido são estreitos.

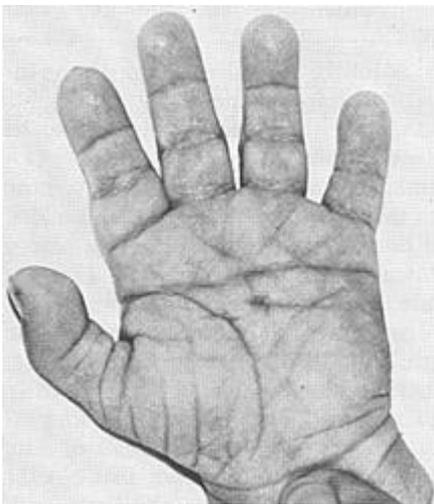
•A boca é pequena. Algumas crianças mantêm a boca aberta e a língua pode projetar-se um pouco. À medida que a criança com síndrome de Down fica mais velha, a língua pode ficar com estrias. No inverno, os lábios tornam-se rachados. O céu da boca (palato) é mais estreito do que na criança "normal". A erupção dos dentes de leite é geralmente atrasada. Às vezes um ou mais dentes estão ausentes e alguns dentes podem ter um formato um pouco diferente. Mandíbulas pequenas, o que leva, muitas vezes, a sobreposição dos dentes. A cárie dentária é observada com menor comparada com crianças “normais”.

•Pescoço de aparência larga e grossa com pele redundante na nuca No bebê, dobras soltas de pele são observadas, muitas vezes, em ambos os lados da parte

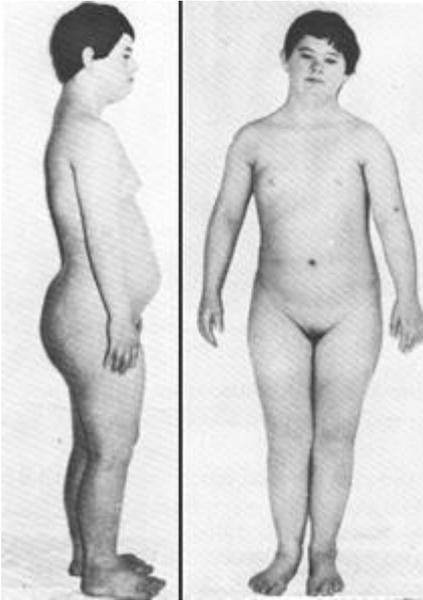
posterior do pescoço, os quais se tornam menos evidentes, podendo desaparecer, à medida que a criança cresce.

- O abdômen costuma ser saliente e o tecido adiposo é abundante. Tórax com formato estranho, sendo que a criança pode apresentar um osso peitoral afundado (tórax afunilado) ou o osso peitoral pode estar projetado (peito de pomba). Na criança cujo coração é aumentado devido à doença cardíaca congênita, o peito pode parecer mais globoso do lado do coração. Em consequência das anomalias cardíacas e de uma baixa resistência às infecções, a longevidade dos mongoloides costuma ser reduzida.

- As mãos e os pés tendem a ser pequenos e grossos, dedos dos pés geralmente curtos e o quinto dedo muitas vezes levemente curvado para dentro, falta de uma falange no dedo mínimo. Prega única nas palmas (prega simiesca). Na maioria das crianças, há um espaço grande entre o dedão e o segundo dedo, com uma dobra entre eles na sola do pé, enfraquecimento geral dos ligamentos articulares.



- Genitália desenvolvida; nos homens o pênis é pequeno e há criptorquidismo, nas mulheres os lábios e o clitóris são pouco desenvolvidos. Os meninos são estéreis, e as meninas ovulam, embora os períodos não sejam regulares.



É preciso enfatizar que nem toda criança com síndrome de Down exibe todas as características anteriormente citadas. Além disso, algumas características são mais acentuadas em algumas crianças do que em outras.

A criança com Síndrome de Down apresenta um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem se comparada a outra criança. Segundo Andrade (2002) este atraso tem sido atribuído a características físicas ou ambientais que influenciam negativamente o processo de desenvolvimento, tais como:

- Problemas de acuidade e discriminação auditiva
- Frequentes doenças respiratórias.
- Hipotonia da musculatura orofacial.
- Alteração no alinhamento dos dentes.
- Palato ogival com tendência à fenda.
- Língua grande (macroglossia) ou cavidade oral pequena.
- Problemas de maturação dos padrões de mastigação, sucção e deglutição.
- Atraso geral no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.
- Baixa expectativa em relação à possibilidade de desenvolvimento da criança.

- Dificuldade do adulto em determinar o nível de compreensão da criança para adaptar sua fala de maneira a promover o desenvolvimento.
- Pouca disponibilidade do adulto em ouvir a criança e em se esforçar para compreendê-la.
- Falta de atividades sociais que façam a criança utilizar a linguagem de forma significativa.¹

4. CAUSAS

Um dado que levanta a suspeita é a idade materna, 60% dos casos são originados de mulheres com mais de 30 anos. Casos com mulheres de menos de 30 anos é de aproximadamente 1:3000; em mulheres entre 30 e 35 anos o risco aumenta para 1:600, em mulheres com mais de 45 anos, até 1:50.

Uma explicação do efeito da idade ocorre na ovogênese: na época do nascimento de uma criança, os ovócitos encontram-se na prófase I e, logo após o nascimento, interrompem a meiose por um período que dura de 12 a 50 anos (da menarca à menopausa). Quanto mais longo for esse período, por mais tempo permanecem interrompidas as meioses dos ovócitos e mais influências ambientais (radiações, medicamentos, infecções) podem alterar a segregação dos cromossomos originando, em consequência, maior número de óvulos aneuplóides

Um fator independente da idade e que possivelmente aumenta a ocorrência de zigotos aneuplóides é que, ao ser lançado na tuba, o ovócito encontra um meio diferente daquele em que permaneceu vários anos; desse

¹ Dias,Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância.Lisboa;2012.

modo, ele fica exposto à ação de fatores ambientais, tornando-se mais vulnerável à ocorrência de não-segregações.

Dados revelam que 20% dos casos de trissomia do 21 derivada falta de segregação ocorrida na gametogênese paterna. Nesse casos, o aumento da idade paterna também acarreta aumento na ocorrência das aneuploidias, porém esse efeito só é constatado claramente em pais com idade superior a 55 anos; como a paternidade nessa idade é relativamente rara, esse fato não foi percebido com a mesma facilidade como nas mulheres com mais de 35 anos.

5. MÉTODOS DE DIAGNÓSTICO

O diagnóstico é feito através do cariótipo, que é a representação do conjunto de cromossomos de uma célula. O cariótipo é, geralmente, realizado a partir do exame dos leucócitos obtidos de uma pequena amostra de sangue periférico. Somente este exame é que realmente comprova o cromossoma extra com um número total de 47, como resultante de uma trissomia do cromossomo 21.

Também é possível realizá-lo, antes do nascimento, depois da décima primeira semana de vida intrauterina, utilizando-se tecido fetal.

No entanto as características fenotípicas, citadas anteriormente podem apresentar um forte indicio da doença, sem o uso do teste.

5.1 RASTREIO PRÉ-NATAL

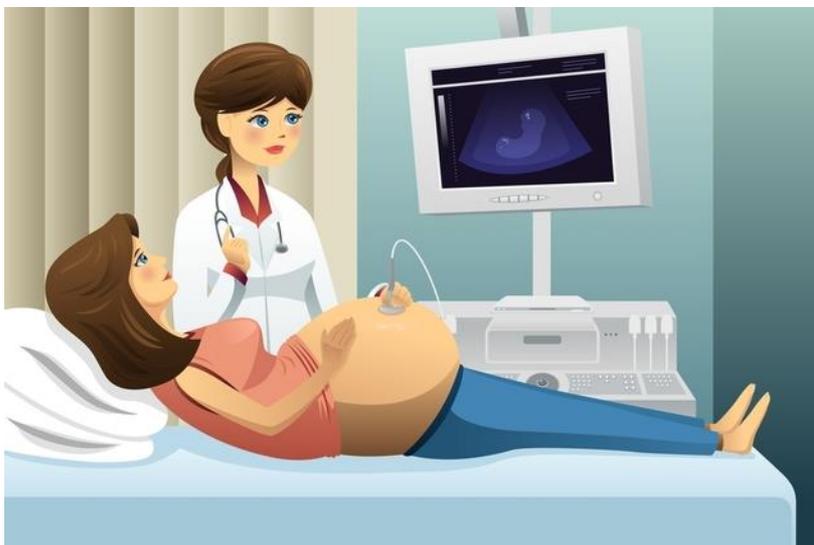
• *Amniocentese* É o método mais usado na detecção de trissomia 21 nas gravidezes de “alto risco”. É feito retirando-se uma pequena quantidade de líquido que envolve o bebê no útero, durante a gravidez.

• Amostra de vilosidades coriônicas. Trata-se duma biópsia transvaginal às 10-12 semanas de gestação. Relativamente à amniocentese, tem como vantagem a detecção mais precoce das anomalias cromossômicas, mas está associada a uma taxa maior de abortos (2-5%). Pensa-se que esteja associada a defeitos nos

membros e das mandíbulas do feto, embora os estudos não sejam muito conclusivos.

- Ecografia** Algumas características fetais podem ser indicadores de T21, como, por exemplo, o tamanho da fossa posterior, a espessura das pregas cutâneas da nuca, as posturas da mão e o comprimento dos ossos. Embora esta técnica seja promissora, ainda não oferece garantias.

- Cariótipo das células fetais na circulação materna.** Outra técnica que promete ter futuro.



6. DIAGNÓSTICO DE DOENÇAS GENÉTICAS: MÉTODOS DE RASTREAMENTO

Uma ampla variação de técnicas são utilizadas para a identificação de doenças genéticas. Todos os métodos têm vantagens e desvantagens e requerem considerável habilidade e experiência para serem realizados. Não existe uma padronização ou preferência geral por um método, mas os laboratórios devem ser conhecedores das limitações e sensibilidade dos métodos por eles usados. A apresentação a seguir é uma síntese das diferentes estratégias, baseadas na análise do DNA, utilizadas para o diagnóstico de doenças genéticas.

7. DOENÇAS GENÉTICAS: PADRÕES DE HERANÇA SIMPLES OU COMPLEXA

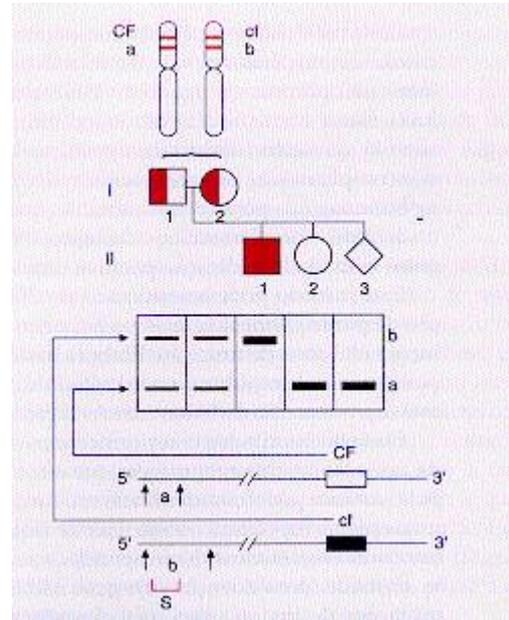
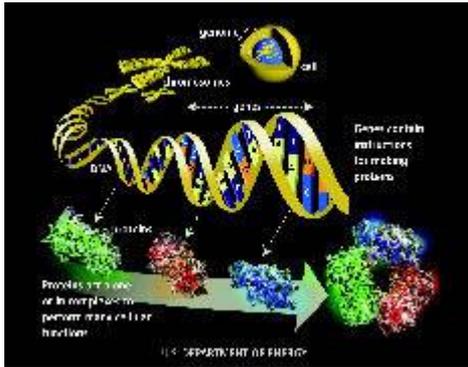
- Autossômicas Recessivas - os genes estão presentes nos autossomas e os indivíduos afetados tem duas cópias do gene mutante.
Ex: Fibrose Cística.
- Autossômicas Dominantes - os genes também estão nos autossomas, mas basta uma cópia do gene mutante para causar a doença.
Ex: Doença de Huntington.
- Ligadas ao Cromossomo X - os genes agem como mutações dominantes no sexo masculino.
Ex: Distrofia muscular de Duchenne.
- Poligênicas ou Multifatoriais- resultam de mutações em genes diferentes ou surgem da interação de fatores ambientais com múltiplos genes.
Ex: Doenças cardíacas coronárias, câncer e esquizofrenia.

7.1 ACONSELHAMENTO GENÉTICO

O aconselhamento genético é o conjunto de informações dado à família com relação ao risco de recorrência , prognóstico e possíveis tratamentos de uma determinada doença genética.

Testes Genéticos

- Citogenético
- DNA
- Metabólico



Métodos de Análise do DNA (Diagnóstico Molecular)

As técnicas mais comuns de diagnóstico molecular são:

- amplificação enzimática do DNA (PCR)
- digestão da fita de DNA genômico ou produto de PCR com enzimas de restrição
- separação eletroforética do DNA ou do produto de PCR
- hibridação do DNA ou fragmentos de PCR com sondas oligonucleotídicas.

Aplicações da PCR

1. A PCR permite a rápida amplificação de um gene específico ou de um exon de um determinado gene como a primeira etapa para rastreamento de mutações não caracterizadas:

- PCR para amplificações de exons específicos do DNA genômico
- RT-PCR para análise de transcritos

2. A PCR permite a rápida genotipagem de marcadores polimórficos:

- Como uma alternativa de RFLP pelo desenho de primers flanqueadores de sítio de restrição polimórfico, permitindo a amplificação da região do

polimorfismo e digestão do produto da PCR com a enzima de restrição sítio específica.

- Pelo desenho de primers de sequências que flanqueiam repetições em tandem ou seja Short tandem repeat polymorphisms (STRs), conhecidas como microssatélites, que são sequências curtas de 1-4 nucleotídeos de comprimento, que se repetem diversas vezes em tandem e que geralmente são caracterizadas por muitos alelos.

3. A PCR pode ser usada para ensaio de mutações conhecidas

- A discriminação alélica pelo tamanho: pequenas deleções ou inserções em alelos que podem ser detectadas por PCR, por exemplo, deleções no alelo mais comum que causa a fibrose cística (DF508)
- A suscetibilidade a enzima de restrição: mutações que mudam um sítio de restrição podem ser detectadas como descrito anteriormente, pela digestão do produto de PCR com a enzima de restrição específica.

4. PCR alelo-específico (teste de ARMS)

- Mutações conhecidas podem ser identificadas pelo desenho de três primers, um específico para o alelo mutante, o outro específico para o alelo selvagem e o terceiro é específico da região flanqueadora (conservada) do exon e que será o primer que vai encaminhar a amplificação da fita no sentido direto. O desenho é feito de maneira que o primer específico para o alelo mutante termina com a base mutada na extremidade 3' e o primer específico para o alelo selvagem termina com a base normal em sua extremidade 3', funcionando como uma sonda alelo específica. Este método é usado para detectar mutações específicas e foi chamado de sistema de amplificação de mutação refretaria.

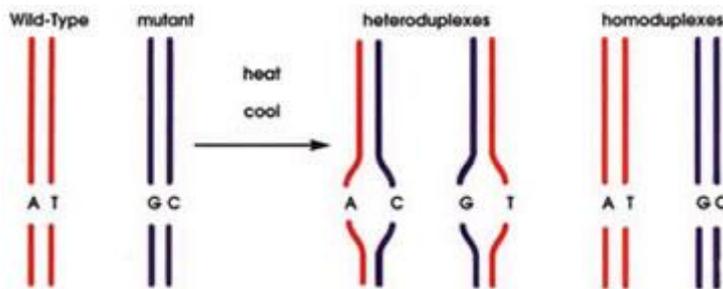
5. A PCR pode ser usada para rastreamento de mutações e polimorfismos de DNA

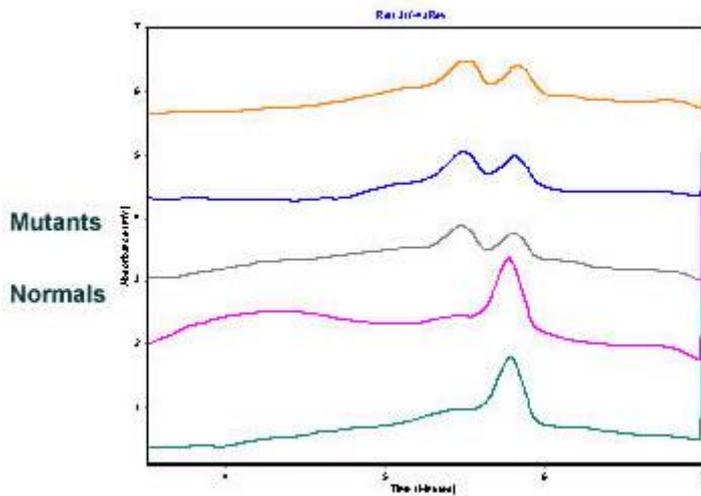
- A detecção de variação de seqüências no DNA é importante para a identificação de mutações que causam doenças em um determinado gene, bem como para a detecção de polimorfismos de DNA. Uma vez que uma grande fração das variações genéticas são devido às diferenças produzidas pela mudança de base única na seqüência de DNA, o uso de técnicas capazes de detectar substituições de uma única base quando se procura mutações e seqüências polimórficas foi um avanço tecnológico para a pesquisa destas variações. Alguns destas técnicas de rastreamento são: DGGE, SSCP, DHPLC.

Cromatografia Líquida Desnaturante de Alta Performance (DHPLC)

DHPLC é uma cromatografia líquida baseada no método de pareamento de íons em fase reversa sob condições desnaturantes. Seu princípio é:

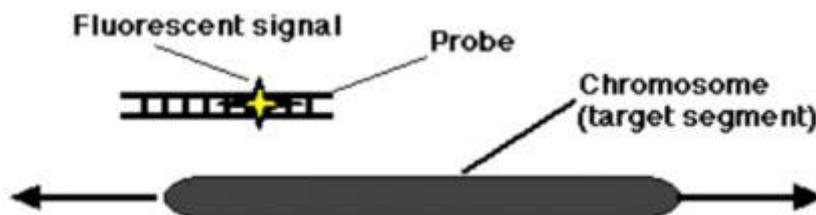
- formação de heteroduplexes através da hibridação após o aquecimento e esfriamento dos produtos de PCR.
- separação dos heteroduplexes e homoduplexes sob condições parciais de desnaturação



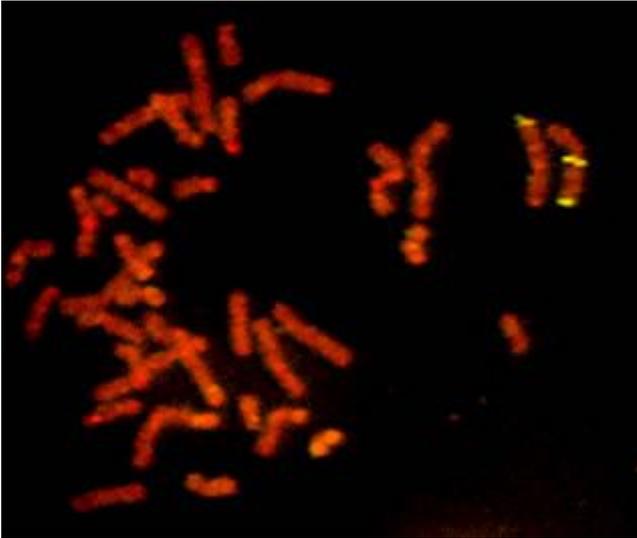


Método Citogenético

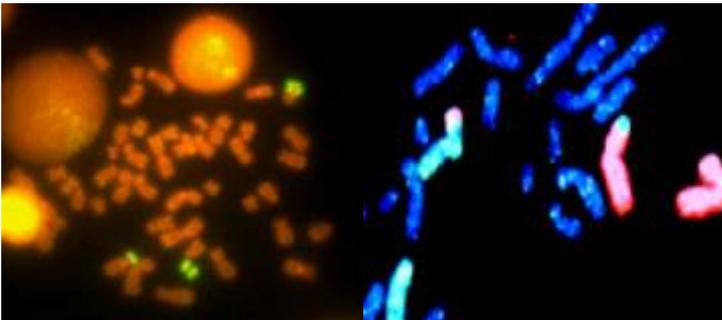
A observação microscópica de cromossomos normais e anormais permitiram a construção de mapas citogenéticos do genoma de muitas espécies. Estes mapas mostram a localização relativa de características morfológicas dos cromossomos (ex; centrômeros, marcadores citogenéticos ou bandas) e lesões cromossômicas visíveis. O conceito de mapa citogenético tem sido estendido para incluir a ordem de seqüências de DNA derivadas de arranjos físicos dos seus sítios de hibridação. O novo método de FISH (hibridação in situ fluorescente) é o meio mais direto de localizar marcadores moleculares e genéticos no mapa citogenético permitindo a integração entre mapas genéticos e moleculares.



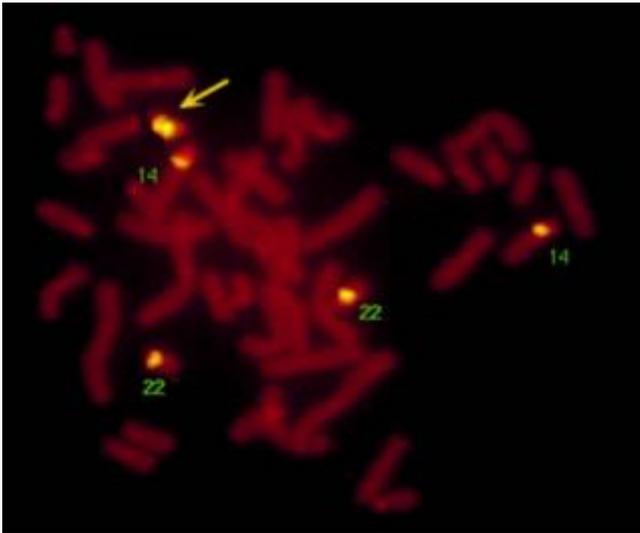
Sondas cosmídeos - sondas de seqüência única, que se ligam em pequenos segmentos de determinados cromossomos, úteis para o estudo de microdeleções.



Painting probes - sondas específicas de regiões muito separadas ao longo de um único cromossomo, dando a ilusão de "pintar" o cromossomo inteiro, usadas para a identificação de material extra (ex: translocação)



Sondas DNA Alfa-Satélite - composto de elementos com sequências altamente repetitivas encontrados próximos dos centrômeros (ex: duplo sinal significa a presença de dois centrômeros).



MÓDULO II – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

8. HISTÓRICO

A deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da síndrome de Down (SD). Segundo Schwartzman (1999), há um inevitável atraso em todas as áreas do desenvolvimento e um estado permanente de deficiência mental. Porém, segundo o mesmo autor, não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as crianças afetadas, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético, bem como das importantes influências do meio.

Melero (1999) acredita que a inteligência não se define, e sim se constrói, não sendo fixa e constante durante toda a vida. Enfatiza que a pessoa com SD é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, sempre e quando melhoram os contextos em que a pessoa vive (familiar, social e escolar).

O desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere, portanto é impossível considerá-lo um processo previsível e universal.

De acordo com Vygotsky (1988, p. 99), desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto social em que vive. Enfatiza a importância dos processos de aprendizado, que, segundo ele, desde o nascimento, estão relacionados ao

desenvolvimento da criança. O desenvolvimento, em parte, é definido pelo processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

Os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período crítico em seu desenvolvimento cognitivo, e o papel que a família desempenha nesse período é de fundamental importância.

Para Rodrigo & Palácios (1998), o desenvolvimento das crianças com deficiência mental não depende só do grau em que são afetadas intelectualmente, pois numa visão mais sistêmica consideram-se vários fatores afetando o desenvolvimento, dos quais o principal é o ambiente familiar.

Mannoni (1991, p. 42) enfatiza neste sentido:

O que para mim constitui um problema é a diversidade muito grande de êxito escolar e social nestas crianças com QI insuficiente. Cada criança tem sua história particular que afeta todo seu futuro humano. O contexto afetivo foi descuidado durante anos por conta de uma orientação baseada estritamente num fator quantitativo da deficiência.

Minuchin (1993, apud Polity, 2000) diz que a família é o contexto natural para crescer e receber auxílio, ela cumpre o seu papel de garantir a pertença e ao mesmo tempo promove a individualização do sujeito. Aprender faz parte dessa individualização.

Segundo Bowlby (1989), há uma complementaridade entre o comportamento do bebê e a pessoa que cuida dele. A família, em especial a mãe, que reconhece a dependência da criança e se adapta às suas necessidades,

oferece oportunidades para o bebê progredir no sentido da integração, do acúmulo de experiências, enfim, do desenvolvimento.

São as primeiras experiências emocionais e de aprendizagem, vivenciadas nas relações com os pais, que serão responsáveis pela formação da identidade e, em grande parte, pelo desenvolvimento da criança.

De acordo com Melero (1999), no caso das crianças com SD, essas primeiras experiências podem ficar comprometidas pelo impacto que a notícia de ter um filho com essa síndrome produz na família. Tal impacto pode dificultar que a mãe tenha reações, de acordo com sua sensibilidade natural, impedindo que as primeiras experiências ocorram satisfatoriamente.

O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares Para Casarin (2001), além da condição de anomalia da qual é portadora, a criança com SD tem ainda a consequência secundária dessa condição, pois a dificuldade de uma ligação afetiva adequada entre a mãe e a criança pode afetar suas possibilidades de desenvolvimento.

Uma deficiência, seja qual for, é uma condição indesejável e não há razões para se crer no contrário. Quando nos deparamos com um problema desse tipo, o drama será maior não tanto pela deficiência, mas pela atitude da sociedade para com ela (Chacon, 1995, p. 29).

A sociedade tem dificuldade para conviver com as diferenças, isolando na maioria das vezes a pessoa com deficiência, pois cada um de nós carrega ideias preconcebidas em relação às pessoas com deficiência, o que influenciará nas atitudes e na interação com elas. São muitas as ocorrências pelas quais a sociedade mostra sua insensibilidade, falta de conhecimento, rejeição e preconceito em relação à deficiência. Os efeitos desses sentimentos refletem sobre a família que recebe uma criança com síndrome de Down, e tais ocorrências podem ser reveladas ou não.

A sociedade necessita de um amplo e contínuo esclarecimento em relação às crianças com síndrome de Down, para que mudanças atitudinais aconteçam fortalecendo as famílias e proporcionando a elas condições de interagir com a deficiência.

9. A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

O nascimento de uma criança na família é um acontecimento de grande importância. Desde a sua concepção, a criança já é depositária de uma série de expectativas. “Contrariar estas expectativas pode ser ameaçador para algumas famílias” (Polity, 2000, p. 138).

Bowlby (1993) afirma que a existência de uma criança com distúrbio representa uma ruptura para os pais. As expectativas construídas em torno do filho normal tornam-se insustentáveis. Vistos como uma projeção dos pais, esses filhos representam a perda de sonhos e esperanças.

A Síndrome de Down foi associada, por mais de um século, à condição de inferioridade. Apesar de o conhecimento acumulado sobre a síndrome e das informações acessíveis, o estigma ainda está presente e influencia a imagem que os pais constroem de sua criança com SD e sua reação a ela.

Segundo Casarin (1999), as famílias diferem em sua reação diante do nascimento da criança com Síndrome de Down. Algumas passam por um período de crise aguda, recuperando-se gradativamente. Outras têm mais dificuldade e desenvolvem uma situação crônica – “tristeza crônica”.

Existe um processo de luto adjacente, quando do nascimento de uma criança disfuncional, que envolve quatro fases.

- Na primeira fase, há um entorpecimento com o choque e descrença.
- Na segunda, aparece ansiedade e protesto, com manifestação de emoções fortes e desejo de recuperar a pessoa perdida.
- A terceira fase se caracteriza pela desesperança com o reconhecimento da imutabilidade da perda.
- E, finalmente, a quarta fase traz uma recuperação, com gradativa aceitação da mudança. A segunda fase, para Bowlby (1993), é diferente, pois a criança está viva; os pais protestam contra o diagnóstico e prognóstico.

Em relação ao luto, a reação dos pais foi organizada em cinco estágios (Drotar e colaboradores, 1975 e Gath, 1985, apud Casarin, 1999):

1º Reação de choque. As primeiras imagens que os pais formam da criança são baseadas nos significados anteriormente atribuídos à deficiência.

2º Negação da síndrome. Os pais tentam acreditar num possível erro de diagnóstico, associando traços da síndrome a traços familiares. Essa fase pode ajudar no primeiro momento, levando os pais a tratar a criança de forma mais natural, mas quando se prolonga, compromete o relacionamento com a criança real.

3º Reação emocional intensa. Nessa fase, a certeza do diagnóstico gera emoções e sentimentos diversos: tristeza pela perda do bebê imaginado, raiva, ansiedade, insegurança pelo desconhecido, impotência diante de uma situação insustentável.

4º Redução da ansiedade e da insegurança. As reações do bebê ajudam a compreender melhor a situação, já que ele não é tão estranho e diferente quanto os pais pensavam no início. Começa a existir uma possibilidade de ligação afetiva.

5º Reorganização da família com a inclusão da criança portadora de SD. Para conseguirem reorganizar-se, os pais devem ressignificar a deficiência e encontrar algumas respostas para suas dúvidas.

Na maioria das famílias, ocorre a aproximação entre seus membros, mas, embora o relacionamento seja próximo, há pouca abertura e pouca consciência das dificuldades. Segundo Casarin (1999), mesmo sendo a coesão uma tendência forte, ela se torna difícil, porque a criança requer cuidados e exige muita disponibilidade da pessoa que cuida dela, geralmente a mãe. A dedicação a um único elemento modifica o relacionamento com os outros membros, levando a um desequilíbrio nas relações.

Embora o choque seja inevitável, a maioria das famílias supera a crise e atinge um equilíbrio. A ajuda e a mediação de profissionais podem minimizar o impacto mostrando as possibilidades, e não somente os aspectos negativos, o que ajuda os pais a adquirir uma visão mais ampla da situação.

De acordo com Rodrigo & Palácios (1998), uma nova visão centra a atenção nos fatores que medeiam o processo de adaptação dessas famílias. Considera-se que o efeito das crises provocadas por um filho com atraso está motivado pelas características da criança, sendo mediado pelos recursos internos e externos, com os quais a família pode contar, além da concepção que esta tem sobre a criança com deficiência e seus problemas.

10. A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA FAMÍLIA

A qualidade da interação pais-filhos produz efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas e sócio emocionais da criança com deficiência mental.

Segundo Rodrigo & Palácios (1988), essa qualidade de interação está mais claramente relacionada com o desenvolvimento da criança nos primeiros anos do que as próprias características das crianças (salvo em casos de deficiência muito grave) e inclusive alguns programas de intervenção.

Desde os primeiros meses, a criança com Síndrome de Down tem dificuldade de manter a atenção e de estar alerta aos estímulos externos. Em geral, são menos interativas e respondem menos ao adulto, mas isso não significa que não sejam capazes de desenvolver tal tipo de comportamento. Ele se manifesta de forma diferente e em momentos diferentes em relação à criança sem atraso.

A exploração do ambiente faz parte da construção do mundo da criança, e o conhecimento que ela obtém por esse meio formará sua bagagem para se relacionar com o ambiente. A criança com SD utiliza comportamentos repetitivos e estereotipados, o comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado, dificultando um conhecimento consistente do ambiente. As crianças tendem a envolver-se menos na atividade, dar menos respostas e tomam menos iniciativa.

Casarin (2001) afirma que, se o bebê com SD é menos responsivo, a mãe não tem os referenciais necessários para compreendê-lo. Tenta preencher essas

lacunas com suas próprias atividades e, com isso, pode deixar de perceber as reações naturais do bebê.

Bowlby (1997) considera que o bebê apático tem mais chances de ser negligenciado, pois ele gratifica menos a mãe, e o comportamento dela pode ser alterado pela falta de reação da criança, cada um influenciando o comportamento do outro.

Diante das dificuldades da criança, a mãe mostra-se mais diretiva, faz menos perguntas, talvez esperando menos respostas, e mantém o mesmo padrão de comunicação em diferentes idades. Esse comportamento mostra uma baixa expectativa da mãe quanto à possibilidade de desenvolvimento da criança, apesar de os esforços realizados na estimulação. Segundo Casarin (1999), observa-se uma ambiguidade: os pais estimulam, mas não acreditam no desenvolvimento e mantêm a pessoa com Síndrome de Down como uma eterna criança. Isso compromete a possibilidade de exploração e ampliação das representações que a criança pode fazer do ambiente.

O alto grau de diretividade manifestado pelas mães pode ser resultado de sua adaptação às peculiaridades de seus filhos, devido ao baixo nível de participação da criança, ou também ao desejo dessas mães em mudar o comportamento de seus filhos.

Mahoney (1988, apud Rodrigo & Palácios, 1998) assinala que existem diferentes estilos diretivos de interação, e nem sempre a diretividade supõe carência de sensibilidade comunicativa. O autor aponta que os diferentes estilos de diretividade podem ser atribuídos aos objetivos diferentes dos pais em relação ao seu papel como educador. A sensibilidade que manifestam depende de como percebem a capacidade de comunicação de seus filhos, a natureza da tarefa e seus objetivos.

As atividades da vida cotidiana na família dão à criança oportunidades para aprender e desenvolver-se por meio do modelo, da participação conjunta, da realização assistida e de tantas outras formas de mediar a aprendizagem. Essas atividades podem ou não propiciar motivações educativas.

A dificuldade da criança faz com que os pais sejam mais seletivos para proporcionar atividades, suas rotinas são mais complexas, pois têm de ser mais diversificadas para atender à necessidade da criança.

O bebê com Síndrome de Down, por necessitar de muitos cuidados, faz com que os pais se envolvam intensamente nessa atividade. O esforço dos pais para “vencer” a síndrome tem o aspecto positivo de mobilizá-los para ajudar no desenvolvimento, mas é importante que isso não se transforme numa obsessão que os impossibilite de ver a realidade.

A criança com SD, desde o início, apresenta reações mais lentas do que as outras crianças; provavelmente isso altera sua ligação com o ambiente. O desenvolvimento cognitivo é não somente mais lento, mas também se processa de forma diferente. O desenvolvimento mais lento pode ser consequência dos transtornos de aprendizagem. À medida que a criança cresce, as diferenças mostram-se maiores, já que as dificuldades da aprendizagem alteram o curso do desenvolvimento.

As conquistas realizadas nos dois primeiros anos são a base da aprendizagem posterior e dão uma matriz de aprendizagem que será utilizada em idades mais avançadas.

O trabalho de estimulação precoce procura propiciar o desenvolvimento do potencial da criança com SD. Porém, segundo Casarin (2001), embora a estimulação tenha efeito benéfico sobre o desenvolvimento, muitas vezes, mesmo que as habilidades sejam desenvolvidas, não há um sujeito diferenciado que possa utilizá-las. A família, desorganizada pela presença da SD, encontra alívio na intensa atividade de estimulação, mas muitas vezes essa atividade pode tomar o lugar do relacionamento afetivo e da disponibilidade da mãe em perceber e interagir com a criança.

Mães que conseguem manter a ligação afetiva, estreita e positiva com a criança favorecem a aprendizagem, proporcionando condições de desenvolvimento e de segurança para sua independência e autonomia.

11. INTERVENÇÃO FAMILIAR

Diante do que já foi exposto neste trabalho, constata-se a grande importância da interação positiva da família com a criança portadora de SD, no sentido de propiciar não só o seu desenvolvimento afetivo e social, mas também seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Melero (1999), quando se pretende melhorar as condições cognitivas das crianças com SD, torna-se necessário qualificar os contextos onde vivem. O primeiro contexto da criança é a família.

Também foi analisado o impacto que causa na família a vinda de um filho com SD e como isso pode prejudicar sua interação com a criança. Portanto, as famílias das crianças com SD necessitam de ajuda e mediação de profissionais para se adaptarem à nova situação.

Segundo Bowlby (1997), a ajuda especializada aos pais nos primeiros anos de vida de uma criança pode ser extremamente importante para auxiliá-los a desenvolver as relações afetivas e compreensivas que quase todos desejam com o bebê. A ajuda aos pais, quando qualificada e oportuna, poderá ter efeito significativo se for realizada nos primeiros anos de vida da criança, período crítico de seu desenvolvimento.

Muitas mães procuram orientação sobre a forma correta de tratar seu bebê com SD e necessitam da palavra de um profissional. Entretanto, a convivência envolve o aspecto afetivo, que gera conflitos de difícil solução e para os quais não há respostas prontas.

Para uma intervenção familiar, devem ser levadas em conta as informações relacionadas às características da criança, assim como mudar as percepções dos pais a respeito das necessidades dela, reavaliando suas crenças e valores. Também não se pode esquecer de considerar fatores que protegem as famílias dos impactos negativos na criação de seus filhos com atraso no desenvolvimento e que são aspectos importantes na mediação para enfrentar com êxito o problema, tais como: propiciar melhores relações familiares, criar estilos de reação adequados ante ao estresse, ampliar a rede de apoio aos pais.

Berger (1993, apud Rodrigo & Palácios, 1998) propõe algumas considerações sobre a função do profissional na mediação da família na tarefa de educar seus filhos com atraso no desenvolvimento:

- Ajudar a enfrentar a educação da criança depois de superado o choque inicial, harmonizando as preferências e estilos educativos dos pais com um nível ótimo de interação familiar.
- Motivar os pais a propiciar estimulação sensorial, motora e comunicativa precoce. Isso é benéfico não só para a criança, mas também para os pais, porque é uma das primeiras experiências de interação e pode ajudar a vencer suas incertezas e inibições. Nessa interação é preciso tomar cuidado para que os pais não abusem de reforços externos para estimular a criança, tornando-a dependente deles, nem usem estimulação contínua, que atrapalha a interação natural.
- Ensinar aos pais a adotar uma atitude mais relaxada e recíproca. É necessário que a diretividade que caracteriza a interação seja acompanhada de maior sensibilidade e sincronização com as necessidades da criança. Por outro lado, é preciso que modifiquem suas estratégias conforme a criança evolui. Os profissionais devem ajudar a estabelecer interações positivas que sejam desfrutadas tanto pelos pais quanto pelas crianças, para evitar que se convertam em situações de aprendizagem estressantes e pouco agradáveis.
- Proporcionar boas orientações aos pais com respeito à interação com a criança; para tanto, é necessário conhecer as crenças dos pais sobre seu papel. Se acreditarem que seu papel é ensinar a criança, corrigirão seus erros e o uso inadequado dos jogos, impedindo a criança de explorar ao seu gosto. Porém, se crerem que seu papel é de mediador na aprendizagem, proporcionarão à criança oportunidades de experimentar, de cometer erros e de desfrutar do momento.
- Conhecer a organização e estruturação da vida cotidiana familiar. O objetivo do profissional não é modificar radicalmente a rotina diária, mas conhecê-la e aproveitar essa informação para introduzir novos elementos, ou adaptar os já utilizados, para conseguir melhor organização. Deve ser levado em conta e

respeitado o estilo natural dos pais ao organizar suas atividades para favorecer o desenvolvimento de seus filhos.

- Conscientizar as famílias para que vejam como um fato natural pedir ajuda aos profissionais em sua interação com a criança com atraso no desenvolvimento. Essa ajuda deve ocorrer não só nos primeiros momentos de adaptação à criança, mas também em outros momentos de seu desenvolvimento, pois as necessidades que estas manifestam vão mudando com o passar do tempo.

Segundo Galvani et al. (2001), as famílias das crianças com SD que são atendidas fortalecem-se a partir do momento que têm seus problemas compartilhados, sentem-se ouvidas e apoiadas. Conscientizam-se de que há formas de melhorar a qualidade de suas vidas e a de seus filhos, modificam posturas e referenciais, transformam o relacionamento com seus filhos, estabelecem novas formas de interação e, finalmente, conseguem identificar potenciais e capacidades na criança, passando a incluí-la definitivamente no grupo primeiro – a família.

Para Knobel (1992), a família é um dos grupos primários da nossa sociedade, em que o ser humano vive e se desenvolve. Nessa interação familiar, configura-se precocemente a personalidade, com suas características sociais, éticas, morais e cívicas. Portanto, torna-se importante incluir a família no processo educacional e terapêutico da criança. Por mais que a escola e os profissionais se esforcem no sentido de promover o desenvolvimento da criança com SD, seus esforços serão bastante limitados se não incluírem, tanto em sua filosofia educacional quanto em sua prática de ação, uma orientação aos pais.

Para Stelling (1996, p. 68):

A orientação de pais deve ser mais do que aconselhá-los. Cabe à escola definir os papéis, tanto da família, quanto da própria escola, enquanto colaboradores do processo educativo. Há de se permitir aos pais um conhecimento bastante amplo de modo

simples para que socializem com este universo de conhecimento.

A orientação familiar deve buscar a mudança de comportamento dos pais, a mobilização e o engajamento nas tarefas que lhe competem executar. A educação das crianças com síndrome de Down deve ser vista num contexto mais amplo do que apenas escolar ou terapêutico. Os profissionais devem proporcionar tanto apoio prático como emocional às famílias. Os pais devem sentir que podem discutir suas dificuldades, compartilhar suas ansiedades e, principalmente, que podem confiar. Acreditamos que a adequada educação permanente das crianças com síndrome de Down, pelos familiares, seja um dos principais alvos que a maioria dos profissionais que atende essas crianças pretende alcançar.

As características próprias de cada núcleo familiar devem ser respeitadas para um bom termo no processo de orientação das famílias. D'Antino (1998, p. 35) coloca muito apropriadamente:

Acredito, porém, que quanto mais estruturada emocionalmente for a família, com relações afetivas satisfatórias, convivências de trocas verdadeiras, e quanto mais precocemente puder ser orientada, tanto maior será sua possibilidade de reestruturação e redimensionamento de funções e papéis e, conseqüentemente, de facilitação do processo de desenvolvimento de seu filho, na totalidade do Ser.



MÓDULO III – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Diferente do que pensam, a criança com síndrome de Down deve ser educada e disciplinada como qualquer outra. Faz parte da responsabilidade dos pais ensinar a criança os limites, não deixando que faça tudo que quiser. Claro, é necessário um cuidado maior e mais atenção, porque a criança com síndrome de Down pode demorar mais para aprender as coisas.

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde, 2013, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 0,8% da população têm algum tipo de deficiência intelectual. Deste total, 54% tem um grau intenso ou muito intenso de limitação. Apesar disso, ainda não se sabe o número exato de brasileiros com síndrome de Down. Neste caso, é utilizada a estimativa da Organização Mundial de Saúde de que, no mundo, uma em cada setecentas crianças nasce com síndrome de Down. O Movimento Down organiza uma campanha pela notificação dos nascimentos: Notificar Importa!

12. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 1986, a então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, fez um discurso que apelava para uma mudança radical no que dizia respeito ao atendimento das crianças com NEE e em “risco educacional”. Devido à elevadíssima percentagem de alunos com estas características levou-a a afirmar que os números só por si sustentavam a procura de novas estratégias que promovessem

o sucesso escolar desses alunos. Caso contrário, face a tão grande insucesso, um número considerável desses mesmos alunos viria, mais tarde, a converter-se, possivelmente, num grupo de indivíduos marginalizados, não formados e/ou desempregados.²

Segundo Will, a solução passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial, que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades.

Nascia assim, um movimento chamado de Regular Education Initiative (REI), traduzindo, Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação, em que Will defendia a adaptação da classe regular, de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente. Desafiava ainda, os especialistas a encontrar formas de atender o maior número de alunos das classes regulares, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular.³

O movimento, hoje consagrado no princípio da inclusão, recebeu apoios e críticas de vários investigadores e educadores, como por exemplo, Stainback e Bunch (1989), que afirmavam que era cada vez maior o número de pais e educadores que defendia a integração da criança com NEE na classe regular, incluindo a que era categorizada tradicionalmente como portadora de deficiência severa ou profunda.⁴

² Dias,Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância.Lisboa;2012.

³idem

⁴ idem

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desta conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força.

Contudo, apesar de toda a polémica gerada em torno do movimento REI, o mesmo dá lugar, como já anteriormente referimos, ao princípio da inclusão, princípio esse que começou a receber uma especial atenção por parte de vários investigadores, educadores e até entidades oficiais portuguesas, particularmente depois da Conferência Mundial sobre as Joana Filipa dos Santos Rodrigues Dias – O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância Escola Superior de Educação Almeida Garrett 57 Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, efetuada em Salamanca, em Junho de 1994. Esta última, segundo Mayor (1994), inspirou-se no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escola para todos, isto é, instituições que incluam todas as crianças, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.⁵

Os termos integração e inclusão apresentam-se distintos quanto ao seu significado, em que o termo de integração, tal como referência Duarte (1998) é acompanhado pela concessão de que se devem criar medidas adicionais nas escolas para responder aos alunos com alguma necessidade específica, enquanto que o termo inclusão tem como objetivo primordial reestruturar o seu sistema educativo para alcançar as crianças portadoras de uma deficiência.⁶

Neste sentido, Correia (2003) evidencia um conjunto de vantagens que beneficiará os envolventes no processo educativo, por exemplo no que se refere às vantagens para a comunidade escolar: proporciona a existência de um objeto comum para toda a comunidade, o diálogo existente entre professores do ensino especial e do ensino regular. Permite que ambos adquiram um conjunto de competências, o facto de se trabalhar em parceria alivia o estresse associado ao ensino, há uma partilha de estratégias de ensino que visam a uma adequação

⁵ idem

⁶ idem

destas a cada criança. Os ambientes inclusivos tornam o trabalho mais estimulante, uma vez que há uma experimentação de várias metodologias e consciencialização das suas práticas, e como refere Correia (2000) ajuda a quebrar o isolamento em que os professores trabalham, favorecendo o desenvolvimento de amizades, entre todo o tipo de crianças, proporcionando aprendizagens similares e interações.⁷

Neste âmbito, para além das vantagens que poderá trazer, para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades inclusivas, é necessário que estas se apoiem em princípios de justiça, igualdade, dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas para que os alunos possam beneficiar de experiências enriquecedoras, aprender com os outros e adquirir um conjunto de aprendizagens e valores que conduzam à aceitação da diversidade.

Para vários autores, inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados a toda a criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular.

A nosso ver, a inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança vista como um todo e não apenas como o seu desempenho académico. Assim sendo, apela-se Joana Filipa dos Santos Rodrigues Dias – O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância Escola Superior de Educação Almeida Garrett 58 que a escola tenha em atenção a criança-todo e não só a criança-aluno, respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais, sendo eles, o académico, o sócio emocional e o

⁷ Dias, Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância. Lisboa; 2012.

peçoal, de maneira a proporcionar-lhe uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial.⁸

A nossa crença está em concordância com o modelo inclusivo de Correia (1995), que para além de considerar a criança com NEE como um todo, considera ainda, o Estado como um fator essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve  criação de um sistema inclusivo eficaz.

(...) uma verdadeira inclusão deve considerar um conjunto de serviços de apoio, não são para a criança com NEE, mas também para todos aqueles envolvidos na sua educação. Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialista ou terapeutas, isto não  inclusão. Nem  educação especial ou educação regular apropriada –  educação irresponsável.⁹

Reconhecer que cada pessoa tem necessidades específicas é o ponto de partida para o desenvolvimento de políticas que garantam a inclusão. E, sendo a escola um dos primeiros espaços de aprendizagem coletiva, ela se torna um ambiente indispensável para que crianças desafiem suas dificuldades e demonstrem habilidades.

“A educação inclusiva é aquela realizada em sala de aula regular ou comum, que atende a toda a diversidade dos

⁸ Dias,Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância.Lisboa;2012.

⁹ Exceptional Parent (1993).

estudantes matriculados, incluindo alunos com e sem deficiência. A premissa é a de que pessoas diferentes aprendem melhor juntas, em estratégias colaborativas”, explica Maria Antônia Goulart, fundadora do Movimento Down e especialista em políticas de educação.

No caso de estudantes com deficiência, esse direito é expresso na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2006. Em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação, para se adaptar às novas legislações. Somente em 2015, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).¹⁰

Apesar da garantia pelo Estado de uma estrutura adequada para o acolhimento de pessoas com deficiência nas escolas, que inclui transporte acessível, atendimento educacional especializado, diversidade de instrumentos de avaliação, entre outros elementos, apresentados na Cartilha Escola para Todos, elaborada pelo Movimento Down, não se pode padronizar os métodos de aprendizagem aplicado às crianças que têm síndrome de Down, segundo Maria Antônia Goulart.

“O importante é estar atento às características do estudante, ao seu estilo de aprendizagem e oferecer os recursos necessários de forma personalizada a partir do seu perfil e não da síndrome”, defende. Ela reforça que, embora algumas questões sejam comum nas crianças com síndrome de Down de forma mais ampla, como a hipotonia (redução do tono muscular), experiências que

¹⁰ Dias, Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância. Lisboa; 2012.

ganham sucesso são as que identificam as características da criança, elaboram o Plano de Desenvolvimento Individualizado e ajustam as estratégias e os materiais pedagógicos a essas necessidades.

O Movimento Down, uma iniciativa do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro que trabalha informações sobre a síndrome genética de maior ocorrência no mundo, lançou a cartilha Escola para Todos, Educação Inclusiva: O Que os Pais Precisam Saber?. A cartilha detalha os direitos dessa parcela da população ao acesso à educação.

O documento apresenta os mecanismos legais de denúncia de casos de desrespeito às leis que tratam da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, bem como esclarece conceitos como escolas inclusivas e indica a postura a ser seguida pelos educadores e pelos pais, pela escola e pelo Estado no que diz respeito ao acesso de crianças e adolescentes com síndrome de Down ao ensino.

A cartilha informa que aumentou o número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Segundo o Censo Escolar, entre 1998 e 2010, o número de alunos com necessidades específicas matriculados em escolas comuns aumentou em torno de 1.000%. Em 1998, dos 337,3 mil alunos incluídos na educação especial, apenas 43,9 mil (ou 13%) estavam matriculados em escolas regulares ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes na mesma condição, 484,3 mil (ou 69%) frequentavam a escola regular.

A prática de incentivar nas escolas o convívio entre alunos com algum tipo de deficiência (física ou cognitiva) com aqueles que não têm limitações proporciona uma troca de experiências que resulta na geração de cidadãos mais conscientes e respeitosos quanto às diferenças, afirma a professora e psicopedagoga Celma Maria, da equipe especializada de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal. "Os alunos ali se veem como amigos e, portanto, aprendem a respeitar desde cedo as limitações dos outros", diz a professora.

Esse tipo de escola, com estrutura e ações de educação voltadas especificamente para crianças com deficiência, envolve o conceito de inclusão,

porque possibilita ao aluno formação mais completa, levando em consideração suas dificuldades e oferecendo acompanhamento psicológico e social, além do trabalho com professores capacitados para lidar com o tempo específico de aprendizado de cada aluno.

De acordo com Celma, a existência da educação inclusiva está prevista em lei, que exige das instituições de ensino públicas e privadas a oferta de estruturas, material e profissionais que melhor atendam às necessidades dos estudantes com qualquer tipo de deficiência, física ou cognitiva. O objetivo desse tipo de atendimento é proporcionar ao aluno as condições necessárias para estimular todo seu potencial de aprendizado. No entanto, ainda não são todas as escolas que proporcionam esse acesso, acrescenta a professora.

"Em uma das escolas em que eu trabalho, o Centro de Ensino Fundamental 1 do Lago Norte, em Brasília, faltam diversos tipos de atendimento. Lá não temos, por exemplo, uma sala de recursos, que é aquele local onde o aluno recebe, em horários complementares às suas aulas, atendimento profissional especializado de acordo com suas necessidades específicas. Nessa escola, nós até temos o profissional, mas não o espaço físico adequado. Lá os alunos são atendidos em um pequeno espaço da biblioteca e sem um material adequado", explicou Celma.

13. DIREITO DE TODOS

É dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição Federal, art. 208)

“Qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de um a quatro anos”. (Artigo 8º da Lei 7.853/89).

A pessoa com Síndrome de Down tem os mesmos direitos dos demais deficientes, como gratuidade na passagem de ônibus municipal e desconto de IPI e ICMS para compra de carro. Nesse último caso, o veículo deve ser destinado a um condutor responsável.

Outro benefício, como explica a assistente social da ONG Amor pra Down, de Balneário Camboriú, Marilena Soares, é a possibilidade de receber mensalmente um salário mínimo em caso de a família ter renda igual ou inferior a um quarto do salário mínimo.

No mérito da educação, os portadores de Síndrome de Down devem ter garantia de matrícula no ensino fundamental em uma unidade escolar no seu zoneamento domiciliar.

Dos seis aos 14 anos esses jovens tem de frequentar a escola como qualquer outro, inclusive, os pais também têm a obrigação de matriculá-los — salienta a diretora do Departamento de Educação Especial de Balneário Camboriú, Fabiana também destaca que, ao contrário de alguns anos atrás, hoje as pessoas não discutem mais a inclusão do excepcional. Antigamente, ainda havia preconceito em colocá-los para estudar junto com crianças que não possuem deficiência.

Os pais dos excepcionais não são obrigados a colocar os filhos em instituições como a APAE, mas são normalmente orientados a isso na própria escola. Em Balneário Camboriú existe, ainda, o professor de apoio pedagógico especial, que auxilia os portadores de Síndrome de Down durante as aulas e no contraturno.

Passo a passo garantir a vaga de uma criança com deficiência na escola

1º: Diálogo com a escola

2º: Procurar advogado inscrito na OAB da cidade ou Defensoria Pública do município

3º: Acionar a Secretaria de Educação do Estado

4º: Denunciar ao Ministério Público ou ao Disque 100- Direitos Humanos

14. O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Para a realização deste trabalho parece-nos pertinente considerar a complexidade do processo de ensino/aprendizagem de crianças com Síndrome de Down e a urgência em perceber se os profissionais da educação estão preparados e/ou tem formação para trabalhar com estas crianças. Só assim conseguiremos que os nossos programas de educação e intervenção precoce sejam os mais ajustáveis possíveis a estas crianças para se sentirem realizadas e felizes.¹¹

Os trabalhos sobre SD surgiram há muitos anos, por volta do século XIX, e a cada dia que passa, novos estudos surgem com propostas inovadoras sobre o assunto. Portanto, este estudo não é algo novo e único.¹²

No entanto, houve uma necessidade em aprofundar os conhecimentos relativamente à SD, em particular, nas crianças em idade pré-escolar. Perante esta realidade é preciso saber intervir precocemente e para que isso aconteça, fizemos uma pesquisa exaustiva sobre autores e respetivos estudos que têm sido desenvolvidos sobre a referida temática, como também questionários a educadores de infância em torno da mesma.¹³

Verificou-se durante a pesquisa que, ao longo de muitos anos, a criança com SD era considerada retardada e incapaz, qualquer que fosse a ambição do professor em relação ao processo ensino/aprendizagem. Contudo atualmente, presenciámos a mudanças substanciais na atitude e no interesse pelas crianças com SD. Porém, se por um lado, a sua maior acessibilidade facilita a análise das suas características, também por outro lado ao multiplicarem-se as variáveis ambientais da integração social, que são tão diferentes e difíceis de avaliar, torna-se mais complicado realizar um bom trabalho de investigação que tenha em conta todas estas variáveis.¹⁴

A educação de crianças com SD apesar da sua complexidade, pela necessidade de introduzirem-se adaptações de ordem curricular não invalida a

¹¹ Dias,Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância.Lisboa;2012

¹² idem

¹³ idem

¹⁴ Dias,Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância.Lisboa;2012

afirmação da grande possibilidade de evolução destas crianças. Com o devido acompanhamento poderão tornar-se cidadãos, onde têm a hipótese de crescer e desenvolver as suas potencialidades. As capacidades de aprendizagem destas crianças devem começar a partir do pré-escolar, sujeito a adaptações metodológicas próprias. Envolve não só educadores tecnicamente preparados, mas também os pais, os profissionais da área de saúde e a sociedade.¹⁵

Segundo Trancoso e Cerro (2004) a relação entre o adulto e a criança com Síndrome de Down e a forma de atuação nas situações de aprendizagem é fundamental para se atingirem os objetivos pretendidos. O mesmo autor, é importante que estas crianças não se sintam desmotivadas e para que isso aconteça, o educador tem que atuar nesse sentido e não menos importante, tem que delinear os objetivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo.¹⁶

Para o autor referido anteriormente, ao trabalhar com estas crianças, o educador não poderá esquecer, que deve ser exigente, primeiro consigo próprio, na preparação dos materiais, e depois da exigência à criança, nunca lhe pedindo mais do que aquilo que ela pode dar. O nível de trabalho esperado deverá ser proporcional à capacidade da criança.¹⁷

Defendemos, que a aprendizagem será ainda mais eficaz se o educador permitir que parta da criança, sendo está o primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses, quer dizer, se as aprendizagens forem significativas. Estas últimas centram-se na criança, nas suas necessidades reais, interesses, desejos e aspirações.¹⁸

Partir do interesse da criança, seguindo o seu ritmo de aprendizagem e este aspeto é apoiado pelo Decroly que considera a integração global das

¹⁵ idem

¹⁶ Dias, Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância. Lisboa; 2012

¹⁷ idem

¹⁸ idem

experiências, na convergência das principais preocupações “curriculares” numa estrutura inclusiva.¹⁹

O educador deve privilegiar os aspectos emotivos e afetivos da aprendizagem, tendo como base a relação interpessoal, ou seja, a interação. Essa interação com os outros, com o mundo e com os objetos realiza-se na ação. A criança, dos três aos seis anos, realiza-se por e pela ação, a sua expressão é a sede de agir. Antes da necessidade de falar, tem a de atuar.²⁰

Para Dewey (2002) a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida. Privilegiar a experiência, e sobretudo a experiência no quadro social, apropriando-se de elementos do meio e aprender fazendo. Ainda segundo o mesmo autor, existem dois grandes objetivos gerais na educação pré-escolar, sendo eles, o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento social. Tratando-se então da afirmação das capacidades latentes da criança, que elas sejam exercitadas, ajudando-a assim a atingir o seu ideal, e para que isso aconteça, o papel do educador é fundamental.²¹

O jogo é outro dos meios de ação preferido pela criança com idade pré-escolar, que o educador deve promover.²²

Para Piaget, o jogo é uma referência no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, dos três aos seis anos. Ainda segundo o mesmo autor, os jogos dividem-se em três categorias: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.²³

Os jogos de exercício consistem na repetição de ações que a criança até aos dois anos realiza com o único objetivo de satisfazer a sua necessidade de alcançar um objeto ou de ultrapassar um obstáculo e este exercício só termina com a satisfação plena do fim perseguido da natureza sensoriomotora.

O jogo de regras envolve cooperação e/ou competição e são adequadas a crianças a partir dos 5 anos.²⁴

¹⁹ idem

²⁰ idem

²¹ Dias, Joana Filipa dos Santos Rodrigues. O papel do Educador na Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Jardim de Infância. Lisboa; 2012

²² idem

²³ idem

²⁴ idem

O jogo simbólico surge quando a criança adquire noção de representação e assim sendo, neste jogo a criança faz de conta que é outra ou imagina uma nova situação ou atribui uma nova função a um objeto, etc. a criança, dos três aos seis anos, torna esta estrutura do faz-de-conta cada vez mais complexa e cada vez mais durável, chegando a imaginar um mundo em que ela quer viver e simular o real, modificando-o em função das suas necessidades. Perante o anteriormente descrito, uma vez mais, é vital o papel do educador.²⁵



²⁵ idem

MÓDULO IV – MÉTODOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

15. MÉTODOS DE ENSINO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

A alfabetização de crianças e jovens com SD tem sido cada vez mais observada e concretizada como resultado de uma expectativa mais elevada e consequente maior investimento nesta aprendizagem. Esse fato ocorre também pelo efeito positivo da inclusão, que está despertando nos educadores a visão da diversidade e o respeito às especificidades de cada aluno, trazendo consigo a busca do caminho de acesso aos diferentes aprendizes.

Para Troncoso (1998, pg. 69), os jovens com Síndrome de Down (SD) hoje, em relação aos de gerações passadas, têm capacidades de leitura que lhes permitem acessar informações escritas em geral, com isso melhorando suas possibilidades de interação pessoal e suas habilidades sociais. Estas são razões suficientes para estabelecermos como objetivo a alfabetização de todas as crianças e jovens com SD. Ela diz: “Será raro aquele que não poderá aprender a ler e escrever – antes de abandonar o ensino da escrita, precisamos estar absolutamente seguros que tenham sido tentados diferentes procedimentos de aprendizagem”. Martini (1996, pg. 132) reforça esta idéia ao dizer que a alfabetização de uma criança ou jovem com SD não deve ser apenas uma atividade mecânica e repetitiva, mas sim deve representar um enriquecimento real de sua personalidade. “A escrita é uma forma de suporte para a memória e um modo de transmitir significados; a leitura é um modo de receber significados e informações e é na direção desses valores e objetivos que se devem incrementar as capacidades da criança”. Leitura e escrita estariam atuando como importantes ferramentas na construção de um sujeito autônomo.

O processo de aquisição da leitura e escrita em pessoas com a SD é tema de estudo frequente e de visões distintas, de acordo com diversos autores. Segundo Martini (1996, pg.125), por exemplo, a linguagem oral deve anteceder

a escrita, quando afirma que “o desenvolvimento das competências linguísticas é preliminar em relação à aprendizagem da escrita”. Para este autor, esta aprendizagem necessita de funções básicas: as linguísticas, que envolvem a consciência fonológica e a associação de fonemas a grafemas, as visoperceptivas (reconhecimento dos caracteres que definem cada letra) e práticas (execução de um projeto motor específico para cada letra), aspectos nos quais a criança com Síndrome de Down frequentemente tem dificuldades.

Buckley (1992, citada em Troncoso, 1988, pg. 64) apoia a tese do uso da leitura como método para ensinar a linguagem oral. Afirma que “a deficiência de memória a curto prazo e a informação que a criança com SD recebe por via auditiva lhe dificultam a compreensão da linguagem falada. As palavras faladas existem durante um breve período, enquanto que as palavras escritas, os símbolos, os desenhos e fotos, podem permanecer todo o tempo que seja necessário”.

Muito já se estudou sobre os aspectos cognitivos de crianças com SD que vêm justificar uma eventual dificuldade em sua alfabetização, assim resumidos por Troncoso (1998, pg. 2): comprometimento dos mecanismos de atenção e iniciativa; da conduta e sociabilidade; dos processos de memória; os mecanismos de correlações, análise, cálculo e pensamento abstrato e dos processos de linguagem expressiva e receptiva.

Também Oelwein (1995, pg. 46) levanta motivos que explicariam porque algumas crianças com SD apresentam dificuldades para aprender a ler:

- fracasso ou medo do fracasso: o uso de métodos não adequados às habilidades ou interesses da criança pode fazer com que a alfabetização se torne uma experiência negativa ou desagradável, da qual o aluno tende a fugir.
- a criança pode ter dificuldade para compreender o conceito de ler, não entende o que se espera dela. Pode ser difícil para a criança entender que palavras impressas representam pessoas, lugares, ações, objetos, sentimentos e ideias. Ela pode achar que olhar e descrever figuras é ler.

- a criança pode não estar motivada a ler. Não captou o valor a longo termo deste aprendizado, o quanto a habilidade de ler e escrever pode ser útil em sua vida cotidiana.
- a criança pode ter distúrbios de visão ou audição que prejudicariam a aquisição da leitura e escrita.
- algumas crianças com SD não possuem as ferramentas necessárias para entender as relações simbólicas que permitem a leitura.

No que se refere às diferentes perspectivas metodológicas que podem ser empregadas na alfabetização de pessoas com SD, encontramos divergências, mas de maneira geral todas as abordagens procuram respeitar as especificidades que estão presentes no aluno, além de sua síndrome, como idade, personalidade, interesses e capacidades de cada um.

Por um lado temos, por exemplo, Troncoso (1998, pg. 70) que afirma que “pessoas com SD têm a atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz”. Partindo dessa premissa, essa autora desenvolve um trabalho de alfabetização com crianças com SD baseado na aprendizagem perceptivo-discriminativa (associações, seleção, classificação, denominação, generalização), que vai possibilitar-lhes o desenvolvimento de sua organização mental, pensamento lógico, observação e compreensão do ambiente que os rodeia, todos aspectos considerados como pré-requisitos para uma alfabetização eficiente. A leitura e escrita propriamente ditas são trabalhadas partindo da percepção global e reconhecimento de palavras com significados (nome da criança e de seus familiares, objetos do cotidiano) sempre associados a estímulos visuais. Em uma segunda etapa, se desenvolve a aprendizagem de sílabas.

Para Capovilla, entretanto, a alfabetização necessita imperiosamente da consciência fonêmica e do conhecimento da relação fonema-grafema. O método fônico baseia-se na constatação experimental de que crianças com dificuldades de leitura têm dificuldades em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Para este autor, “está dificuldade pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização”. A consciência fonológica, de fundamental importância para a aquisição da escrita e leitura nesta abordagem, refere-se à habilidade de discriminar e manipular segmentos da fala. Essa consciência do sistema sonoro da língua não se desenvolve espontaneamente e requer experiências específicas para que ocorra, em que se expõe a criança a instruções de correspondência entre letras e sons. É preciso treinar o ouvido: as rimas, cantigas, brincadeiras com palavras são importantes para que a criança possa associar os sons de sua língua a letras.

Podemos considerar ainda a abordagem construtivista, que se dá pelo método ideovisual ou global com ênfase no ensino a partir do texto e das palavras inteiras. A criança é levada a levantar hipóteses, partindo de um contexto, sobre as palavras que constituem uma frase ou um texto e, em seguida, a memorizar a forma visual das palavras. Nesse método, supõe-se que a criança passaria diretamente dos traços visuais ao significado do texto “sem passar pelo som”.

O método multissensorial (Montessori, 1948) busca combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao usar as modalidades auditiva, visual, cenestésica e tátil, esse método facilitaria a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cenestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra).

As abordagens utilizadas para alcançar a aprendizagem de leitura e escrita em crianças com SD serão tão diversas quanto diversas são suas características e peculiaridades.

Para complementar, é sempre bom lembrar alguns aspectos que deveriam estar presentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de qualquer criança:

- **Motivação:** a criança precisa querer aprender, estar comprometida com sua própria aprendizagem. A motivação é resultado de um trabalho de valorização da leitura e da escrita, da curiosidade despertada e permitida de saber mais.
- **Significado:** produções ou reproduções mecânicas de letras, sílabas ou palavras que não traduzam sentido para a criança, que não se baseiem em seus temas de interesse ou não sejam utilizadas para transmitir o que ela tem a dizer, não são motivadores.
- **Funcionalidade:** ler e escrever tem uma função, servem para receber e transmitir mensagens. Dar funcionalidade à alfabetização a torna mais concreta e mais desejada.
- **Instigar a curiosidade:** provocar a aprendizagem, mostrar como é bom saber, aprender, como facilita a vida e permite conseguir o que se quer. Despertar na criança o interesse pelos jogos que envolvam leitura e escrita, deixar bilhetes que contenham mensagens que a criança deseja saber, faz com que ela se mobilize na direção dessa aprendizagem.
- **Recurso visual associado:** a retenção da informação visual é mais eficiente e amplia a possibilidade do lúdico e da atenção. Portanto, facilita a aprendizagem.
- **Retomada:** rever conteúdos aprendidos antes de avançar no processo de aprendizagem tranquiliza a criança pelo contato com informações dominadas e fortalece o aprendizado do novo.
- **Dinâmica:** deve ser um processo, em constante movimento, atual, com estratégias diferentes, utilizando todos os sentidos para estimular, envolver a criança, levar a pensar, se movimentar e aplicar o que é aprendido.
- **Respeitar o desenho das letras:** a criança que define sozinha o modo de escrever uma letra pode eleger traçados complexos e desnecessários.

Aprender o traçado de cada letra vai facilitar o aprendizado da escrita. Não deixar como certo o que está errado, pois a criança percebe quando não é corrigida – só não exigimos competência de quem não acreditamos ser capaz

- Caixa alta: o uso da letra de imprensa maiúscula pode ser facilitadora, por exigir traçados com menos curvas e letras separadas que favorecem sua identificação.
- O uso do computador, quando facilita o aprendizado, é indicado e totalmente coerente com nossa realidade.
- Estimular todas as formas de leitura e escrita: ler e escrever não estão ligados apenas a letras e palavras. Podemos ler figuras, rótulos e marcas; podemos escrever símbolos, desenhos e figuras. A recepção e expressão gráficas podem se realizar através de muitas maneiras.
- Histórias podem e devem ser contadas e recontadas, não há problema em manter um único interesse por determinado tempo, desde que se criem variações sobre o mesmo tema.
- Falar e escrever sobre si mesmo: quando a criança é estimulada a perceber e relatar o que vive, faz interpretação de texto constante na vida.
- Envolver a família: a família é um modelo muito importante. Valorizar a leitura, comunicar-se através de bilhetes, presentear com livros e fazer de idas a bibliotecas e livrarias um programa legal, desperta na criança o desejo de compartilhar esse conhecimento.
- O aluno é o norte, a referência maior. Ele está interessado? Ele está envolvido? Suas competências estão sendo valorizadas? Ele sabe o seu papel nesse processo de aprender? Ele está aprendendo? É olhando para o aluno que o professor será capaz de buscar a metodologia, as estratégias e os recursos mais eficientes.

16. ATIVIDADES PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

16.1 A ESTIMULAÇÃO NESSA FASE

Os objetos são os mesmos das fases anteriores, isto é, aproveitar as capacidades atuais da criança, preparando-a assim para atingir atividades mais complexas. Como o momento é de um aperfeiçoamento do andar, que se torna mais seguro e rápido, as atividades motoras o utilização cada vez mais; assim, alguns exercícios para facilitar esta fase são:

1. Com a criança de pé , estimule-a a andar para os lados.
2. Andar como na música “Marcha soldado”. Ou seja, levantando o joelho até o peito enquanto anda, como se subisse pequenos degraus.
3. Brincar de andar como gente com pressa, de robô (ficando duro) e boneco de pano (ficando mole).
4. Construa um caminho para a criança andar no seu interior. Ele pode ser um túnel com móveis ou outros objetos no chão. A largura deve ser diminuída aos poucos, conforme a criança estiver mais segura.
5. Colocar objetos numa escada ou sofá e incentivar a criança a subir e pegá-los. Este é um treino para subir escadas mais tarde.
6. Alguns brinquedos são úteis para o desenvolvimento, como fazer um cavalinho de pau de um cabo de vassoura e triciclos de plástico, que são encontrados facilmente. .
7. Dançar.
8. Colocar objetos sobre uma mesa e estimular a criança a pegá-los, de modo que ela cruze com o braço a frente do corpo, com um movimento de braços e também do tronco.

Deve-se ter sempre uma visão real das necessidades e dificuldades da criança. A criança apresenta certas dificuldades e o que se pode fazer é ajudá-la através de um a estimulação sensível e coerente com as suas condições. Nem sempre é possível ter um quadro realístico da situação, por isso, os pais podem rever de tempos em tempos suas expectativas e frustrações; este “resumo” pode ajudar a superar alguns obstáculos. Lembre-se que esta é uma fase de maior manutenção das condições motoras e maiores progressos nas áreas sociais e mentais, que nem sempre são tão visíveis.

Este período compreendido pelas idades de 2 a 5 anos não deve ser entendido de forma rígida; todas as crianças são diferentes e muitas precisam passar por atividades muito simples, e só depois desenvolver atividades mais complexas.

As crianças com SD têm uma tendência a ficar na posição de Buda, e fazer tudo nesta posição. Este é um hábito desaconselhado, pois trazer problemas articulares, ligamentares e musculares mais tarde, além de ser, socialmente, um pouco constrangedor. É melhor que a criança utilize a posição sentada no chão com as pernas juntas para um lado.

16.2 JOGOS E BRINCADEIRAS

Para brincar é preciso certa organização, senão a criança ficará confusa e não produzirá.

1. Você já brincava de cuca achou com a sua criança, agora transfira esta experiência para outros objetos, isto é, esconda brinquedos sob panos e travesseiros e estimule-a a procurá-los.

Continue reforçando as vitórias e estimulando-a não desistir! Você pode facilitar chamando a atenção da criança quando esconde os objetos, e fazendo os movimentos mais lentamente, como se fosse em câmara lenta. Por exemplo: pegue um urso, mostre-o à criança e vá dizendo que vai escondê-lo, até o momento que realmente o colocou sob o pano: aí incentive a criança a procurá-lo.

2. Com caixas e recipientes de vários tamanhos pode-se brincar de encaixar e guardar coisas dentro. Isto, além de ajudar a coordenação manual da criança, proporciona uma noção mais apurada da forma e tamanho dos objetos, através do contato com os materiais.

3. Com tinta atóxica deixe a criança pintar num papel, no início ela usará os dedos, depois introduza pincéis e lápis.

4. Outra coisa que traz muita experiência e é uma ótima brincadeira são as diversas formas que a argila e as massas de modelar tomam nas mãos das

crianças e também dos adultos. Faça bonecos para sua criança com estes materiais e incentive também a sua produção. É útil guardar potinhos de iogurte, caixas de fósforo vazias, retrós de linha e outras sucatas, que podem servir na confecção de uma infinidade de brinquedos. Por exemplo: um rolo vazio de papel higiênico, pode ser o corpo de um boneco, com a cabeça de argila, as pernas e braços de palitos e o cabelo de linha.

5. A bola é um meio rico de brincar com a criança. Comece só com duas pessoas (criança e mais um pessoa), num jogo de dar e receber a bola, rolando-a no chão. Aos poucos, quando a criança já tiver compreendido a brincadeira, entre com crianças ou adultos. Depois você pode sofisticar o jogo, isto é, começar a introduzir algumas regras, por exemplo: passar a bola de uma pessoa para outra numa sequência pré-determinada; jogar bola de pé e chutar para determinadas pessoas; bater a bola no chão antes de jogá-la; e uma variedade incrível de jogos que você pode criar.

6. Brincar de esconde-esconde; esconder-se atrás dos móveis, no quintal e em outros locais que sejam de fácil acesso à criança, que pode estar andando ou engatinhando. Revezar entre os vários participantes do jogo, a vez de cada um procurar.

7. Brincar de faz de conta e de contar histórias. Deve-se perceber o quanto as coisas do dia-a-dia fazem parte das histórias das crianças, assim é importante não fazer as coisas mecanicamente, mas tentando relacioná-las e mostrar sua importância.

16.3 SISTEMA MOTOR FINO E GROSSO

Muitas crianças com Síndrome de Down têm flacidez muscular (hipotonia), o que pode afetar sua habilidade motora fina e grossa. Isso pode atrasar as fases do desenvolvimento motor, restringindo experiências dos primeiros anos, tornando o desenvolvimento cognitivo mais lento. Na sala de aula, o desenvolvimento da escrita é especialmente afetado.

16.3.1 ESTRATÉGIAS

Oferecer exercícios extras, orientação e encorajamento todos as habilidades motoras melhoram com a prática.

- Oferecer atividades para o fortalecimento do pulso e dedos, como por exemplo alinhar, seguir tracinhos com o lápis, desenhar, separar, cortar, apertar, construir, etc.
- Usar um grande leque de atividades e materiais multi sensoriais.
- Procurar que as atividades sejam o mais significativas e prazerosas possível.

16.4 DIFICULDADE DE FALA E DE LINGUAGEM

Crianças com Síndrome de Down típicas possuem dificuldade de fala e linguagem e devem ser atendidas regularmente por fonoaudiólogos que podem sugerir atividades individualizadas para promover o desenvolvimento de sua fala e linguagem.

O atraso na linguagem é causada por uma combinação de fatores, alguns deles físicos e alguns devido a problemas cognitivos e de percepção. Qualquer atraso em aprender a entender e usar a linguagem pode levar a um atraso cognitivo. O nível de conhecimento e entendimento e, logo, a habilidade de acessar o currículo vai inevitavelmente ser afetada. Habilidades receptivas são mais desenvolvidas do que habilidades de expressão. Isso quer dizer que as crianças com Síndrome de Down entendem mais do que são capazes de expressar. Como resultado disso, as habilidades cognitivas destes alunos são frequentemente subestimadas.

16.5 ATRASO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

- Vocabulário menor, levando a um conhecimento geral menor.
- Dificuldade de aprender regras gramaticais (não usar vocábulos de conexão, preposições, etc), resultando num estilo telegráfico de discurso.
- Habilidade para aprender vocabulário novo mais facilmente do que as regras gramaticais.
- Maiores problemas em aprender e usar linguagem social.
- Maiores problemas em entender linguagem específica apresentada no currículo.
- Dificuldade em compreender instruções.

Além disso, a combinação de ter uma boca menor e músculos da boca e da língua mais fracos torna a formação das palavras fisicamente mais difícil, e quanto maior a frase maiores ficam os problemas de articulação.

Problemas de fala e linguagem para estas crianças normalmente significam que menos oportunidades lhes são oferecidas para manter uma conversação. É mais difícil para eles pedir informação ou ajuda. Os adultos costumam fazer perguntas fechadas, ou terminar uma frase pelas crianças sem lhes dar tempo para falarem por si próprios nem ajudar para que eles consigam fazê-lo.

A consequência disso é que a criança:

- Ganha menos experiência de linguagem que lhe dê oportunidade de aprender novas palavras e estruturas de período.
- Tem menos oportunidade de praticar para tentar falar com mais clareza.

16.5.1 ESTRATÉGIAS

- Dar tempo para o processamento da linguagem e para responder.
- Escutar atentamente – seu ouvido irá se acostumar.
- Falar frente à frente e com os olhos nos olhos do aluno.
- Usar linguagem simples e familiar, com frases curtas e enxutas.
- Checar o entendimento – pedir para a criança repetir instruções dadas.
- Evitar vocabulário ambíguo.
- Reforçar a fala com expressões faciais, gestos e sinais.
- Ensinar a ler e usar palavras impressas para ajudar a fala e a pronúncia.

- Reforçar instruções faladas com instruções impressas, usar também imagens, diagramas, símbolos e material concreto.
- Enfatizar palavras-chave reforçando-as visualmente.
- Ensinar gramática com material impresso, cartões de figuras, jogos, figuras de preposições, símbolos, etc.
- Evitar perguntas fechadas e encorajar a criança a falar além de frases monossilábicas.
- Encorajar o aluno a falar em voz alta na sala dando a ele estímulos visuais. Permitir que eles leiam a informação pode ser mais fácil para eles do que falar espontaneamente.
- O uso de um diário para casa e escola pode ajudar os alunos a contar suas “ novidades”.
- Desenvolver a linguagem através de teatro e faz-de-conta.
- Encorajar o aluno a liderar.
- Criar oportunidades onde ele possa falar com outras pessoas, por exemplo, levar mensagens, etc.
- Providenciar várias atividades e jogos de ouvir por pouco tempo e materiais visuais e táteis para reforçar a linguagem oral e fortalecer as habilidades auditivas.

16.6 DÉFICIT DE MEMÓRIA AUDITIVA RECENTE E NA HABILIDADE DE PROCESSAMENTO AUDITIVO

Outros problemas de fala e linguagem em crianças com Síndrome de Down surgem por conta de dificuldades na memória auditiva recente e nas habilidades de processamento auditivo. A memória auditiva recente é a memória armazenada usada para manter, processar, entender e assimilar a língua falada o tempo suficiente para responder. Qualquer déficit na memória auditiva recente vai afetar consideravelmente a habilidade do aluno em responder a palavra falada ou aprender a partir de situações que se prendam somente a sua habilidade auditiva. Além disso, eles acham mais difícil seguir e lembrar de instruções verbais.

16.6.1 ESTRATÉGIAS

- Limite a quantidade de instruções verbais a uma de cada vez.
- Dê tempo à criança para processar e responder às colocações verbais.
- Repita individualmente para o aluno qualquer informação ou instrução que foi dada a classe como um todo.
- Tente evitar instruções ou discussões na classe que sejam muito longas.
- Planeje traduções visuais e/ou atividades alternativas.

Lembre-se: em geral, crianças com Síndrome de Down têm fortes habilidades de aprendizagem visual mas não são bons aprendizes auditivos.

Sempre que possível eles necessitam de apoio visual e concreto e materiais práticos para reforçar as informações auditivas.

16.7 CAPACIDADE DE CONCENTRAÇÃO MAIS CURTA

Muitas crianças com Síndrome de Down têm uma capacidade de concentração mais curta e são facilmente distraídos. Além disso, a intensidade do aprendizado com apoio, especialmente quando ele se dá individualmente, é muito maior e a criança se cansa mais facilmente do que a criança que não necessita deste apoio.

16.7.1 ESTRATÉGIAS

- Construa uma gama de tarefas curtas, focalizadas e definidas claramente nas aulas.
- Varie o nível de demanda de tarefa para tarefa.
- Varie o tipo de apoio.
- Use os outros colegas para manter o aluno trabalhando.
- Na hora da rodinha, situe o aluno próximo ao professor (sem sentar no colo!).
- Providencie um quadrado de carpete para que a criança fique sentada no mesmo lugar.
- Trabalhar no computador às vezes ajuda a manter o interesse da criança por mais tempo.

– Crie uma caixa de atividades. Isso é útil para as horas em que a criança terminou sua atividade antes de seus colegas, precisa mudar de tarefa ou precisa dar um tempo. Coloque uma série de atividades que o aluno gosta de fazer, incluindo livros, cartões, jogos de manipulação, etc. Isso encoraja a escolha dentro de uma situação estruturada. Deixar que outra criança participe é uma boa maneira de encorajar amizade e cooperação.

16.8 GENERALIZAÇÃO, PENSAMENTO ABSTRATO E RACIOCÍNIO

Quando uma criança tem deficiência de fala e linguagem, suas habilidades de pensamento e raciocínio são inevitavelmente afetadas. Ela encontra mais dificuldade em transferir suas habilidades de uma situação para outra. Conceitos e assuntos abstratos podem ser particularmente difíceis de entender e a capacidade de resolução de problemas pode ser afetada.

16.8.1 ESTRATÉGIAS

- Não assuma que o aluno vai transferir conhecimento automaticamente.
- Ensine novas habilidades usando uma variedade de métodos e materiais e em vários contextos diferentes.
- Reforce o aprendizado de conceitos abstratos com materiais concretos e visuais.
- Ofereça explicações adicionais e dê demonstrações.
- Encoraje a solução de problemas.

16.9 CONSOLIDAÇÃO E RETENÇÃO

Alunos com Síndrome de Down geralmente levam mais tempo para aprender e consolidar coisas novas e a habilidade de aprender e absorver o aprendizado pode variar de um dia para o outro.

16.9.1 ESTRATÉGIAS

- Ofereça mais tempo e oportunidade para repetições adicionais e reforço.
- Apresente informações e conceitos novos de maneiras variadas, usando material concreto, prático e visual, sempre que possível.
- Siga em frente mas sempre dê uma revisada para assegurar que coisas aprendidas anteriormente não ficaram esquecidas com a assimilação das novas informações.

16.10 ESTRUTURA E ROTINA

Muitas crianças com Síndrome de Down se dão bem com rotina, estrutura e atividades focalizadas claramente. Situações informais e sem estrutura são geralmente mais difíceis para eles. Eles também podem se sentir contrariados com qualquer mudança. Podem precisar de maior preparação e podem levar mais tempo para se adaptar às mudanças na sala de aula e nas transições.

16.10.1 ESTRATÉGIAS

- Explique sobre a grade de horários, rotinas e regras escolares explicitamente, dando tempo e oportunidade para que aprenda
- Providencie uma grade de horários visualmente atraente: use palavras, desenhos, figuras e fotos.
- A progressão da aula durante o dia deve poder ser acompanhada pelo horário.
- Quando uma grade visual não for apropriada, arrume uma série de fotos ou figuras descrevendo as atividades escolares. Estas fotos podem ser mostradas a criança antes da atividade ser começada.
- Certifique-se de que a criança sabe qual será a próxima atividade.
- Atenha-se à rotina sempre que possível.
- Prepare a criança com antecedência se souber que haverá alguma mudança e informe os pais.
- Solicite a ajuda da criança na preparação para a atividade subsequente dando-lhe uma tarefa específica.

16.11 INCLUSÃO SOCIAL

O objetivo primordial para qualquer criança de 5 anos entrar na escola é a inclusão social. Como com qualquer criança, é muito mais difícil progredir nas áreas cognitivas até que ela seja capaz de se comportar e interagir com os outros de maneira socialmente aceitável e entender e responder apropriadamente ao ambiente que a cerca. Todas crianças com Síndrome de Down se beneficiam em se misturar com colegas com desenvolvimento típico. Muitas vezes eles ficam felizes em agir como os colegas e geralmente os usam como modelos para o comportamento social apropriado e motivação para aprender. Este tipo de experiência social, quando existe a expectativa de que as outras crianças se comportem e consigam fazer coisas de acordo com sua faixa etária, é extremamente importante para as crianças com Síndrome de Down, que geralmente tem um mundo mais confuso e menos maduro social e emocionalmente. Mesmo assim, muitas delas precisam de ajuda adicional e apoio para aprender as regras para o comportamento social apropriado. Elas não aprendem facilmente de forma incidental e não pegam as convenções intuitivamente como seus colegas. Elas vão levar mais tempo do que seus colegas para aprender as regras. O foco principal da ajuda adicional nos primeiros anos deve ser aprender as regras do comportamento social adequado.

16.11.1 ESTRATÉGIAS

- Reconhecer as principais rotinas do dia.
- Aprender a participar e responder apropriadamente.
- Responder a perguntas e instruções dadas oralmente.
- Aprender a respeitar a vez de cada um, dividir, dar e receber.
- Aprender a fazer fila.
- Aprender a sentar no chão na hora da rodinha.
- Aprender comportamentos apropriados.
- Aprender as regras da escola e da classe, tanto as formais quanto as

informais.

- Trabalhar independentemente.
- Trabalhar em cooperação com os outros.
- Fazer e manter amizades.
- Desenvolver de habilidades de autoajuda e tarefas práticas.
- Tomar conta, se preocupar com os outros.

16.12 HORA DE BRINCAR

Algumas ajudas adicionais na inclusão de crianças pequenas com Síndrome de Down durante a hora da brincadeira podem ser necessárias.

Porém, qualquer ajuda de adulto que a criança tiver, se não for usado com sensibilidade, pode erguer uma barreira entre a criança e seus colegas, o que, junto com a dificuldade de fala e linguagem, pode tornar as coisas muito mais difíceis para a criança com Síndrome de Down:

- Começar independentemente a brincar com outras crianças.
- Entender as regras do jogo.
- Entender as regras de “ser amigo”.

16.13 ESTRATÉGIAS

- Encoraje o aprendizado cooperativo em trabalho com um parceiro ou num grupo pequeno.
- Não coloque sempre o aluno junto com o grupo menos capaz ou menos motivado. Alunos com Síndrome de Down se beneficiam por trabalhar com crianças mais capazes se as tarefas forem adequadamente diferenciadas.
- Promova a conscientização sobre as deficiências através de, por exemplo, uma discussão com toda a classe ou a escola. É importante que os alunos se familiarizem com o colega com Síndrome de Down, entendam seus pontos fortes, seus pontos fracos, sua capacidade e também reconheçam que ele tem as mesmas necessidades emocionais e sociais do que eles próprios.
- Se achar adequado, promova uma alternância de amigos ou um sistema de

colega de apoio para ajudar na inclusão.

- Use a ajuda dos colegas no lugar de adultos sempre que possível.
- Organize apoio para oferecer sessões de brincadeira estruturadas na hora do recreio.
- Encoraje a participação do aluno em atividades extracurriculares com os colegas da escola (clubes de livro, esportes, etc).
- Encoraje habilidades de independência e vida prática, por exemplo, dando-lhe responsabilidades – devolver livros, levar mensagens, etc.
- Encoraje-o a conhecer a si mesmo, respeitar a própria identidade, promova sua autoestima e autoconfiança.
- Promova o entendimento através de teatro, livros, figuras ou na hora da rodinha.

17. COMPORTAMENTO

Não há problemas de comportamento característicos de crianças com Síndrome de Down. Porém, muito de seu comportamento estará relacionado a seu nível de desenvolvimento. Então, quando ocorrem problemas, eles são geralmente parecidos com aqueles vistos em crianças de desenvolvimento típico mais novas.

Além disso, crianças com Síndrome de Down cresceram tendo que lidar com mais dificuldades do que muitos de seus colegas. Muito do que se espera que eles façam em seu dia-a-dia será muito mais difícil de conseguir fazer devido a seus problemas de comunicação, audição, memória, coordenação motora, concentração, e dificuldade de aprendizado. Os problemas de comportamento

podem, portanto, ser desencadeados em algumas situações aparentemente banais. Por exemplo, eles podem se sentir frustrados ou ansiosos com mais facilidade. Então, o fato da criança ter Síndrome de Down não necessariamente quer dizer que ela vá apresentar inevitavelmente problemas de comportamento,

mas a natureza de suas dificuldades os fazem mais vulneráveis a desenvolver problemas de comportamento.

Uma questão particular dos problemas de comportamento são as estratégias para escapar das tarefas. Pesquisas mostram que, como muitos alunos com necessidades educacionais especiais, crianças com Síndrome de Down costuma adotar estas estratégias que comprometem o progresso de seu aprendizado. Alguns alunos usam comportamentos antissociais para distrair a atenção dos adultos e escapar do trabalho, e parecem apenas aceitar fazer tarefas que exigem muito pouco de sua capacidade cognitiva.

É importante o professor ficar atento à possibilidade destas estratégias e saber separar comportamento imaturo de mau-comportamento deliberado, e assegurar que o nível de desenvolvimento e não a idade cronológica da criança seja levado em consideração, junto com sua capacidade de entender instruções dadas oralmente. Qualquer recompensa a ser oferecida também deve levar em conta estes fatores.

17.1 ESTRATÉGIAS

- Assegurar que as regras são claras
- Assegurar que todos os funcionários da escola saibam que a criança com Síndrome de Down deve obedecer às regras como qualquer aluno.
- Utilizar instruções curtas, precisas e claras e gestos e expressões que as confirmem – explicações longas e complexas não são apropriadas.
- Distinguir o “não consigo fazer” do “não vou fazer”
- Investigar qualquer comportamento inapropriado, perguntando a si mesmo por que a criança está agindo deste modo: a tarefa é muito fácil ou muito difícil ? A tarefa é muito longa ? O trabalho é adequado para a criança ?
 - O aluno compreende o que é esperado dele ?
 - Encorajar comportamento positivo desenvolvendo figuras de bom comportamento. Por exemplo, mostrar uma foto da turma ou de um grupo arrumando a sala direitinho, pode ser o bastante para encorajá-lo a fazer o mesmo.

- Reforçar o comportamento desejado imediatamente com sinais de aprovação visuais ou orais.
- Ignorar tentativas de chamar a atenção dentro do possível – o seu propósito é criar distração
- Desenvolver uma série de estratégias para lidar com a tentativa de escapar: algumas funcionarão melhor que outras com algum um aluno em particular.
- Assegurar que o professor de apoio não seja o único lidando com o mau-comportamento. O professor da turma tem a responsabilidade sobre a criança.
- Assegurar que a criança trabalhe com colegas que sejam bons modelos em comportamento.

18. PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Muitos alunos com Síndrome de Down, assim como outros alunos com necessidades educacionais especiais, não se adaptam a algumas práticas de sala de aula: aulas expositivas para a turma inteira, aprender ouvindo, e trabalho de reforço baseado em exercícios sem modificação. Portanto, os professores precisam analisar suas práticas de sala de aula e todo o ambiente de aprendizado na classe de forma que as atividades, os materiais e os grupos de alunos sejam levados em conta. Para certos propósitos, a habilidade será menos importante do que os estilos de aprender de cada aluno. É importante, por exemplo, utilizar a motivação e a oportunidade para aprender com bons modelos que surgem quando o aluno com Síndrome de Down está trabalhando em grupo os colegas.

Estudos mostram que não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais preferem trabalhar em grupo, mas o grupo cooperativo fomenta o aprendizado.

18.1 ESTRATÉGIAS

Decida quando a criança deve trabalhar:

- Em atividades com toda a classe.
- Em grupo ou em pares na classe.
- Em grupo ou em pares numa área afastada.
- Individualmente independentemente ou individualmente com o professor.

Decida quando a criança deve ficar:

- Sem apoio.
- Com apoio dos colegas.
- Com apoio do professor assistente.
- Com apoio do professor da turma.
- Faça um Plano de Educação Individual para atingir determinadas áreas que necessitem atenção.
- Produza uma grade de horário visualmente atraente para que a criança entenda a estrutura do seu dia.

19. LINGUAGEM

19.1 COMPETÊNCIAS HABILIDADES EIXOS COGNITIVOS

- Desenvolver a comunicação oral, para interagir e expressar ideias por meio da linguagem oral;
- Desenvolver e ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação oral, escrita;
- Expandir o uso da linguagem oral, compreendendo-a em diferentes situações de participação social.
- Identificar os personagens da história contada pela professora;
- Manejar livros de histórias, fantoches recontando a sua história;
- Respeitar e aceitar as regras de convivência;
- Recontar fatos do cotidiano (sala de aula, parques, pátios brincadeiras);
- Expressar-se utilizando a pintura;
- Identificar a 1ª letra do nome;
- Realizar atividades de movimentação do corpo, trabalhando a expressão corporal;

- Apreciar as atividades lúdicas compreendendo regras de jogos e brincadeiras;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se em situações do cotidiano;
- Conhecer o próprio corpo, nomeando suas partes;
- Interessar-se por histórias de literatura.

Linguagem Escrita

- Reconhecimento da escrita da 1ª letra do nome;
- Desenvolvimento motor;

Linguagem Oral

- Visualização das consoantes (alfabeto);
- Conversas informais;
- Percepção visual e auditiva;
- Explorar gravuras;
- Leitura de diferentes gêneros literários, contos, poemas, parlendas, trava-línguas.

Expressão Corporal

- Noção de tempo e espaço;
- Lateralidade;
- Cantar fazendo gestos;
- Conhecer a localização das partes do corpo;
- Correr, andar, saltar, pular, marchar, chutar, arrastar e dançar;
- Participar de jogos e brincadeiras dirigidas.
- Educação sensorial.

20. NATUREZA E SOCIEDADE

- Compreender o ambiente estabelecendo relações com pessoas, pequenos animais, plantas e com objetos diversos manifestando curiosidade e interesse;
- Estabelecer relações entre fenômenos da natureza;

- Desenvolver cuidados simples de higiene com o corpo e o ambiente;
- Desenvolver a atenção e as habilidades de identificar, estabelecer relações e solucionar problemas.
- Compreender a importância da escola, da professora e dos colegas;
- Reconhecer a importância dos bons hábitos de higiene;
- Identificar os diferentes ambientes da escola;
- Identificar as partes do corpo suas funções e características;
- Relacionar as características das pessoas que fazem parte da sua família;
- Identificar as datas comemorativas, como datas importantes em nosso meio escolar;
- Desenvolver os hábitos de higiene;
- Identificar diferentes tipos de alimentos;
- Estimular a atenção e a observação;
- Valorizar a cultura brasileira e alagoana;
- Explorar o meio ambiente e suas riquezas;
- Identificar a festa Junina como atividade Folclórica de nossa tradição;
- Reconhecer as estações do ano, identificando suas características próprias;
- Identificar os direitos e deveres que precisamos ter no trânsito, reconhecendo sua sinalização;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Valorizar a Bandeira do Brasil e de Alagoas;
- Reconhecer o Natal, como data religiosa;

Relações sociais

- Eu;
- Família;
- Escola;
- Hábitos de higiene corporal/saúde;
-

Seres vivos e ambiente natural;

- Meu corpo;
- Animais;
- Plantas;
- Os sentidos;
- Alimentação;
- Meio ambiente;
- Mudanças de tempo (Dia e noite);
- As estações do ano.

Trabalho

- Meios de comunicação;
- Meios de transportes;
- Profissões.



MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR

SÍNDROME DE DOWN: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR, SEGUNDO

ACADÊMICOS DO SÉTIMO SEMESTRE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA-MT EM 2013

WERNKE, Jaqueline Aragão

JESUS, Marcelino

DARIENSO, Sibila Jessye

INTRODUÇÃO

A aprovação de políticas inclusivas centra-se nos eixos da organização sócio-política necessária para respeitar os direitos fundamentais, direitos individuais e os direitos coletivos garantidos na Constituição Federal de 1988 e nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos. Importantes avanços que surgiram com a democratização da sociedade, alavancadas pelos movimentos de direitos humanos e que apontam a emergência de uma qualificação do profissional da educação para atender a política inclusiva.

Nesse aspecto, a inclusão social deixa de ser uma preocupação dos governantes para ser uma questão fundamental da sociedade em geral. Nesse sentido, a escola precisa acompanhar a evolução de políticas inclusivas e se preparar para atender da melhor forma possível a sociedade e suas necessidades mais imediatas.

Para atender essa demanda, a escola necessita investir em formação teórica, em políticas educacionais, espaços adequados, materiais pedagógicos e outros investimentos. Enfim, a prática desenvolvida pela escola deve ser inclusiva.

A pesquisa pretende investigar ainda, as dificuldades dos profissionais da educação em relação à inclusão e em especial a de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino aprendido. Diante das mudanças nas políticas

inclusivas o que levam os profissionais das escolas a sentirem-se tão inseguros diante da inclusão dos alunos com Síndrome de Down. É necessário o estabelecimento de formação adequada nos curso de preparação de professores para suprir essa demanda.

EMBASAMENTO TÉORICO

O movimento de inclusão tem por finalidade a construção de uma sociedade, com a utilização de alguns princípios, especialmente princípio da consulta que diz respeito à gestão democrática que garante às pessoas com deficiência a participação ativa nas decisões relativas a programas e políticas inclusive as que lhes dizem respeito diretamente, que são celebração das diferenças, direito de pertencer à sociedade, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida.

Nessa perspectiva, Manzini (2007, p.77) entende que a presença de alunos com deficiência em salas de ensino regular é, na atualidade, constante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, dá ao aluno deficiente o direito ao atendimento preferencial nas salas de aulas do ensino regular. Devemos ver esse direito não só como um respaldo legal garantido por lei, mas como um empreendimento que cabe a familiares, professores e aluno. Dessa forma, a preparação do professor deve ser fortalecida nos cursos de formação e nas formações continuadas das instituições de ensino.

Nas instituições de nível superior já é possível notar a inserção de disciplinas que capacitem o futuro professor ao atendimento de crianças, sendo evidência em faculdades de ensino particular, alterando o perfil dos cursos para a inclusão. É necessário pensar que tipo de qualificação é oferecido a esse profissional nas instituições de ensino.

Observações indicam que o principal argumento que impede o processo de inclusão escolar se refere a não preparação dos professores que ao se depararem com um aluno deficiente tendem a organizar seus conhecimentos e, na ausência de alguns que possam contribuir nessa inclusão, buscam o apoio

interno da escola ou até serviços fora dela e cursos adicionais.

Diante disso, Manzini (2007, p. 79) expõe que “parece claro, retornando ao ponto sobre a preparação do professor, que a preparação para o ensino comum não termina com o curso de graduação. Ou seja, a preparação é um processo dinâmico e contínuo”. A preparação com cursos de pós-graduação torna-se indispensável, porém alguns fatores relevantes nesse processo dificultam tal investimento, como a baixa remuneração e o fato de não idealizar esse investimento como importante no seu desenvolvimento profissional.

A falta de interesse nessa formação prove também de fatores culturais, deixando, dessa forma, a responsabilidade da instrução do aluno para sala especializada como a sala de recurso, onde os profissionais dispõem de especialização para assumir o cargo, porém a política de inclusão deixa claro quanto ao direito do aluno à educação qualificada, que independe de ser dentro ou fora da sala de aula.

Item destacado em Brasil (2010, p.13):

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para as formações de professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diversos investimentos em qualificação profissional estão sendo efetuados pelas esferas municipais, estaduais e federais, disponibilizando publicações impressas e acessíveis, online, todas de assuntos que abordam as deficiências, ou seja, medidas estão sendo feitas para atender os professores.

Na perspectiva de Manzini (2007, p.80-81) há diversas formações que podem advir de cursos em congressos, houve uma grande demanda por cursos

específicos na área da inclusão escolar; nas especializações, há um processo numeroso de cursos à distância; há, também, formações com um pequeno grupo de professores ou um único professor que tenha alunos com deficiência em sala de aula. Pode haver troca de experiência entre profissionais que já tem incluídos esses alunos em sala de aula, promovendo práticas que deram certo, levando o professor a refletir sobre procedimentos não executados. Podemos perceber várias maneiras de se qualificar para um atendimento adequado aos alunos com deficiência, inclusive a síndrome de Down.

A educação continuada é uma necessidade e a preparação não pode ser entendida como algo absoluto a ser alcançado, mas um processo de formação, contínua e dinâmica. Em se tratando da síndrome de Down, fica explícito no que diz Santana(2009, p.83):

A educação inclusiva, especificamente de pessoas com síndrome de Down, deve ser enfatizada em virtude de haver grande vácuo em relação a informações reais sobre essa síndrome perante os educadores do ensino regular. É necessário que aumente cada vez mais educadores preocupados com essa questão, que toda a sociedade e os educadores se conscientizem da importância da inclusão e que todos os seres humanos saibam respeitar e conviver com as diferenças.

É preciso romper barreiras que impedem a educação inclusiva dos alunos com deficiência, entre elas a síndrome de Down, pois apesar de ser bastante divulgada no Brasil, essa síndrome ainda é desconhecida por muitos. À pessoa com deficiência mental é comum o uso de termos como retardado, mongoloide, doente mental, excepcional, entre outros que podem vir carregados de preconceitos dificultando a relações.

Na visão de Santana (2009, p. 84), para que a inclusão do aluno com síndrome de Down aconteça, é necessária a utilização correta dos termos e que as pessoas ligadas ao seu processo de aprendizagem escolar estejam atentas as

suas limitações e capacidades. A maneira como agem as pessoas que se deparam com um aluno deficiente em sua sala de aula está baseada na falta de informação. Diante disto, algumas informações sobre a síndrome de Down necessitam ser aqui relatadas para maior compreensão do leitor.

A síndrome de Down é a anomalia genética mais frequente em todo o mundo, estando presente em todas as nacionalidades, raças, classes sociais ou sexos. A intensidade da deficiência mental é particular a cada indivíduo e o atraso no desenvolvimento neurológico, psicológico e físico da pessoa sofre influências de suas características genéticas, mas determinadas pelas oportunidades oferecidas no decorrer da vida.

Essa síndrome é confirmada com a realização de um exame denominado cariótipo, estipulando que tipo de síndrome de Down tem o indivíduo, sendo ela três trissomia 21, mosaico e translocação a de maior incidência a trissomia que afeta 95% das pessoas com síndrome de Down.

Em relação à deficiência mental, relatam Déa e Baldin (2009, p.33)

que “os cientistas ainda não descobriram como, exatamente, o cromossomo a mais causa deficiência mental, mas é certo que o indivíduo com síndrome de Down apresenta o cérebro menor e menos complexo [...]”. Assim, a criança com síndrome de Down é capaz de aprender diversas coisas como ler, escrever, dançar, tocar instrumentos, nadar, entre outras.

A inclusão tem por objetivo a construção de uma sociedade igualitária, inserindo, em seu meio, pessoas com deficiência capacitando-as a superarem barreiras. As vantagens de se inserir uma criança com deficiência no ensino regular são inúmeras, principalmente as crianças com síndrome de Down, devido a sua habilidade de imitar os demais, contribuindo assim com boas atitudes e comportamentos.

De acordo com Santana (2009, p.86), muitas escolas ainda não estão preparadas para incluir adequadamente alunos com deficiência, lembrando que

as salas de aula são numerosas, dificultando o atendimento especializado. Por isso o preparo deve partir de toda a instituição, comunidade e das autoridades educacionais.

As reações dos professores diretamente ligados ao aluno com deficiência intelectual devem ser observadas, uma das reações mais comum diante desse aluno é a superproteção subestimando sua inteligência, deixando de propor atividades que não provoquem dificuldades, com medo de que ele perca a motivação e não consiga realizar. Quando o professor realiza a atividade pelo aluno, não contribui assim para sua autonomia intelectual e social.

Todos têm a ganhar com a política de inclusão, segundo Santana (2009, p.88):

Com a educação inclusiva, todos os estudantes terão vantagens. A pessoa com deficiência demonstra crescente responsabilidade e melhor aprendizagem pelo ensino entre os alunos, recebendo apoio acadêmico da área de educação especial. Já o estudante sem deficiência desenvolve conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual, estando mais preparado para a vida adulta em uma sociedade justa e que respeita o outro, além de se beneficiar da aprendizagem sob condições instrucionais diversificadas.

De acordo com Paulon (2007, p.21), diante dos materiais disponibilizados, cabe ao professor adequar a sua realidade, explorando a experiência educacional da sua profissão. Deve-se levar em consideração o caráter processual da formação desse professor.

São necessários procedimentos verdadeiros de reflexão que levem a praticas que funcionem e que não sejam meramente engavetadas. Ainda segundo Paulon (2007, p. 22), é indispensável um método contínuo de interlocução entre professores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na expectativa de manter um canal disposto a

aberturas para estes profissionais.

A

relação da família com pessoa deficiente e a instituição escolar, é outro fator que merece atenção, já que a inclusão quase sempre é dificultada, algumas vezes por desconhecimento dos pais que não reconhecem a capacidade da criança. Os sentimentos de frustração carregados pela família transpõem a realidade vivida e a negação do problema dificulta a socialização e aprendizagem, a escola desempenha papel fundamental de instrução, rompendo barreiras e ressaltando as qualificações e benefícios que esses alunos virão a ter.

É preciso que seja criado entre a família e o educador um laço de cumplicidade de forma que ambos possam trocar experiências, tendo em vista que o aluno é o reflexo de sua vivência em casa. Diante disso, destacamos que diversas reações de alunos com tantas singularidades podem ser explicadas pelos familiares, levando o professor a encontrar soluções apresentadas no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

Na perspectiva de Stainback (2000 apud Santana 2007, p. 87), uma criança com síndrome de Down pode aprender como qualquer outra sem a síndrome, respeitando seu desenvolvimento que acontece de forma mais lenta, sendo extremamente importante a participação da família nessa inclusão, incluindo a dedicação dos pais e educadores.

Cabe ao professor escolher o melhor método de ensino que seja eficaz para seu aluno, levando em consideração os demais, que não seja dada atenção exagerada, de modo que os outros alunos sintam tamanha diferença e nem o descaso, agindo como se o aluno em questão não passasse de um mero espectador.

A formação dos professores tem evidência no aperfeiçoamento do processo de inclusão.

Diante disso, segundo Paulon (2007, p.28):

Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos

mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

No contexto da formação acadêmica, o futuro professor tem na sua grade curricular uma leve instrução sobre educação inclusiva e conhecimentos sobre a necessidade educacional especiais dos alunos. Segundo Paulon (2007, p. 28), no processo de inclusão, uma grande dificuldade encontrada é o grande número de alunos em cada sala e a falta de recursos pedagógicos, ressaltando que uma sala com um número menor de alunos tornaria o trabalho mais qualificado e de forma específica.

De acordo com Santana (2007, p. 86), diversas transformações precisam ocorrer para que a inclusão seja exercitada por todos. Nesse processo, cabe aos educadores obter atividades de conscientização da comunidade sobre a importância da aceitação das pessoas com deficiência no seu cotidiano, sendo necessário que os educadores pratiquem a inclusão como exemplo a seus alunos.

Assim, a escola deve estar aberta a buscar novos caminhos que facilitem a inclusão, abrangendo o estímulo e a capacitação qualificada necessária a uma educação inclusiva de alunos com síndrome de Down. Lembrando que o afeto é ferramenta imprescindível para a construção da aprendizagem, e que a pessoa com deficiência é um ser humano que, apesar das limitações que seu diagnóstico impõe, é um ser de desejos, anseios e que merece, acima de tudo, o respeito das pessoas que convivem com ele.

MATERIAIS E MÉTODOS

Área de estudo

Esse estudo foi realizado na Faculdade de Alta Floresta FAF é uma instituição de ensino superior, iniciando sua atividade em 1996, contando com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Letras, Pedagogia e Direito.

Como ideais propostos, visa o aprimoramento contínuo de seus alunos, professores e funcionários, proporcionando-lhes os meios para que realizem, em sua plenitude, as legítimas aspirações da pessoa humana. Está situada no município de Alta Floresta que possui uma área de 8 947,07 km² e está localizado no extremo norte do estado de Mato Grosso, a 830 km da capital do estado, Cuiabá.

O corpo discente, objeto de estudo desta pesquisa são acadêmicos de ambos os sexos cursando o sétimo semestre do curso de Pedagogia Metodologia.

Para o levantamento de informações, utilizou-se o método hipotético-dedutivo, no qual foram levantadas hipóteses que posteriormente foram analisadas e interpretadas. Com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos sobre o referido tema, foram confeccionados questionários contendo treze perguntas abertas e oito fechadas. Dos dezoito questionários entregues, todos foram devolvidos devidamente respondidos. Apresenta-se a seguir as perguntas, suas respostas tabuladas e uma representação gráfica, para dar uma visão mais ampla dos resultados obtidos.

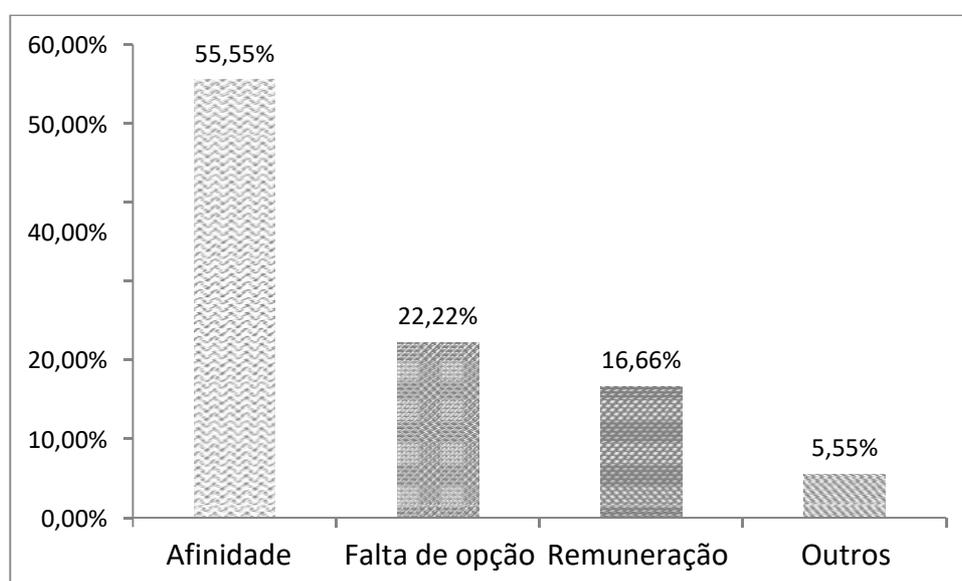
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Santos (2007, p. 159), enquanto uns defendem que a escola é o espaço de conhecimento, socialização, domínio de habilidades para a vida futura, outros defendem que a escola é um espaço de favorecimento para o desenvolvimento social, das habilidades, para a ruptura de estereótipos e fortalecimento da socialização. Entendemos que a dificuldade de inclusão escolar de alunos com deficiências parte do despreparo dos profissionais envolvidos.

A preparação para o trabalho de ensino não finaliza com o curso de graduação, hoje, em diversas áreas de atuação profissional, a um processo dinâmico e contínuo. Desse modo após analisar os dados através dos questionários, dos dezoitos questionários distribuídos todos foram respondidos por mulheres sendo 44,44 com idade entre vinte e trinta anos, entre trinta e

quarenta a soma de 27,77e acima de quarenta anos 27,77. Sobre a região do nascimento contatou-se que 50% são da região centro oeste, sendo 38,88 da região sul, A região norte e sudeste possuem a mesma quantidade de entrevistadas 5,55. Estado civil das entrevistadas é de 66,66 casadas e 33,33 solteiras. Sobre a escolaridade 94,44 estão em via de formação acadêmica e somente 5,55 já possui outra graduação sendo este Serviço Social.

Gráfico 01: Porque você escolheu o curso de pedagogia?

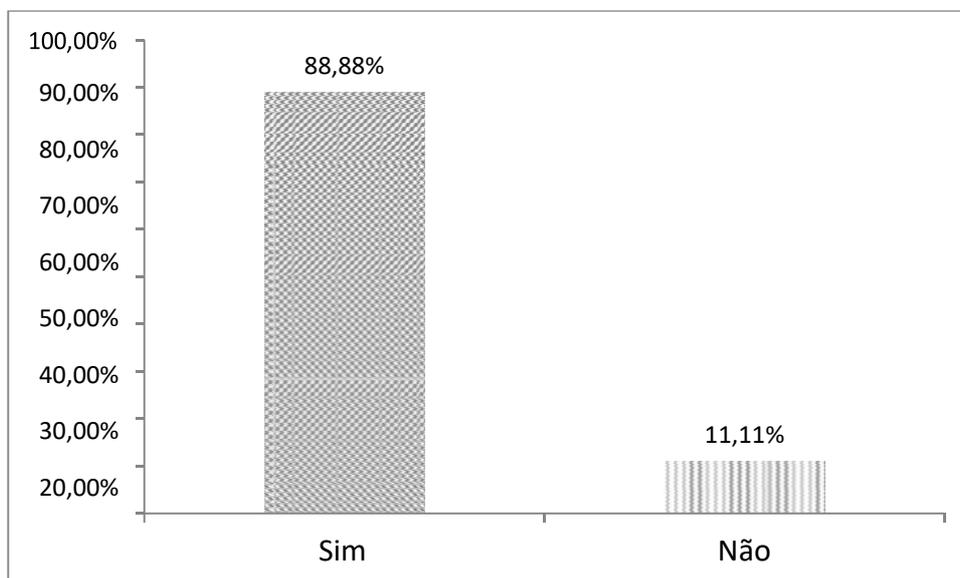


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Analisando o gráfico I, percebemos que mais da metade dos professores escolheram o curso de pedagogia por afinidade. Segundo Dutra e Gribosk (2007, p.18) “A alteração na formação de professores representa muitos desafios ao mesmo tempo em que apresenta também possibilidades de desenvolvimento da competência profissional do educador para atender as diferenças na escola”.

Torna-se imprescindível para o desenvolvimento de uma carreira docente a afinidade na escolha de tal curso, a procura de novas técnicas e formações que complementem sua formação acadêmica, o profissional educacional esta em constante aprendizagem.

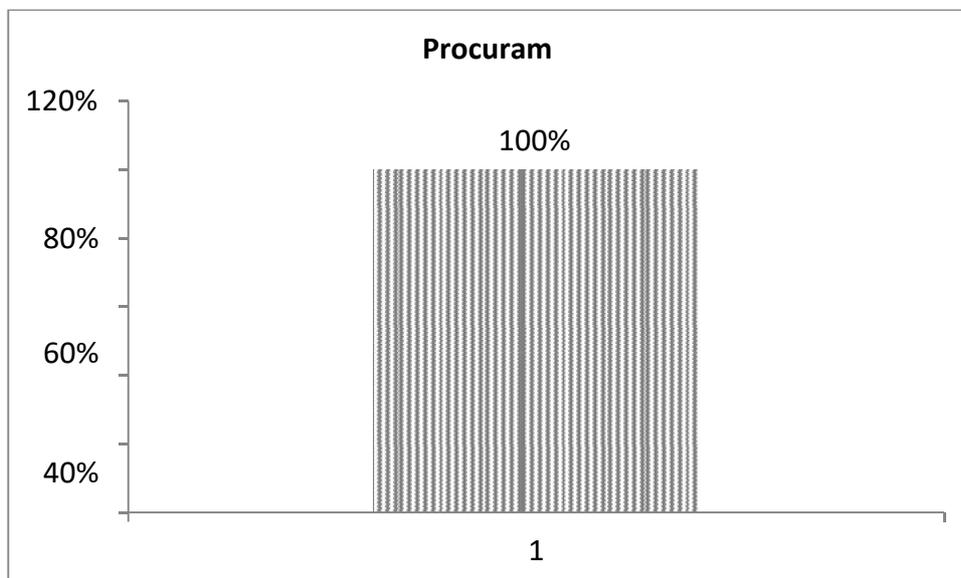
Gráfico 02: Estando no término do seu curso, se sente um profissional em via de formação continuada para exercer sua função?



Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

É possível verificar que no gráfico II, a maioria dos professores se considera preparados para exercer sua função. De acordo com Manzini (2007, p. 79) “Um professor bem preparado é aquele que tem claro e definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento estabelecido”. Sentir-se preparado para atuar na educação é um passo memorável na carreira do docente, afirma que, as aprendizagens acadêmicas foram absorvidas e estão prontas para serem colocadas em prática.

Gráfico 03: Diante de um novo tema abordado na sua formação, você fica somente com os conhecimentos transferidos do professor em sala de aula ou procura outros recursos?

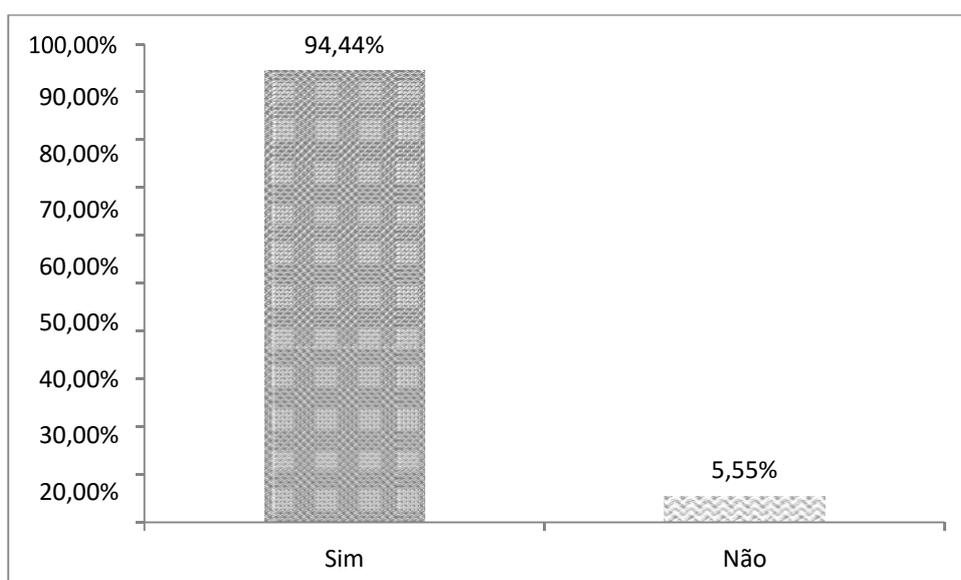


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Diante das informações do gráfico III, observamos que todos os professores buscam novos conhecimentos que contribuam na sua vida docente. Para Manzini (2007, p. 82) “A preparação não pode ser entendida como algo absoluto a ser alcançado, mas um processo de formação, contínua e dinâmica”.

Um profissional qualificado deve estar sempre à procura de novos temas, que envolvam suas práticas, de modo a beneficiar seus educandos.

Gráfico 04: O tema inclusão de crianças com deficiência foi abordado na sua formação?



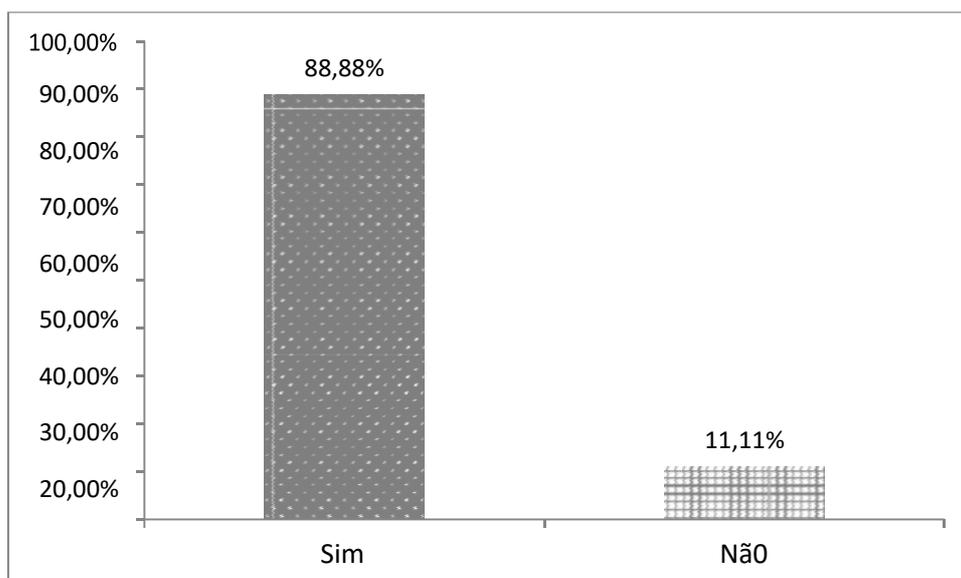
Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Analisando o gráfico IV, percebemos que a maioria dos professores afirmou ter durante o curso o tema inclusão abordado em seus estudos. Segundo Figueiredo (2007, p. 165) “A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados”. Diante da realidade cada vez mais crescente de alunos com deficiências as políticas de inclusão devem ser assunto indispensável nos currículos das formações de professores.

Observamos que no gráfico V, a maioria dos professores afirma haver insatisfação diante do tema inclusão, se caracterizando pela falta de aprofundamento no tema, incluindo a ausências de práticas que facilitassem a aprendizagem de certas deficiências.

Para Paulon (2007, p. 28) “assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto à formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação”. Confirmando assim a hipótese de que o tema inclusão abordado durante a formação acadêmica não é satisfatório para uma boa atuação diante de um aluno com deficiência.

Gráfico 06: A síndrome de Down foi abordada como tema de inclusão?



Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

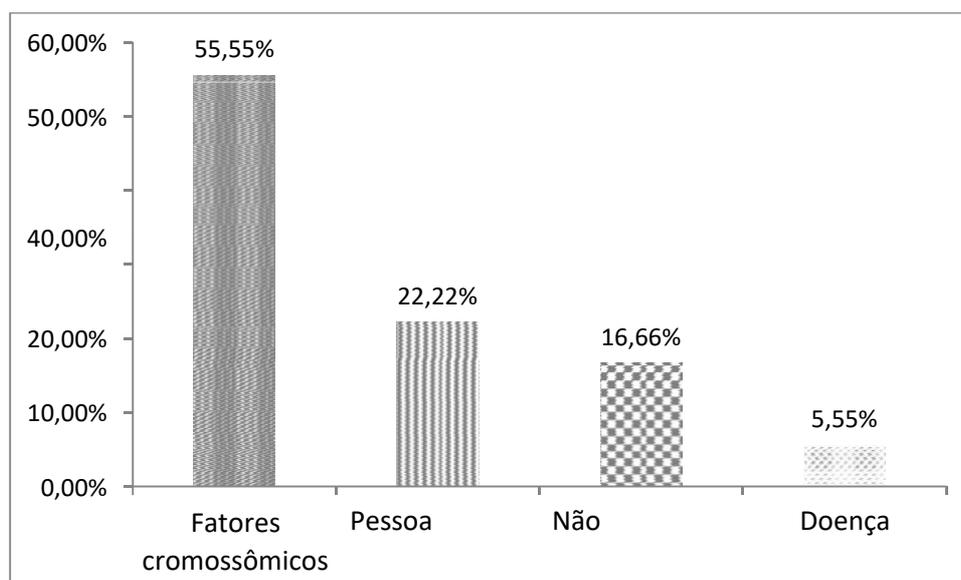
Analisando o gráfico VI, podemos observar que os professores em sua maioria confirma ter sido abordada a síndrome de Down como tema de inclusão no currículo acadêmico.

Segundo Paulon (2007, p. 23):

Uma concepção de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional assuma essa vontade. Para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva. Dito de outra forma, é necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva.

A síndrome de Down, como qualquer outra deficiência deve ser abordada na formação de professores, como parte integrante da disciplina de educação especial, visando instruir o acadêmico no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Gráfico 07: O que você entende como síndrome de Down?

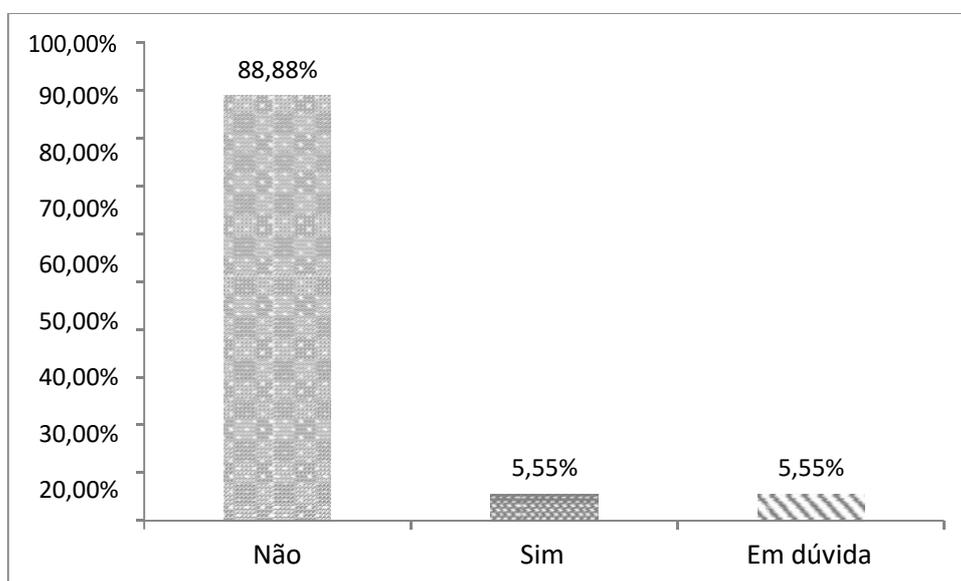


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Analisando o gráfico VII, podemos perceber que a maioria dos professores entende que a Síndrome de Down é um fator cromossômico, uma porcentagem inferior define que com as estimulações e intervenções corretas, a criança com a síndrome de Down será uma pessoa comum, uma parcela preferiu não responder e a minoria a define como uma doença. Diante da Síndrome de Down, os conhecimentos adquiridos são relevantes na formação do profissional.

Segundo Santana (2009, p. 84) “para diminuir a barreira do preconceito, que ainda existe em toda a sociedade brasileira, algumas informações essenciais devem ser discutidas com mais frequências”. Para que aconteça a inclusão, a condição principal são informações corretas sobre determinadas deficiência do aluno atendido no ensino regular, considerando suas capacidades e limitações.

Gráfico 08: Você se sente instrumentalizado par trabalhar com inclusão?



Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Podemos analisar no gráfico VIII, que a maior parcela dos professores não se sente preparado para o trabalho com alunos da inclusão.

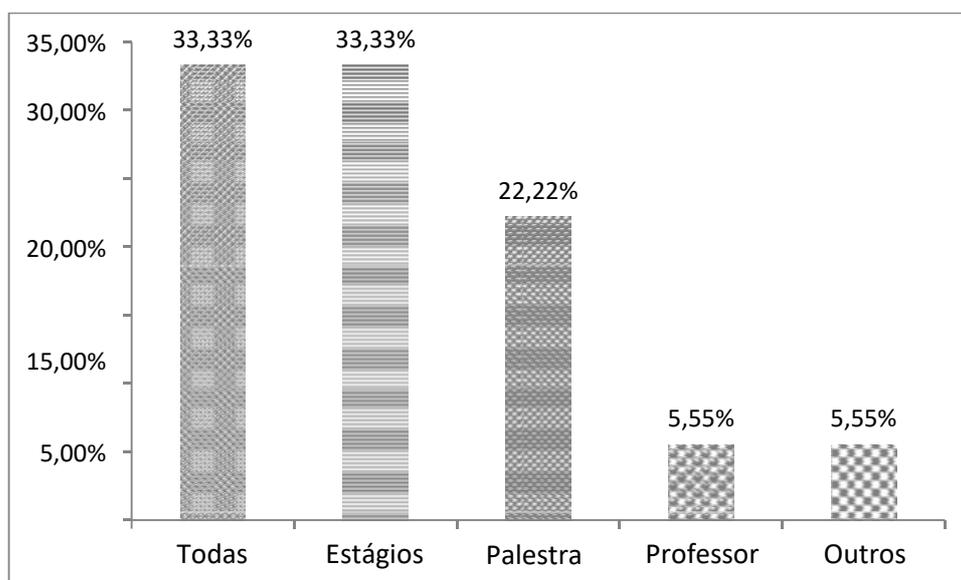
Para Paulon (2007, p. 28):

O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual

tem como efeito o estranhamento de educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

Cabe ao professor pesquisar como realizar a educação inclusiva, procurar recursos e promover atividades que respeitem todos os alunos, facilitando assim novos caminhos dentro dos limites de cada criança. Confirmando a hipótese de que os acadêmicos terminam seu curso de graduação sem a preparação necessária para o atendimento de pessoas com deficiência, constatado na maioria das respostas.

Gráfico 09: A instituição disponibilizou algum recurso como contribuição do aprendizado sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência?

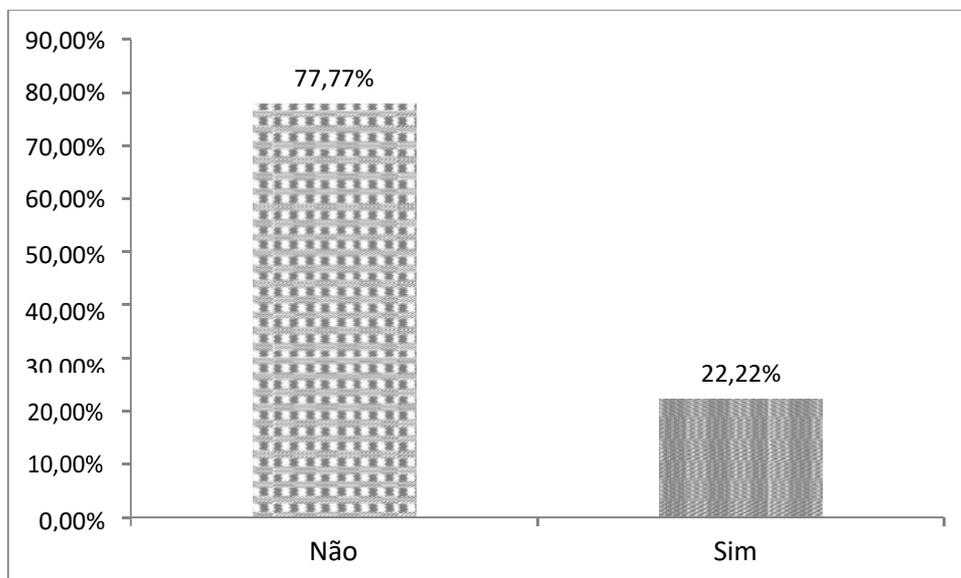


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

No gráfico IX, observamos que uma parcela igualmente superior às demais, confirmam que a instituição disponibilizou estágios, palestras, professores qualificados entre outros recursos. Desse modo Manzini (2007, p. 82) considera que “Uma base teórica sobre ensino e aprendizagem é fundamental para a educação de alunos com ou sem deficiência”.

A educação inclusiva é necessária, a preparação do profissional não é algo absoluto, considera-se o interesse de cada um, a instituição promove formações que contribuem para a sua instrumentalização.

Gráfico 10: Na sua opinião, a sua formação acadêmica te deixa apto a lidar com alunos com Síndrome de Down ou alguma outra deficiência?



Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

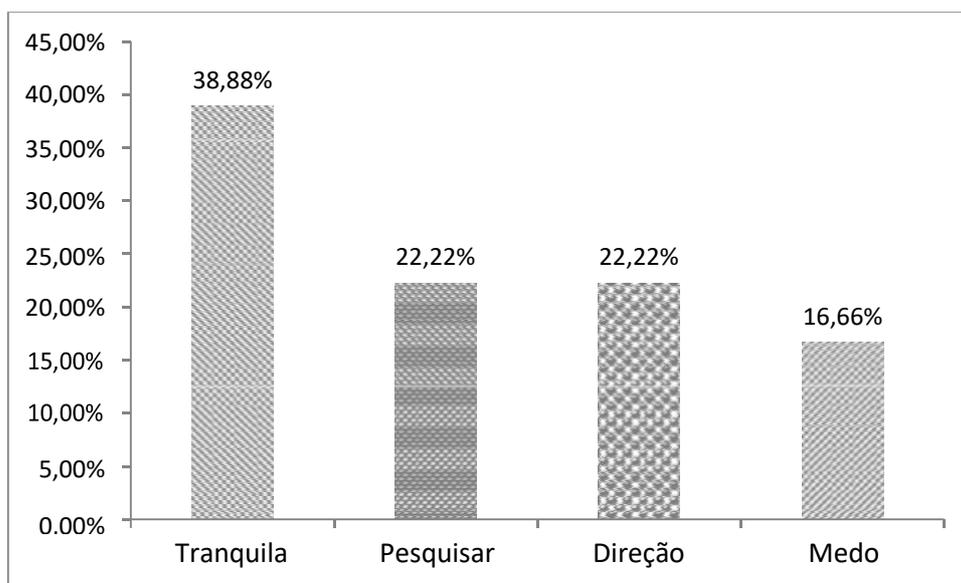
Em análise ao gráfico X, percebemos que os professores não se sentem aptos a atender alunos com a síndrome de Down ou outra deficiência, mesmo estando no término do seu curso acadêmico.

Na perspectiva de Figueiredo (2007, p. 165):

No percurso da inclusão os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já tem. A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, sua singularidade e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

O professor não deve permanecer somente com os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica, recorrer a novos métodos faz parte da vida de todo educador, a profissão docente é sempre uma continuidade de aprendizados e troca de saberes.

Gráfico 11: Diante de uma sala de aula sob sua responsabilidade como você reagiria ao receber um aluno com deficiência intelectual?

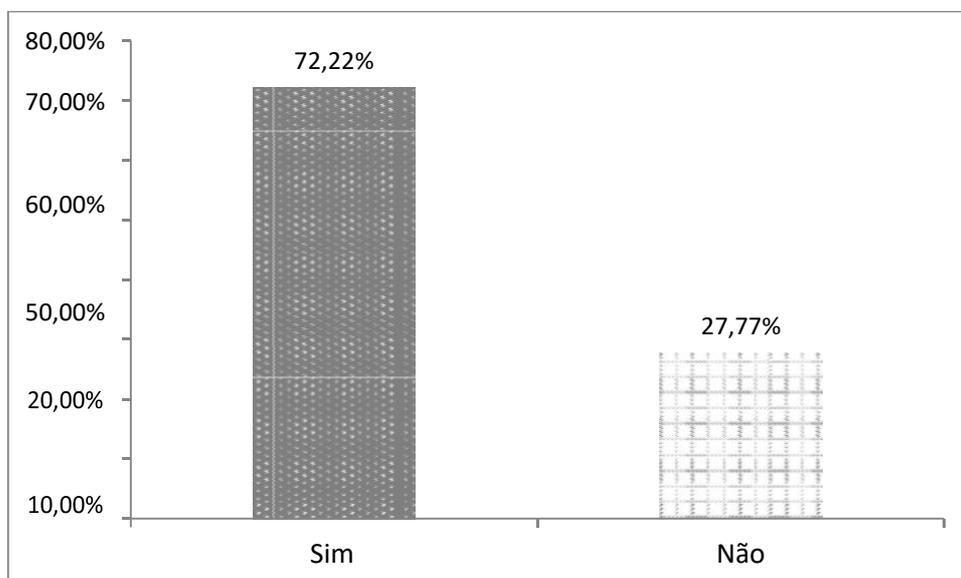


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Analisando o gráfico XI, percebemos que a maioria dos professores reagiria de forma tranquila, não deixando transparecer ao aluno suas angústias e preocupações, uma parcela dos professores procuraria auxílio com a direção e coordenação da instituição ou pesquisaria sobre a deficiência do seu aluno. A minoria se sentiria amedrontado ao receber um aluno com deficiência intelectual. Essas dificuldades fazem parte do universo da maioria dos professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual.

Segundo Paulon (2007, p.21) “Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades sócio culturais existentes em nosso país”.

Gráfico 12: Você é a favor da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

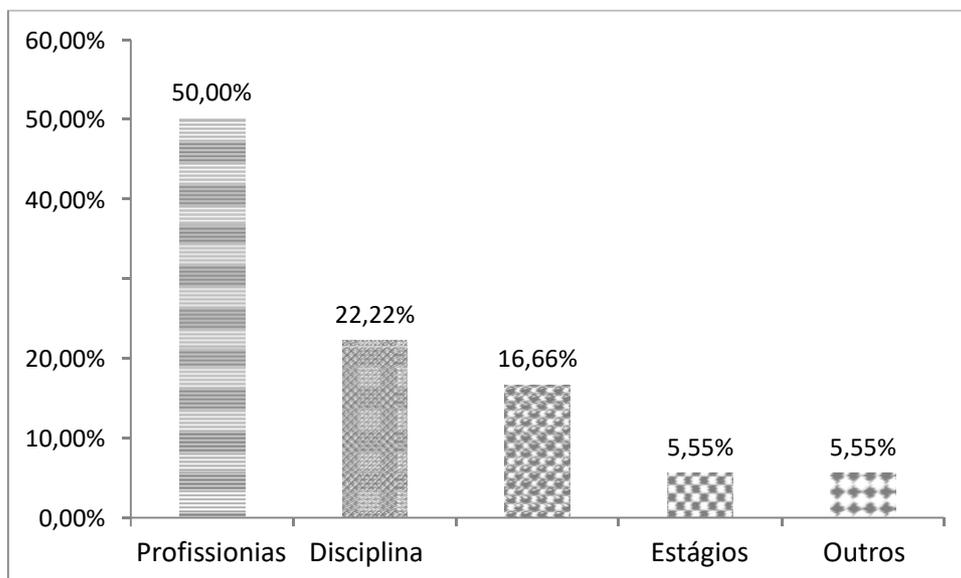


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Analisando o gráfico XII, percebemos que a maior parte dos professores é a favor da inclusão, favorecendo a relação dos alunos com as diversidades encontradas em nosso país, porém uma pequena porcentagem é contra a inclusão, justificando que o aluno com deficiência necessita de uma educação qualificada, e ainda não disponível na rede de ensino regular.

Segundo Figueiredo (2007, p. 165) “A dimensão da cultura traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados”. A inclusão não favorece somente a pessoa com síndrome de Down, a experiência com a diferença enriquece a compreensão da realidade que nos cerca, sensibilizando o ser humano a respeitar e conviver com as diferenças.

Gráfico 13: Na sua opinião quais métodos poderiam ser utilizados para uma melhor compreensão no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência intelectual?



Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

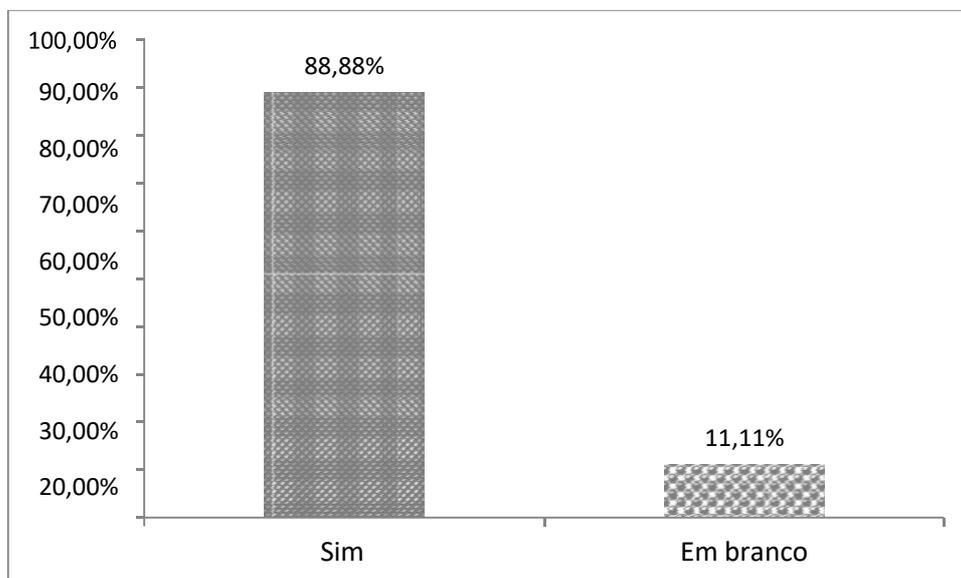
Examinando o gráfico XIII, entendemos que a metade dos professores julga que para uma melhor compreensão do tema inclusão, torna-se indispensáveis professores instrumentalizados, ou seja, com boa formação na área de atuação.

Segundo Manzini (2007, p. 78):

Dessa forma, a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular deve ser entendido como um processo legal, como um processo que envolve a sensibilização da sociedade quanto aos direitos desses alunos e, principalmente, no caso da educação, é um processo que visa garantir a formação do futuro professor para atender ao aluno com deficiência.

De acordo com a citação do autor, além do aspecto legal é necessário que o profissional garantido pela instituição seja comprometido com a inclusão do aluno e apresente qualidades como sensibilidade e altruísmo para lidar com essa parcela da sociedade tão sofrida.

Gráfico 14: No seu ponto de vista as formações continuadas são uma forma de instrumentalizar o profissional no âmbito das políticas inclusivas?

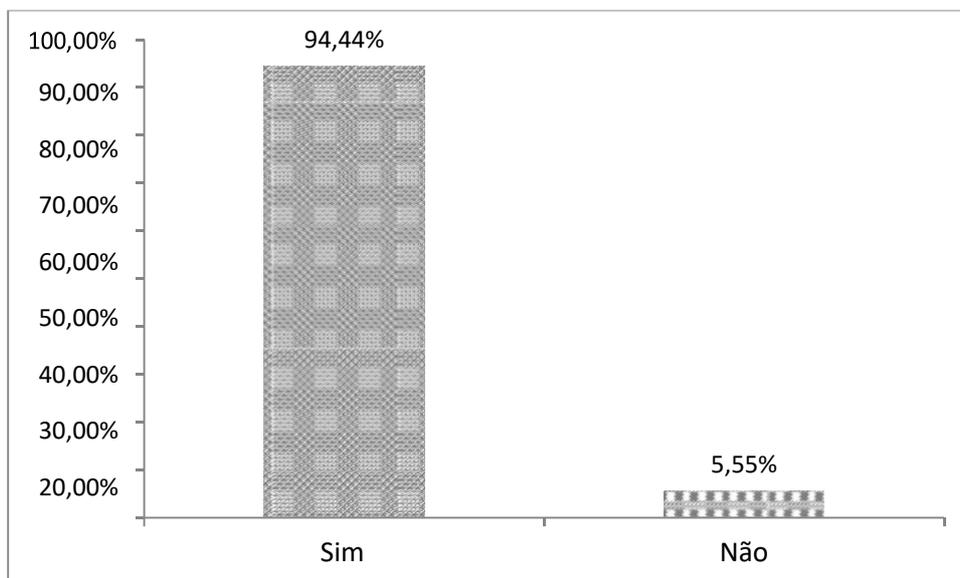


Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Estudando o gráfico XIV, podemos observar que a maior parte dos professores afirma que a formação continuada é uma forma de instrumentalizar o profissional. Dessa maneira Paulon (2007, p. 21) define que “a formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar”.

A formação continuada na área da inclusão de alunos com deficiência, não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os processos e os tipos de educação que esse profissional tem se dedicado.

Gráfico 15: Você participaria de uma formação continuada com o tema inclusão de alunos com deficiência no ensino regular? Justifique.



Fonte: WERNKE, Jaqueline Aragão. Questionários. Alta Floresta/2013.

Em análise ao gráfico XV, podemos compreender que a maioria dos professores participaria de uma formação continuada para o melhor atendimento de um aluno com deficiência. Somente uma pessoa não se interessaria numa formação continuada sobre inclusão.

Segundo Paulon (2007, p. 21):

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado.

Para que esta reflexão aconteça de forma sistemática é preciso levar o discurso no que se determina em práticas, buscando mecanismos que aprofundem as discussões e análise do proposto, considerando a inclusão como parte integrante do currículo e das rotinas escolares a fim de se combater futuros preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada a formação dos professores no atendimento de alunos com síndrome de Down, encontramos pontos frágeis na instrumentalização desses profissionais, considerando a inclusão como tema de diversas discussões relevantes, que nos fazem refletir sobre o modelo de educação que procuramos para nossos alunos deficientes.

Fica evidente diante do exposto que os profissionais não se sentem preparados para o recebimento em sua sala de aula de um aluno em determinada situação, porém, percebemos que uma significativa parcela afirma procurar formações continuadas que lhes dê suporte diante de uma nova prática a ser realizada.

Apresentadas as conclusões desta pesquisa, ressaltamos não há práticas, nem escolas, nem sociedade, nem inclusões perfeitas. Há, sim, um caminho a ser percorrido contando com a participação de todos, os resultados podem ser promissores. Vivemos um momento de privilégios e desafiador, temos acesso às informações excepcionais e práticas pedagógicas inovadoras.

Cabe ao professor se responsabilizar pela própria formação, além é claro, das oferecidas pelos órgãos competentes. Ele pode desenvolver estratégias que elevem sua carreira docente, dentre elas as que abrangem as políticas inclusivas.

Enfim, a aprendizagem das crianças com Síndrome de Down acontece, porém no seu ritmo e espaço, ao professor compete à tarefa de agregar esse aluno ao ensino regular, anulando seus paradigmas e partindo de sua parte a atitude de igualdade. A presente pesquisa visa contribuir para futuras discussões no tema inclusão, de maneira, a contribuir para a melhoria no atendimento de alunos com alguma deficiência, levando o profissional educacional a repensar suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; JESUS, Palacios. Desenvolvimento psicológico e educação. 2º Ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla; BALDIN, Alexandre Duarte; DÉA, Vicente Paulo Batista Dalla; SANTANA, Vanielen Erica. Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FAFLOR, Site da União das faculdades de Alta Floresta, http://www.faflor.com.br/faf/pdf_faf/h_uniflor.pdf, acesso em: 15 maio. 2013 às 21h45min.

PAULON, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. 2º Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.



ANEXO

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
(Vigência)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas

as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única

Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1o Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2o Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1o Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2o A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;

IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;

II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;

III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;

IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o caput deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4o As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;

II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;

III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

IV - campanhas de vacinação;

V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;

VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;

IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5o As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de

acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V

DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1o O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2o A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1o O direito à prioridade, previsto no caput deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2o Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3o Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do caput deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI

DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1o As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2o A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3o É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4o A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções,

bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5o É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1o Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1o do art. 2o desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2o A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3o Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4o Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5o A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII

DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1o A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do caput deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2o Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

CAPÍTULO VIII

DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da Lei Complementar no 142, de 8 de maio de 2013.

CAPÍTULO IX

DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1o É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1o Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2o No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3o Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4o Nos locais referidos no caput deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5o Todos os espaços das edificações previstas no caput deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6o As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência. (Vigência)

§ 7o O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor. (Vigência) (Reglamento)

§ 1o Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2o Os dormitórios mencionados no § 1o deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X

DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1o Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes

desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o caput deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida

pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

§ 3o A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XVII do art. 181 da Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro).

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XX do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro). (Redação dada pela Lei nº 13.281, de 2016) (Vigência)

§ 4o A credencial a que se refere o § 2o deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1o Os veículos e as estruturas de que trata o caput deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei. (Vigência)

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e vans, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o caput deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III

DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congêneres; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3o Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4o Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5o Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1o As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2o Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado

de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3o O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1o As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o caput deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2o É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1o deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e

dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no 10.257, de 10 de julho de 2001, e no 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1o A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2o A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1o Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2o Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e lan houses devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3o Os telecentros e as lan houses de que trata o § 2o deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos

de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1o Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2o Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3o O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os arts. 30 a 41 da Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 1o Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos arts. 36 a 38 da Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 2o Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III

DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1o À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV

DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1o O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2o A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3o Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II

PARTE ESPECIAL

TÍTULO I

DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à

justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO).

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no caput deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II

DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1o Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2o É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3o A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4o Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetarã tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1o A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1o Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2o Se qualquer dos crimes previstos no caput deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3o Na hipótese do § 2o deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4o Na hipótese do § 2o deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigo ou congêneres:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3o Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4o Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5o Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas.

§ 6o As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6o-A do art. 135 da Lei no 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 135.

.....

§ 6o-A. Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juízes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso.

.....” (NR)

Art. 97. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.

.....

§ 6o Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

.....

§ 8o Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.” (NR)

“Art. 433.

.....

I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;

.....” (NR)

Art. 98. A Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3o As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.

.....” (NR)

“Art. 8o Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4o Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço).” (NR)

Art. 99. O art. 20 da Lei no 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 20.

.....

XVIII - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para promoção de acessibilidade e de inclusão social.

.....” (NR)

Art. 100. A Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 6o

.....

Parágrafo único. A informação de que trata o inciso III do caput deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

“Art. 43.

.....

§ 6o Todas as informações de que trata o caput deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor.” (NR)

Art. 101. A Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

I - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

III - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....” (NR)

“Art. 77.

.....

§ 2º

.....

II - para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

§ 4º (VETADO).

.....” (NR)

“Art. 93. (VETADO):

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - (VETADO);

IV - (VETADO);

V - (VETADO).

§ 1o A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2o Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3o Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943.

§ 4o (VETADO).” (NR)

“Art. 110-A. No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento.”

Art. 102. O art. 2o da Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3o:

“Art. 2o

.....

§ 3o Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

Art. 103. O art. 11 da Lei no 8.429, de 2 de junho de 1992, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

“Art. 11.

.....

IX - deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação.” (NR)

Art. 104. A Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3o

.....

§ 2o

.....

V - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para

reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....

§ 5o Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....” (NR)

“Art. 66-A. As empresas enquadradas no inciso V do § 2o e no inciso II do § 5o do art. 3o desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho.”

Art. 105. O art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 20.

.....

§ 2o Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

.....

§ 9o Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar per capita a que se refere o § 3o deste artigo.

.....

§ 11. Para concessão do benefício de que trata o caput deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento.” (NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A Lei no 9.029, de 13 de abril de 1995, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1o É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no inciso XXXIII do art. 7o da Constituição Federal.” (NR)

“Art. 3o Sem prejuízo do prescrito no art. 2o desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4o

I - a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais;

.....” (NR)

Art. 108. O art. 35 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro de 1995, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5o:

“Art. 35.

.....

§ 5o Sem prejuízo do disposto no inciso IX do parágrafo único do art. 3o da Lei no 10.741, de 1o de outubro de 2003, a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4o e na alínea “c” do inciso II do art. 8o.” (NR)

Art. 109. A Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2o

Parágrafo único. Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo.” (NR)

“Art. 86-A. As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido.”

“Art. 147-A. Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1o O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2o É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas.”

“Art. 154. (VETADO).”

“Art. 181.

.....

XVII -

Infração - grave;

.....” (NR)

Art. 110. O inciso VI e o § 1o do art. 56 da Lei no 9.615, de 24 de março de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 56.

.....

VI - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;

.....

§ 1o Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do caput, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

.....” (NR)

Art. 111. O art. 1o da Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1o As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei.” (NR)

Art. 112. A Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2o

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de

uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação

da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

“Art. 3o O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação.” (NR)

“Art. 9o

Parágrafo único. Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre.” (NR)

“Art. 10-A. A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes.”

“Art. 12-A. Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

Art. 113. A Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3o

.....

III - promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das

condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas, dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV - instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público;

.....” (NR)

“Art. 41.

.....

§ 3o As cidades de que trata o caput deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros.” (NR)

Art. 114. A Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3o São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.

I - (Revogado);

II - (Revogado);

III - (Revogado).” (NR)

“Art. 4o São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

.....

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

.....

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (NR)

“Art. 228.

.....

II - (Revogado);

III - (Revogado);

.....

§ 1o

§ 2o A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

“Art. 1.518. Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização.” (NR)

“Art. 1.548.

I - (Revogado);

.....” (NR)

“Art. 1.550.

.....

§ 1o

§ 2o A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbria poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador.” (NR)

“Art. 1.557.

.....

III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência;

IV - (Revogado).” (NR)

“Art. 1.767.

I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

II - (Revogado);

III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

IV - (Revogado);

.....” (NR)

“Art. 1.768. O processo que define os termos da curatela deve ser promovido:

.....

IV - pela própria pessoa.” (NR)

“Art. 1.769. O Ministério Público somente promoverá o processo que define os termos da curatela:

I - nos casos de deficiência mental ou intelectual;

.....

III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no inciso II.” (NR)

“Art. 1.771. Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que deverá ser assistido por equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o interditando.” (NR)

“Art. 1.772. O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e indicará curador.

Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da pessoa.” (NR)

“Art. 1.775-A. Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa.”

“Art. 1.777. As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e

comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio.” (NR)

Art. 115. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com a seguinte redação:

“TÍTULO IV

Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada”

Art. 116. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

“CAPÍTULO III

Da Tomada de Decisão Apoiada

Art. 1.783-A. A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

§ 1o Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.

§ 2o O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no caput deste artigo.

§ 3o Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio.

§ 4o A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado.

§ 5o Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação negocial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado.

§ 6o Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão.

§ 7º Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz.

§ 8º Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio.

§ 9º A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada.

§ 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado à manifestação do juiz sobre a matéria.

§ 11. Aplicam-se à tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes à prestação de contas na curatela.”

Art. 117. O art. 1º da Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

.....

§ 2o O disposto no caput deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro.” (NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2009, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea “k”:

“Art. 46.

.....

IV -

.....

k) de acessibilidade a todas as pessoas.

.....” (NR)

Art. 119. A Lei no 12.587, de 3 de janeiro de 2012, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B:

“Art. 12-B. Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão 10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência.

§ 1o Para concorrer às vagas reservadas na forma do caput deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado:

I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e

II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente.

§ 2o No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no caput deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes.”

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das Leis no 10.048, de 8 de novembro de 2000, e no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o caput deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria.

Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no § 3º do art. 1º da Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006.

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos: (Vigência)

I - o inciso II do § 2º do art. 1º da Lei no 9.008, de 21 de março de 1995;

II - os incisos I, II e III do art. 3º da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

III - os incisos II e III do art. 228 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

IV - o inciso I do art. 1.548 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

V - o inciso IV do art. 1.557 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

VI - os incisos II e IV do art. 1.767 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

VII - os arts. 1.776 e 1.780 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

I - incisos I e II do § 2º do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses;

II - § 6º do art. 44, 48 (quarenta e oito) meses;

III - art. 45, 24 (vinte e quatro) meses;

IV - art. 49, 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da Lei no 8.989, de 24 de fevereiro de 1995.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Síndrome de Down. Disponível em:
<http://www.ghente.org/ciencia/genetica/down.htm>

O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200004

BOWLBY, J. (1993). Apego e perda. São Paulo: Martins Fontes.

BOWLBY, J. (1997). Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes.

BOWLBY, J. (1989). Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas.

CASARIN, S. (1999). Aspectos psicológicos da síndrome de Down. In: J. S. Schwartzman (Ed.). Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.

CASARIN, S. (2001). Os vínculos familiares e a identidade da pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (Dissertação de Mestrado).

CHACON, M. C. (1995). A dinâmica do drama é personalidade. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Integração, Brasília, p. 29-30.

D'ANTINO, M. E. F. (1998). A máscara e o rosto da instituição especializada. São Paulo: Memnon, p. 35.

GALVANI, C. et. al. (2001). Projeto ação conjunta: a importância do trabalho/grupo de famílias de portadores de deficiência mental para a inclusão

social. Trabalho desenvolvido pela equipe interdisciplinar da APAE de São Paulo. Temas sobre Desenvolvimento, 10 (57), p. 45-48.

KNOBEL, M. (1992). Orientação familiar. São Paulo: Papirus.

MANNONI, M. (1991). A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, p. 42.

MELERO, M. L. (1999). Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down. Málaga: Ediciones Aljibe.

MELERO, M. L. (1997). Que he aprendido yo? Mi pensamiento antes y después del Proyecto Roma. Anais del Primeiro Congresso Internacional del Reflexión y Conclusiones del Proyecto Roma (p. 35-80). Málaga.

POLITY, E. (2000). Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares, Anais, V Congresso Brasileiro Psicopedagogia/I Congresso Latino-Americano de Psicopedagogia/IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos (p. 131-144). 12 a 15 de julho, São Paulo, SP.

RODRIGO, M. J. & Palácios, J. (1998). Família y desarrollo humano. Madri: Alianza Editorial.

SCHWARTZMAN, J. S. (Ed.) (1999). Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.

STELLING, E. (1996). O aluno surdo e sua família. Seminário repensando a educação da pessoa surda Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisa. Rio de Janeiro, p. 68.

VYGOTSKY, L. S. (1988). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, p. 99.

Como lidar com crianças com síndrome de Down? Disponível em:

<https://www.iped.com.br/materias/educacao-e-pedagogia/como-lidar-criancas-sindrome-down.html>

Educação e síndrome de Down: estímulo é a palavra-chave. Disponível em:

<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/cuidar/indicacao/educacao-e-sindrome-de-down-estimulo-e-palavra-chave/>

Saiba quais são os direitos da pessoa com Síndrome de Down. Disponível em:

<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticia/2011/03/saiba-quais-sao-os-direitos-da-pessoa-com-sindrome-de-down-3244710.html>

BARGAGNA, S. e Massei, F. (1996) Un Progetto Integrato per la Síndrome di Down – Aspetti Clinici, riabilitativi e psicosociali. Edizioni del Cerro – Pisa Itália

TRONCOSO, Maria Victoria e Del Cerro, Maria Mercedes. Síndrome de Down: lectura y escritura – Cantabria, Espanha. Masson S.A. – 1998.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OELWEIN, Patricia L. Teaching Reading to children with Down syndrome: a guide for parents and teachers – Woodbine House Ed. – Bethesda/USA, 1995.

BISSOTO, M. L. (2005). O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em www.cienciasecognicao.org

Inclusão – Experiências escolares. Disponível em:
<https://inclusaoaprendiz.wordpress.com/2013/03/20/a-alfabetizacao-na-sindrome-de-down/>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/sugestao-de-atividades-para-criancas-com-sindrome-de-down/>

a



NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **20 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

