

O PROJETO MÁLAGA

**" A contribuição da neurologia em um LABORATÓRIO de PESQUISA para a aproximação integrada ao desenvolvimento da criança DOWN".
Dr. G. Albertini**

INTRODUÇÃO

Com respeito aos objetivos e à metodologia do Projeto, a escolha de criar um Laboratório me parecia particularmente interessante, personalizando neste instrumento uma ocasião cultural e científica tanto para nós, profissionais, como para os pais. A idéia de pôr em prática as ajudas diversificadas tem permitido a criação de uma bagagem cultural verdadeiramente importante, que tem acelerado alguns processos de mudança não somente no grupo concreto que tem participado no Projeto, senão que tem tido uma repercussão mais ampla na organização do serviço e, portanto, nos conteúdos que têm proporcionado às famílias que participam do próprio Projeto. O Centro para o Desenvolvimento Infantil nasce na SEDE de SANTA MARINELLA do Hospital "BAMBINO GESÙ" como uma repetição de um modelo Anglo - saxônico conhecido com o nome de "CHILDREN DEVELOPMENT CENTER".

A característica fundamental deste modelo é a aproximação interdisciplinar. Para encarar o problema de uma criança com "incapacidade" de desenvolvimento, nenhuma disciplina por si mesma pode ser suficiente. E precisamente daqui nasce a necessidade de um modelo que concebe os diversos profissionais como um grupo de pessoas comprometidas na análise das necessidades médicas, educativas, reabilitadoras, psicológicas e sociais, com o propósito de personalizar os recursos ajustando-os às condições de base e às necessidades individuais.

Estes, por outro lado, mudam com o "passar" da idade, passando de momentos nos quais os aspectos médicos prevalecem como necessidade prioritária para as crianças, há momentos em que os aspectos emotivos e psicológicos se convertem em prioritários, e inclusive há momentos nos quais os aspectos educativos e reabilitadores chegam a ter uma importância fundamental.

A permanência no Centro acontece, por regra geral, no espaço de dois ou três dias nos quais, através de um mecanismo de Hospital Dia, as famílias podem fazer contato com vários especialistas da área médica e da área psicológica e educativa - reabilitadora, com o fim de preparar itinerários aos quais se tem referido na primeira parte desta introdução.

A entrevista conclusiva com a família é um momento muito importante, no qual se deve preparar um projeto que representa a síntese das avaliações dos diversos profissionais, e que se resume em um informe escrito que mais tarde se envia à família.

Estabelece-se também o calendário das próximas consultas médicas de acordo com os distintos quadros clínicos e de desenvolvimento que se tem observado.

Certamente, no âmbito do modelo que temos criado aparecia fortemente a exigência de uma implicação por parte da área pedagógica.

A colaboração com o professor Cuomo tem sido para nós particularmente valiosa porque compartilhamos uma visão do desenvolvimento e da aprendizagem de acordo com alguns referenciais teóricos que consideram a criança como um protagonista "ativo" em seu processo de crescimento e de desenvolvimento, e que "vive" o ambiente nos distintos contextos aprendendo e adaptando-se progressivamente de maneira cada vez mais complexa e competente.

Em uma de tantas viagens, o professor Cuomo conheceu o professor Miguel López Melero. O compartilhar uma visão da pedagogia e da didática nos levou a considerar que se podia realizar um projeto que de algum modo repetiu a experiência pedagógica desenvolvida na Universidade de Málaga pelo professor Melero.

A experiência deste colega poderia sintetizar-se no trabalho que tem realizado com alguns jovens e com Pablo Pineda Ferrer, em especial.

Quanta emoção ao conhecer Pablo Pineda Ferrer ! Mais que em outras situações, parecia que nos aproximávamos da "pessoa" que, apesar de ter trissomia - 21 transbordava condutas inteligentes, originais e, sobretudo, era capaz de tirar de letra o preconceito que até agora havia considerado o atraso mental como sinônimo de ausência de inteligência.

Daí, a necessidade de passar a visão centrada só nos problemas (e, portanto, nas dificuldades) de aprendizagem às dificuldades de ensino, centrando a reflexão nos contextos para modificar objetivos e estratégias de nossa maneira de trabalhar.

Conhecer Pablo Pineda Ferrer e ao Professor Miguel López Melero, através da colaboração com o Prof. Nicola Cuomo, nos levou a pensar na criação deste Laboratório, tal e como o descreve em seu capítulo o Dr. Biondi. Este último era instrumento que permitia aos profissionais de diversas disciplinas (da área médica - neurológica, em especial - , da área psicológica e pedagógica) junto aos pais, às crianças e aos jovens, criar um "grupo" de estudos e investigações. Portanto, daqui nasceu uma experiência especialmente interessante.

Hoje, anos depois do início deste Laboratório, temos alcançado um nível de conhecimentos muito diferente em relação ao começo de nosso trabalho e pensamos que tem produzido uma mudança significativa em nossas mentes e em nosso modo de trabalhar; esperamos que esta mudança possa alcançar um número crescente de famílias.

QUAL O PAPEL DA NEUROLOGIA?

Neste projeto, o papel da neurologia era sobretudo o de compartilhar um modelo teórico de referência com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Nos demos conta de que uma das primeiras referências teóricas sobre o que estávamos de acordo com os colegas pedagogos era aquele da "área de desenvolvimento potencial" , partindo das teorias de VIGOTSKY e LURIA, segundo as quais é possível identificar para cada pessoa e para cada conduta o nível de competência atual; e também aquela área que eles mesmos definem como área de desenvolvimento proximal e potencial. É aquela área de "competência" que a criança ou a pessoa alcançam com a mediação, com a ajuda de alguém.

Estes tipos de referências teóricas têm revolucionado profundamente a recuperação de nosso país, até o ponto de que hoje se define a Reabilitação como "aprendizagem em condições patológicas". Isto significa que a reabilitação vai aproximando-se do mundo da Pedagogia, distanciando-se (ou, ao menos, deixando de lado) o mundo mais tradicional da medicina.

Isto implicava (concretamente a respeito da Síndrome de Down), por um lado, aprofundar-se nas condições clínico - patológicas e, por outro, na temáticas relativas à aprendizagem e ao ensino, confrontando umas e outras.

Portanto, como elemento importante devíamos levar em conta as alterações neurobiológicas e neuropsicológicas na Síndrome de Down, e observá-las não para chegar ao que eu mesmo definia como a "Neurologia do déficit", senão para chegar à neurologia dos processos cognitivos.

A experiência pedagógica e os caminhos e estratégias que propunham os colegas me parecia uma via através da qual modificar a estrutura cognitiva das crianças e dos jovens que participavam no laboratório. E tudo isto de acordo com um importante referencial teórico que, conduzido pelos conceitos vigostkianos, nos levou a descrever a "teoria dos sistemas dinâmicos".

Segundo estas teorias (quer dizer, no âmbito das teorias sistêmicas) não é possível separar o cérebro do contexto. E esta palavra "contexto" era uma palavra em que concordamos, eu e os colegas pedagogos e o psicólogo Gianni Biondi.

Não é possível separar "cérebro" de "contexto", e portanto devemos operacionalizar a ação educativa nos contextos para chegar ao sistema nervoso central, promovendo assim seu desenvolvimento. Este desenvolvimento, portanto, não obedece exclusivamente à leis determinadas pela genética, senão que se deixa ajudar e expressa as próprias potencialidades precisamente através da potência (força) e a criatividade dos contextos.

Por conseguinte, falar de contexto significava para mim, antes de tudo, o contexto familiar, e na obra dos pedagogos visava uma ação encaminhada para realizar o que havíamos feito nas fases de idades menores, a saber: preparar a família para desenvolver um processo educativo que continuava até a adolescência e até a idade adulta, e considerando esta como sujeita a um processo de desenvolvimento, em vez de entendê-la como um evento meramente estatístico.

No trabalho do Laboratório observei, assim mesmo, que a atenção se centrava em um segundo contexto, muito importante, que era o "contexto escolar". A presença de muitos professores em nosso laboratório (oficina) representa para muitas crianças e jovens um elemento positivo, criando uma continuidade entre a família e a escola e permitindo com ele melhorar a qualidade de dois dos mais importantes contextos que favorecem o desenvolvimento e o crescimento de um indivíduo.

Através da ajuda do Dr. Biondi, concretamente, se tem dirigido muito a atenção até outro contexto importante: o contexto do tempo livre, do âmbito social como ocasião de confrontação e de intercâmbio com os demais. Este contexto parece ser ainda mais importante que os outros para o desenvolvimento da área afetiva, área que de alguma maneira me parece que é o "motor" do desenvolvimento cognitivo e o que o sustenta e o empurra.

Estes três importantíssimos contextos (a família, a escola e o tempo livre) poderiam servir de suporte, assim mesmo, para outros momentos mais técnicos, como é o caso de algumas intervenções

reabilitadoras; deste modo se cria uma via de continuidade muito diferente com respeito ao que pode ocorrer na vida e na programação de uma ação educativa para os transtornos do desenvolvimento.

Afortunadamente, estes conceitos estão convertendo-se em patrimônio de cada vez mais profissionais que trabalham no setor, tentando que as distintas intervenções sejam cada vez mais específicas, mas integrando-as ao mesmo tempo entre si em um conjunto que, por si mesmo, consegue servir de suporte para o crescimento das crianças e das pessoas com Síndrome de Down. Mas isto é válido assim mesmo para outros transtornos de desenvolvimento.

Atuar nos contextos significa personalizar objetivos. A criança é um ser ativo que (em base das competências alcançadas até o momento, e em virtude de regras genéticas e oportunidades ambientais adaptadas) põe em prática, através da identificação de objetivos, as estratégias para poder alcançá-los. É interessante observar que atos comportamentais aparentemente iguais, se estão orientados à obtenção de objetivos diversos, implicam a prática de mecanismos neuronais, sem dúvida, diversos.

O Cérebro, os contextos, os objetivos, as estratégias.

Em função desta teoria e destas teorias sobre o cérebro, o modo de proceder dos pedagogos me parecia especialmente interessante porque sugeria maneiras de atuar nos contextos para facilitar a personalização de objetivos e estratégias que, desde meu ponto de vista, iam criar distintas e mais complexas "redes neuronais".

O Cérebro se organiza através de uma complicadíssima série de redes neuronais, que se formam com base no que a criança e o adulto experimentam.

Afortunadamente, estas redes não são tão firmes, pelo que é possível contribuir, através de experiências mais ricas, a uma maior flexibilidade na criação de circuitos neuronais sempre novos. Destes circuitos se esperam comportamentos e condutas cada vez mais competentes, capazes de uma adaptação ao ambiente graças a um mecanismo de retroalimentação verdadeiramente sofisticado. Estas condutas e comportamentos podem se ver incluídos continuamente no ambiente de maneira positiva.

Não pensamos em um processo de condicionamento passivo, mas em todo o seu contrário: quer dizer, num processo de adaptação ativo, competente e sobretudo original. Um processo que, de qualquer modo, deve se indicar na experiência de um indivíduo com sua própria história.

Além disso, o papel do neurologista (que freqüentemente está no laboratório) era o de explicar por que desde um ponto de vista neurológico, e desde o ponto de vista também dos processos cognitivos, certos acontecimentos eram especialmente interessantes.

Meu papel fundamental tem sido o de fazer compreender que a partir das autonomias , de experiências realmente vividas, teria sido mais fácil chegar à elaboração e construção de processos cognitivos mais abstratos e, portanto, chegar a um desenvolvimento cognitivo e meta - cognitivo da criança.

Observar a recriação de um projeto como, por exemplo, o das "receitas", significava para mim concretamente que, sob a imagem de uma menina que tinha preparado um doce, havia tirado fotografias e as tinha colocado em ordem, assim como escreveu os passos - chaves para preparar o doce, existia uma infinita rede de processos cognitivos e neuronais para poder realizar esta tarefa.

Nunca poderei esquecer os vídeos e citarei somente um dos mais significativos.

Não posso esquecer-me de Sandra enquanto lê seu livro de receitas em voz alta, pondo em prática os processos cognitivos para a elaboração do texto escrito. Era muito interessante observar que, enquanto lia com a vista dirigida à esquerda, tinha diante de si uma mesa sobre a qual havia muitos objetos e ingredientes. Eram muito interessantes, além disso, toda uma série de operações prático - construtivas através das quais concluía a ação que leu, depois de havê-la decodificado. E, sobretudo, que respeitara na seqüência nexos casuais e temporais, sabendo harmonizar, assim mesmo, competências acadêmicas com competências construtivas, respeitando processos lógicos e harmonizando, portanto, percepções, ações e decisões. Me parecia interessante, através deste vídeo, observar a capacidade de decisão de Sandra, que se movimentava de maneira competente e original.

Esta experiência trabalhava também os mecanismos de memória e, chegados a este ponto, permitia a Sandra o poder de narrar com uma linguagem muito mais competente, porque se referia a uma experiência realmente vivida, que havia sido realizada por ela mesma.

Igual a este, muitos outros vídeos parecem ser especialmente interessantes.

Portanto, neste laboratório, o trabalho do neurologista consistia em ler em linguagem neurológica e dos processos cognitivos tudo o que estava se desenvolvendo, com a intenção de entender a importância que tinha e evitar assim a banalização.

Outro elemento muito importante do laboratório era a presença do psicólogo.

Desviar os conceitos da psicologia clínica e alguns conceitos psicodinâmicos ao centro de um projeto pedagógico representou, do meu ponto de vista, um elemento verdadeiramente importante para a prevenção.

Crescimento de uma criança não pode resumir-se tão somente como o resultado de um processo de amadurecimento que permite o desenvolvimento de comportamentos e condutas cada vez mais

competentes, e também que este crescimento é, assim mesmo, o fruto de uma interação particularmente importante da área afetiva, realizando-se um processo que (em termos técnicos) os companheiros definem como "separação e estranhamento", os quais permitem às crianças considerarem-se como uma pessoa diferente de sua mãe e de seu pai, e capaz de atuar socialmente.

Portanto, pode-se ajudar a esta criança a desenvolver um sentido de si mesmo como um todo "integrado", capaz de construir o mundo e de atuar e participar dele.

Esta ação, esta obra e este trabalho me pareciam especialmente interessantes porque dávamos ao trabalho pedagógico um significado ativo pelo qual a criança é de todas as maneiras protagonista de seus atos; o desenvolvimento de uma personalidade "sã" e "integral", é a premissa indispensável para que se possa desenvolver a ação educativa e de aprendizagem a que nos temos referido.

CONCLUSÕES

Este tem sido o papel do neurologista ao longo destes anos, e o grupo tem sido capaz de identificá-lo, de ativar os processos e estratégias. Penso que chegou o momento de estudar com sentido crítico, "os resultados" e "os problemas" que ficaram sem resolver o que se tem criado de maneira involuntária. E tudo isso para poder analisar estes aspectos com maior atenção num período de trabalho tão rigoroso e assim mesmo tão duradouro.

Tudo isto nos permitiria redefinir os objetivos para este grupo de jovens e criar outros possíveis instrumentos de trabalho que possam significar a continuação do PROJETO MÁLAGA, ou de outro projeto. O objetivo, por um lado, seria o de revisar melhor os casos de jovens que tem tomado parte deste projeto, respondendo melhor as suas "novas" necessidades; e, por outro lado, trataria de melhorar, sobre a base desta experiência mais "controlada", a qualidade de nosso trabalho na vida quotidiana do "Centro para o Desenvolvimento Infantil" (Centro para el Desarrollo Infantil).

Gostaria de concluir esta breve reflexão sobre o papel da neurologia no âmbito do Projeto Málaga, agradecendo aos professores Cuomo e Melero, assim como os Dr. Biondi e a todos os pais, sua participação no Projeto e espero que esta experiência tenha representado uma pequena e importante contribuição para os jovens que têm participado dela.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NUM LABORATÓRIO DE PESQUISA PARA A APROXIMAÇÃO INTEGRADA AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DOWN.

Gianni Biondi

INTRODUÇÃO

Nestas últimas décadas, a crescente atenção dada à aproximação multi e interdisciplinar permitiu aos estudiosos de disciplinas diferentes aumentar consideravelmente o conhecimento sobre a Síndrome de Down. Conhecimento que tem permitido revisar certos princípios clínicos e reabilitadores e certas questões culturais e sociais que repercutiam preconceitos pouco ajustados às reais possibilidades dos afetados. Só como exemplo, pense em tudo o que foi dito com respeito à idade de decadência cognitiva e à idade limite de sobrevivência que os mais recentes estudos situam sempre ao redor dos cinquenta anos de idade.

De fato, nos tem surgido a necessidade de confrontar e avaliar a atenção e o esforço que as distintas disciplinas (a partir da genética à biologia, da psicologia à neurologia) punham em funcionamento para realizar um projeto que considerava como cenário importante a *análise do contexto ambiental*, observado em toda sua complexidade.

Com efeito, é necessário considerar que " o ser humano não está programado a priori nem submetido forçosamente às condições sócio - ambientais que lhe permitirão um desenvolvimento espontâneo: por outro lado, devem provocar situações para que a aprendizagem possa acontecer".

O ambiente, em sua aceitação mais ampla, é o produto das inúmeras relações que se entrecruzam, se distanciam ou se aproximam numa seqüência, que não é possível nem programar nem prever. Isto representa o cenário sobre o qual se realiza todo o itinerário da vida de cada homem.

Sua *relação (com)* está, de fato, determinada:

- pela riqueza ou pela pobreza das relações que invadem continuamente seu mundo de afetos;
- pela força que se projeta o se inibe, derivada das lembranças presentes inconscientemente ou conscientemente;
- pelo meio de se descobrir a si mesmos sem defesas, frágeis, com um Eu que não é capaz de sustentar a comparação entre a percepção individual do limite e da diversidade com relação ao outro.

"A percepção do ambiente está, por sua vez, estreitamente ligada ao mundo afetivo que rodeia a criança; ambiente e afetividade se condicionam, de fato, influenciando-se reciprocamente, determinando seu nível de interação e seu sentido de identidade".

A análise do contexto tem permitido, de fato, particularizar (no ganho de um maior número de autonomias) o principal objetivo, que é o de favorecer a aquisição de competências sociais, condição necessária para poder realizar uma integração concreta.

"A competência social, vem a ser um conceito que acompanha uma ampla gama de variáveis, com frequência muito diferentes, que desempenham um papel nas interações sociais. Existe muito pouco consenso sobre o que é de fato competência social ou como se realizam as variáveis que a configuram".

Esta orientação determinou uma mudança sensível dos objetivos que por serem setoriais (aquisição ou aumento de uma competência particular) têm que ir se convertendo cada vez mais em interdisciplinares; uma aproximação assim pretende não somente uma maior atenção à comparação e à verificação de tudo o que se estava realizando, e que também tem requerido uma ampliação das competências (individuais, afetivas e relacionais) de cada participante no projeto, e tem favorecido o aumento da qualidade de vida das famílias e, sobretudo, de jovens com Síndrome de Down, pondo em funcionamento no interior do grupo um **sistema organizado** que tem previsto momentos de prioridade e de complemento em função das situações e das necessidades que, no tempo, evidenciavam o próprio sujeito, sua família e suas diversas Agências sócio - educativas.

O trabalho desenvolvido tem confirmado estreita correlação entre a qualidade do desenvolvimento e o envelhecimento: cada vez mais, e de modo cientificamente mais qualificado, está em condições de avaliar e correlacionar as diversas e complexas problemáticas que desde o nascimento estão presentes na pessoa Down, e de avaliar de que maneira mais projetos e estratégias operativas possam permitir um envelhecimento menos precoce e com uma melhor função cognitiva e socialmente compartilhada.

"A precocidade do programa, portanto, não se deve entender somente como se referindo aos primeiros anos de vida, existe outra precocidade num projeto muito complexo que se refere ao envelhecimento; esta precocidade talvez nos permita responder não somente ao direito de ser assistidos, e também poder realizar uma qualidade de vida que realmente seja a melhor com respeito as suas condições... Por razões que não somos capazes de controlar ou que somos capazes de compreender somente em parte, as pessoas afetadas pelo atraso mental se vêem obrigadas a conviver com inteligências

mais complexas, menos integradas entre si, mas não menos sensíveis ao afeto, ao respeito e, sobretudo, ao direito de poder viver e envelhecer o melhor possível”.

Em 1991, quase dez anos depois do início da atividade desenvolvida no Centro para o Desenvolvimento Infantil de Santa Marinella, considerou-se que a ajuda de uma disciplina como a pedagogia podia integrar tudo o que se estava realizando e que já oferecia um bom nível de resposta. Precisava-se, de fato, de uma disciplina mais específica, capaz de responder de modo competente e apropriado às múltiplas demandas referidas ao âmbito educativo e pedagógico, e às quais os profissionais presentes no Centro não estavam em condições de responder de maneira adequada, sobretudo se queriam enfrentar de maneira profunda as problemáticas concernentes ao âmbito escolar - educativo.

Com o apoio e a colaboração dos pais da ASISI se decidiu promover e realizar um projeto que se aplicasse a um certo número de crianças e jovens com Síndrome de Down e que, apoiando-se em todo o trabalho já desenvolvido no Centro para o Desenvolvimento Infantil, situava-se a pedagogia (através da contribuição dos professores N. Cuomo e M. L. Melero) como o aspecto central do programa, no qual se apoiavam a neurologia (que através do Dr. G. Albertini cobria a área clínico - reabilitadora) e a psicologia (que através do mesmo cobria a área psicológico - social), com o propósito de permitir que a intervenção pedagógica se comparasse com outras disciplinas e se enriqueceria graças a sua contribuição; desta maneira, o itinerário educativo podia ter sempre presente a vertente clínico/ cognitiva e a psicológica/ relacional. *O Projeto Málaga*, como tal, permitia uma atividade assistencial mais global que, garantida por uma aproximação científica, permitia tanto a valorização do nível de eficácia do próprio Projeto como uma possível repetição do mesmo.

O OBJETIVO

O objetivo principal do projeto tem sido o de poder permitir às crianças e aos adolescentes Down expressar ao máximo suas potencialidades, facilitando também um processo concreto de integração e de desenvolvimento da autonomia, pondo em prática itinerários educativos, realizados e constatados desde uma ótica interdisciplinar (áreas psicológica e neurológica) e todo o marco de um trabalho de grupo que tem envolvido as crianças, os pais, os profissionais e os próprios especialistas.

Os objetivos não menos importantes se têm centrado na:

- realização de um seguimento do desenvolvimento dos participantes no projeto observado, de maneira integrada;
- prevenção de possíveis riscos psicopatológicos.

A METODOLOGIA

O grupo confiou ao que “suscribe” a responsabilidade do estudo e da metodologia que se desejava aplicar no Projeto; depois de um tempo se pode afirmar com certeza que, graças à disponibilidade e flexibilidade dos profissionais e pais que têm participado conosco, tem sido possível modificar no tempo o itinerário organizado, tendo sempre presente um rigor metodológico, que nos tem salvado de possíveis modificações com respeito ao objetivo que havíamos acordado.

Uma vez determinados os objetivos, parecia efetivamente importante definir a metodologia que se desejava aplicar: era necessário levar em conta que o trabalho que se pretendia realizar (além da diversidade de cada quadro clínico e psicológico) envolvia pessoas com características sócio - culturais diferentes: era necessário buscar *um nível comum de comunicação* que permitisse a todos compreender o Projeto e participar ativamente no mesmo.

O LABORATÓRIO

Com a intenção de reduzir, ao menos em parte, estes riscos escolhemos utilizar como sistema para trabalhar em grupo o do laboratório, entendendo como uma oportunidade cultural e científica que havia permitido tanto ao grupo dos pais como o dos distintos grupos familiares constatar *em um processo de continuidade* um itinerário educativo que praticasse este nas residências.

A criação de um laboratório tem permitido não somente a aquisição de uma linguagem comum, como também de uma metodologia de trabalho que tem facilitado a realização de passos importantes, como a definição dos problemas que pouco a pouco ponham em contato as famílias , os profissionais (quando não os próprios jovens) , uma observação atenta destes, a personalização dos recursos presentes no núcleo familiar e na área local, a escolha de estratégias que podiam se utilizar e, finalmente, a avaliação do trabalho desenvolvido para poder enfrentar novas situações de modo melhor.

O laboratório permitiu também poder documentar, através da realização de recursos diversificados, alguns itinerários desenvolvidos pelas crianças (com a colaboração das famílias e dos

profissionais - pedagogos e reabilitadores), de modo que se converteu num instrumento de *informação*, de *estímulo*, de *sensibilização* e de *mudança* que pode ser utilizado para favorecer a expansão de uma cultura da integração.

A aquisição dos principais conceitos sobre o desenvolvimento.

De início, precisamente para conseguir aquela linguagem comum a que nos temos referido, têm sido ilustrados, discutidos e constatados na realidade quotidiana (através de gravações) os principais conceitos que se referem ao desenvolvimento e que têm sido observados desde uma ótica pedagógica, neurológica, psicológica e reabilitadora.

Se tem dado muita importância à continuidade presente no itinerário, já que tem permitido observar "qualquer problema proposto" com olhos diferentes, precisamente em virtude de uma análise profunda com a ajuda de vários especialistas; têm permitido aos pais personalizar melhor os problemas e buscar uma resposta aos mesmos.

OS INSTRUMENTOS

É importante poder registrar dados através de *uma análise crítica e uma avaliação* (em relação à idade dos sujeitos), acerca do que havia sido realizado, quando começou o laboratório, por parte das famílias em termos educativos, reabilitadores, de integração.

Os dados adquiridos têm permitido conhecer a situação global que existia ao princípio do projeto tal e como foi descrita pelos pais e observada nos primeiros encontros, podendo avaliar (transcorrido este período de tempo) qual foi o nível de eficácia do próprio projeto.

(Ver tabela 1)

Tab. 1 - Descrição dos principais instrumentos utilizados.

■ Área clínico - reabilitadora:

- dados da anamnese e dados clínicos procedentes da agenda clínica, operativa no Centro para o Desenvolvimento Infantil de Santa Marinella;
- avaliação do nível de desenvolvimento alcançado (área lingüística, motora, psico - motora, neuropsicológica);
- aprofundamento pediátrico (tem considerado importante a alimentação).

■ Área psicológica:

Para os pais:

- palestra sobre suas impressões, através do tempo, acerca da qualidade da comunicação da diagnose;
- palestra sobre o desenvolvimento observado pelos pais e sobre as principais dinâmicas presentes no núcleo familiar (casal , filhos, etc.);
- colóquio do STAI a ambos os pais para avaliar o nível de ansiedade presente.

Para as crianças:

- Teste cognitivo Wisch 2R (desde os seis anos);
- Observação do jogo com os jovens (segundo a idade).

■ Área pedagógica:

Para os pais:

- carta de resposta às perguntas concretas referentes ao desenvolvimento educativo e a seu nível de expectativas; (preparada pelo Prof. Cuomo)
- palestra sobre o desenvolvimento observado pelos pais e sobre as principais problemáticas presentes no âmbito educativo (casa, escola, grupo de iguais,...).

Para as crianças:

- Observação do jogo (desenvolvido pelos terapeutas do jogo e gravado em vídeo).

OS POSSÍVEIS RISCOS

Desde o princípio nos pareceu importante reduzir o risco de favorecer, inclusive sem querê-lo, *uma situação de dependência dos pais* com relação ao próprio Projeto. De fato, conhecíamos muitos programas de reabilitação (tipo de derivação neurológica) que na realidade tendem a buscar um tipo de aproximação quase religiosa, pondo em funcionamento técnicas e práticas reabilitadoras com uma seqüência extremamente rígida e nem sempre cientificamente justificada; e, ao mesmo tempo, sem levar em conta na medida certa a emotividade, a motivação, o ser em primeiro lugar pessoa e, depois, indivíduo que tem que reabilitar ou habilitar.

Outro risco, não menos importante, e contra respostas cognitivas articuladas, tem sido o relativo às expectativas dos adultos (pais e professores) crescendo em termos exagerados, produzindo *uma ansiedade de prestações* nas crianças que havia comportado efeitos prejudiciais sobre a qualidade de suas relações e de sua vida.

ALGUNS DOS DADOS MAIS SIGNIFICATIVOS QUE EMERGEM DO SCREENING INTERDISCIPLINAR A RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO NO CASAL DE PAIS.

1.Uma notável heterogeneidade na experiência da Síndrome de Down.

Do profundo colóquio psicológico realizado com ambos os pais emerge que a maioria deles, inclusive depois de vários anos, não assumiram suficientemente o fato de ter um filho com Síndrome de Down.

Em um número significativo de casais tem-se encontrado, de fato, a tendência de não falar na própria vivência afetiva referente a este nascimento. Muitos deles têm relatado um *certo pudor* na transmissão ao outro membro do casal dos próprios medos, raivas, tristezas, como se desta maneira pudesse aumentar o estado de sofrimento do outro. Tem ocorrido que alguns casais têm falado de suas próprias vivências afetivas, sentidas quando nasceu o filho ou a filha, somente como motivo do colóquio realizado no seio do Projeto; pode-se compreender facilmente o nível de *profundo sofrimento que não foi expressado* que tinham um ou ambos componentes do casal; embora para muitos deles tivessem transcorrido muitos anos desde aquele momento.

Tudo o que foi exposto acima merece uma atenta reflexão, especialmente se considera que situações e/ ou condições podem haver favorecido no casal mecanismos de relação geradores de tanto sofrimento; um sofrimento tão angustioso que nem o tempo parece ter sido capaz de diminuir.

2.A qualidade da comunicação do diagnóstico.

Os dados que emergem do questionário do Q.C.D. haviam manifestado de que modo a vivência associada à qualidade da comunicação do diagnóstico resultava ser uma carga de tão grande sofrimento; inclusive havendo transcorrido ao menos três anos desde o nascimento do filho (gráfico 1). Portanto, é preciso se perguntar até que ponto uma vivência assim pode haver influenciado posteriormente em certos comportamentos de intimidação e de dificuldade para compartilhar o próprio sofrimento, não somente no meio do casal como também em relação com o mundo exterior (outros familiares, amigos.).

3.Uma parcialidade nos projetos já aplicados.

A experiência do Laboratório tem manifestado freqüentemente que os Centros de reabilitação e a escola tendem a *manter distante* a família, para depois comprometer e responsabilizá-la quando o programa em questão começa a funcionar com uma certa dificuldade; deste modo, a família pode se encontrar no meio de um sistema que, *sem prévio aviso*, lhe manda pôr "mãos à obra", tanto em relação ao programa de reabilitação como com relação ao programa didático. E tudo isso sem possuir os instrumentos culturais para poder atuar. A família se encontra no meio de uma situação na qual os dois programas podem funcionar desordenadamente, às vezes competindo entre eles, invalidando-se entre si (embora pareça estranho) e requerendo da família uma capacidade de *mediação e de assimilação* das possíveis situações de conflito.

4.A possibilidade de um apoio psicológico nos primeiros meses do nascimento.

Era difícil, a posteriori, poder compreender em termos quantitativos até que ponto havia sido útil e necessário um apoio psicológico para os pais, especialmente nos primeiros meses depois do nascimento de seu filho com Síndrome de Down.

Este momento tem sido descrito como extremamente complexo e doloroso, no qual, traz o choque derivado do diagnóstico (confirmado pelos resultados do mapa cromossômico), *"é necessário antes de tudo acertar contas consigo mesmo, pôr à prova a riqueza afetiva que possa existir no casal, levando, assim mesmo, em consideração a capacidade de participação e solidariedade que podem exercer os demais familiares e os amigos mais próximos"*.

Observando os dados que emergem do questionário Q.D.C., ainda indiretamente, nos primeiros meses de vida tão somente numa porcentagem reduzida de pais pôde-se constatar a existência de uma situação afetiva tal que, apesar da complexidade da situação, não havia sido modificada. Nestes casos, as entrevistas psicológicas dirigidas a ajudar os pais a enfrentar um momento tão delicado não lhes haviam reportado algum benefício.

O apoio psicológico, de fato, permitiu empregar menos energias psicológicas para conseguir fazer frente ao primeiro período, mais complexo, no qual a solidão, a raiva e o sentido de incapacidade se juntam a medos e sentimentos de culpa mais profundos, o que torna tremendamente complexa a expressão das próprias capacidades de reação e de projeção externa.

5.A importância de um apoio psicológico precoce.

Este ponto se refere, embora sinteticamente, que é necessário notar a escassa sensibilidade e conhecimento que a maior parte dos pediatras possuem em relação aos potenciais da intervenção psicológica. Na Itália, de fato, há um prejuízo (ainda bastante difundido) pelo qual se considera que a intervenção do psicólogo deve se realizar em situações de muito sofrimento psicológico, reduzindo na realidade a aparência do aconselhamento psicológico (counseling), que pode permitir às pessoas a encontrar a si mesmas (com maior rapidez e menor sofrimento) a capacidade de enfrentar as dificuldades. Além disso, desta maneira se ampliam as possibilidades de se dedicar à prevenção de um possível mal - estar psicológico em um ou ambos os pais. Se apresentasse desta maneira, poderia interferir sensivelmente no caminho complexo e prolongado, como é o da educação de uma criança com Síndrome de Down.

6) O sofrimento psicológico: do mal - estar ao transtorno.

A observação efetuada com 52 crianças e jovens com a Síndrome de Down através de realização de entrevistas, a observação do jogo e a aplicação de testes tanto cognitivos como projetivos manifestou como a relação com o grupo de iguais começou muito precocemente (por volta dos 2 - 3 anos de idade), embora poucas vezes se expôs com clareza, mas apareceu através de breves perguntas que foram feitas de maneira inesperada e, em aparência, sem muita conexão com a situação produzida naquele momento.

A relação com o outro e com os outros e a percepção de uma diversidade, que com o tempo se converte em consciência dos próprios limites pretendem uma assimilação interior complexa por parte dos jovens com Síndrome de Down; freqüentemente parece tratar-se de uma empresa árdua, ao se referir aos *mecanismos de negação* do problema, esperando que o tempo e o contexto ajudem a superar uma situação de muito sofrimento e pela qual não se sabe a quem pedir ajuda.

Em muitas ocasiões observa-se a prática de mecanismos de defesa (desde a oposição à provocação) que não são mais um modo indireto de comunicar a própria necessidade de serem ajudados, primeiramente, a expressar o próprio mal - estar psicológico; um mal - estar que se manifesta preferentemente com angústia, agressividade, comportamentos regressivos e, nos casos mais complexos, com autênticas crises de angústia.

Somente de modo indicativo, apresentamos o que observamos num grupo de rapazes Down, onde se manifesta até que ponto aparecem claramente manifestações emocionais de uma certa relevância.

7. A intervenção psicoterapêutica.

Durante muitos anos considerou-se que a intervenção psicoterapêutica (e em especial se está dirigida a crianças e adolescentes) não podia ser aplicada em pessoas incapazes que apresentavam atraso mental.

O atraso mental exige uma aproximação psicoterapêutica muito mais complexa e delicada, no entanto, quanto às dificuldades cognitivas determinam a prática de mecanismos de defesa (às vezes muito rígidos) em uma situação em que a elaboração cognitiva das emoções vividas se mostra muito complexa.

"As modalidades de defesa podem também desempenhar uma função de manter o equilíbrio emocional em todas as pessoas, e também, predominantemente naquelas que têm dificuldades".

Embora para alguns sujeitos pareça que os processos associativos se cumprem com mais dificuldade, a experiência desenvolvida desde os dez anos de idade no serviço Psico - Social do Hospital "Menino Jesus" tem confirmado até que ponto é possível (tanto para a criança como para o adolescente

com SÍNDROME DE DOWN) raciocinar sobre suas próprias emoções e sobre suas relações com o mundo, para compreender melhor certos comportamentos observados nos outros e que, freqüentemente, são vividos depois como processos que enfatizam a diversidade e a marginalização.

8. O apoio psicológico às famílias.

Com relação ao apoio psicológico para as famílias, e em virtude do que foi observado, aconselhamos:

- definir e recordar com os pais os objetivos, constatando as estratégias que têm permitido alcançá-los;
- definir e recordar as dificuldades existentes no itinerário educativo, buscando personalizar as estratégias que favoreçam o equilíbrio, não somente na relação com o filho com Síndrome de Down, mas para todos os filhos;
- melhorar o nível de comunicação dentro do sistema familiar, reduzindo o uso de uma meta - comunicação que faz com que se torne ainda mais difícil a relação dentro da família;
- favorecer a mudança de papéis dos distintos membros da família, buscando um espaço concreto para o filhos com Síndrome de Down, espaço que seja reconhecido e confirmado na dinâmica familiar quotidiana;
- favorecer um maior equilíbrio entre os dois meios educativos mais freqüentes, que são: *a hiper - estimulação e a super - proteção*, com o risco de avançar alternativamente entre projectualidade e resignação.

A experiência manifestou que, de seguir um tratamento assim, as vantagens mais freqüentes para a família têm sido:

- # os tratamentos de apoio à família ou ao casal têm tido uma duração bem mais limitada no tempo. Algumas situações se têm repetido com o tempo, em virtude das necessidades apresentadas
- # tem havido um "trânsito" da situação de sofrimento de um dos componentes do núcleo familiar a uma participação e um compartilhar mais amplos
- # uma melhor assimilação psicológica do nascimento do filho com SÍNDROME DE DOWN
- # um envolvimento mais tranqüilo por parte dos irmãos e irmãs, reduzindo a ativação dos processos que os faziam ou a envolver-se pouco ou a se responsabilizarem demais
- # uma melhor organização das dinâmicas organizativas da família, com uma maior participação
- # melhor capacidade para observar as melhoras e os aspectos positivos que implicam a família por inteiro.

9. A psicoterapia para as crianças e adolescentes como oportunidade de resposta aos comportamentos provocativos utilizados, assim mesmo, para a comunicação do mal - estar.

Como ficou exposto acima, o sistema que envolve a família, ao Centro de Reabilitação e às Agências sócio - educativas, se encontra a criança ou adolescente que, segundo a idade, está obrigado a enfrentar um número cada vez mais elevado de soluções contraditórias que os confundem; não lhes dão a possibilidade de constatar quais são as demandas, as expectativas, nem respeitam apenas *seus tempos*. A isto acrescentamos que sua família começa a reforçar a confusão que a criança ou o adolescente percebe ao seu redor.

Freqüentemente, a única resposta possível para manifestar seu mal - estar em relação à confusão dos adultos é, através das provocações ou comportamentos de oposição, tentar chamar a atenção para suas necessidades; se a resposta tarda em chegar (freqüentemente pelos conflitos que podem nutrir nos pais e profissionais, fazendo-lhes perder de vista os objetivos iniciais), a criança ou o adolescente pode buscar na fuga ou no isolamento a resposta ao seu sentimento de incapacidade para satisfazer muitos, distintos e confusos requerimentos e expectativas.

A aproximação metodológica que se praticou pôs em evidência as seguintes características:

- comprovar que os pais compreenderam bem o itinerário psicoterapêutico e as indicações que este prevê;
- é preferível realizar um programa de apoio para os pais que lhes permita compreender melhor tanto certos comportamentos do filho como a prática, nem sempre compreensível, do itinerário psicoterapêutico;
- freqüentemente se tem revelado como útil (especialmente com os adolescentes) a definição e o acordo dos objetivos que se desejavam alcançar;

- em várias situações se tem aconselhado a realização de programas de psicoterapia breve que se possam repetir mais tarde.

Assim mesmo, para a psicoterapia infantil os efeitos mais notáveis têm sido:

- os melhores resultados são observados nas intervenções precoces;
- para grande parte dos sujeitos tem manifestado uma melhor estruturação do Eu;
- uma maior capacidade de adaptação aos processos de marginalização sofridos;
- menos tendência ao sofrimento derivado da percepção dos limites e da diversidade em relação ao grupo de iguais;
- uma prevenção estabelecida nos comportamentos que mostram um sofrimento psicológico;
- redução dos medos e inseguranças;
- possibilidades de expressar as próprias emoções de maneira adequada, utilizando o filtro derivado dos prejuízos referentes às pessoas com atraso mental.

10. As dificuldades mais frequentes na realização de uma psicoterapia.

A complexidade cognitiva presente no Síndrome de Down pode causar, muito provavelmente:

um risco de dependência psicológica entre paciente e terapeuta;

dificuldades do paciente no momento de enfrentar suas próprias vivências mais profundas que, embora sendo percebidas emotivamente, encontram notáveis obstáculos para chegarem ao nível consciente; pelo que busca a técnica interpretativa/ cognitiva mais adequada para evitar um sofrimento psicológico muito forte durante o itinerário que tem que seguir as lembranças e emoções inconscientes até chegar à consciência ;

uma melhor capacidade de compreensão (embora sendo muito acentuada na maior parte dos casos a capacidade de percepção) que atrasa, quando não freia, o abandono dos mecanismos de defesa.

11. A formação dos psicólogos.

É necessário e importante que se realize uma adequada formação dos psicólogos porque tem uma escassa presença de profissionais competentes no âmbito do tratamento psicológico da incapacidade (aconselhamento e/ ou psicoterapia). Esta formação deveria ser proporcional ao número das demandas que, ainda em nossos dias, encontram uma notável dificuldade para obter respostas competentes e exaustivas.

A falta de possibilidades e ocasiões que os psicólogos têm para se formar na campo da incapacidade, assim como o escasso número de psicólogos presentes nos Centros de reabilitação, produzem uma descompensação relevante para a realização de uma intervenção global.

O escasso conhecimento dos benefícios derivados de uma intervenção psicológica por parte dos profissionais que trabalham nos Centros de reabilitação faz com que muitos psicólogos confiem, quase que exclusivamente, na avaliação do desenvolvimento, dando notável importância à vertente cognitiva e neuropsicológica e separando-a artificialmente da afetivo/ relacional. Isso determina um vazio assistencial que se compensa com intervenções freqüentemente ditadas pelo sentido comum ou pela boa vontade mas que, sendo assim, confundem ainda mais, acentuando as conseqüências de uma intervenção profissional incorreta.

Portanto, é necessário que se conheçam os potenciais assistenciais derivados do apoio psicológico, em geral; e, mais especificamente, da psicoterapia, buscando os modos de avaliar, também em termos econômicos, os custos e benefícios que se derivam de uma intervenção de tal natureza.

Concluindo, é cada vez mais desejável que se construa um grupo de estudo para a Psicologia da Incapacidade, com a finalidade de constatar as diversas modalidades de intervenção e de avaliar sua eficácia e efeitos, assim mesmo em relação aos diversos contextos sociais e culturais.

UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA SOBRE O PROJETO ROMA - MÁLAGA.

Prof. Nicola Cuomo.

Organizar uma investigação resulta numa ocasião de reflexão rigorosa, especialmente quando sua realização prevê a colaboração entre especialistas de diversas áreas e epistemologias.

Inclui raciocinar sobre a determinação de acordos entre pessoas, profissionais e instituições. Sobre processos e estratégias para lembrar linguagens e categorias interpretativas diversas. Assim como decidir que instrumentos se utilizarão para apresentar e avaliar os dados. Definir as prioridades dos itinerários de investigação. De modo que tudo isso constitua já, por si só uma investigação.

No Projeto Roma - Málaga, a área pedagógica representa uma dimensão na qual não existem finalidades nem instrumentos de diagnóstico, o que se busca são critérios para observar as competências, o "saber fazer" das crianças com trissomia-21.

Nosso trabalho busca a estreita colaboração e integração inter - institucional que precisam os pais, as associações familiares, os mestres, a escola; do mesmo modo que com o âmbito da investigação (Universidades, Hospitais, Escolas,...). De maneira que se constitua um campo de investigação, de reflexão dinâmica e rico em dados, oportunidades teóricas, metodológicas e operativas.

Como aponta Schon: "... a resposta que mais me fascina é a idéia de um tipo de colaboração na investigação: os investigadores universitários deveriam ajudar os profissionais a descrever, analisar e criticar seus conhecimentos baseados na prática. E a elucidar, analisar e raciocinar, de nova forma sobre os dilemas e situações difíceis da prática".

Como já mencionei, o trabalho de investigação e intervenção operativa multidisciplinar resulta numa dimensão fundamental, tanto para enfrentar uma problemática dos diversos pontos de vista, como para determinar uma rede operativa que permita sair da "ilha feliz e infeliz" na qual existe o risco de cair se trabalha-se em estruturas e ciências separadas.

É fundamental determinar relações funcionais entre profissionais e instituições tanto para o rigor científico como para determinar "caixas de ressonância" que favoreçam e potencializem a circulação de dados, de informações, de experiências.

Uma característica de nosso trabalho consiste em documentar de forma personalizada os processos, enquanto que é preciso documentar as experiências para poder determinar "redes" internacionais de cooperação, confrontação e verificação; através da comparação de itinerários de atualização e formação que proponham na prática estas "redes".

Nossa maneira de abordar os problemas fica justificada previamente por nosso posicionamento teórico e operativo. Tudo isso nos tem ajudado e nos ajuda a organizar as experiências de maneira que seja possível comunicá-las.

Portanto, nossa investigação tem documentado processos de indagação, do mesmo modo que os projetos respondem à necessidade de formar profissionais com competência que lhes permitam realizar redes de intercâmbio de experiências, de provocar situações de cooperação e discussão. Que saibam organizar e documentar suas experiências de maneira que possam ser divulgadas, transmitidas, aproveitadas e confrontadas por profissionais que tenham habilidade para se comunicar.

Uma característica de nosso trabalho consiste em documentar de forma personalizada sua documentação, os processos, enquanto que é preciso documentar as experiências para poder determinar, através da comparação de itinerários de atualização e de formação que proponham na prática "redes" internacionais de cooperação e confrontação e verificação.

Desta forma, documentamos os processos e as teorias seguidas evidenciam nossa atitude experimental que nos tem ajudado e nos ajuda a organizar as experiências de maneira que seja possível comunicá-la a todos,

A investigação pedagógica nos últimos anos, tem podido concretizar os pressupostos epistemológicos e as metodologias para poder cooperar sem nenhuma sensação de inferioridade com os outros profissionais e em centros de investigação onde antes era excluída e ignorada. E isto, graça a colaboração entre a medicina e a psicologia, assim como a responsabilidade científica compartilhada.

Para poder converter as hipóteses em projetos operativos é fundamental a capacidade de colaborar, o rigor científico, a especificidade de papéis e da linguagem utilizada, a responsabilidade de cada profissional durante a investigação.

É através de uma "atitude experimental" que pode-se realizar uma integração das competências das diversas áreas especificando instrumentos, uma linguagem comum e responsabilidades, determinando reflexões epistemológicas e as bases teóricas e metodológicas que tem orientado a prática educativa.

O que queremos experimentar, em primeiro lugar nesta investigação multidisciplinar, têm sido os processos, os critérios e as estratégias pelas quais os distintos profissionais com diversas responsabilidades

científicas, com diversas formação e linguagem, chegariam, com o tempo, a lembrar instrumentos, métodos, códigos... de maneira que salvasse sua especificidade disciplinar, intervenham de modo integrado.

O trabalho multidisciplinar deve adquirir a capacidade de selecionar uma multiplicidade de dados, estruturando-os e desestruturando-os em hipóteses que geram muitas possibilidades interpretativas.

Estas seqüências de intuições e deduções poderiam nos levar a confrontar diversos modos de observar fenômenos simultaneamente, mantendo a atenção no fluxo de informação que se está produzindo.

A complexidade que a experiência de investigação multidisciplinar propõe pode se viver como um grande obstáculo para a reflexão e a busca.

Na realidade, é um recurso que tem que saber utilizar para evitar reducionismos tentando encontrar explicações "claras".

Se deve evitar buscar um objeto perdido num lugar escuro e distante, debaixo de um farol, somente porque ali há luz. É mais importante ter uma clara compreensão dos princípios gerais sem pensar nestes como se fossem leis fixas.

Para o pensamento criativo é mais importante ver o bosque que as árvores; o estudioso se encontra no perigo de alcançar somente as árvores. O cientista, com uma mente madura, raciocinará muito sobre uma grande quantidade de material científico, não o que somente tem acumulado detalhes técnicos, e sim que tenha adquirido uma visão suficiente para dividir o bosque.

A "ZONA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL" E O "SABER FAZER".

Os pressupostos que no âmbito educativo justificam a observação estão baseadas nas investigações que consideram que a inteligência, seja qual for, o significado que lhe demos está chamado a ser "orientada, educada e potencializada". No âmbito educativo, os estudos e as investigações de Vigotsky resultam numa interessante referência enquanto sublinham que:

"... a aprendizagem de uma determinada atividade (quero dizer, o desenvolvimento de uma determinada competência) pode ser antecipado, não pela realização desta atividade em questão (para a qual ainda não está maduro, competente), e sim acelerando o amadurecimento (a aquisição da competência) através da realização de atividades para as quais a criança já é competente e que são preparatórias da atividade que se pretende que aprendam (ou da competência que se quer desenvolver).

Em segundo lugar, é necessário distinguir entre a aprendizagem que se adquire por meio de atividades espontâneas da criança e a aprendizagem devido à intervenção sistemática de guia e ajuda por parte dos adultos na atividade que a criança não realiza por si mesma, para as quais ainda não é competente.

Há, portanto, dois níveis de maturidade (ou competência): um relativo às possibilidades de aprendizagem espontânea e outro relativo à aprendizagem mediada. A diferença entre as dois níveis é a "*zona de desenvolvimento potencial*" (Vigotsky, 1930 - 31).

A criança é "explorada", "descoberta" e "observada", através do que sabe fazer, dando-lhe a possibilidade de descobrir que é capaz, que é um agente ativo. O erro é relevante e revela competências, o que constitui uma ocasião para dar-lhe sentido aos eventos.

Trata-se de um novo modo de se ver a si mesmo no que tem que partir dos êxitos, das próprias habilidades para ir em busca de situações, ocasiões e atividades nas quais possa ampliar a própria visão de mundo.

Partir do "saber fazer" significa, freqüentemente, para a própria criança se descobrir.

Uma intervenção pedagógica está fundamentada numa experimentação rigorosa, atenta à observação das competências da criança (com ou sem trissomia-21) do que sabe fazer, para uma produção de hipóteses de intervenção, de ocasiões para que chegue a ser cada vez mais consciente dos processos, dos acontecimentos, das decisões, do "como tem que se organizar para resolver um problema", do "como pode se organizar para buscar e encontrar soluções". Quero dizer, que um problema pode ser enfrentado com modalidades e instrumentos diferentes e que sua análise e sua avaliação pode se desenvolver desde múltiplos pontos de vista...: saber perguntar a quem, como, quando, saber buscar ajuda, personalizar os instrumentos facilitadores...; saber encontrar no contexto possibilidades, recursos e oportunidades mediadoras e de apoio..., que tem que se aprender do mesmo modo que se aprende Matemática, História, Geometria,...

A investigação tem que se deter de modo especial em encontrar "pistas de trabalho", hipóteses metodológicas e operativas para poder intervir precocemente hipotetizando projetos pedagógicos.

De fato, de maneira particular é extremamente importante para uma criança com trissomia 21, intervir precocemente, ampliando os horizontes experimentais, realizando atividades que promovam a área de desenvolvimento potencial, fazendo-lhe adquirir competências em matéria de autonomia, e através destas, adquirir competências na socialização e na aprendizagem.

Autonomia, Socialização e Aprendizagem avaliam a eficácia da intervenção segundo o grau de implicação e integração recíproca, pelo que: autonomia deve produzir competências em relação à socialização e às aprendizagens; também as aprendizagens têm que criar competências nos âmbitos da socialização e da autonomia.

É fundamental tentar pôr em prática ocorrências pelas quais a criança trissômica 21 seja uma agente ativa e não espere passivamente o que os outros pensam e organizem para poder demonstrar o que tem compreendido repetindo "isto ou aquilo" de forma passiva.

Os itinerários que têm produzido êxitos são aqueles que propõem uma explicação, uma antecipação da atividade, a ajuda de mediadores, o desejo de fazer e de conhecer, o encontro com o erro como um acidente positivo, mas não negativo, para enfrentar e superar (e neste superar viver o "prazer de conhecer").

A investigação tem manifestado a enorme importância das crianças com Síndrome de Down adquirirem competência e noções de movimento, de linguagem, de medida, de orientação no espaço e no tempo...

O âmbito dos acontecimentos quotidianos, portanto, está ligado à vida "afetivo - relacional", afetiva da criança trissômica, fazendo que as aprendizagens sejam profundas, espontâneas e desejadas.

Adquirir a autonomia não consiste em aprender conteúdos senão em tomar consciência das ocorrências das modalidades, das táticas e das estratégias que são utilizadas para alcançar metas, objetivos, formular hipóteses, resolver problemas...

Metzger aconselha aos pais não cair na tentação de: "... intervir prematuramente ajudando a criança cada vez que encontre uma dificuldade, roubando da criança importantíssimas ocasiões para aprender, privando-o da experiência de alcançar empreendimentos por não ter tido a oportunidade de havê-lo tentado nem superado..."

Ajudar a criança "roubando-lhe" o prazer ou o desagrado do descobrimento significaria transmitir-lhe "...a experiência altamente perigosa (não educativa) , do que não é necessário se fadigar, porque para cada tipo de dificuldade ou de obstáculo que a vida lhe põe, há um "escravo" a sua disposição que arca com todo o cansaço".

Metzger critica os modos de ensinar que propõem fazer aprender de memória os conteúdos, esse tipo de escola pensa na inteligência humana como capacidade para memorizar, ao contrário da pedagogia da Gestalt que a considera no plano da qualidade, da autonomia e da produtividade cognitiva:

Inteligência como capacidade de ver as relações, de compreendê-las e de organizá-las sensatamente.

A crítica que se refere a um ensino que requer prestações mnemônicas se refere aos resultados que podem ser positivos no plano de comprovação, mas que formam estudantes que sabem, e não obstante, não conhecem a estrutura de seus conhecimentos enquanto não conhecem os processos, ocorrências que nos têm produzido (Metzger sublinha que entre as causas da conservação de um método mnemônico está a comodidade das comprovações).

Os professores são arrastados por um redemoinho "... quanto maior é a quantidade de matéria e conteúdos que se querem transmitir, maior é a intenção de dar ao aluno os conhecimento confeccionados, de maneira que possa adquiri-los rapidamente poupando tempo...", esse tempo considerado perdido quando se quer fazer que uma criança viva, observe, experimente a criança os processos mentais, os incidentes, os acidentes (estas aprendizagens muito úteis) que têm conduzido e produzido os conhecimento apresentados como meros conteúdos préconfeccionados para repetir passivamente.

Sublinha Metzger "... que a qualidade seja mais desejável que a quantidade é um princípio universalmente válido, também no âmbito escolar. Mas isto não é simples. Seria inútil esperar que simplesmente diminuindo a quantidade de noções, a educação se converta automaticamente em qualitativamente significativa, em uma autonomia mental... o sistema em seu conjunto permaneceria intacto: simplesmente se transmitiriam meras noções, mas a capacidade de pensar autonomamente e as capacidades criativas do aluno seriam igualmente impedidas em vez de estimuladas."

Mesmo que os educadores pensem que as lições tenham como base a transmissão de noções de conhecimentos e que a formação da mente é apropriar-se de objetos mentais, não mudará nada.

Se a didática se orientasse para roteiros de compreensão e não de repetição passiva, as competências que a criança adquiriria configurariam um substrato, um comportamento que promove a busca de estratégias que potencializem permanentemente capacidades e o desejo de compreender.

AMPLIAMOS O OLHAR

A reflexão sobre pessoas afetadas com Síndrome de Down tem produzido um amplo conhecimento sobre a diversidade e originalidade de pessoa, da sua identidade e do respeito que a ciência lhe deve ter, a ciência que reflete sobre o homem e que Luria define como romântica.

... Nesta nova ótica, a "patologia" não é estranha à condição humana, e sim uma parte integrante. Em vez de marginalizar ao enfermo e ao mutilado mais além das fronteiras da compreensão humana, nos interrogamos sobre seu ponto de vista subjetivo, sobre sua epistemologia implícita, sobre seus pressupostos. Já não serão "casos" e se converterão em seres humanos, parte da literatura, assim como da ciência.

MAIS PONTOS DE VISTA - OBSERVAR PARA VER

A pesquisa faz emergir que a experiência de integração tem produzido êxito quando, para além da utopia, se tem abandonado e discutido as "verdades" científicas que declaravam a impossibilidade de obter resultados. O "não tem nada a fazer" tem sido possível desmenti-lo, com um comportamento de modéstia e de consciência dos próprios limites e tendo confiança no potencial da pessoa.

OS PROJETOS CONTRASTAM AS PROFECIAS

A palavra chave "projeto" tem caracterizado as experiências que em nossa pesquisa tem resultado um êxito, isto destaca que as experiências de integração consideradas "positivas" são caracterizadas por intervenções não desejadas, ao acaso, à instituição, ao bom senso, sendo vantajosas, não podem constituir-se como pressupostos sistemáticos.

É necessário um trabalho multidisciplinar para fazer projetos nos quais as competências pedagógicas peçam ajuda às competências médicas e psicológicas, em um trabalho integrado.

Infelizmente a pesquisa põe em evidência que, ainda hoje, ocorrem, embora com menos frequência, declarações, diagnósticos nos quais a criança com Síndrome de Down se apresenta como um grave erro da natureza... e que as intervenções seriam quase inúteis.

"Não imaginávamos como os médicos podiam imaginar no que podia converter-se uma criança tão pequena... não seria capaz de entender nada no futuro." A apresentação de uma criança com trissomia 21 através de seus déficits não propõe hipóteses de mudança, senão um diagnóstico – profecia que muito provavelmente se baseia em modalidades cognitivas/ interpretativas da realidade que são arbitrarias. Este tipo de diagnóstico se apresenta a um profissional que pareça não ter relação com a realidade, com a quotidianidade, com o "campo" no qual deve desenvolver sua ação profissional; um profissional que, talvez, faça referência às noções que não verifica em seu campo.

Tais "profecias" não são próprias de um médico, de um psicólogo ou de um pedagogo, senão de um profeta que lê e vê na bola de cristal (mapa cromossômico) o futuro de Paulo, Francisco, João,... e este futuro o vê com a lente deformada de sua carência profissional, através de uma interpretação arbitrária e dogmática dos fenômenos e do mundo, com paradigmas que encontram fundamentos nos prejuízos.

A realidade, as experiências de integração "adquiridas" no âmbito da pesquisa, tem contrariado as profecias e os profetas, os quais têm sido desmentidos de modo claro e irrevogável a partir de outras disciplinas.

SÃO TODOS OS ERROS IGUAIS? SÃO ACEITOS TODOS OS ERROS? TALVEZ OS DOS PROFETAS NÃO!

No desenvolvimento do pensamento científico, o erro tem proposto ocasiões úteis para sair dessas "verdades seguras" que haviam impedido o desenvolvimento e a evolução da cultura; os erros propõem dúvidas que indicam a possibilidade de poder interpretar um fenômeno a partir de mais pontos de vista, de encontrar resoluções diferentes para um mesmo problema, de formular hipóteses interpretativas.

O erro está entre os grandes recursos que possui o homem. O erro, sem dúvida, quando o comete "o profeta", quando é um equívoco no fundamento de hipóteses interpretativas, não é um erro qualquer, é um erro epistemológico que conduz à discussão um sistema, todo ou a grande parte da construção interpretativa da ciência justamente porque esta está organizada dogmaticamente.

Para visões e interpretações absolutas e dogmáticas, para utilizar o recurso do erro, temos a necessidade de interpretações e hipóteses problemáticas (difíceis), preparadas para confrontá-las e mudá-las.

A NECESSIDADE DE CONFRONTAÇÃO

A cooperação entre as diversas ciências e profissionais tem proposto uma avaliação das capacidades e competências da criança com Síndrome de Down mais complexa e articulada; em oposição a visões pessoais, arbitrarias e dogmáticas. É importante que diferentes profissionais trabalhem em grupos onde é necessário uma memória – documento periódica, estruturada no tempo, que não se centralize

demasiadamente só sobre a criança com Síndrome de Down, ou só sobre suas dificuldades; senão que analise os sucessos no tempo, em seu futuro, no contexto, nas situações em que ocorrem.

As avaliações e as hipóteses sobre a aprendizagem de uma criança com trissomia 21, têm que ser consideradas em uma dimensão multidisciplinar, em diferentes momentos, ocasiões e contextos.

Os especialistas das diversas áreas disciplinares, num trabalho cooperativo, encontraram através dos momentos, os eventos, as ocasiões, as situações... anotadas e documentadas (utilizando instrumentos como câmaras fotográficas e vídeos), a possibilidade de relacionar e reler, sejam os fatos, sejam as hipóteses avaliativas que orientavam as valorizações e as intervenções operativas.

Um projeto, portanto, que muda no tempo, como mudam as pessoas, os significados, as situações e os eventos. Um projeto atento à mudança que não pode ser proposto à margem dos critérios e as garantias do estudo científico.

Um projeto que é busca e ação enquanto entra na prática.

A FORMAÇÃO E A INVESTIGAÇÃO - AÇÃO

Esta pesquisa descobriu a importância da busca – ação enquanto propõe uma condição de formação permanente e de crescimento cultural de todos implicados no projeto (especialistas, pais, crianças...).

Atuando conjuntamente com a área médica e psicológica, descobrimos que quando as competências das diversas áreas se integram em um projeto, emerge uma contextualidade que no momento de informar os pais e demais pessoas que atuam com a criança, é fundamental.

Nos hospitais, onde nascem, a quase totalidade das crianças, para informar adequadamente aos pais acerca da patologia de seu filho, pouco são os projetos que prevêem intervenções multidisciplinares nestes primeiros importantes momentos.

Isto denuncia uma carência de caráter organizativo, cultural, metodológico.

Nas conversas com os pais, nós percebemos, às vezes, que o médico, respondendo sobre as possibilidade de intervenção com o trissômico crê na imutabilidade do diagnóstico. Esta imutabilidade impede, muitas vezes, o médico de informar-se e de informar aos pais sobre as outras intervenções, além da médico – sanitária. Existem outras crenças, igualmente severas, que podem intervir para favorecer e potencializar o desenvolvimento cognitivo da criança, criando ocasiões para viver e determinar uma qualidade de vida desligada da imutabilidade do diagnóstico.

Infelizmente, ocorre com frequência, que certos médicos fornecem aos pais juízos de caráter pedagógico, social, psicológico... que não fazem parte de suas competências profissionais. Tais juízos se baseiam em intuições (qualquer sobre qualquer argumento, pode criar uma resposta intuitiva baseando-se em um juízo pessoal) e, portanto, têm um valor relativo. Mas, escutados de um médico, em um momento emotivamente importante como é o nascimento de um filho, podem assumir um valor de "verdade".

O confrontá-lo, o determinar a possibilidade de avaliar e enfrentar um problema a partir de uma multiplicidade de enfoques, o relativizar a própria opinião, tem sido a atitude que nos tem permitido formular hipóteses de intervenção alternativas.

"... uma garantia interessante que tem sido sugerida por Chamberlain, trata do princípio das hipóteses múltiplas na investigação. Sua idéia era que se inventassem todas as hipóteses possíveis e que se tivessem em conta todas elas durante a pesquisa. Esta atitude mental prepara o observador a considerar os jeitos relativos a cada uma delas, podendo atribuir significado a eventos que de outra forma seriam banais."

No âmbito da experiência de integração, os instrumentos que têm permitido relativizar os prejuízos e favorecer hipóteses de intervenção e que são próximos à atitude sugerida por Chamberlain são a *monografia* e a *observação etnográfica*.

A monografia e a observação etnográfica se constroem no suceder do tempo de onde emergem os eventos, em uma dimensão global e sistemática, que atende ao particular. Onde os imprevistos, as ocasiões, revelam hipóteses pedagógicas que orientam a prática, a intervenção educativa.

Além disso, a monografia é um instrumento de análise para a instituição educativa, revelador e provocador de mudanças institucionais de formação permanente. E propõe uma dinâmica para realizar um percurso educativo integrado, global e complexamente articulado; que se contrapõe aos processos desagregados e à considerações meramente diagnósticas e de anamnese. Um modo de ver os problemas a partir de todos os lados para buscar o acesso, delimitar o campo sem excluir táticas nem problemáticas e sem delimitar, de antemão, a pesquisa.

O contexto, as situações, a complexidade, talvez as considerações banais, emergem como referências fundamentais, justamente, porque estão dentro das categorias hierárquicas que os consideram marginais para as observações, as hipóteses.

Ao pensamento somatório e linear, as experiências de integração têm oposto a globalidade, a contextualidade, a complexidade, a "multidimensionalidade" junto à atenção ao particular, ao considerado marginal, secundário, hierarquicamente inferior, descuidado.

A atenção ao considerado marginal, descuidado paradoxalmente significa descobrir recursos para superar limitações concretas, e então ocorre que:

"... o quarto de despejo, o banheiro, a cozinha, o instante de almoço, o instante de recreio, o professor de apoio, o pessoal não docente (cuidadosamente excluídos do projeto educativo, mas que o integram e o potencializam).

A organização dos espaços, a posição dos bancos, as palavras, o tom de voz, a divisão do tempo, os objetos, as pessoas e suas posturas (além do significado convencional, incidem na relação no plano funcional, além de ter uma implicação e um valor afetivo que pode favorecer ou impedir uma relação. A quotidianidade, as diferentes ocasiões, a organização da classe e dos objetos podem servir de suporte e apoio à relação e à intervenção educativa.

Descobre-se que as formas para conhecer possam ir mais além dos trajetos convencionais, muitas vezes considerados os únicos caminhos para aderir ao saber, ao conhecimento.

O ver imagens pode trazer à memória situações, odores, sons, medos... E sentir odores pode trazer à memória uma história, uma vivência feita de imagens, de palavras, de sons. Os meios para conhecer não são unicamente caminhos graduais e simples (resultado das soma de percepções sensoriais e eventos) senão complexos e articulados que constituem uma vivência de sensações e emoções em uma situação afetiva que constitui um campo de análise bastante extenso, onde é possível encontrar uma oportunidade e estratégias para articular a intervenção educativa.

A capacidade para observar e descobrir, a inclusão de tudo isto nas reflexões e nas hipóteses de trabalho, se converte em uma oportunidade de análise e de reflexão nos encontros com os outros profissionais.

Às vezes o tempo de resposta demora, o saber observar inclui então, o saber atender às respostas; não se deixar levar pelo medo neste tempo de espera, pensando "não haver feito nada" ou haver se "equivocado" ou pensar que "não é possível".

Na pesquisa se tem resolvido determinar uma condição desestruturada para problematizar a segurança absoluta, as visões unilaterais, as interpretações reducionistas da complexidade, da experiência, da relação, da comunicação...

A ATITUDE EXPERIMENTAL EM EDUCAÇÃO

Uma atitude experimental orienta os conteúdos, propõe a quantidade junto à qualidade e à experiência dos processos, da estrutura, dos métodos... De forma que "transmitir" quantidade de conhecimentos a uma criança se converte em um problema secundário, porque a atitude experimental não descuida da qualidade, senão que a integra indissolivelmente à quantidade e a liberta do perigo de aprender passivamente, de memória (de cor). O problema está nas mãos do educador, em sua competência.

Um projeto pedagógico está fundamentado em uma atitude experimental rigorosa. Atento à observação para produzir hipóteses de intervenção que suponham pressupostos teóricos e metodológicos (e não somente meras receitas de exercícios) que assegurem uma irrepetibilidade que garantam o respeito à identidade e originalidade de cada um.

A IRREPETIBILIDADE DESTACA QUE UMA DETERMINADA EXPERIÊNCIA NÃO PODE SER REPETIDA POR TODOS "TAL E QUAL"

Uma atitude experimental na qual o pesquisador se relaciona com o "enfermo", com o "incapacitado" colaborando mutuamente, não é uma pesquisa fria.

Com este trabalho se desejou provocar reflexões sobre a diversidade e a originalidade da pessoa, sobre sua identidade e o respeito que deve ter a ciência. Essa ciência que reflete sobre o homem, a ciência que Luria define como "romântica".

Nesta postura de Luria, a que temos aludido anteriormente, encontro uma importante referência que sustenta os esforços no intento de buscar outros modos de fazer ciência com o homem.

O aceitar o outro como é, não como deveria ser. Deixar-se envolver emotivamente nas reflexões científicas buscando outros modos de ser rigorosos. Apesar dos riscos epistemológicos que comporta, me convence cada vez mais que seja esta a orientação que vai experimentando e aprofundando.

De acordo com Bruner reforço que: "... a mudança, a invenção do novo gênero significa também uma mudança de clima filosófico, um novo capítulo na luta para libertar as ciências humanas da cinzenta prisão do positivismo ancorado nos oitocentos."

A explicação de qualquer condição humana está ligada ao contexto, e é uma interpretação complexa sobre os diversos níveis que não podem se alcançar, considerando seguimento isolados de vida in vitro e não se pode nunca chegar a uma conclusão final sem alguma sombra de dúvida. O ser humano não é uma "ilha", mas que vive em relações e tanto sua capacidade como suas estratégias passam através de sua vida social.

O QUE EU APRENDI? MEU PENSAMENTO ANTE E DEPOIS DO " PROJETO ROMA".
Prof. Dr. Miguel López Melero

**"... O essencial é invisível para os olhos; só se vê com o coração."
O pequeno Príncipe - Antoine de Saint - Exupery**

0. O ANTES: APRESENTAÇÃO DO PROJETO ROMA.

Bom dia mães e pais, professores, mediadores e mediadoras, especialistas e pessoas com Síndrome de Down... A todos quero dizer obrigado. Obrigado porque estas jornadas vão se celebrar devido à confiança que todos tiveram neste projeto, tanto a confiança dos pais nas possibilidades de seus filhos; confiança dos mediadores num trabalho cooperativo com as famílias e com os professores; confiança dos professores em si mesmos para enfrentar como reta pessoal outro modo de (se) educar com as pessoas com Síndrome de Down.

Bom dia, também, àquelas outras famílias, professores e alunos que se têm desprendido de seus lares e participam destas Jornadas com o desejo de conhecer e compreender em que consiste " O Projeto Roma". A todos vocês quero dizer que o documento que hoje apresentamos neste Encontro Científico é uma síntese do meu pensamento sobre o trabalho cooperativo entre pais, professores e mediadores nos últimos seis anos. Com estas primeiras palavras quero fazer um convite a todos vocês para que conjuntamente, nestes quatro dias, refletirmos sobre as possibilidades, limitações e expectativas deste projeto.

Nestes quatro dias vão ser, principalmente, os pais e mães, as mediadoras e mediadores e os professores os que vão descrever e explicar minuciosamente como o Projeto Roma tem sido uma oportunidade em nossas vidas para compreender que, trabalhando de outra maneira nos diferentes contextos familiares e escolares, com a finalidade de melhorar a competência cognitiva e cultural das pessoas com Síndrome de Down para que levem uma vida autônoma, temos conseguido obter uma melhora da qualidade de vida em todos nós. Neste quatro dias, espero, que saibamos transmitir-lhes que o Projeto Roma já não é uma idéia e sim uma realidade que nos tem permitido mudar nossos pensamentos e nossas atitudes sobre as competências das pessoas com Síndrome de Down.

Portanto, minhas primeiras palavras aqui e agora têm que ser, necessariamente de gratidão a todos vocês, porque com sua presença manifestam sua confiança no Projeto Roma, tão necessária quando se trabalha no mundo da investigação. Mas seria injusto me inserir neste momento com único investigador neste projeto, por isso, desejo expressar minha gratidão, assim mesmo, aos doutores Nicola Cuomo, Giorgio Albertini, Gianni Biondi e a todos os colaboradores (pais, mães, mediadores e mediadoras e professores). Meu reconhecimento mais sincero porque sem a bondade e a compreensão destas pessoas, que de modo desinteressado lhe tem dedicado tanto tempo, os resultados não haveriam sido os mesmos.

A investigação que iniciamos faz alguns anos em Málaga surge como um trabalho cooperativo com o Serviço Neuropsicopedagógico do Hospital " Bambino Gesù" (" Menino Jesus") de Roma (Itália). Ambas instituições (Universidade de Málaga e Hospital " Bambino Gesù", de Roma, assim como a Universidade de Bolonia) partiram de um projeto único em seus princípios mas diferente em seu modo concreto de desenvolvimento, tanto na Itália como na Andalúcia. Hoje, depois de seis anos de pesquisa, queremos apresentar à comunidade científica e à comunidade social de Málaga, de alguns pontos da Andalúcia e outros de âmbito nacional, as conclusões para que estes resultados possam beneficiar todos aqueles que se encontram nas mesmas condições que nós. E o fazemos porque entendemos que esse é o modo mais democrático de serviço à comunidade, o oferecer à cidadania, os resultados e conclusões da investigação que tem sido sustentada com o dinheiro público.

Esperamos que o presente documento, possa supôr uma modesta ajuda a todos os pais com filhas ou filhos com Síndrome de Down em sua ânsia de oferecer uma melhora no contexto que redunde em benefício de uma melhora na qualidade de vida para todos e lhes permita refletir e reconstruir seus modos de educar seus filhos. Ao mesmo tempo, esperamos que seja um documento que abra um diálogo entre os professores para que não se busquem modelos específicos para a educação das pessoas com Síndrome de Down, e sim, que a cultura escolar se impregne do discurso da diversidade.

Neste escrito se pretende, com um novo esforço de reflexão, interpretação e síntese, oferecer um modo de aberta conclusão, as chaves, os elementos e fatores fundamentais que em nossa opinião constituem as idéias centrais do Projeto Roma, a partir de sua configuração inicial, passando pelas dificuldades de seu desenvolvimento desigual, até o momento atual. Será uma ingenuidade de minha parte pensar e assim transmitir a vocês que o Projeto Roma resolve todos os problemas que possam originar-se na educação familiar e escolar, somente é uma ajuda e um modo de entender que estes podem ser resolvidos se se trabalhar de maneira cooperativa. Daí é que o Projeto Roma pode se denominar também como Paradigma da Cooperaçãõ.

0.1. O QUE PRETENDEMOS COM O PROJETO ROMA?

O Projeto Roma nasce com a finalidade de se fazer um estudo das populações diferentes culturalmente (Itália e Andalúcia) para analisar e valorizar, conjuntamente e desde um ponto de vista interdisciplinar (neuropsicopedagógico) as dificuldades nos processos de ensino - aprendizagem nas pessoas com Síndrome de Down, contribuindo em cada caso os " projetos educativos" (contratos de trabalho) que impregnariam o âmbito familiar, escolar e social, empenhando-se na melhora qualitativa destes contextos, assim como o seguimento dos mesmos como busca permanente de fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos. De modo algum, nosso trabalho pretendia substituir os contextos anunciados, somente oferecíamos uma ajuda para melhorá-los. Esta finalidade não foi compreendida no princípio e durante algum tempo, tanto pais como mediadores e professores andavam desorientados, só a reflexão conjunta nas reuniões periódicas que temos mantido e a boa disposição de todos produziu um total entendimento.

No Projeto Roma, partimos de um princípio e é que sempre se tem duvidado das possibilidades cognitivas das pessoas com Síndrome de Down, pensando que a origem da inteligência radica nas próprias pessoas com Síndrome de Down. Nós nos situamos num marco conceitual sócio - construtivista, partimos da consideração que a origem da inteligência depende da qualidade desse contexto social; ou seja, que o desenvolvimento da inteligência está condicionado pelo contexto, ou melhor pela " qualidade" do contexto, em princípio familiar, e depois escolar e social. Tanto é assim que nos propomos a seguinte pergunta: Se poderia explicar pela mesma teoria o que socialmente se entende por inteligência, por desenvolvimento e por aprendizagem?

Logo, o Projeto Roma, se inicia com a intenção de ajudar os contextos familiares, escolares e sociais nos quais se desenvolvem as pessoas com Síndrome de Down, para conseguir uma melhora cognitiva e cultural que lhe possibilitará uma maior autonomia, se estabelece desde o mundo da ciência, a possibilidade de contribuir, através de tal pesquisa, a "possível" construção de uma nova teoria da inteligência. Parece muito pretensioso , mas se se compreende com humildade, o que nós pensamos como grupo de investigação, era o que acaso seria possível manifestar que existe uma idéia equivocada dessa qualidade do ser humano, socialmente conhecida como inteligência e que, desde o mundo da ciência, seria excelente pôr em destaque que existem outras formas de se aproximar ao conhecimento do ser humano. Uma teoria que parta do reconhecimento da diferenças (não das desigualdades) entre os seres humanos como a dimensão mais importante nessa nova concepção de inteligência evitando as homogeneidades como critério selecionador entre as pessoas.

No nosso grupo estamos convencidos que no campo da ciência, quanto maior for a dificuldade intelectual/ instrutiva nas pessoas mais interesse tem que ter e mais potente tem que ser para a elaboração de uma nova teoria da inteligência. Uma teoria compreensiva - inclusiva com a diversidade e não excludente e seletiva, e sim de um modo que inclua seus postulados às pessoas desde a "menos" dotada à "mais" dotada. Uma teoria que permita a existência da "imperfeição" e ponha em entrelinhas o conceito de perfeição com todos os prejuízos que isso comporta e produz. Uma teoria da diversidade como fundamentação de uma nova axiologia humana. Pensamos que, desde um ponto de vista científico, é mais potente a construção de uma teoria da inteligência que inclua e parta das diferenças e não das características de normalização.

Em síntese, **a idéia central seria, portanto, averiguar se as investigações no campo das pessoas com Síndrome de Down nos podem ajudar ou não na elaboração de uma nova teoria da inteligência.** A inteligência se define ou se constrói?

Com este pensamento essencialmente nos propomos os seguintes objetivos:

- Valorizar e diagnosticar que condições são produzidas as dificuldades de ensino - aprendizagem das pessoas com Síndrome de Down (Diagnóstico de um ponto de vista Vigostkiano).
- Facilitar às famílias das pessoas com Síndrome de Down, através dos mediadores, estratégias de intervenção, mas sem transitar à casa o discurso acadêmico, situações da vida quotidiana (Projetos Educativos).
- Incluir os professores na elaboração de um currículo alternativo (Contratos de Trabalho).
- Avaliação do impacto e aceitação destes projetos educativos familiares e escolares sobre a competência cognitiva e cultural das pessoas com Síndrome de Down (Estudo de casos).
- Propor idéias chaves desde a metacognição, para melhorar o currículo escolar e familiar.

- Manifestar que através da melhora da competência cognitiva e cultural se pode conseguir uma maior autonomia e uma melhor qualidade de vida nos contextos familiares e escolares.
- Oferecer quais seriam os indicadores de qualidade de vida que estão relacionados com essa nova teoria da inteligência.

Fazíamos então e fazemos agora a ressalva de que, acaso, não seja verdade que as pessoas com Síndrome de Down que, embora admitimos como certo que manifestem problemas na vida acadêmica, necessariamente tenham que ter problemas em situações concretas da vida quotidiana. (CAMPIONE, J.; BROWN, A; FERRARA, R.; 1982). A inteligência acadêmica é igual à inteligência da vida quotidiana? Quando falamos de competência cognitiva, falamos de competência cultural?

Segundo a literatura consultada e especializada em relação ao que viemos propondo, asseguram que as pessoas com Síndrome de Down manifestam dificuldades em:

a velocidade e eficácia como efetuam as atividades de processamento de informação; ou seja, que a aquisição da informação é quantitativa e qualitativamente diferente.

a organização dos conhecimentos e a base de dados que conseguem e o modo de como o conseguem. Ou seja, em formar o quebra-cabeça informativo com coerência semântica, pragmática e sintática.

a competência para desenvolver estratégias espontâneas que lhes permitam resolver problemas da vida diária.

a competência para conhecer e regular por si mesmos sua própria aprendizagem: metacognição.

Esta informação ocasionada pela literatura especializada nos propôs uma nova questão, admitimos que tudo isto é certo, mas se conhecemos que é assim como as pessoas com Síndrome de Down processam a informação, o que a ciência tem que fazer é buscar estilos e modos (modelos) de ensino para melhorar todos os transtornos que dizem que manifestam. Ou seja, será possível elaborar, aplicar e valorizar tais modelos de intervenção neuropsicopedagógica para melhorar as funções cognitivas, o desenvolvimento afetivo - emocional e o desenvolvimento psicomotor das pessoas com Síndrome de Down?

Bem, estas questões têm sido e são nossa meta permanente. Esta é a filosofia do Projeto Roma: buscar, melhorar, mudar, aprender... E neste buscar, melhorar, mudar e aprender, temos encontrado os indicadores de qualidade de vida.

0.2 ANÁLISE E VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO - APRENDIZAGEM NAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN.

Tendo em conta, tanto nossas finalidades como a literatura especializada, centramos nossa pesquisa, em como nos aproximamos no conhecimento das pessoas com Síndrome de Down, desde um ponto de vista interdisciplinar, assim como os problemas de ensino e de aprendizagem que tal literatura asseguravam que manifestavam e que nós resistíamos em aceitar de maneira categórica. Acaso, não será possível introduzir melhoras nos processos de ensino e aprendizagem nos distintos contextos que possibilitem uma mudança em seus processos cognitivos?

Estas melhoras, pensamos que se podem produzir se levamos em conta alguns princípios na hora da intervenção, tais como:

- a) Que cada pessoa com Síndrome de Down é única e diferente e, consideramos que são competentes para aprender (educabilidade), sempre e quando se saiba abrir espaços para a aprendizagem (educativo), sem se esquecer que seus modos e ritmos de aprendizagem são diferentes (heterocrônia), simplesmente porque são pessoas e a qualidade de ser pessoa é a diferença.
- b) Que o modo de nos aproximarmos cientificamente ao seu conhecimento e compreensão tem que ser a partir de um ponto de vista interdisciplinar. Tendo em conta o princípio anterior e como profissionais da educação sabemos que esta é uma tarefa complexa; pensamos que a única maneira de abordar uma pesquisa como a que levamos no Projeto Roma, era desde o princípio a interdisciplinariedade. Para conhecer as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem nas pessoas com Síndrome de Down precisamos da ciência médica, psicológica, sociológica e pedagógica. Dar prioridade a algumas delas em detrimento das outras é um reducionismo incapaz de compreender o mundo complexo da educação.
- c) E por último, temos que melhorar e qualificar os mundos de significados das pessoas com Síndrome de Down; ou seja, a família, a escola e a sociedade. Estes contextos têm que saber estabelecer "pontes cognitivas" entre as características de cada pessoa Down

e seu entorno, sabendo ensinar para generalizar e não para conhecer de maneira automática e repetitiva, e sim que se ensine para ter um pensamento lógico, autônomo e com sentido comum.

O desenvolver com coerência os princípios anteriores proporcionará, por um lado, uma educação para autonomia das pessoas com Síndrome de Down e por outro, nos permitirá abrir novos espaços de reflexão na ciência em geral e na ciência didática em particular. Ou seja, vamos buscar outro modo de nos educar com as pessoas com Síndrome de Down.

Esta nova concepção na educação das pessoas com Síndrome de Down para a autonomia reconhece à pessoa "trissômica - 21" primeiro como pessoa e logo depois como Síndrome de Down. Ou seja, o identifica (Identidade) como pessoa ativa que participa na vida de relação cotidiana e que toma decisões (Liberdade) em igualdade de condições que o resto das pessoas da comunidade (Igualdade) reconhecendo-a como é e não como gostaria que fosse (Dignidade), confiando em suas possibilidades e competências (Auto - estima) para a aprendizagem. Tudo isso vai permitir uma melhora em sua qualidade de vida e, como consequência, vai produzir uma melhora na qualidade de vida de seus familiares, professores e de toda a sociedade, já que deixam de ter (ser) uma identidade "colonizada" e são considerados cidadãos de pleno direito.

O Projeto Roma tem sua fundamentação epistemológica, precisamente, no anteriormente exposto ao considerar que as pessoas com Síndrome de Down, são competentes cognitivamente para "aprender a aprender" sempre e quando o contexto (familiar, escolar e social) seja, assim mesmo, competente para "ensinar a aprender" e este trabalho que se faça de maneira interdisciplinar e cooperativa. Desde esta perspectiva vigostkiana, pensamos que o que tradicionalmente se conhece como "inteligência" nas pessoas se encontra condicionado pelo contexto ou, melhor dito pela "qualidade" do contexto, no qual nos desenvolvemos, em princípio - logicamente - familiar e depois escolar e social.

A nós, interessados na educação, o que nos preocupa e nos ocupa no Projeto Roma é como buscar uma(s) nova (s) maneira (s) de enfocar a natureza dos comportamentos e das ações na pessoa trissômica-21 e de sua forma de pensar. Entre outras coisas, o que nos interessa saber quais são as estratégias que desenvolvem quando adquirem informação (competência receptiva) e como melhorá-la; quais são as estratégias que desenvolvem quando processam esta informação (competência processual) e como melhorá-la; e quais são as estratégias que desenvolvem quando utilizam tal informação (competência de planificação e forma de decisões) e como a melhorar. Ou seja, que processos são os que lhes configuram como trissômicos-21 e que estratégias estão em jogo em seu pensamento e em seus comportamentos e descobrir como poderíamos intervir para compreender a idiosincrasia e originalidade de alguns dos obstáculos que possam apresentar na resolução dos problemas da vida cotidiana, para o qual elaboramos itinerários muito relevantes e significativos de sua vida cotidiana (âmbitos familiares e sociais) e contratos de trabalho na escola.

Agora convêm dizer desde o princípio, embora centramos nosso trabalho nas pessoas com Síndrome de Down, este modo de intervenção não somente vai repercutir nelas, e também em todo corpo docente e, com este modo de trabalho, pensamos que a família e a escola como organizações sociais e a própria sociedade melhoraram em qualidade de vida. O Projeto Roma desde sua definição como Paradigma da Cooperação, é um instrumento para conhecer, compreender e transformar os referenciais da escola atual buscando uma família de qualidade, uma escola de qualidade e uma sociedade de qualidade.

Nosso modelo didático se define como o processo da reconstrução da cultura apoiando-nos nas contribuições de VIGOTSKI, BRUNER, WERTSCH, FEUERSTEIN,...etc. É um modelo que põe sua ênfase nas possibilidades cognitivas (estratégias de aprendizagem) das pessoas com Síndrome de Down e não em apontar suas incapacidades. A pessoa com trissomia-21, como qualquer pessoa, é um ser que se faz inteligente ao longo de sua vida, sempre e quando, a família/ escola como mediadores de cultura, lhe dêem a oportunidade para adquirir e desenvolver a inteligência, não somente acadêmica mas também afetiva, moral e social.

0.3 FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA.

Se nossa pesquisa pretendia melhorar os processos cognitivos das pessoas com Síndrome de Down, qualificando os contextos familiares e escolares, temos que expor qual era nossa fundamentação teórica.

Desde o princípio queríamos deixar claro que, a nosso juízo, têm sido várias as razões que desde o modo concreto de conceber a ciência médica, psicológica e pedagógica, tem impedido o desenvolvimento dos processos cognitivos das pessoas com Síndrome de Down. Apontamos como as causas disto, as seguintes:

- a) A falta de validade ecológica e holística nas investigações realizadas no campo da educação. Daí que nós partimos pelo mais próximo e significativo para o menino e a menina.

- b) A redução rígida dos objetivos/ fins educativos a objetivos operativos (condutas observáveis). Por isso, nosso objetivo é desenvolver a base de um conhecimento amplo.
- c) O delineamento intervencionista, sempre como terapia, como simples modificação de conduta, e não como descobrimento do por quê as pessoas com Síndrome de Down processam ou retêm desse modo ou de outro.

No Projeto Roma temos evitado estes argumentos e nos temos situado em outro modelo e em outro paradigma dentro das distintas ciências médicas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas que tenham em conta o contexto como mediador de cultura no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das pessoas com Síndrome de Down. Sintetizando o anteriormente exposto podemos dizer que as contribuições das mais distintas disciplinas são as seguintes:

- A partir de um ponto de vista neurológico, nos limitamos ao marco conceptual de Luria e sua teoria neurofisiológica ao se referir à atividade mental e esta atividade mental vai depender do funcionamento destas três áreas cerebrais:
 - A unidade que regula o estado de alerta (entrada de informação)
 - A unidade que obtêm, processa e armazena a informação
 - A unidade funcional que programa, regula e verifica a atividade mental.
 Ou seja, partimos da neurologia dos processos cognitivos e do desenvolvimento dos processos lógicos do pensamento e não da neurologia da inteligência clássica.

- A partir de um ponto de vista psicológico, nos apoiamos e seguimos todo o pensamento de Vigotsky, apontando que a idéia fundamental para este autor é que o desenvolvimento da criança sempre se produz por importantes determinações culturais. Mas para o tema que nós empregamos desejamos apontar algo muito significativo para nossa pesquisa, dado que nosso autor não distinguia dois modos de desenvolvimento, um das pessoas com atraso mental, e outro para aquelas pessoas que manifestam tal atraso, e sim que nos afirma Vigotsky que " as premissas gerais das quais se parte e as que, me parece, devem constituir a base do estudo científico do desenvolvimento do atraso mental, são a idéia da unidade das leis do desenvolvimento da criança normal e da criança com atraso mental (...) A dificuldade da compreensão do desenvolvimento da criança com atraso mental surge devido ao atraso ter sido tomado como uma coisa e não como um processo"(...) E continua Vigotsky "você sabem que a linguagem se desenvolve inicialmente como um meio de comunicação , de compreensão recíproca, como uma função social de comunicação. A linguagem interna, quero dizer, a linguagem a qual mediante o homem pensa, surge mais tarde existem razões para supor que o processo de sua formação se realiza somente na idade escolar. (...) A via geral de desenvolvimento da linguagem infantil pode ser denominada como uma forma coletiva, se disséssemos que uma criança dominou a linguagem e logo quando ela começa a subordinar melhor os processos psíquicos próprios, a linguagem se transforma em um meio de pensamento. (...) A criança começa antes a compreender a linguagem que a fala". (pág. 108 – 110).

Tanto para ele como para Bruner, assim como para os outros adeptos da psicossociologia e do sócio – construtivismo, o desenvolvimento filogenético e o desenvolvimento ontogenético estão mediados pela cultura. Para nosso grupo estes princípios nos parecem muito importantes, tanto que em nossa pesquisa partimos da proposta de Vigotsky do que se vai produzir uma transformação das funções desde o plano interpsicológico ao plano intrapsicológico. Esta transação, enfatiza Vigotsky, se conseguirá através da qualificação do contexto ou do mediador da aprendizagem (qualquer adulto ou responsável). Ou, dito de outra maneira, essa zona imaginária, essa zona competencial que se produz (Zona de Desenvolvimento Proximal) desde o nível do desenvolvimento de qualquer sujeito (Nível de Desenvolvimento Atual) ao nível de desenvolvimento que se pode alcançar com ajuda de um adulto (Nível de Desenvolvimento Potencial)

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL A ajuda do adulto
ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL Somente o Sujeito

- Do ponto de vista pedagógico, definimos pelos modelos emergentes e holísticos, e seguindo com o pensamento vigotskiano, vai ser Bruner o que nos possibilita criar formatos de interação permanente nas pessoas com Síndrome de Down. Entendemos que Bruner é o autor que melhor interpreta toda teoria de Vigotsky e de Luria, e vai ser através desta criação de "conjunto de andaimes" ou esquemas

de intervenção conjunta como a criança (qualquer criança) vai aprender a realizar , a princípio, as atividades mais "fáceis", e o adulto as mais complicadas para que (de modo contínuo) a criança vá tendo mais normas de responsabilidade nas ações, e o adulto, menos. Este trespasse de competências, tendo em conta o modo e o ritmo de aprendizagem de cada criança, vai permitir adquirir a autonomia pessoal e social necessária para sua própria aprendizagem.

Todos estes princípios e contribuições se concretizam num modelo de intervenção que poderíamos definir como um modelo emergente (ou seja, que não existem programações a priori), que requer a sintonia de ação entre pais, professores e mediadores. Nossa pesquisa é um estudo de casos e não um estudo de amostra nem correlacional. Para o desenvolvimento da mesma, além dessa sintonia de ação temos concordado numa série de estratégias facilitadoras do desenvolvimento dos princípios, tais como a fotografia como antecipação da aprendizagem, a elaboração de processos cognitivos que partem da vida quotidiana de cada caso em concreto e a "cultura" dos três mundos de significados que descrevemos anteriormente: a casa, a escola e o entorno, o papel dos mediadores e a elaboração de projetos e contratos de trabalho.

0.4 PROCESSAMENTO SIMULTÂNEO E SUCESSIVO.

Compartilhamos, desde o modelo de transferir e de aproveitamento da instrução incompleta, a concepção de inteligência como esse conjunto de processos cognitivos que parecem inferiores ou aparecem frágeis nos deficientes mentais. Nas palavras de CAMPIONE, BROWN E FERRARA (1982, p. 456) "... a inteligência é uma teoria da função intelectual baseada no conceito de acessibilidade, de habilidade para ser flexível e apropriadamente a informação e as habilidades disponíveis no sistema". Nesta teoria se parte da concepção da inteligência como deficiência funcional, e não estrutural. É, precisamente, o oposto exato do modo de funcionamento que se tem sido considerado na conceitualização das pessoas com Síndrome de Down.

A educação cognitiva, como nós a entendemos, é buscar programas educativos cujo objetivo principal é melhorar a "educabilidade", ou seja, a habilidade das crianças para se beneficiarem de suas próprias experiências educativas, ao se concentrar no desenvolvimento dos processos formais lógicos de percepção, processamento simultâneos e sucessivo, raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas (Competência Cognitiva).

Nos últimos anos, são muitos os autores (por exemplo, Haywood e Switzky, 1986; Haywoode, Tzuril e Vaught, 1992), Piaget (por exemplo, 1952, 1960; Piaget e Inhelder, 1969), Vygotsky (1929,1962, 1978), e Feuerstein (por exemplo, Feuerstein, Rand e Hoffman, 1979; Feuerstein, Rand, Hoffman e Miller,1980), que têm tentado fazer uma clara distinção entre inteligência e processos cognitivos. Segundo esta distinção, a inteligência é vista como algo geneticamente bem determinada, tão modificável e caracterizada por habilidades globais e específicas. Por outro lado, os processos cognitivos têm que ser adquiridos normalmente através da aprendizagem, e são facilmente modificáveis (já que se aprenderam em primeiro lugar) e estão formados por sistemas lógicos e construídos pessoalmente, que chegam a ser instrumentos para impor ordem no universo e desta forma, para aprender em si (Competência Cognitiva). Para chegar a ser autônomo, toda pessoa tem que adquirir alguns processos cognitivos fundamentais.

0.5 METODOLOGIA E DINÂMICA DE TRABALHO.

Temos que levar em conta várias considerações na hora de apresentar como será nossa dinâmica de trabalho:

1. Levar em conta que tal pesquisa tem duas grandes fases, uma de conhecimento e praticada pelo Projeto e outra de extensão e aprofundamento.
2. Que a segunda fase está condicionada, por um lado pela continuidade nos anos seguintes a partir de um ponto de vista econômico e por outro segundo o resultado que temos obtido na primeira fase.

O Plano concreto de Trabalho na Primeira Fase desde setembro de 1991 até finais de 1993 (PB90 – 0815):

- Reunião do grupo de pesquisadores de Roma e Málaga: análise e avaliação do Documento Base (Fundamentação Teórica e Metodológica da investigação). Fundamentação Científica: desde a neurologia, Luria; desde a Psicologia, Vigotsky; a partir da aplicação de processos simultâneos e sucessivos, Das; a partir da aplicação e intervenção didática, Bruner e Werscht. Propostas e elaboração de projetos de trabalho emergentes segundo o contexto escolar e familiar de cada menino e de cada menina trissômica-21.

- Eleição dos grupos de pais de crianças trissômicas e dos professores, tanto em Málaga como em Roma. Eleição e seleção dos Mediadores e mediadoras da Pesquisa. Atualmente se tem expandido a outras cidades da Itália e da Espanha (Andalúcia).
 - Reunião conjunta de pais, professores e grupo de pesquisadores (mediadores) onde são informadas as características do Projeto (Documento Base) e de como se realizará a intervenção neuropsicopedagógica. Atribuição de cada estudo de casos a um Mediador concreto.
 - Diagnóstico e avaliação de cada caso e de seu contexto.
 - Elaboração de "projetos" concretos em função da avaliação realizada. Prática do Projeto em diversos contextos. Estudo de casos.
 - Definem-se os "papéis" que os mediadores e mediadoras e o coordenador da pesquisa têm que desempenhar. Se estabelece o organograma do grupo de mediadores – pesquisadores (se reunirá periodicamente a cada dois meses) com o diretor para o seguimento e avaliação da intervenção ao longo dos anos de pesquisa:
- Reuniões periódicas de cada mediador com o contexto próprio de seu caso. Todo o grupo de pesquisa, conjuntamente com os pais e mães e com os professores, estabeleceremos, ao menos, quatro reuniões ao ano para o seguimento e avaliação da mesma.
 - Reunião do grupo de pesquisadores de Roma e Málaga; seguimento e avaliação processual da investigação.
 - Reunião dos pesquisadores com pais e mães e professores.
 - Reunião de pais, professores e pesquisadores: análise e interpretação dos resultados parciais da primeira fase dos projetos de intervenção (estudo de casos).
 - Reunião do grupo de pesquisadores de Roma e Málaga: Análise dos resultados de ambos os grupos com sujeitos de ambas as cidades e preparação da Memória – Informe comum que nos permita estabelecer o trabalho para a segunda fase de divulgação na Europa.

- Ao final dos dois primeiros anos que cobre a primeira fase da pesquisa, se oferecerá uma Memória – Informe detalhada, caso por caso, relatado pelos pais, mediadores e professores e estabeleceremos um projeto concreto para cada caso de como se pode melhorar os contextos escolares e familiares para obter um maior desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nas pessoas com Síndrome de Down.

O Plano de Trabalho da Segunda Fase desde o final de 1994 até a atualidade (PB93 – 1008). Com a concepção de um segundo projeto e à luz dos resultados da primeira fase temos estabelecido o seguinte plano:

1. Estabelecer dois grupos de pesquisa dentro de cada cidade (Roma e Málaga) um que chamamos de aprofundamento outro de extensão.
 2. O Grupo de Aprofundamento responde àqueles casos que têm compreendido e desenvolvido melhor a "filosofia" do projeto e com isso, pensamos, evitar nos repetir no modo de trabalho de anos anteriores e conseguir aspectos e categorias mais significativos e relevantes nas dificuldades de ensino e aprendizagem.
 3. O Grupo de Extensão, por sua vez, é formado por todos aqueles pais e professores que se têm informado do Projeto Roma e desejam aprender como intervir melhor em seus respectivos contextos. A filosofia é a mesma e a dinâmica é igual só muda a profundidade do trabalho.
 4. O Grupo de Aprofundamento (primeiro ano). Durante este ano vamos ter três reuniões:
- Reunião de casos concretos. Os pais, os mediadores, os mestres e a equipe de pesquisa se reunirão para analisar, avaliar e estabelecer o modo concreto de trabalhar. Se elaborará um informe de cada caso e os projetos educativos a desenvolver (Fevereiro).
 - Reunião por grupos de idades e momentos de desenvolvimento semelhantes. Os pais, os mediadores, os professores e a equipe se reunirão para analisar conjuntamente como se tem desenvolvido os projetos concretos anteriores. É um momento de intercâmbio e reflexão sobre aspectos e categorias entre eles. É um momento de intercâmbio de informação e de atuação. É um momento de contraste de pareceres e cada família, mediador e mestre expõem durante um tempo como trabalham, que dificuldades encontram e entre todos buscamos possíveis soluções. Nestas situações, cada caso tem material (álbuns de fotos, vídeos, outro material) e durante um dia refletimos sobre tudo isso e ao final para cada caso se elabora um informe e uma proposta de trabalho (Junho).

O Projeto Roma vem se desenvolvendo em duas fases, como colocamos anteriormente. Uma, de dois anos de duração (1991 - 1993), onde representam os resultados e expectativas produzidas nos pais e nos professores que participaram desta primeira fase; e uma segunda de outros dois anos (1994 - 1996). Tanto na primeira fase como na segunda se elaborará uma Memória - Informe como reflexão conjunta entre mediadores, pais e professores de cada um dos casos. É desejo deste grupo de pesquisa que todos os projetos parciais de cada caso, assim como o programa em geral, se publiquem conjuntamente com um apoio audiovisual e fotográfico.

O trabalho que apresentamos aqui é uma síntese de nosso pensamento sobre a competência cognitiva e cultural que todas as pessoas com Síndrome de Down têm que adquirir em sua educação para chegarem a ser autônomas pessoal e socialmente.

1. ALGUNS PONTOS PARA CONHECER O "PROJETO ROMA".

No Projeto Roma tratamos de educar ao trissômico-21, ou o que é o mesmo que abrir espaços de educação em seu meio cultural, desde as idades mais precoces, para que lhes ensine e adquira as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias que lhe permitam, quando for adulto, desenvolver-se com autonomia, competência e originalidade. Quando educamos as pessoas com Síndrome de Down, o fazemos pensando que algum dia serão pessoas adultas.

Deste ponto de vista, nosso modelo educativo parte dos princípios, tais como:

- **"A educação da criança trissômica-21 desde seu início tem que ser focalizada pensando em sua autonomia pessoal na idade adulta"** porque o Trissômico-21 é um ser com necessidades educativas específicas como qualquer pessoa e que se faz inteligente, como afirmamos no item anterior, sempre e quando o contexto lhes saiba dar oportunidades para isso. Então, o que acontece com a genética? Com a genética não acontece nada. A genética é uma oportunidade não um epitáfio.

Tudo o que se faz, tudo o que se projeta como aprendizagem nas pessoas trissômicas-21, desde a idade mais precoce, tem que se fazer pensando nessa autonomia pessoal e social que desenvolver ao longo de sua vida. Se não se procede deste modo, as pessoas com Síndrome de Down sempre atuarão dependendo do adulto e nunca adquirirão um critério próprio de originalidade. Este pensamento que nós propomos para o futuro, leva também uma educação para todos respeitando a diversidade cognitiva e cultural (educação intercultural). Deste modo não é necessário que a pessoa trissômica-21 se normalize, e sim que todo contexto social e cultural que a rodeia, vendo a diferença como energia, a conheça, a compreenda e a respeite. Tudo isso vai produzir uma situação de aceitação recíproca.

Nosso conceito de autonomia cognitiva não vem determinado pelo nível de escolarização, nem tampouco responde a uma taxonomia preestabelecida de objetivos que tem que ir superando os obstáculos e individualmente, e sim pela competência para resolver problemas da vida quotidiana de maneira cooperativa e solidária. Ao contrário do que se pode pensar o conceito de autonomia não é um conceito que separe, e sim que une. Não é um conceito de separação. É o saber resolver problemas da vida diária, sabendo questionar e interpretar o contexto. Significa saber colaborar , saber trabalhar conjuntamente com os outros. É algo emergente e que respeita ao outro em sua diversidade. A autonomia passa pelo que outro possa me reconhecer como sou e não como ele gostaria que eu fosse. O conceito de autonomia está unido ao de dignidade e este não é um conceito abstrato e sim concreto. É o direito que tem todas as pessoas de serem reconhecidas e valorizadas como pessoas livres e diferentes.

- O segundo princípio a levar em consideração é o seguinte: **"O objetivo básico será fornecer oportunidades educativas apropriadas a cada menino e cada menina trissômica-21, respeitando seus modos e ritmos de aprendizagem".**

Desde a psicologia soviética, e concretamente desde o pensamento vigotskiano, se tem elaborado um marco conceitual para explicar os processos de internalização e o papel da linguagem no controle e na planificação da atividade cognitiva. Os processos cognitivos se produzem em um contexto interativo de natureza social e comunicativa (conceito de educação).

Destacando algumas idéias apontadas anteriormente, temos que dizer que nosso modelo educativo se expõe aos modelos de intervenção didática que existem em algumas escolas e, embora sejam diferentes entre si, todos partem de um mesmo princípio e vai considerar as pessoas com Síndrome de Down como a origem e a causa de seu handicap e não só isso, senão que é a partir desta consideração quando se nega a competência cognitiva e se apontam suas incapacidades. Este modelo conhecido como modelo deficitário e, frente a este nós trabalhamos apontando as competências de qualquer pessoa, é um modelo que denominamos competencial.

Que características ou peculiaridades para a aprendizagem temos visto em cada um deles como indicadores, em alguns casos, de déficit e, em outros, não? A continuação será colocada a seguir.

1.1 Modelo Deficitário versus Modelo Competencial

O **Modelo Deficitário** é, a nosso ver, um modelo centrado preferencialmente no sujeito como única causa de seus problemas cognitivos e de aprendizagem e todo ele apoiado médica e psicologicamente, mas nunca se busca uma possível causa no contexto (no sistema). O modelo de intervenção é, portanto, individualizado e de currículo truncado até as incompetências, incidindo nas incapacidades e não nas possibilidades dos alunos. É um modelo "privado" e determinista (negativo) que aponta mais o que a menina ou o menino não sabe fazer do que o que realmente pode fazer. Outras vezes, este modelo se centra na necessidade do especialista e se busca um modo de intervir "específico" (tecnocracia), como se a resolução dos problemas da diversidade estivesse sujeita à formação de especialistas. E os profissionais se fazem profissionais do handicap. E, por último, este modelo deficitário se tem centrado no currículo paralelo (Programas de Desenvolvimento Individual (P. D. I) ou Adequações Curriculares Individuais), como que se tratasse de uma atitude compensadora (modelo compensatório).

Do nosso ponto de vista, manter este discurso é um problema ideológico, porque o que se oculta atrás desta atitude é a não aceitação da diversidade como valor humano, as percepções das diferenças entre os alunos, mostrando que estas diferenças são invencíveis... (determinismo bio e sociológico), e embora compartilhem ônibus, mesa, cadeira e aula com seus companheiros, seguem um currículo diferente e às vezes até oposto. É o déficit entre os alunos a principal etiqueta de separação curricular, e a outra idéia que impera é a concepção de homogeneidade nas aulas (Modelo Deficitário).

Frente a este modelo deficitário definido como específico, privativo e compensador centrado na criança como deficiente, nós estamos desenvolvendo uma pesquisa centrada nas competências e buscando causas exógenas ao sujeito, tentando mudar o sistema (Contexto). Este modelo é definido como educativo - competencial ou de currículo único. Ou seja, um modelo que evite a subcultura.

1.2. Modelo Educativo Competencial pretende, em primeiro lugar, ter pontes cognitivas entre os alunos e o currículo para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que lhes preparem para desfrutar das possibilidades que a vida lhes oferece. Estas possibilidades umas vezes serão dadas, mas a maioria se terão que construir e nesta construção as pessoas com handicap têm que participar ativamente.

Os princípios nos que se sustentam são, por um lado, a consideração da escola como um sistema organizado e, por outro, o respeito à diferença entre todas as crianças.

Esta diferença não se refere à "capacidade para aprender" , medida exclusivamente através do rendimento acadêmico, e sim aos distintos modos e ritmos de aprendizagem de cada menino ou menina em função de seu modo particular de ser. Temos que desenvolver suas competências até uma autonomia social e pessoal. Um tratamento integrador da heterogeneidade supõe, por um lado, aceitar a diversidade como elemento de progresso e de riqueza de coletividade e por outro, assumir as diferenças como ponto de partida e não de chegada em sua educação, para desenvolver as estratégias e os processos cognitivos e afetivos necessários para que participem na tomada de decisões da comunidade a que pertencem e para que guiem sua própria vida quando forem adultos.

Qualquer programa educativo baseado nos processos básicos para o ensino do pensamento lógico, sobre todo o instrumento para a aprendizagem, podem se denominar cognitivos. Para ser metacognitivo, tal problema deveria ter além dos seus principais objetivos o conseguir que os alunos pensem sobre o que pensam, para refletir sobre os processos e estratégias lógicas que utilizam para entender o mundo, e para criar consciente e deliberadamente mais processos de raciocínio efetivo.

Assim, o primeiro objetivo, de um currículo cognitivo é ensinar aos alunos processos e estratégias de raciocínio efetivo que se possam utilizar na aprendizagem e resolução de problemas. Um objetivo fundamental do currículo é ajudar às crianças a ser competentes para criar seus próprios processos e estratégias de raciocínio. Os currículos metacognitivos enfatizam também embora relativamente a aprendizagem cognitiva mediante a aplicação, assim os alunos adquirem experiências para deduzir aplicações de princípios, conceitos, normas e estratégias apropriadas assim como para admitir os princípios, normas e estratégias em si mesmas.

Em síntese, podemos dizer que a educação das pessoas com Síndrome de Down tem que ser uma educação que assuma a autonomia em todas as suas facetas e não a dependência. A seguir, colocaremos um quadro que resume este tipo de educação:

AUTONOMIA
- Competência. Educação

DEPENDÊNCIA
- Incapacidade. Déficit

- Inteligência dos processos lógicos.
 - Conhecimento amplo.
 - Elasticidade mental.
 - Aprendizagem significativa e relevante.
 - "Aprender a aprender".
 - Aprendizagem intencional e provocada.
 - Heterogeneidade.
 - Esquemas de ação conjunta.
 - Emoção por conhecer.
 - Processo.
 - Educação Cognitiva.
 - A criança como científica.
 - Diversidade como valor. Ética.
 - Autonomia e qualidade de vida.
- Inteligência como capacidade.
 - Conhecimento específico.
 - Rigidez mental.
 - Aprendizagem mecânica.
 - Quantidade.
 - Aprendizagem espontânea
 - Homogeneidade.
 - Esquemas individuais.
 - "Castigo" por conhecer.
 - Resultado.
 - Seleção: Terapia.
 - O professor científico.
 - Diversidade como defeito.
 - Dependência.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.

E tudo isso para que, simplesmente para ter uma vida de qualidade para todas as meninas e para todos os meninos que chegam à escola.

2.A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NOS DIVERSOS CONTEXTOS.

A intervenção educativa, tanto no âmbito familiar como escolar, seguirá as pautas e princípios dos modelos de processamento simultâneo e sucessivo de DAS. Nosso modelo tenta fazer com que a criança indague sobre os mecanismos que lhe fazem ser consciente no qual consiste o conhecimento (Metacognição). Como fazer que as crianças trissômicas-21 aprendam ativamente em casa e na escola a cultura produzida pela comunidade? Ou seja, "aprender a aprender" e "aprender a ensinar a aprender".

Nós estamos interessados em saber quais os são itinerários mentais (representações mentais) que cada menino ou menina constrói para poder resolver problemas da vida cotidiana. Nos interessa o processo e nem tanto o resultado.

2.1 Os mediadores como agentes básicos do Projeto Roma.

Nesta parte desejamos mostrar o papel tão importante de pais, professores e mediadores para conseguir esse desenvolvimento cognitivo e metacognitivo nas pessoas com Síndrome de Down. Estes processos de **mediação** são especialmente importantes quando se trabalha com pessoas com Síndrome de Down, precisamente porque precisam mais de processos de "degraus" que o resto de seus companheiros. Estes profissionais quando organizam suas classes, tomam decisões reflexiva ou irreflexivas, mas sempre com uma intenção de aprendizagem, e estabelecem uma forma diferente de organizar o espaço; neste caso, destacamos por sua importância sua organização cooperativa da aprendizagem, frente à organização individualista ou competitiva. Quando estes profissionais trabalham com alunos com necessidades educacionais específicas, como é o caso das pessoas com Síndrome de Down, a forma de trabalho solidária e cooperativa possibilita uma melhora substancial na relação mútua e no relacionamento escolar de todos os alunos (JOHSON e JPHSON,1986).

O trabalho cooperativo e solidário na escola (e em casa) é um modo de obter no trissômico-21, através dos companheiros, a metacompreensão necessária. Precisamente nos interessa o contraste de pareceres entre as crianças, a interação entre companheiros (entre irmãos e parentes) na mesma classe, ao contrário daqueles que pensam que é melhor que as crianças trissômicas-21 aprendam em situação pessoal - particular (segregação), a sós, enfrentando seus próprios erros. Este tipo de educação nem sempre produz no trissômico-21 o desejo de aprender (a emoção de conhecer). O descobrir em que consistem as "coisas" - o conhecimento - é uma atividade que só se obtêm cooperativamente.

Através destas estratégias cooperativas o professor pode favorecer alguns dos processos de interação social, de modo singular no desenvolvimento e aprendizagem de alunos trissômicos-21. A escolarização, pensamos, tem como principal objetivo que os alunos aprendam a aprender, e se dêem conta do que sabem e do que não sabem fazer, e que saibam como e onde obter a informação necessária.

Como conseqüência, a intencionalidade que caracteriza a educação escolar das pessoas com Síndrome de Down por parte dos pais e dos professores vem determinada por uma clara intervenção dirigida a ensinar a estas crianças as estratégias de controle de seus processos cognitivos na situação cooperativa (ensinar a pensar). Se trabalha-se deste modo, se conseguirá a aprendizagem significativa não só de fatos, fenômenos ou acontecimentos, e sim que se conseguirá algo muito mais importante : o procedimento de

trabalho (não nos interessa o resultado senão o *processo* para conseguir entrar no mundo da cultura). Não é fácil, mas é um modo deste grupo de pesquisa para conseguir a educação das pessoas com trissomia-21.

Esta parte que estamos descrevendo merece um tratamento especial em apontar algumas das funções desta figura tão importante em nossa pesquisa que é o Mediador (estudante de Pedagogia ou de Psicologia, Mestre, Médico,... uma pessoa catalisadora da aprendizagem) que sempre tem atuado e atua como facilitador entre os diversos contextos de aprendizagem. Estes mediadores têm como funções principais as de atender e assessorar ao professor e aos pais na mediação de cada menino ou menina com a estratégia correspondente segundo a problemática que se apresenta: Codificação - Atenção - Planejamento. Quando não se souber como solucionar um problema ou questão estabelecida o grupo de investigação será mudado. Da análise e estudo no grupo de cada situação problemática será proposta uma "possível" solução estratégica.

O programa ganha sentido sempre e quando os mediadores, satisfazem as necessidades (demandas) dos pais e dos mestres. Quando falamos que tem que integrar os conteúdos culturais e vivenciais no currículo comum nos referimos a todos os professores e pais que em seu modo de trabalhar em casa e na escola têm que integrar os conceitos metacognitivos e estratégias de ensino como algo normal, e não fazê-lo como algo complementar. Explico-me: os professores comuns têm que trabalhar (e do mesmo modo os pais) sem ter dois tipos de currículo ou de interações; e sim que tem que incluir na vida comum aquilo que desejamos que as crianças aprendam. Compreende-se que a presença de pessoas cognitivamente diferentes requer que os pais e os professores façam um estudo de diversas situações simultâneas de aprendizagem.

Neste ponto se corre o risco, às vezes, nos pais ao pretender transitar os conteúdos acadêmicos da escola à casa, ensinando ao menino ou à menina o mesmo que eles estão aprendendo na escola. A família tem que saber interpretar os conteúdos acadêmicos e oferecer situações experimentais da vida real e cotidiana. Por exemplo, e somente para que sirva como ilustração, se no colégio o menino ou a menina está descobrindo o número em papel e lápis, em casa não tem que continuar situações de lápis e papel e sim que os números representam funções, tais como estar no telefone, em um almanaque, na televisão, nos artigos da compra, etc.

Se trabalha-se deste modo, o menino ou a menina podem transferir este processo a situações novas ou conteúdos novos mas que lembrem o aprendido. É agora que se tem que criar estruturas de ação conjunta através do ensino cooperativo e recíproco. Pode-se utilizar este tipo de ensino para comprovar se as crianças aprenderam o que desejávamos da árvore ou da flor (consolidação da aprendizagem) ou de qualquer tema, e se transferem algo novo (generalização) sobre a árvore ou a flor em situações diversas no tempo e no espaço. Não podemos nos esquecer que o que é realmente significativo desde o ponto de vista da aprendizagem é que o menino ou a menina tenha Representação Mental do que vai fazer depois, e não ao contrário. Não podemos ser demonstradores de fenômenos, fatos ou situações, e sim demonstradores de realidades da vida cotidiana.

2.2 Processos Cognitivos (Metacognitivos) e Vida Quotidiana.

Nosso trabalho em casa e na escola vai seguir o modelo de processamento da informação desde a percepção - atenção - memória - transferência e tomada de decisões. Os processos cognitivos, anteriormente mencionados (a percepção, a atenção, a memória), como elementos favorecedores do desenvolvimento e da aprendizagem nas pessoas com Síndrome de Down e, portanto, favorecedores de sua atividade intelectual. Em nossa investigação vamos partir de três cenários ou três mundos de significados, a saber:

a) O MEIO FAMILIAR:

- o espaço familiar (sala, copa, dormitórios, banheiro, cozinha,...);
- os familiares (pais, irmãos, parentes em geral,...);
- os objetos próprios (roupa, livros/ contos, jogos,...).

b) O MEIO ESCOLAR:

- espaço escolar (a classe, o pátio de recreio, o ginásio,...)
- os professores e companheiros;
- os objetos escolares (livros/ contos, lápis, canetas, borracha,...).

c) O MEIO AMBIENTE (ou seja, o que não é nem a casa nem a escola):

- o espaço - ao redor (o parque, a praça, a rua,...);
- as outras pessoas (açougueiro, médico, camareiro,...);
- os outros objetos (a fonte, o supermercado, o circo, a padaria,...).

Esta organização corresponde ao que queremos que a criança trissômica-21 adquira e desenvolva um pensamento categorial, e para isso partimos de três princípios chaves e muito simples (através dos quais se vão desenvolver as três unidades funcionais que estabelece LURIA), e que todos os trissômicos-21 teriam que compreender:

1. que todas as coisas pertencem a algum dos três mundos mencionados (animal, vegetal e mineral);
2. que estas coisas, animais ou pessoas podem se encontrar em sua casa, na escola ou fora destes lugares.

2.3 A Fotografia como antecipação da aprendizagem.

Em relação à fotografia, temos que despertar nos pais o interesse por ensinar a desenvolver processos cognitivos e por organizar de um modo novo o pensamento de seu filho de maneira participativa, estabelecendo estratégias de trabalho conjuntas. Vamos lhes explicar, também, que a fotografia, além de desenvolver estes processos, vai nos servir como meio didático para o início da leitura e da escrita e também da linguagem oral. E, como vamos fazer isto? Do seguinte modo:

- Vamos lembrá-los que iniciamos esta experiência da fotografia porque, a nosso ver, as crianças trissômicas-21 têm um pensamento muito centrado na realidade mais imediata e significativa. Assim, pensamos que utilizando as imagens mais relevantes e próximas às crianças, lhes despertaria o interesse e desenvolveríamos a capacidade de atender (atenção). A fotografia antecipa a aprendizagem e estimula a criança ao mesmo tempo.

As fotografias referem-se aos três mundos de significados que viemos trabalhando, ou seja: a rua e tudo o que se pode encontrar nela, a casa e a família e, por último, a escola. Estas fotografias foram utilizadas como uma forma de fazer os meninos e as meninas trissômicos-21 e seus pais protagonistas diretos de suas próprias ações e iniciativas, já que as fotografias lhes farão recordar situações, pessoas e ações muito concretas de sua vida. Tudo isso, pensávamos, favorecerá seu desejo por aprender, o reconhecimento de si mesmos e sua auto-estima e seu papel em casa e fora da mesma. É um modo de abrir a casa e mostrar a seus mestres como se vive em casa e como se relaciona o menino e a menina trissômico-21. Qual o papel e qual a responsabilidade que tem em casa?

Temos trabalhado com a fotografia, como dissemos mais acima, em três âmbitos: **a casa, a escola e a rua**. O procedimento do trabalho foi fácil: os pais foram encarregados de fazerem fotografias de âmbitos diferentes com uma série de características nas dimensões das mesmas, a saber: que foram coloridas, e não em branco e preto (o mundo perceptivo da criança é colorido), e que guardaram situações, ações, cenas e personagens, em grupo ou de modo individual. Umas se referiam às atividades concretas dentro de casa ou fora da mesma, outras a jogos espontâneos ou dirigidos, etc.

*Uma vez que tínhamos as fotografias fizemos um pequeno álbum da mesmas, plastificadas, e foram dadas instruções aos pais e mestres de como poderiam utilizar segundo a temática a desenvolver ou os processos cognitivos que conseguissem. Deste modo, cada família teria seu próprio álbum de fotografias que iria se ampliando ao longo dos anos de experiência e cada família trabalharia naquilo que o menino ou a menina precisaria. Se manifestassem problemas de percepção, atenção, memória ou linguagem, lhes indicamos como teria que usá-lo, por exemplo:

-PERCEPÇÃO: fazendo fotografias de contrastes com fundo branco ou preto, de uma fotografia colorida a uma fotocópia. Estas fotografias tinham que ser interessantes para o menino ou a menina, muito funcionais, realistas e próximas a sua vida quotidiana.

-ATENÇÃO: Se tivessem que fazer classificações, seriações, categorizações e agrupamentos de situações, pessoas, animais, coisas, cores, formas, tamanhos, gostos, etc, que refletiam na fotografia.

-MEMÓRIA: Procurávamos identificar e recordar, assim mesmo, situações, pessoas, animais, objetos,... (da casa, da escola, de fora de casa) que representaram o passado, o presente ou o futuro; se eram pessoas familiares e amigos ou desconhecidos, se eram animais domésticos ou animais perigosos, se eram importantes ou se não o eram, se pertenciam (meu, teu, seu,...) à casa ou não, etc., desenvolvendo processos simultâneos ou sucessivos de processamento da informação.

-LINGUAGEM: cientificamente o que nos interessava no menino ou na menina trissômico-21 era e é o despertar a emoção pela fala, nosso trabalho se focalizava, principalmente, até a comunicação, embora não tenhamos deixado de lado a expressão com sentido semântico e

sintático. Agora, procurávamos na comunicação essa emoção pela fala através de expressões de vocábulos muito significativos, muito carregados de intencionalidade e que foram de grande compreensão. A fotografia é uma grande facilitadora da linguagem oral, já que graças a ela, a criança lembra de suas próprias ações.

*Mais tarde, trabalhamos, através da fotografia e quando a família tinha se "familiarizado" com este procedimento de trabalho, em **projetos concretos** (projeto agenda, projeto livro de..., projeto calculadora, projeto "exploremos a casa", projeto diário, projeto amiga,...) que lhe iam permitir descobrir a leitura e a escrita através da imagem vivenciada. E aprendiam a diferenciar seu nome do de sua amiga ou amigo, a escrever seu número de telefone e o de seu amigo ou amiga, distinguiam sua roupa da de seu irmão, suas coisas pessoais de higiene, aprendiam a preparar as coisas necessárias para o banho, ou para sair; diferenciavam o que se fazia pela manhã, do que se fazia pelas tardes ou pelas noites; como se preparava uma comida, que ingredientes eram necessários, como se misturavam; uma visita ao mercado ou ao zoológico, um passeio pelo parque ou pelo porto, etc... Também trabalhamos situações de simulação, desenvolvendo a imaginação através de contos que se inventavam em relação às fotografias, etc.

Deste modo, cada família tinha e tem vários álbuns de fotos de situações diferentes que, tipo de livros de leitura, estão permitindo que as crianças adquiram a leitura e a escrita. Este modo de trabalhar (lhe) tem permitido a cada família ter uma pequena biblioteca, construída por eles mesmos, e que podem utilizar como livros de leitura.

Sempre temos que começar manipulando os objetos e depois chegar à representação mental; o que nos interessa é que a criança aprenda a realizar itinerários mentais. Se podem apresentar uma série de atividades e experiências como as descritas anteriormente, e logo pedir-lhe que pense mentalmente quais resolveria e por que o faria assim, e não de outro modo. A seguir dizer-lhe que as resolva e por último se opor ao que fez bem com as que ela dizia que fazia bem.

Ou seja, que a fotografia não se utiliza somente para descrever o que nela tem representado, mas também como expomos nas linhas anteriores, podemos e devemos introduzir à criança na resolução de problemas simples da vida quotidiana. Deste modo, com as fotografias temos feito diversas fotocópias tanto de detalhes como de vistas panorâmicas, umas que representam a casa, outras de classe..., e com tudo isso se faziam jogos de encaixar ou de quebra-cabeças, se faziam abecedários, livros de acordeão, o livro de sua vida com fotografias de várias idades e inclusive do futuro (quando eu for maior). Os meninos e meninas maiores fizeram um livro de quando eram bebês com o objetivo de reconstruir sua própria história e com isso adquirir o conceito de história.

Resumindo, temos que lembrar aos pais que podem ter manifestadamente problemas de aplicação espontânea, tendo que lhes sugerir a estratégia a desenvolver. Por exemplo, através da fotografia, tem que se evitar que a criança somente dê atenção e descreva o que vê, e também que tem que interatuar (pensar) através da mesma (linguagem - relações - categorizações - repetições...).

3. A AUTONOMIA E O PAPEL DA RESPONSABILIDADE. PROJETOS ESPECÍFICOS DE TRABALHO EM CASA E NO COLÉGIO.

... Que ônibus tomar para chegar antes que...?; que rua pegar para ir a ...? Qual é mais rápido, mais divertido, mais seguro?; vamos pegar a rua paralela...; agora cortamos por este beco transversal, assim nós poupamos a metade do caminho; caminharemos em volta (perímetro) do edifício..." Estas reflexões são muito adequadas para o desenvolvimento da autonomia e provocam aprendizagem no plano da Matemática, da Topologia, da Geometria...

"... Os passeios, o conhecimento do próprio bairro, onde moram os companheiros de classe, podem ser referências de aprendizagem, de autonomia e de socialização... Sair com um mapa do bairro e reconhecer as ruas, fotografar as lojas que o caracterizam, encontrar a rua onde mora, ... onde está minha casa, onde moram meus companheiros ... ampliar (com uma fotocopadora) o mapa, e convertê-lo em maquete, construindo a casa com cartão..."

"... Comprovar se o caminho é correto, o mais "curto", o mais "longo", mais "cômodo"... propor ir às compras nesta determinada loja, ou ir merendar na casa de uma amiga, conhecer sua casa e sua organização topológica...; significa sentir a emoção de ir à casa de uma amiga, ou a emoção de receber os amigos em casa; significa provocar cultura, necessidades, desejos de se encontrar com outros, significa promover a amizade entre as crianças, entre os pais; é **criar a cultura da integração**.

"... A reflexão sobre a realidade, a análise dos fatos vividos, podem ser os problemas de Matemática, Geometria e, o que é melhor, os problemas da vida quotidiana. São estas atividades que podem oferecer a todos os meninos e a todas as meninas com Síndrome de Down e a seus companheiros e companheiras, oportunidades de observar, calcular, medir, se orientar, raciocinar sobre a Geometria plana e sobre os

volumes, descobrir regras geométricas e topológicas, reflexões e aprendizagem de caráter tanto conceitual como manual ou projetual...”

“...Orientar-se no tempo e no espaço, em relação aos acontecimentos, é fundamental para adquirir um domínio da fala e da escrita. Orientar-se no tempo significa aprender a usar os verbos adequadamente, compreender as sucessões e implicações lógicas. Ter uma idéia clara do tempo significa ter a memória clara, significa orientar-se na escrita, na narração: “... primeiro, esta manhã, me levantei, depois tomei café da manhã, logo arrumei a mochila e depois fui à escola; logo...”

“...A competência do escrever, do descrever, de manter uma coerência na narração fica subordinada a uma clara concepção de tempo. Orientar-se no tempo e no espaço significa se orientar na Aritmética, na Matemática, na Geometria. O ábaco propõe itinerários educativos visíveis ao se observar concretamente que o espaço, a posição, é uma referência que proporciona valor aos números. Orientar-se, manter o “ fio do discurso” em sua própria história significa orientar-se no tempo e no espaço; significa orientar-se no ontem, hoje, amanhã, agora, depois...”

“...Se é importante aumentar a curiosidade e o desejo de ler e escrever. É necessário que as distintas perspectivas de aproximação à leitura e escrita considerem as emoções, que se orientariam fazendo-as coincidir com o desejo de se comunicar; desejo que se propõe como energia de investigação até as habilidades que permitirão à criança adquirir as competências de leitura e escrita. Uma aproximação emocional e técnica ao mesmo tempo, constituindo duas polaridades que mostrem a complexidade de um acontecimento que se deve apoiar em modalidades e instrumentos multimediais e emocionantes, se não quiser que se converta em aprendizagem passiva, com exercícios mais ou menos enfadonhos...”

“... As diferentes possibilidades de decodificar e codificar uma mensagem nos propõem diferentes formas de ter acesso à compreensão, e no meio desta diversidade a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem encontra no dinamismo da busca, na complexidade das ocasiões, muitas possibilidades de encontrar acesso à compreensão de superar suas próprias dificuldades...”

“...Cada criança para aprender, para lembrar - um mesmo conteúdo - utiliza estratégias variadíssimas. Investigando no âmbito do ensino - aprendizagem, descobrimos que certas crianças detêm as imagens, outros associam os conteúdos às situações, outros se organizam fazendo esquemas, desenhos, representações simbólicas, tem quem transforma as palavras em rima... descobrimos que estas “astúcias” ajudam a lembrar (estratégias de ação)...”

As reflexões que ao longo da investigação têm surgido em torno das estratégias e “truques” para superar as dificuldades de ensino – aprendizagem constituem, a nosso ver, uma verdadeira “exploração” dos diversos modos e processos cognitivos utilizados para aprender.

A reflexão constante sobre este tema nos levou a pensar em como organizar apoios que ajudassem integrar mais códigos, mais linguagens para conteúdos idênticos. Os contextos e situações didáticas têm feito que se superem, às vezes, as dificuldades de aprendizagem tendo como constante uma organização complexa dos conteúdos. Por exemplo: quanto mais ajuda oferecemos e melhor esteja representado numa lição um conteúdo com uma totalidade articulada de imagens, cores, esquemas, sons, jogos de palavras... mais “pistas” têm para compreender e recordar

Um projeto de pesquisa deste tipo propõe a meninas e meninos o participar num processo de organização, de categorização, de invenção e respeito de convenções, de utilização de uma linguagem determinada, de regras comuns... de descoberta de normas de domínio, semelhança e diferença, simetria, ordem, desordem... conhecimento de leitura e escrita além de atividades, como assinalamos antes, que vão desde o desenho ao conhecimento de formas e cores, de habilidades motoras finas...; além disso, o fato de tomar algo emprestado, ao ter que devolvê-lo, propõe reflexões sobre a duração de tempo, o calendário, o mês, a semana, o dia, etc..., e por último, mas não menos importante, propõe o desejo e o amor pela leitura e pelos livros.

Um projeto educativo é considerado adequado quando respeita a identidade e originalidade de cada um, quando propõe o desejo, o prazer de existir e conhecer. Porém, não me refiro a exercícios nos quais a aprendizagem constitui uma repetição constante até que se fixem os conteúdos de um programa, e sim em relação aos contextos e situações que constituem ocasiões permanentes de aprendizagem para saber, para conhecer, numa relação de ajuda recíproca.

Nos referimos a uma aprendizagem não somente formal, mas profundamente qualitativa, aprendizagem que além dos conteúdos propõe o apoderar-se das estruturas, dos processos, desse “aprender a aprender” que, além da aquisição acadêmica, propõe a “**emoção por conhecer**”. Aprender a aprender é uma das autonomias que tem que se unir ao desejo e ao prazer. A criança não deve associar exclusivamente a aprendizagem aos exercícios ou à didática; se isto acontece podem ocorrer muitos riscos, como o de um rechaço a priori da aprendizagem por um resultado “pesado”.

Quando a emoção por conhecer tem sustentado os acontecimentos educativos se tem detectado uma assombrosa tendência ao êxito escolar. Quando o projeto educativo se estabeleceu em perspectivas não rígidas e lineares e sim globais; quando os professores se têm referido às hipóteses pedagógicas de

“integração e cooperação”; quando as hipóteses pedagógicas, para integrar uma criança com Síndrome de Down, têm sido as mesmas para os demais (definidos normais e normopáta) e o projeto tem considerado a problemática específica e não tem pretendido construir uma “Educação Especial”; quando os professores têm baseado sua intervenção na aprendizagem “ativa”; quando se aceita a diversidade e originalidade de cada criança... se tem produzido qualidade, êxito escolar e desejo de conhecer.

Com a exposição de fragmentos de situações de aprendizagens diversas em alguns de nossos meninos e meninas queremos expor como os projetos são itinerários que comprometem e exigem esforço, trabalho continuado, seguimento e avaliação.

Neste âmbito vamos explicar a variedade de projetos pessoais ou específicos para cada caso em concreto, todos eles com a tripla finalidade de ajudar os pais a se sentirem úteis na educação de seus filhos, assessorar os professores nas diversificações curriculares e aos meninos e às meninas oferecer oportunidades de autonomia pessoal, ensinando-lhes a “aprender a aprender”, ou seja, que construam por si mesmos as estratégias de sua própria aprendizagem.

Estes projetos têm sido, entre outros, os seguintes:

1º Projeto: “Confiança”.

O primeiro projeto no Projeto Roma é o “Projeto Confiança”. Confiança nas pessoas com Síndrome de Down, em suas possibilidades e em sua competência (desde os pais e irmãos até os professores aos alunos, companheiros de classe, vizinhos...), confiança nos conteúdos (desde a Matemática ao desenho, à leitura... – os conteúdos são percebidos como úteis e facilitadores), confiança nas atividades escolares e muito especialmente nas que não exigem diretamente as noções didáticas (em casa: ajudar nas tarefas domésticas, lembrar-se de comprar certas coisas...; na escola: responsabilidade para distribuir os cadernos, ajudar a fazer fotocópias...). Ao mesmo tempo, será necessário que entre a família e os professores aumente o intercâmbio de informação e o grau de colaboração.

Falemos, por exemplo, de A. Poderiam atribuir-lhe “tarefas preparatórias”, no sentido de que se possa organizar em casa os conteúdos que lhe exigem mais tempo para que ao chegar à escola estejam já em condições de serem terminados. Acredito que paralelamente à **operação confiança**, teria que provar, durante um certo período de tempo, o não verificar diretamente suas competências, e sim comprová-las através dos pais; desta forma os professores ficarão mais seguros de que A. possui os conteúdos que não são manifestados na escola, e assim saberão incitar e /ou esperar as ocasiões que demonstrarão a utilização deste “saber fazer” também na escola.

Uma hipótese para produzir ocasiões nas quais A. demonstre serenamente suas competências e que originará condições de confiança e ajuda recíproca poderia ser a de determinar, durante um tempo, uma condição de laboratório onde cada um por necessidade de trabalho deve desempenhar um papel diferente e complementar ao do outro. Em situações análogas, nas quais se queria determinar uma condição de colaboração e de confiança recíprocas, se organizou a classe segundo os critérios que um artesão considera ao organizar seu laboratório.

Nas atividades de Desenhos e atividades Manuais poderia se organizar a classe como este laboratório e utilizar um espaço como “MESA” de instrumentos de trabalho. Pincéis, lápis, rotuladores, cola, tintas, tesouras, etc, poderiam se converter em objetos de reflexão para organizar esta “MESA” de instrumentos de uma maneira funcional de acordo com as atividades que serão desenvolvidas.

Pode-se discutir com a classe as dificuldades e o tempo que se perde em encontrar objetos que estão desorganizados: lápis e pincéis de um certo tamanho, tintas de uma cor ou de outra; da desorganização passamos a projetar juntos uma organização adequada dos objetos e do espaço.

A mudança da “desorganização” à “organização” pode se converter num itinerário muito importante já que a “discussão” sobre as diferentes possibilidades de organização dos objetos em relação ao espaço e sua função oferece a possibilidade ao grupo de se comunicar e estabelecer as relações subjetivas com o mundo das “coisas”.

A ordem, a organização dos objetos, raras vezes se considera como itinerário educativo e, ou os objetos já estão em ordem já que se havia organizado antes de comprá-los, em estojos ou caixas já preparadas, ou os professores os organizaram. Os professores, com rapidez – já que sempre se tem medo de se perder tempo – querem instalar imediatamente as crianças numa relação objetiva, relacional, com as coisas.

A organização da “mesa dos instrumentos” tem constituído em casos muito parecidos ao de Al. um “grande espaço” para estabelecer uma relação afetiva com os objetos e para descobrir, juntos e pouco a pouco, funções lógicas e múltiplos usos. A “mesa” e se referindo a outro caso diferente, deveria ser esboçada e utilizada principalmente por Ma. que iria distribuindo os materiais e objetos segundo as exigências de seus companheiros. De uma certa maneira deveria sentir os objetos como seus já que é sua a responsabilidade.

Se limpa a "mesa" e a mantém em ordem e assim se converteria no testemunho concreto da presença ativa de Al. ou de Ma., demonstrando suas competências e a importância de sua presença. Por conseguinte, organizar a "mesa" significa desejar e demonstrar saber fazer.

2º Projeto: " Explorando a casa".

Em qualquer casa, em sua organização espacial, na distribuição dos móveis, das funções que cumprem em cada casa/ habitação, e as atividades que se desenvolvem nas mesmas e nas horas distintas (fazer a comida, dormir, comer, tomar banho, jogar, brincar,...) podemos encontrar várias ocasiões para um projeto educativo. A casa, uma ocasião para o desenvolvimento das autonomias, um lugar permanente para as aprendizagens e para a socialização: Onde estou?; Onde vou?; Com quem me encontro?; O que faço?; Onde estão os objetos?; Quais são seus nomes, suas qualidades, suas funções?.

A organização da casa, os fatos que ocorrem dentro dela, são em grande medida um "espelho" da organização e hábitos sociais. A exploração através do movimento não se reduz em realizar atividades de mero treinamento físico, e sim que propõe uma exploração do tipo cognitivo (representações mentais e mapas cognitivos), ativando a atenção, desenvolvendo a observação, proporcionando uma vivência afetiva e agradável. A exploração tem que se fazer de tal modo que integre as atividades perceptivas, relacionais, lingüísticas, afetivas,...

"Explorar a casa" significa pôr o mundo físico da menina ou do menino em relação com o contexto em que vive. Levando em conta que as crianças têm uma visão global dos objetos que lhes rodeiam, convém focalizar sua atenção até cada um deles para ensinar-lhes a discriminar. Estes objetos serão os que lhe pareçam mais familiares (seu copo, seu talher, seu brinquedo,...), objetos com um utilidade prática que, por serem significativos, despertam seus interesses.

Deveríamos prestar atenção especial em manter a complexidade e a multimedialidade nas atividades que propomos às crianças: "Onde está o papai?; Onde está seu irmãozinho?; Onde está a colher?". O momento entre a pergunta e a resposta poderia provocar, com o tempo, medo por não saber responder, e "fraudar" as demais. Os pais têm que aprender a esperar a resposta e não adiantarem-se em seus pensamentos. Não devemos nos esquecer que estamos ensinando e não corrigindo.

Estes tipos de perguntas ainda assim é certo que despertem a atenção da criança, mas por outro lado corremos o risco de que se vivam como uma *"interrogação permanente"*: a criança pode se sentir constantemente examinada, posta à prova, e com o tempo não escutará estas perguntas com a mesma atenção inicial; além disso não nos arrisquemos a propor itinerários passivos, porque se perguntamos somente para verificar a aprendizagem da menina não a estamos envolvendo nos acontecimentos, na formação da resolução do problema.

É essencial envolver a criança em ocasiões complexas, em atividades como: " me ajude a levar o carrinho à cozinha, por favor, leva a caneta para o papai, me ajude a carregar esta sacola de batatas, é muito pesada para que eu a carregue sozinha...". O pedido de ajuda, segundo minha experiência, sempre tem produzido participação, tem constituído um meio importantíssimo para envolver ativa e emotivamente as crianças evitando o risco de intervenções educativas assediadas e unidirecionais .

A introdução de uma simples pergunta como: "Onde está o papai?" ou a dizer: "Olá, L.!, que bom te ver; me ajuda, por favor, a levar esta cesta verde tão pesada ao papai que está na cozinha?" fará com que a menina nos ajude a esvaziar e a colocar as coisas no freezer. Depois continuaríamos: " Ou seja, pega de um lado da sacola e eu do outro lado..." (fazendo que L. pegue na alça, pois ainda não caminha autonomamente); "...Muito bem!, vamos com a bolsa verde até onde o papai está, atravessamos o corredor, aqui estamos! Chegamos à cozinha. Agora vamos colocar a cesta verde sobre a mesa... Que cansados estamos!, não é verdade?". "Olá, papai!, nos ajude? Vejamos o que há dentro desta cesta, uma lata de molho de tomate..., olhe, é vermelho...!"

Com certeza, os pais e as mães têm feito isso com seus filhos e filhas muitas vezes.

A segunda proposta para envolver a menina ou o menino pode nos parecer mais complicada, mas "complexidade" não é sinônimo de "mais difícil", ao contrário, este segundo acontecimento educativo sugere muitos dados aos que L. pode se referir para organizar sua memória.

Nesta segunda modalidade encontramos os pressupostos para ampliar uma relação, para ampliar as possibilidades de comunicação. Encontramos muitas ocasiões para raciocinar sobre os acontecimentos, os tamanhos, as cores, as quantidades... Uma série de ocasiões para conseguir que a memória de L. encontre referências e "apoios" no âmbito visual, físico, auditivo..., em uma relação afetivamente intensa.

Além disso, ter a sensação de ajudar proporciona a L. uma condição de êxito que considera a base dos desejos, da motivação. O ajudar faz com que a menina se sinta ativa e "o fazer" parece muito mais rico nas ocasiões de aprendizagem.

Envolver a menina nos processos, nos acontecimentos de atividades comuns do tipo: "Por favor, me ajude a colocar na tua gaveta tuas cuecas, tuas calcinhas... vamos colocar os pratos sujos na máquina de lavar louças, vamos secar os talheres..." constituem ocasiões para trabalhar a manualidade, a categorização, a aquisição de palavras, a fixação da atenção, conhecimento das distâncias, os espaços e sua função... e sobretudo para conhecer os acontecimentos que subjazem a organização, viver os itinerário que normalmente não constituem a experiência de uma criança, já que costumam ver as coisas já feitas, como se fosse mágica. É interessante projetar itinerários que revelem tanto as funções dos objetos como os critérios de sua organização; quero dizer, reunir lugares e funções para que o menino ou a menina conheçam onde se colocam as coisas, e que o critério de organização é a função que desempenham.

3º Projeto: "Bússola do Tempo"

A intenção de orientar Al. com relação aos acontecimentos mais significativos tem dado ótimos resultados; ao "registrar" estes acontecimentos concretizaram-se as "unidades significativas" que distinguem um acontecimento do outro, fazendo-o claramente identificável.

Teria que potencializar e desenvolver o projeto por um lado enriquecendo-o com mais códigos e mensagens (proposta multimedial, antes descrita), com imagens (fotografias, desenhos, recortes de jornais colados...) e por outro lado convertendo o calendário em uma verdadeira "**bússola do tempo**", para que Al. se oriente no ontem, hoje, amanhã, depois, antes, o ano passado, "quando eu era pequeno...".

O outro aspecto do tempo e do espaço são as recordações e emoções que os fatos, pessoas e objetos... provocam e evocam. Dispor de uma organização que permita a Al. recordar dos acontecimentos no tempo e no espaço significa potencializá-lo cognitivamente, significa organizar uma memória de circunstâncias, de ocasiões que testemunham sua presença original e ativa na história familiar.

Organizar uma agenda, um diário, um calendário das atividades da criança significa, no tempo, construir uma memória de sua existência, dar-lhe a oportunidade de que tenha história. Uma história composta de aspectos racionais e emotivos, de competência e de emoções, de racionalidade e de fantasia; uma história para que valha a pena viver deve ter como fundo o prazer de existir e a emoção de conhecer. O Projeto "Diário" se complementaria com o Projeto "Compra".

4º Projeto: "Calculadora".

Por que não introduzir o uso da calculadora? Existem contra – indicações? As experiências de integração a que nos referimos, e em especial as experiências de crianças com trissômia-21 nas quais a dificuldade de cálculo se superou com o uso da calculadora, não apresentam contra – indicação alguma, pelo contrário, o ter eliminado o problema do cálculo proporcionou numerosas ocasiões para a utilização da Aritmética.

Curiosamente, fazer menos operações de soma, subtração, multiplicação e divisão levou a saber usar estas operações. Temos passado de aprender Cálculo de uma forma passiva a descobrir seu uso, de forma que a Aritmética tem se convertido em outra aprendizagem que propõe ocasiões de socialização e autonomia.

A calculadora é também uma ocasião para que o grupo raciocine sobre o fato de que sua companheira S. precisa de ajuda como todos, ajuda que varia segundo as necessidades e que o homem na história tem buscado sempre através de instrumentos que lhe facilitem a existência: desde a roda até a carroça, o trem, o automóvel, o telefone, o computador... desde a escrita à mão até a de imprensa... do contar com os dedos ao uso do ábaco, ao descobrimento das operações, à calculadora.

5º Projeto: "Compra".

Compreende o estabelecer limites temporais no cumprimento de tarefas úteis para toda a família: "Tem que nos ajudar, precisamos..., melhor ter lembrado você...". Ter a responsabilidade de comprar uns dias mais ou menos litros de leite, o pão, e outros artigos de uso comum significa se sentir útil (não são os outros os que sempre me ajudam, e sim eu também os ajudo).

O emprego do dinheiro nas compras propõe outra referência para lembrar o que e quando. O ensino do uso do dinheiro não está junto com as aulas de Matemática. O dinheiro conta com referências, experiências..., um uso que não precisa necessariamente outras competências matemáticas. Não é imprescindível saber contar até vinte mil e quatrocentos para reconhecer a quantidade de vinte mil e quatrocentas pesetas: basta reconhecer dois bilhetes de dez mil pesetas e quatro moedas de cem ou quatro bilhetes de cinco mil e quatro moedas de cem.

Parar se ter idéia sobre o valor dos objetos, quanto custam, se poderiam elaborar grupo de "listas de preços" do que se vai comprar. Poderíamos organizar uma tabela de equivalentes com três colunas, na primeira desenharíamos o que queremos comprar (leite), na segunda seu preço em números (120 pesetas),

e na terceira coluna a fotocópia do dinheiro que tem que levar: uma moeda de cem e quatro de cinco pesetas. Antes de "ir fazer a compra", olhamos as listas, decidimos o que comprar e preparamos o dinheiro (planejamento). Pode-se também proporcionar um porta – moedas para que o menino ou a menina organize as notas por categorias, colocando em ordem e potencializando a memória. Este rumo de trabalho permite orientar as competências do menino ou da menina até um projeto que o organize tanto no plano cognitivo como no plano prático: "Para ir comprar..., como me organizo?" Deste modo, as competências lingüísticas e as lógico – matemáticas se integram para se orientar até a autonomia.

Junto com este projeto obtemos também o Projeto Agenda e o Projeto Utilização do Dinheiro, o Projeto Supermercado.

6º Projeto: " Amigo (a)".

A proposta do **PROJETO AMIGA** parece-me um itinerário educativo ótimo inclusive para depois da escola. Nossos objetivos serão a utilização das competências que qualquer criança possui, e fazer que adquira novas (competências) , "aumentando" estas para a consecução de novas autonomias e capacidade de socialização.

O projeto propõe um "re – utilizar" das competências, inclusive as adquiridas na escola, "tirando-as do clima didático": Roberta não deve ter a sensação da opressão, que a escola a persegue até nos momentos que passa fora dela.

Tem que passar, de estar com alguém que somente ensina, a estar com alguém que com sua ação propõe a aprendizagem das habilidades.

O Projeto Amiga é, por um lado, uma proposta que ainda tendo os objetivos bem definidos se apresenta como desarticulada; por outro lado, ao estar dirigido a ocasiões de aprendizagem que vão se apresentando ao longo de um itinerário, é um projeto que está sendo estruturado progressivamente.

Pegar um ônibus para ver um amigo, se organizar com o bilhete, preparar o dinheiro para comprar, saber o horário, lembrar-se da hora do encontro, esperar o outro que não chega, saber o que fazer se não chegar, telefonar se vamos chegar tarde... ir fazer a compra, decidir o que precisa, preparar a lista... por um lado não são competências que lembram a escola e por outro são condições que utilizam a aprendizagem escolar.

A amiga oferecerá estratégias para a vida quotidiana, de nenhum modo será a professora que nos ajuda a fazer os deveres. Para Roberta a "amiga" poderia ser um projeto que a ajude a tomar consciência do espaço e do tempo; em outros casos, temos obtido resultados muito satisfatórios combinando o tempo com o projeto.

7º Projeto: "Atletismo".

Este projeto de Atletismo dentro do Projeto Roma tem duas manifestações: uma conhecida como "PROJETO PIONEIROS" (para menores) e a outra como "PROJETO CANGURUS" (para adolescentes e adultos). Ambos os projetos têm como finalidade principal o desenvolvimento de processos cognitivos a partir da prática de um esporte. É um projeto que longe de pensar na competição esportiva como "a cultura da competitividade", pensamos em desenvolver em todos objetivos do estádio, através da prática esportiva, os processos cognitivos para que mais tarde tenham a oportunidade de desenvolver-se com autonomia no labirinto da cidade. Este projeto pretende dos pais desenvolver o projeto confiança em seus filhos para aumentar a autonomia pessoal, relacional e social. É o Projeto que permite ao **Projeto Roma** o contato direto com os cidadãos através do esporte. É a cultura da cooperação e não da competitividade.

8º Projeto: "Teatro".

É desenvolvido igualmente aos anteriores. O **projeto "Teatro"** propõe ocasiões para as simulações (antecipação dos acontecimentos educativos que se desejam realizar); além disso, pode ter envolvimento na área da História (construir, compreender, representar uma história, relacionar entre si os diferentes elementos que a compõem), na área das ciências (uso da câmara fotográfica ou da de vídeo), na área artística – técnica (desenho de cenários, música, sons, ruídos, montagens). Os objetivos que se pretendiam cobrir com o teatro e a recitação seriam:

- Aprender a ler;
- Aprender a compreender um texto;
- Deduzir as regras gramaticais e sintáticas através do controle da voz na leitura;
- * Manter o desejo e a curiosidade pelo conhecer;
- Ampliar as competências lingüísticas.

9º Projeto: "Vida".

Vamos orientar as competências de P. até um "projeto vida", onde as utilizaremos tanto para um trabalho como para uma vida mais autônoma possível. O período de práticas de trabalho proporciona, como na maioria dos casos, numerosas ocasiões para desenvolver as competências profissionais e alimentar a aquisição de autonomias. Em outros casos, de acordo com a escola, se tem aumentado as horas de práticas profissionais com respeito ao horário estabelecido, conseguindo-se um considerável êxito.

Outros projetos que se têm desenvolvido são: o PROJETO KARAOKE, o PROJETO PISCINA, o PROJETO SAÍDA,...

4. O DEPOIS: O QUE APRENDI?

A educação dentro de uma perspectiva crítica é algo compartilhado. A princípio, vocês, pais, mediadores, professores e pessoas com Síndrome de Down, me ensinaram. E eu aprendi a introduzir melhoras no meu pensamento e em minha vida profissional, graças a vocês.

Em primeiro lugar, aprendi que os pais são os verdadeiros especialistas em Síndrome de Down. Eu, o único que tenho feito, foi escutá-los e oferecer-lhes uma ajuda permanente para conhecer e compreender melhor e...esperar que precisassem de mim. Se os profissionais escutaram aos pais, aos irmãos, aos parentes e amigos de crianças com Síndrome de Down em vez de dar conselhos terapêuticos, a educação (e a vida) seria outra coisa!

Este tem sido o pilar fundamental do "PROJETO ROMA": escutar e atender às famílias com estudos e realidades muito diferentes umas das outras e, assim mesmo, escutar e atender às escolas e a seus profissionais como situações diferentes umas das outras e logo estabelecemos (o "tendido") pontes cognitivas como estratégia metodológica. Mas, o que entendo por pontes cognitivas? Simplesmente que os pais, os profissionais e a sociedade educadora tem que saber abrir espaços para a aprendizagem; ou seja, que os contextos, como mediadores de cultura, têm que possibilitar às pessoas com Síndrome de Down desenvolverem processos cognitivos que lhes permitam resolver problemas da vida quotidiana de maneira cooperativa e solidária. Que significado tem para nós a expressão "saber resolver problemas da vida diária"? Significa saber perguntar e interpretar o contexto.. Significa saber colaborar, saber trabalhar conjuntamente com os outros. É educar para desenvolver modelos de pensamento formal (estruturas cognitivas). E isto é simplesmente o que vocês têm feito neste anos.

E o que têm feito a não ser o princípio de que não se podem estabelecer conselhos nem afirmações gerais para todos os casos; e sim que em cada caso propomos o melhor – ou o mais apropriado – projeto específico, para evitar transitar o discurso da escola para a casa. Mesmo assim, converteu-se num laboratório permanente de aprendizagem para todos seus componentes e não somente para a pessoa com Síndrome de Down. Simplesmente, temos contribuído através das demandas dos pais e dos profissionais a melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

Aprendemos juntos, pais e professores, a compreender que cada menino ou menina trissômico-21 é um ser único e irrepitível, e isto tem exigido de nossa parte uma observação extensiva de nossas crianças em diferentes momentos e ocasiões distintas antes de intervir. Nós, quando não podíamos estar em todos os contextos, suprimos com a ajuda de fotografias para compreender melhor estes contextos.

Podemos chamar a este modo de trabalhar **Ensino Mediacional**? Penso que sim. Explico-me: a mediação ou o mediador no Projeto Roma é essa ajuda permanente entre os contextos familiares e escolares que têm possibilitado, através das observações, orientar e organizar o observado e propor alternativas de trabalho (projetos específicos ou contratos de trabalho), para que tanto pais, professores e crianças "aprendam a aprender".

Em nosso projeto de investigação, os mediadores têm tido que aprender a orientar e a reorientar-se. Têm aprendido como se tem que "ensinar" aos professores e pais a fazer perguntas que evitem monossílabos e provoquem na criança processo de pensamento lógico. Não é igual perguntar a criança: "Você foi ao parque com tua mamãe ontem quando saiu do colégio?" que logicamente, responderá mecanicamente, Sim; do que perguntar-lhe: "Vamos pensar (recordar) aonde cada um foi ontem à tarde quando saímos do colégio?". Diante desta pergunta cada um responderá de um jeito diferente, mas não o farão por monossílabos.

Mesmo assim, o aspecto mais significativo dos mediadores tem sido o de saber ter "pontes cognitivas" entre a família e a criança e entre a escola e a criança. E tem sabido ensinar aos pais estratégias para que estas pontes cognitivas não sejam complexas e sim simples e da própria vida quotidiana, que partiram da própria experiência da criança e que fossem muito relevantes e significativos.

Estender “pontes cognitivas” entre escola, família e a criança não faz referência à aprendizagem de conteúdos, mas de funções cognitivas, não é algo que se outorgue e sim que se constrói e que se descobre. Portanto, qualquer programa educativo baseado nos processos básicos para o ensino do pensamento lógico, sobretudo como instrumentos para a aprendizagem, pode denominar-se cognitivos. Para ser considerado metacognitivo tal programa deveria ter além disso, como um de seus principais objetivos conseguir que os alunos pensem sobre o que pensam, para refletir sobre os processos e estratégias lógicas que utilizam para entender o mundo, e para criar consciente e deliberadamente mais processos de raciocínio afetivo. E temos nos dedicado a isso durante estes seis anos a **ensinar-lhes a pensar**. É muito bonito ouvir um pai dizer quando se dirige a seu filho em qualquer atividade da vida cotidiana: “Manolo pensa antes de responder”.

E qual é o mediador ideal? Aquela pessoa que oferece as orientações oportunas em função das necessidades do contexto. Nem mais nem menos, é aquela pessoa que oferece o que se precisa em cada momento. E como se sabe que se está oferecendo o necessário? Penso que no “Projeto Roma”, que entendemos a mediação como um processo crítico, ou seja, como um processo construtivo e reconstrutivo e nunca destrutivo - precisamente porque o assessoramento que temos dado era construtivo, vocês, os pais, têm encontrado a resposta mais satisfatória à problemática estabelecida, temos aprendido que há vários fatores para compreender que se está exercendo uma atividade mediadora correta, e enumerarei cada uma destas:

*1º - A ajuda que se oferecia ao contexto vinha determinada, em primeiro lugar, pelas **condições cognitivas e experienciais da menina ou do menino***. No Projeto Roma, aprendemos a distinguir entre uma criança trissômica e outra, como distinguimos entre Inteligência e Processos Cognitivos e do mesmo modo entre Inteligência Estática e Dinâmica. Às vezes, temos tido crítica quando afirmamos que as pessoas com Síndrome de Down se fazem inteligentes ao longo de sua vida, se lhes são oferecidas condições para isso. Por isso, este é um ponto fundamental no nosso projeto e se não estivermos convencidos disso, o fracasso acontecerá com certeza. Precisamente por isso o primeiro projeto específico se chama **PROJETO CONFIANÇA**.

Convido a todos para que analisemos o que quero dizer com isso.

Sabem para que alguns autores que trabalham no campo da educação da pessoas com Síndrome de Down, afirmam que seus filhos têm um déficit intelectual, porque a inteligência foi considerada tradicionalmente como uma capacidade inata, relativamente fixa e constante durante toda a vida e que vem determinada geneticamente (e se atrevem a falar de graus no Síndrome de Down) e caracterizada por habilidades globais e específicas. Mesmo assim, afirmamos que a genética é somente uma possibilidade e, portanto, não falamos de inteligência e sim de processos cognitivos (competência cognitiva), como algo que se adquire e que não vem dado de antemão nem prefixado, mas que se constrói. A inteligência não se define, se constrói. Em relação a este ponto, aprendemos que a Medicina (ou o modo de interpretar a ciência da saúde) e a Psicologia (ou um modo de interpretar a ciência do comportamento humano) têm cometido grandes erros em seus diagnósticos ao “etiquetar” as pessoas com Síndrome de Down como deficientes mentais permanentes. Hoje, pode-se afirmar isso destas tais ciências? Onde está a ética do Diagnóstico?

Ao contrário daqueles autores, temos considerado os processos cognitivos como modos de pensamento lógico que se aprendem e que podem ser ensinados (pais, professores, especialistas..., mediadores) através das experiências de ensino mediada ou mediante o contato diário (abrir espaços de ação conjunta) com os sucessos ambientais. Ou seja, que cada criança, independentemente de sua “carga intelectual”, tem que adquirir as funções cognitivas básicas para pensar logicamente, para perceber e atender de maneira estruturada (**Projeto Explorando a casa**), para organizar a informação que lhe chega (**Projeto Bússola do Tempo**), para conhecer o que tem que aprender e aplicar o aprendido (**Projeto Compra; Projeto Agenda**), para saber se relacionar com os demais (**Projeto Amiga**), para saber dar respostas lógicas às perguntas estabelecidas e para oferecer soluções aos problemas que se têm em sua vida cotidiana (**Projeto Vida**), etc.

Simplemente, porque neste Projeto de Vida que o “Projeto Roma” aprendemos que o mais importante é educar para a autonomia e não para a dependência, e para conseguir isso, qualquer pessoa tem que adquirir alguns processos cognitivos fundamentais. A competência cognitiva é algo emergente e que respeita ao próximo em sua diferença. A autonomia passa pelo que o outro me reconheça como sou e não como ele gostaria que eu fosse. O conceito de autonomia está unido ao de dignidade e isto não é um conceito abstrato e sim concreto, porque têm nomes e sobrenomes. Se refere aos seus filhos. É o direito que tem o teu filho ou filha de ser reconhecida e valorizada como pessoa livre e diferente, não desigual. É a cultura da diversidade como princípio de liberdade.

E isto se produz em qualquer cultura? Minha resposta é que cada cultura ao longo de sua própria história (a aprendizagem é algo evolutivo, um aprende a aprender) , tem construído uma série de elementos sociais que são essenciais para se ter um desenvolvimento cognitivo adequado, e estes elementos se transmitem por uma série de processos culturais inter - geracionais (Mediação). No entanto, pode ser que em alguma cultura não esteja havendo evolução o suficiente o que não tenham tido as oportunidades para isso, no mundo da educação este fenômeno é reconhecido como "deprivação cultural", quando isso ocorre a escola tem que compensar, desenvolvendo uma dupla função social e educativa.

2º - *Aprendemos que a orientação e organização de estratégias metodológicas não se focalizavam somente na menina ou no menino, mas também no **contexto familiar, escolar ou social**, não pretendíamos substituir, no Projeto Málaga, nem à família nem à escola, e sim que quando um pai ou uma mãe, um professor ou uma professora trabalhava em algum tema ou algum assunto onde nossa menina ou nosso menino tinha que intervir, temos aconselhado, sempre e quando solicitavam nossa ajuda, atendemos esta através das demandas e a temos feito compartilhando um modo de trabalhar, que em síntese era este:*

- que todos tenham claro que há um problema que temos que resolver;
- que os problemas se resolvam de maneira compartilhada;
- que nos interessa mais os processos para sua resolução do que os resultados;
- que os equívocos são necessários para reconstruir o processo;
- que durante a resolução do problema temos que fazer perguntas sobre o processo e ir obtendo informações parciais do processo (por exemplo: se estamos fazendo uma salada, além do resultado da salada, obtemos linguagem articulada, léxica, cores, tamanhos, formas, sabores,...);
- que a aprendizagem é uma atividade prazerosa (entusiasmar-nos e oferecer entusiasmo para a aprendizagem);
- que temos que oferecer incentivos intrínsecos à própria tarefa que estamos realizando, no exemplo da salada, despertar o gosto pelos sabores, provando o que estavam fazendo;
- que temos que aprender a relacionar o que estamos fazendo com o que fizemos anteriormente (seguir o processo e relacionar o novo com algo conhecido);
- que temos que elaborar (inventar = criatividade) nossas próprias regras em cada contexto particular e logo pô-las em comum;
- que temos "aprendido a aprender" e a criar itinerários mentais para solucionar problemas no âmbito concreto de nossa casa e escola.

Em síntese, podemos afirmar que a expressão "ter pontes cognitivas" é simplesmente a mediação necessária para produzir desenvolvimento cognitivo e será sempre útil e quando for uma mediação de qualidade. Isso propõe que se faça intencionalmente e que vá além da situação concreta (que seja transferível), que se faça com a confiança da competência cognitiva da criança e que aquela se desenvolva de maneira cooperativa e solidária.

3º - *Para se trabalhar com os pais e com seus filhos, aprendi a saber como eles me vêem e como eu os vejo. Do mesmo modo que partíamos do Projeto Confiança com seus filhos, nesta relação entre vocês e minha pessoa se tem dado esta confiança necessária para evitar um tratamento patológico com sua filha ou seu filho. Todos concordamos que não podemos terapeutizar a vida de nossos filhos e que em casa tem que se trabalhar com naturalidade e não criar um excesso de responsabilidade.*

Por isso, vocês têm sido os protagonistas deste trabalho durante estes anos e quando eu lhes perguntava - Por favor, apresentem-me a sua filha ou filho como pais? , minha pergunta estava carregada de intencionalidade, era uma pergunta para negociar uma colaboração entre vocês e eu. Porque todos os pais e mães constroem um modelo de seu filho ou filha, e eu precisava conhecê-lo, às vezes não tem sido possível isto, porque alguns pensavam que eu me metia dentro de suas casas, mas era algo necessário para um melhor assessoramento.

Neste aspecto, aprendi muito dos pais, em alguns casos me ensinaram que não há dois tipos de filhos, uns que aprendem e outros que não aprendem; e em outros casos, - em relação à confiança no desenvolvimento evolutivo de seus filhos -, eu aprendi que no pensamento dos pais existem como três momentos, que são: um inicial, onde os pais vão aprendendo de seus próprios filhos como eles são competentes cognitivamente e culturalmente. Este convencimento - pensamos - se manifesta quando seus filhos aprendem os instrumentos culturais, ou seja, a leitura e a escrita. Segundo, definido pelo conflito que costuma se produzir entre os pais e professores, quando aqueles tentam transmitir a estes que seus filhos são competentes para aprender e que não são certos os preconceitos que existem em relação a estas pessoas como seres incapazes de aprender. Quando o professor se convence desta realidade, passou-se um tempo que é difícil de ser recuperado; e o terceiro momento é aquele que uma vez convencidos os pais e os

professores desta competência cognitiva e cultural, buscam conjuntamente modelos para a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com Síndrome de Down.

Mesmo assim, nem sempre chegamos à acordos em relação aos modos de trabalho e às vezes se produzem conflitos entre os pais das crianças com Síndrome de Down, os professores e o grupo de pesquisa. Com o decorrer do tempo e buscando possíveis soluções, estas sempre se realizavam desde as partes envolvidas, mas não de maneira cooperativa, e sim isolada, seja pais com professores, seja professores com pesquisadores, seja pais com pesquisadores; mas nunca conjuntamente pais, professores e grupo de pesquisa.

Este fenômeno me tem feito pensar que no "Projeto Roma" nem todos estavam convencidos do que nele se postulava e daí a necessidade de buscar sintonia em nossas ações, precisamente para evitar confrontos entre uns e outros e, porque ao grupo de pesquisa chegam informações deste tipo por parte dos professores: "*é que os pais prestam muita atenção em seus filhos* (superproteção), *ou que há pais que não prestam a suficiente atenção a seus filhos* (abandono)"; e assim mesmo, por parte dos pais eram comentadas afirmações equivalentes, tais como: "*não prestam muita atenção em nossos filhos, ou é que os professores lhes prestam excessiva atenção aos nossos filhos*".

Diante desta alternativa, o grupo de pesquisa numa reunião conjunta com professores e pais introduz o seguinte pensamento: **não será tanto professores como pais que prestam uma atenção equivocada?**

Neste momento temos que apontar que entre todos temos buscado uma solução conjunta e temos aprendido muito, mas o mais destacável para mim é que, as famílias das crianças com Síndrome de Down são famílias normais antes do nascimento e depois continuam as mesmas, porém enriquecidas pela bonita experiência de seu filho ou sua filha com Síndrome de Down. Têm se tornado especialista de seus próprios filhos.

Hoje, nenhum de vocês estaria de acordo com o que um dia lhe disseram, mais ou menos, ao que descrevo no seguinte parágrafo:

"...Sua filha ou seu filho tem uma anormalidade cromossômica que está aparelhada uma grave deteriorização intelectual e um atraso no desenvolvimento; há anormalidade na estrutura e no crescimento de seus ossos, em seu tônus muscular, na flexão das articulações e na coordenação, e um risco elevado de transtornos cardíacos, respiratórios, visuais e auditivos, junto com altas taxas de mortalidade. A maioria não chegam a aprender nunca e dificilmente podem se virar sozinhos..."

4º - Eles - me refiro a seus filhos e filhas - nos ensinaram que são pessoas, competentes e ativas e que compreendem em que consiste o mundo. São pessoas com suas singularidades e suas peculiaridades, com suas possibilidades de desenvolvimento, são seres únicos e irrepetíveis; são muitíssimo mais que um conjunto de genes, são pessoas que sentem, que querem, carregadas de emoções, carregadas de vida,... Elas e eles nada têm a ver com a definição dada anteriormente.

Provavelmente, nossas crianças tenham ou disponham de uma maneira distinta de adquirir a informação, talvez tenham dificuldades em organizar tal informação acaso não saibam dar uma resposta imediata e não saibam controlar sua própria aprendizagem; mas tudo isso nos tem permitido não condenar-lhes a princípio que sejam incapazes de aprender, e sim que aprendemos que isso é uma oportunidade, uma ocasião única para construir um modo diferente de ensinar. E quando nossos filhos têm aprendido, temos sido os pais mais orgulhosos do mundo. Apesar de qualquer concepção psicológica, os pais têm atuado e influído em seu desenvolvimento, têm desenvolvido teorias saber, porque nessa interação permanente vocês têm permitido que seu filho construa seu comportamento. Quando se unem os esforços dos profissionais com a confiança dos pais em seus filhos, a evolução no desenvolvimento e na aprendizagem têm sido muito mais satisfatórios.

Estamos sabendo estabelecer as bases do trabalho cooperativo, tais como:

- que os pais participem ativamente no planejamento e na intervenção educativa. Sua contribuição no planejamento vem dada pela informação registrada em vídeo de como se trabalhar em casa desenvolvendo os processos cognitivos. Os pais têm assumido que em casa não se pode transitar o discurso acadêmico, e sim que esta tem que abrir espaços onde a criança com Síndrome de Down possa manifestar sua competência. A casa como laboratório.
- que os pais possam colaborar dentro de aula juntamente com os professores.

Em ambos os casos é um processo de informação da casa e da escola. Tem-se produzido um fluxo informativo em um duplo sentido.

- Chegamos a compreender as dificuldades e as necessidades para melhorar as prática escolar e familiar;
- Sabemos enfrentar tanto o grupo de investigadores como os pais e os professores, aos problemas que têm surgido e temos no reunido para, entre todos, buscar estratégias que possibilitem a mudança, tanto no contexto escolar como no familiar.
- Às vezes, estas novas situações nos dois contextos são registradas em vídeo e sido analisadas e refletidas buscando introduzir melhoras.

5º - E desde a experiência neste trabalho continuamos aprendendo:

- a) que o Projeto Roma deixou de ser uma idéia e se converteu num instrumento cultural. É algo que cada um de vocês dá vida;
- b) que na educação das pessoas com Síndrome de Down, tanto pais como professores aprendem através das próprias manifestações dos meninos e meninas com Síndrome de Down a acreditar em suas competências cognitivas e culturais;
- c) que uma vez que se compartilhe este sentimento, se introduzam melhoras na relação família - escola que modificam os processos de ensino - aprendizagem;
- d) que já não é um problema de maior ou menor atenção às pessoas com Síndrome de Down, e sim que às vezes se intervêm de maneira equivocada (atenção equivocada), porque os prejuízos impedem que sejam criadas condições estimulantes para a aprendizagem;
- e) que a criança ao compartilhar significados e comportamentos (esta é a cultura da diversidade) já não se sinta um estranho. A maior riqueza de experiências na situação de normalização produz felicidade;
- f) que nestes momentos se produza um sentimento de auto - estima e de segurança (melhora) em pais e professores, porque isso tem dado sentido ao seu trabalho. Se sentem úteis ao saberem que abriam espaços de participação entre seus filhos ou alunos, tanto em casa como na escola. Os profissionais têm recuperado sua dignidade profissional como docentes nestes consensos inter-subjetivos entre pais e professores;
- g) que a fundamentação científica na qual nos temos baseado (Luria, Vigotsky, Bruner, Das,...) está carregada de possibilidades para a prática educativa;
- h) que a metodologia de investigação, o estudo de casos, nos tem permitido aprofundar no conhecimento e na compreensão dos contextos e nos mundos de significados das pessoas com Síndrome de Down;
- i) que a dinâmica de trabalho esteja abrindo estratégias nos distintos contextos através da fotografia, dos mediadores, do desenvolvimento de processos cognitivos e especificando projetos e contratos educativos tem sido muito significativa no Projeto Roma. Os Projetos Educativos na família e os Contratos na escola são considerados como oportunidades de aprendizagem. E a aprendizagem é algo **evolutivo**.
- j) que a escola da diversidade requer, não uma maior atenção à pessoa com Síndrome de Down, mas sim um trabalho cooperativo entre a família e a escola. Que o Projeto Roma é o projeto da **cooperação**. É uma chamada de atenção ao sistema educativo. É outra didática que se precisa, mas não qualquer didática, e sim uma didática de qualidade.
- l) que consideramos uma grande ingenuidade se vocês pensam que o Projeto Roma vai resolver todos os problemas que se estabelecem no mundo dos significados das pessoas com Síndrome de Down. Muito pelo contrário, há uma série de perguntas que não sabemos como dar a resposta, tais como:

- que Médica e psicologicamente é um projeto frágil, posto que não estamos sabendo aprofundar cooperativa e interdisciplinarmente, daí podemos afirmar que o Projeto Roma é mais um projeto educativo que médico e psicológico.
- que não estamos sabendo "sintonizar" com a escola tradicional, e mesmo assim, tem acontecido o oposto com os professores curiosos e investigadores. Podemos considerar o Projeto Roma como uma inovação educativa.
- que não tem sido muito bem compreendido nem entendido que o Projeto Roma é uma investigação, e às vezes se exigia que fossemos um modelo de intervenção educativa em todos os contextos e também com a obrigação de resolver todos os problemas que se estabeleçam.
- que temos muitos problemas sem resolver no âmbito concreto da linguagem e da comunicação. No Projeto Roma o fundamental se fixa em saber despertar a emoção pela comunicação e não pelo corrigir. O corrigir vem depois de despertar a emoção por falar. No Projeto Roma distinguimos entre comunicação, linguagem e fala e, assim mesmo, distinguimos entre deficiência e transtorno. Quando uma diferença na comunicação se converte em transtorno? Temos procurado trabalhar os transtornos de comunicação desde as situações quotidianas, exceto em alguns casos que tem sido necessário um especialista, tanto no âmbito da articulação (omissão de sons, substituições, distorções, associações,...), como na voz (disfonias, pobreza de voz, rouquidão, inalação, nasal,...), e o fluído verbal (tartamudez

tônica, clônica, ritmo,...). Em relação aos transtornos de linguagem temos distinguido entre as dificuldades para a recepção e expressão da informação e outros do âmbito cognitivo, ambiental, emocional, ...etc. A linguagem é considerada como comunicação para expressar seus sentimentos. Em relação aos transtornos da fala, no projeto nos temos fixado naqueles que não se entende nada quando se tenta falar e sofre tanto a pessoa com Síndrome de Down como a que lhe deseja comunicar. Através de diferentes projetos de trabalho tanto em gravações como por meio do Projeto Karaoke temos tentado achar soluções para estes problemas. O importante é que se tem que evitar o silêncio com as pessoas com Síndrome de Down assim como a linguagem gestual. Nunca o gesto pode substituir a palavra. Os pais aprenderam que a linguagem é possível graças a um maior número de interações com os seus filhos. Tanto é assim, que se melhoramos as relações no contexto familiar, melhoramos a linguagem e, portanto, se desenvolvem intelectualmente.

Temos considerado a leitura como uma das vias para o desenvolvimento lingüístico e para que saiba construir bases culturais que lhe permita uma maior vivência de maneira autônoma. Através da leitura pretendemos encobrir alguns dos transtornos mencionados anteriormente ("aprender a ler para a aprender a falar"). Ou seja, no Projeto Roma despertamos o gosto pela leitura porque o que nos interessa é tanto que aprendam a decodificar como que mais tarde se tornem amantes da leitura. O iniciamos desde a idade mais precoce, partindo das fotografias significativas e relevantes de seu mundo de significados e de maneira evolutiva (que seu filho ou filha os ensine seu itinerário de aprendizagem), vamos iniciando as crianças em sua aprendizagem, de tal maneira que os próprios pais construam seus próprios livros de leitura de situações da vida quotidiana. Embora, dispondo de um procedimento adequado para que as crianças aprendam a ler através das fotografias, pensamos que não existe nem deve existir um método de leitura nem de escrita para pessoas com Síndrome de Down. **O melhor método é sempre aquele que ensine a ler**. Em nosso caso, o método global nos tem permitido unir processos simultâneos (no espaço) e sucessivos (no tempo), procurando influir no currículo escolar de maneira metacognitiva, mas nem sempre estamos sabendo transmiti-lo aos professores. Os métodos de leitura e de escrita não são os melhores porque se impõem, e sim porque são mais coerentes com o modo particular de adquirir o conhecimento e o ser humano. A cultura se adquire através de duas vias: a linguagem e a socialização e tudo isso se adquire. Não há receitas mágicas para a leitura, estas se constróem dia a dia e de maneira natural respeitando a singularidade de cada criança e o contexto e mundo de significados em que se encontra. A leitura é um desejo de se comunicar e para isso tem que saber abrir espaços para que eles consigam essa comunicação.

- que ainda permaneçam, muito apesar das manifestações e grandes progressos da criança, algumas resistências nos pais e professores para confiar plenamente em sua competências cognitivas e culturais e lhe está restando autonomia e qualidade de vida. Não se compreendeu que o Projeto Roma é um projeto de culturalização entre famílias, escolas e sociedade, onde cada qual tem que desempenhar seu papel. Os pais não são professores de "educação especial" para seus filhos, e sim pais. Os professores não são uns sancionadores de cultura, e sim produtores desta e a sociedade tem que mostrar uma maturidade ética ao abrir espaços de participação em todos os âmbitos.

Em síntese, o trabalho que temos descrito se circunscreve no pensamento vigotskiano, já que ao melhorar os contextos e as relações entre os mesmos se produzem melhoras na aprendizagem. Este trabalho não era somente para manifestar as competências cognitivas e culturais das pessoas com Síndrome de Down (maior ou menor atenção), e sim para manifestar que se produzem-se melhoras nos contextos familiares e escolares (qualidade de ensino, qualidade de vida), todas as pessoas aprendem: uns aprendem a aprender e outros aprendem a ensinar a que outros aprendam.

Nestes anos de trabalho cooperativo, os pais, os professores, os mediadores e os "especialistas" aprendemos a conhecer, a compreender e a mudar nossos referenciais sobre as competências cognitivas e culturais das pessoas com Síndrome de Down. E aprendemos algo muito importante: que a pessoa com Síndrome de Down, como qualquer pessoa, é um ser que se faz inteligente ao longo da vida, sempre e quando, a família, a escola e a sociedade, como mediadores de cultura, lhe dão a oportunidade para adquirir e desenvolver sua competência cognitiva e cultural, quando são educada para serem pessoas autônomas como algo necessário para que consigam uma vida de qualidade.

Assim mesmo, aprendemos que a expressão qualidade de vida faz referência a como nossos filhos têm que disfrutar do que os demais disfrutam; ou seja, ter onde escolher, a ter coisas importantes para fazer, a ganhar a vida se for possível, a viver em um lugar agradável, a ter amigos e gente com os quais compartilhar seus desejos e interesses, a ter oportunidade de aproveitar o tempo livre e de passar um bom momento com os amigos e dispor de momentos de felicidade. E a melhor forma para compreender tudo isso

nas pessoas com Síndrome de Down é sabendo escutá-las para que elas possam expressar que desejam o mesmo que todos nós desejamos.

As pessoas com Síndrome de Down querem o mesmo que todos queremos, querem o apoio da família e de sua volta para alcançar os objetivos, e querem, por si mesmas, valorizar a qualidade de suas vidas. As pessoas com Síndrome de Down, durante muito tempo, tiveram pessoas que falaram por elas, deixemos, agora, que elas falem por si mesmas de seus interesses, de seus gostos e desejos, e as deixemos por muito tempo.

Aprendemos nestes anos a dizer que não sabemos responder a todos os problemas que a família e os professores nos apresentaram e, portanto, ficaram muitas questões sem serem resolvidas...; mas podemos assegurar que o Projeto Roma tem sido, é e será, uma oportunidade permanente para que todos continuemos aprendendo...

...E tenho aprendido, que é mais fácil receber quando se dá.

Muito obrigado a todos!

Mediadores e Mediadoras do Projeto Roma:
Como "fazer pontes" cognitivas entre os contextos?

O PAPEL DAS MEDIADORAS E DOS MEDIADORES NO PROJETO ROMA.

A pessoa mediadora, como facilitadora da aprendizagem nos contextos familiar, escolar e social, é o elo ou ponte de informação e união entre estes contextos. Se pretende criar espaços de reflexão conjunta para produzir a melhora qualitativa de tais contextos, sendo o trabalho cooperativo a cultura que impera no Projeto Roma.

A função, como bem descreve a palavra, é a da pessoa que media entre os pais, a escola e o Projeto Roma. Tentamos que nosso trabalho principal consista em que as mães e pais, o restante dos familiares, professores e todas aquelas pessoas envolvidas educativamente com nossos meninos e meninas, tenha a consciência de que a finalidade do Projeto Roma é *ensinar estratégias cognitivas*.

O papel do mediador tem avançado progressivamente. No início éramos mais orientadores que outra coisa; orientávamos à família em certos temas; agora intervimos e trabalhamos com ela e com o menino ou a menina, não como professor particular, mas sim observando nossas atitudes, podendo estabelecer um diálogo sobre as aprendizagens mais significativas e a maneira de abordá-las, criando novas estratégias de aprendizagem em função da demanda dos pais e professores.

No âmbito familiar, o mediador ou mediadora convida pais e mães para analisar diversas situações, além disso lhes estimulam para que aumentem os envoltimentos em cada situação e contexto e que as diferentes intervenções de seu filho/ filha sejam mais fundamentadas numa recapacitação comum através de experiências quotidianas, sobre as que antes não se havia pensado, valorizando desta forma seu poder educativo. Muitos dos assessoramentos que se costumam fazer em casa são para a resolução dos problemas diários, propiciando a cada um dos meninos e meninas sua própria autonomia e o aumento progressivo de sua responsabilidade no lar. Resumindo, tentamos ajudar com que a filosofia do Projeto Roma se concretize, embora são eles e elas, muitas vezes, que nos apoiam de cara a entender e valorizar esta filosofia e prosseguir com ela.

Desta consciência que se despertou nos pais, como agentes fundamentais na educação de seus filhos e filhas, o Projeto, e em parte através de nossa ação mediadora, lhes tem inspirado confiança e tem modificado suas atitudes em relação a sua capacidade como educadores, assim como em relação à capacidade como aprendizes de seus filhos/ filhas e tem feito que eles mesmos, empapados desta nova filosofia, desenvolvam constantemente novas estratégias de intervenção educativa em contextos naturais, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento como pessoas e como pais.

Temos permanecido atentos às demandas das pessoas implicadas e responsabilidades da educação de meninos/ meninas, para apoiar e guiar o desenvolvimento e aplicação de "estratégias para aprender a aprender", com uma finalidade sempre presente: que se façam competentes para desenvolver-se de forma adequada e autônoma nos distintos hábitos, casa, escola, bairro, etc., tanto no momento atual como no futuro que previsivelmente tem que escolher.

No contexto social, lhes estimula provocar situações nas quais se dêem relações com as pessoas ao seu redor e que saibam desenvolver-se de forma espontânea em um contexto que irá, progressivamente, se abrindo desde o mais próximo até outros cada vez mais amplos.

No contexto escolar, o papel do mediador consiste em manter uma relação constante, tentando que o discurso e a metodologia do Projeto penetre nos docentes e na instituição escolar e que se inclua no currículo comum, dando uma assistência no desenvolvimento dos processos de atenção, processamento, planejamento e na resolução de problemas da vida quotidiana. Tem-se tentado introduzir o Projeto para que, pouco a pouco, sejam produzidas mudanças, mudanças que não somente favoreçam aos alunos e alunas com hándcap, mas que transformarão a prática educativa produzindo-se uma melhora da mesma para todos e todas as alunas e alunos dos centros. Com este modo de trabalho, pensamos que a escola como organização social e a própria sociedade melhorarão em qualidade de vida, pois o que se pretende com o Projeto é conhecer, compreender e transformar os referencias da escola atual, buscando uma escola

de qualidade. Não é um Projeto exclusivamente para pessoas com Síndrome de Down, e sim um projeto com a intenção de criar uma nova escola.

Na maioria de nossos casos, esta mensagem não tinha tido muito eco, talvez por falsos temores ou por um convencimento de antemão, tanto na competência cognitiva das pessoas com Síndrome de Down como na necessidade da mudança da prática educativa até uma educação que atenda a todos e cada um dos alunos e alunas diferentes que constituem nossos centros educativos, buscando uma escola que parta das desigualdades e não das igualdades entre seres humanos, uma escola compreensiva e não seletiva. Embora não se tenham conseguido grandes lucros na maioria dos nossos casos neste contexto, pelo menos, se tem tentado e de fato alguma mudança se tem conseguido.

Algumas das dificuldades que nós encontramos é que em numerosas ocasiões não nos faz nenhuma demanda por parte do centro educativo ou da família, ainda quando se pode pressupor a existência de algum outro problema. Neste caso, o que se costuma fazer é provocar tal demanda propondo nos diálogos pontos temáticos nos quais previsivelmente podem surgir conflitos. Outra das grandes dificuldades que a maioria das pessoas mediadoras encontram é que o contexto escolar, no geral, tem se mostrado muito fechado. Embora que tenha se comentado aos professores que supunham um benefício para sua própria prática educativa e que não envolvia nenhuma imposição nem carga emocional na sua tarefa educativa, são captados, freqüentemente, certos temores e receios, e a desculpa de pouca disponibilidade de tempo é encontrada em muitas ocasiões. Nós queremos desempenhar um papel afetivo e emocional, tentando incutir nos pais e professores confiança e segurança para enfrentar a educação dos meninos e meninas, e que desfrutem de seu desempenho.

No âmbito familiar, em geral, sempre estive bastante aberto a nossa intervenção, do modo que se tem trabalhado melhor neste contexto e através deste trabalho o contexto social, contexto, este, mais difícil e mais enriquecedor, já que por um lado garantia um menor grau de controle por parte dos pais e mães, mas por outro, garantia processos que envolviam um maior desenvolvimento da autonomia de seus filhos e filhas.

Um dos grandes ganhos tem sido a criação de recursos alternativos com a família, tanto em relação a um melhor desenvolvimento cognitivo como também no referente às relações sociais e ao desenvolvimento da autonomia.

Relação com os pais.

Poderíamos englobar os seguintes compartimentos:

- a) No início, tínhamos pouca segurança no nosso trabalho e como atuar, coisa que se transmitiu aos pais e profissionais. Graças ao Projeto e amigos, temos nos envolvido cada vez mais, obtendo uma relação mais próxima. Temos uma maior segurança e acreditamos no que fazemos com muita ilusão, embora sempre temos que continuar investigando e nos informando, abertos à todos tipos de possibilidades.
- b) Outro dos sentimentos dentro da relação com os pais é que ao nos incorporarmos, nos parece que eles sabem de tudo e que nós não podemos contribuir com nada. Mas pouco a pouco, temos ido intercambiando roles, "todos temos que aprender de todos", não existe ninguém que tenha a verdade absoluta, trocando conhecimentos chegaremos ao longe.
- c) Havia uma grande distância entre os pais e o mediador, já que havia um grande respeito entre nós. Alguns pensam que o mediador é imprescindível e que não se pode continuar sem ele, porque somos os que possuem o conhecimento. Mas felizmente, o trabalho diário com seus filhos, lhes tem proporcionado mais segurança e confiança neles mesmos, propiciando assim sua atuação.

Em geral, aprendemos muito dos pais em relação a sua dinâmica de trabalho em casa. Tudo isso não está em textos, e sim à nossa volta, temos que aproveitar as situações que nos oferece a vida cotidiana e transformá-las em educativas para uma melhor relação e entendimento em nosso contexto e desenvolvimento pleno nas atividades diárias, tomando o ambiente como laboratório.

Temos desempenhado o papel de intermediários entre os coordenadores da investigação e os pais, tentando proporcionar uma visão mais objetiva que a dos próprios pais, sobre o desenvolvimento de seus

filhos/ filhas, dificuldades, a aplicação dos distintos projetos encaminhados até a melhora dos déficits sócio - cognitivos e informado sobre a complexidade dos contextos familiar e escolar.

Pensamos que se tem conseguido satisfazer as demandas dos pais e mães refletindo e tratando de maneira conjunta o que seria mais conveniente em cada situação. Embora em outras ocasiões, estas tratavam sobre o contexto escolar e tem sido difícil ou impossível, a não dar a este contexto muitas oportunidades para tentá-lo ou consegui-lo. Às vezes, no contexto familiar e social tem-se podido delinear as necessidades delineadas, ao se produzir contra - indicações nos mesmos pais ou mães; por exemplo: é muito comum querer que um filho ou filha seja autônomo ou autônoma, mas, por outro lado, é maior o medo de deixar-lhe sair para qualquer lugar ou deixar-lhe que vista desta ou daquela maneira.

As pessoas mediadoras, de certo modo, contribuem para abrir espaços para melhorar a educação familiar ao fomentar o convencimento por parte da família na competência cognitiva das pessoas com Síndrome de Down e ao verificar, junto aos membros da família, muitos processos que acreditavam que não iam conseguir abordar com seus filhos e filhas. Tratamos de convencer-lhes de que qualquer situação cotidiana é aproveitável para a educação e para a satisfação desta ou daquela demanda, sem ter que recorrer à técnicas terapêuticas.

Pretendemos que se considere a pessoa com Síndrome de Down, como um filho ou filha mais que, portanto, tem que assumir responsabilidades como qualquer outro membro da família. Deste modo, tentamos fazer que os pais e mães vejam que a linguagem é fundamental como veículo socializador e de desenvolvimento cognitivo, que tem que deixar fazer a menina ou o menino e que, de antemão, não podemos julgar sem provocar esta ou aquela experiência. Que são seus filhos e filhas e que se tem que envolver eles e elas primeiro como pais e mães, já que é enorme a importância de seu papel no processo de aprendizagem de seus filhos e filhas.

Em relação à nossa contribuição da melhora do currículo escolar, temos que destacar alguns aspectos como: o estímulo da consideração do valor dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por igual. Mesmo assim, normalmente, se tem dado muito mais importância aos conceituais, deteriorando os procedimentais e atitudinais. O Projeto Roma se baseia na idéia de que é muito melhor realizar uma meta - aprendizagem que te leva a uma mudança de atitudes em vez de acumular conceitos como se se tratasse de uma enciclopédia.

A consideração da importância de ensinar a pensar e a proceder para que se produza uma maior generalização a outras novas situações, acima do acúmulo de conceitos concretos ou a realização, de forma perfeccionista, de tarefas ou temas fixos. É muito mais importante o processo do que os resultados.

Além disso, estimulamos a oferta de um mesmo currículo para todos e todas e não a de currículos paralelos que criam uma "subcultura" em palavras de Miguel López Melero, em vez de ajudar na reconstrução de um patrimônio de cultura comum.

Nos contextos familiar e social, nos tem sido permitido alimentar o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. No contexto escolar, do mesmo modo, se tem confundido muitas vezes o estar agrupados com o trabalhar cooperativamente, sendo um abismo o espaço que diferencia estes dois modelos de ensino e aprendizagem.

Do nosso próprio ponto de vista, temos observado que em todos os casos tem havido uma evolução em nossos meninos e meninas, tanto em relação às competências cognitivas produzindo-se uma melhora na linguagem (tanto expressiva como funcional e de nível socializador), assim como em relação à representação mental, de planejamento, de leitura - escrita, de resolução de problemas, de atenção e de memória e de generalização do conhecimento de novas situações que surgem nos diferentes contextos.

Em relação às competências afetivo - sociais, também observamos uma grande evolução em suas condutas tanto em nível social como de assertividade (*saber como conseguir algo*) e, sobretudo, no referente ao desenvolvimento da própria autonomia.

A formação que o Projeto Roma contribui aos mediadores poderia se sintetizar assim: tem ocasionado uma nova filosofia de ensino e uma nova maneira de enfocar a prática educativa; tem dado a oportunidade de ajudar a dar soluções aos problemas com os quais, ainda hoje em dia, as pessoas com Síndrome de Down têm que enfrentar; tem-se visto que se pode aprender de qualquer situação e que não se deve desperdiçá-la; também tem contribuído para que valorizemos, desde o princípio, a leitura - escrita

como base de acesso à cultura e a importância de trabalhar os processos de atenção, memória, percepção, etc.

Avaliamos nossa participação no Projeto Roma como uma experiência muito positiva, tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

Pessoalmente, nos tem oferecido a oportunidade de progredir em nosso desenvolvimento como pessoa, permitindo fazer-nos participantes e solidários com uma problemática e meta atual, a integração plena na sociedade das pessoas diferentes as quais chamamos de "normais". Sem a intenção de sermos pretenciosos e a pequena escala, nos tem convertido em agentes de troca social, sendo nosso trabalho um êxito total no meio das famílias, em alguns contextos sociais próximos às famílias e não tanto nas instituições, sobretudo a escolar.

O desenvolvimento, aplicação e avaliação do Projeto potencializou em nós o desenvolvimento simultâneo de nossas capacidades de planejamento e reflexão, tornando-nos mais maduros na criação e prática de estratégias aplicadas à resolução de problemas da vida cotidiana.

Também nossa participação no Projeto Roma nos abriu um campo de relações interpessoais de valor incalculável. Estreitou os vínculos com os que já eram nossos amigos, em quase todos os casos, os pais, permitindo-nos um maior conhecimento, admiração e trabalho conjunto. Em relação aos outros mediadores de nosso "Estado", temos iniciado relações de amizade e companheirismo muito enriquecedoras. Com respeito às outras pessoas de outros "Estados" nos têm aberto caminhos que nem suspeitávamos, nos encontrando com pessoas muito diferentes unidas por um projeto comum, nos permitindo falar num mesmo idioma frente a uma mesma problemática. E no que se refere à Universidade, temos sentido-a mais próxima e viva, em contato com a realidade.

Para os profissionais do ensino, temos visto a possibilidade de realizar uma educação e escola ideais, na qual pais, professores e outros envolvidos, possam exercer um trabalho conjunto para conseguir o desenvolvimento máximo da personalidade dos meninos/ meninas, nos constituindo em comunidade educativa onde todos, independentemente de sua realidade, encontram capacidade e igualdade de oportunidades. Por este ideal se tem lutado e agora, através do Projeto Roma, têm encontrado pessoas que participam e vêem sua realização mais possível, apesar das múltiplas dificuldades encontradas.

Em relação à dinâmica de trabalho do grupo de mediadores e mediadoras, se tem baseado, fundamentalmente, em reuniões semanais de cada uma destas pessoas com as famílias de seu caso concreto e, nos casos que têm sido possível, com os professores e professoras nos centros educativos. Nestas reuniões se refletiam conjuntamente sobre o processo e que tentavam dar respostas às demandas surgidas em cada uma das situações e casos concretos. Mesmo assim, é preciso trabalhar junto com os outros mediadores e mediadoras, para estabelecer deste modo uma série de cargos em comum, onde possamos traçar nossos próprios problemas, dúvidas, preocupações e ganhos. Desta maneira, podemos nos ajudar e nos movimentar para seguir adiante com nossos propósitos.

Finalmente, em relação à nossa função, como conseqüência do melhor entendimento da filosofia do Projeto Roma ao longo de sua evolução, tem sido cada vez mais definida.

Em síntese, a pessoa mediadora no Projeto Roma é a ajuda permanente nos contextos familiares e escolares; é a que tem possibilitado através das observações em tais contextos, orientar, organizar e propor alternativas de trabalho (projetos específicos), para que tanto pais e mães, professores e professoras como meninos e meninas, aprendam a aprender.

Estas orientações estão determinadas em função das necessidades dos contextos. Não tem que oferecer nem mais nem menos ajuda que cada contexto determinado precisa. Quero dizer, é um processo de reconstrução permanente no sentido vigotskiano.

Simplemente, os mediadores e mediadoras são aquelas pessoas que sabem abrir espaços para a aprendizagem e para desenvolver processos que ajudem a resolver problemas de vida cotidiana das pessoas com Síndrome de Down.

**A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA:
UMA REFLEXÃO DA NOSSA PRÁTICA A PARTIR DO "PROJETO ROMA".**

(PROFESSORADO)

A colocação que apresentamos é uma síntese elaborada a partir de nossa prática educativa, os princípios e a filosofia do Projeto Roma. Nesta colocação procuramos recuperar o protagonismo do professorado que confia na inovação educativa e considera a escola como agente de transformação social, assim como aos valores que necessita desenvolver para isto.

Para compreender nossa exposição, necessitamos fazer uma declaração de princípios. Em primeiro lugar, não se trata de estudar qual é o melhor modelo para educar as pessoas com Síndrome de Down como algo separado da cultura da escola, senão estudar a cultura escolar sob o prisma da diversidade. Deste ponto de vista, o professorado que participa neste projeto de pesquisa considera que é uma alternativa ao existente. E em segundo lugar, nós temos considerado sempre o Projeto Roma como um meio facilitador de nosso desenvolvimento profissional. Por último, assinalar que seria uma ingenuidade de nossa parte assegurar que o Projeto Roma tem resolvido todos os nossos problemas didáticos, pois tão somente tem sido uma ajuda quando as circunstâncias contextuais o tem permitido.

Destes princípios, quais são esses valores de mudança?

a) Valores de emancipação e desenvolvimento profissional.

O convencimento de que a diversidade é um valor tem sido o motor de nossa atuação dentro do Projeto Roma que, de maneira evolutiva, nos tem ajudado a ir introduzindo melhoras em nossa prática. Esta tomada de consciência de que a escola não pode ser entendida como lugar de reprodução do sistema, senão um lugar de permanente reconstrução do conhecimento e de atualização é o que nos tem obrigado a transpassar a fronteira da oficialidade e situar-nos em uma alternativa educativa para evitar que na escola exista um alunado silenciado.

Neste sentido, desejávamos esclarecer que entendemos por "alunado silenciado", que como destaca o professor López Melero é o mesmo que dizer o que entendemos por diversidade, por diferença e por desigualdade. A diversidade refere-se à qualidade da pessoa porque cada qual é como é, e não como nós gostaríamos que fosse. Este reconhecimento é precisamente o que é a dignidade humana. A diferença é a valorização da diversidade e é precisamente nesta valorização onde há várias manifestações, sejam de repulsa (antipatia, xenofobia, racismo) como de compreensão (simpatia). É a consideração da diversidade como valor. E a dignidade é o estabelecer hierarquia entre as pessoas, por critérios de poder social, político ou econômico. É precisamente o contrário da igualdade. Se todos os seres humanos nascemos livres e iguais em dignidade e em direitos humanos, como nós, como profissionais iríamos permitir que em nossa escola se cometa a crueldade da separação?

Deste ponto de vista, não pode existir uma escola que não seja educativa, e portanto, integradora. A escola que nós queremos é aquela onde as pessoas aprendem a conhecer, a compreender e a respeitar a outras pessoas como são e não como gostariam que fossem. Ou seja, pensamos que a escola como organização social tem que formar mulheres e homens democratas e livres, vivendo e aprendendo os valores internos.

b) Valor (auto) reflexivo.

Desejamos assinalar como o Projeto Roma nos tem permitido partir sempre da realidade de nossas escolas. Pretendíamos introduzir melhoras em nossa prática de nossa própria experiência e não como meros aplicadores de princípios sem sentido. Todas as mudanças que se têm introduzido sempre tem sido a partir da reflexão compartilhada com todos os profissionais. O próprio projeto nos tem permitido sair de nossas próprias fronteiras de cada colégio e refletir com outros colegas dos centros vizinhos, formando-se um triângulo de reflexão entre profissionais de níveis primário e secundário. Este tipo de atividade reflexiva algumas vezes aconteciam no colégio e outras, na Faculdade de Ciências da Educação com o Professor López Melero.

O Projeto Roma, ao abrir espaços para a participação na tomada de decisões, está contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, menos discriminadora, mais democrática. A construção desses ambientes escolares, com estruturas metodológicas e organizativas democráticas tem possibilitado ao alunado e ao professorado uma nova axiologia ao introduzir-se no colégio novas preocupações, tais como o pluralismo, a liberdade, a justiça, o respeito mútuo, a tolerância, a

solidariedade... "Esta maturidade ética da escola tem que ser fundamentalmente crítica e reflexiva. A ética democrática se constitui como uma ética cívica, onde as chaves giram em torno à solidariedade e à justiça social" (López Melero, M. 1996).

O desenvolvimento profissional pode fazer com que o professorado se faça mais conhecedor de si mesmo e esteja mais seguro através de sua própria reflexão (auto - reflexão) e avaliação. São os profissionais que desenvolvem uma auto - consciência e confiança que lhes permite promover sua auto - estima profissional.

C) Valores Críticos ou Transformadores da prática.

A escola que defendemos deve ser uma escola pública como modo de garantir o direito de todos à educação, especialmente, quem menos possibilidades tem. Uma escola pública que se caracterize por formar uma cidadania livre e com autonomia moral e intelectual; que seja um espaço de diálogo social, onde seja possível o desenvolvimento da liberdade pessoal, onde o intercâmbio de idéias entre alunos e professores seja algo permanente e onde haja uma abertura à crítica. Uma escola que seja militante defensora da socialização e o desenvolvimento de valores.

Temos procurado que nossa escola esteja em uma relação de interdependência com o entorno, a tal ponto, que a escola tenha sabido refletir a cultura da comunidade. A escola abrangente que aspira a assumir de forma integradora a diversidade é, como diz o Prof. López Melero, "*o gérmen daquilo que tem que construir uma sociedade democrática, pluralista e socializante na sociedade atual. Em uma sociedade pluralista tem-se que aceitar as diferenças e as heterogeneidades das pessoas como potencial para que a sociedade avance e chegue a ser eticamente madura. A cultura da diversidade, como potencial de transformação, penetra no mais profundo da educação (a moral, o mundo dos valores,...) e não na parte puramente estrutural; daí que se tem que produzir uma tomada de consciência radical (não dogmática) nos dirigentes e no professorado, que permita uma mudança profunda em sua gestão e em seu pensamento pedagógico.*"

O propósito fundamental dos movimentos educativos críticos, como é o caso do Projeto Roma, é o de desenvolver teorias e práticas progressistas que contribuam para a emancipação social. Esta complexa tarefa requer a cooperação de todos aqueles que NÃO nos sentimos identificados com o tipo de sociedade e de educação na qual nos encontramos.

d) Valores de solidariedade e de cooperação.

O Projeto Roma aspira a construir nas escolas o Paradigma da Cooperação como ajuda compartilhada por todas as pessoas envolvidas na educação para, dessa visão solidária, dar respostas conjuntas às situações problemáticas que se estabelecem. Introduzir a participação democrática no ensino requer a mudança de atitude de toda a comunidade educativa. O êxito da participação se tem dado em dois âmbitos: na escola, abrindo espaços democratizadores na vida escolar e na classe como comunidade de aprendizagem cooperativa e onde se aprende não só a cultura, e sim que se aprende a ser livre e a que o aluno participe ativamente no planejamento do ensino e na tomada de decisões. Tudo isto nos tem permitido uma mudança emocional, intelectual, de desenvolvimento profissional, de pensamento teórico - prático e de atitude.

A integração e o trabalho solidário e cooperativo necessitam de profissionais que tenham autonomia para desenvolver sua profissão. Esta é a linguagem dos profissionais da escola da diversidade. Quando estes profissionais trabalham com pessoas, com alunos com Síndrome de Down de forma solidária e cooperativa, possibilitam uma melhora substancial na aceitação mútua e no rendimento escolar de todo alunado.

Do que foi exposto até aqui, seria conveniente estabelecer como se tem produzido este desenvolvimento evolutivo em nosso pensamento pedagógico e em nossa prática diária. Para isto, vamos distinguir três fases, a saber:

PRIMEIRA FASE OU DE INICIAÇÃO NO PROJETO ROMA.

Esta fase de iniciação e de conhecimento do Projeto Roma nos permitiu conhecer, por um lado a fundamentação teórica e todo o marco conceitual e metodológico, de um ponto de vista vigotskiano, e por

outro, sensibilizar o resto de companheiros do centro para este novo modo de entender a cultura escolar. Foi uma etapa difícil e gerou algumas confusões, até que pouco a pouco, se foi compreendendo. Também se pode assegurar, que nesta fase, se foram detectando melhor as necessidades curriculares e organizativas.

SEGUNDA FASE OU FASE DE DESENVOLVIMENTO.

Neste período, pode-se dizer que temos procurado trabalhar a partir de dois grandes âmbitos: um é como mudar a escola, buscando uma nova organização e um novo currículo. Aqui foram desenvolvidos o que o Projeto Roma denominava "contratos de trabalho", que mais tarde se exemplificaram e, por outro lado não podíamos descuidar da formação do professorado no projeto. Para isto, com o máximo detalhe, temos ido pouco a pouco explicando em que consiste o projeto e a necessidade de conhecer o pensamento vigotskiano e sua utilidade no currículo escolar.

TERCEIRA FASE OU DE REFLEXÃO COMPARTILHADA.

Digamos, que nesta fase nos encontramos, dado que tanto professores como pais e universidade, buscamos soluções conjuntas para a problemática que se estabeleceu. Esta fase se conhece a partir do Projeto Roma como o Paradigma da Cooperação e, nós o interpretamos como é a cultura do colégio através da diversidade. O professorado está compreendendo que o que este projeto requer é transpassar a parede de cada classe para incorporar-se em um pensamento mais amplo que comporta todo o colégio. O Projeto Roma aspira transmitir que a mudança cultural não é só de algumas professoras, senão de todas as pessoas do colégio. Esta é uma questão de resolver.

A partir desta perspectiva e de um ponto de vista didático, viemos trabalhando no que temos denominado "Os Contratos de Trabalho", mas sem esquecer: Quais são os conteúdos culturais que a escola tem que ensinar? Que mudanças no estilo de ensino e no trabalho cooperativo entre as quais o profissional tem que produzir para conseguir um ensino de qualidade? A que nos comprometemos para isto? Quando nos comprometemos? Que sentido tem a avaliação e como a estamos fazendo?

EM QUE CONSISTE UM CONTRATO DE TRABALHO:

1 - O porquê dos contratos

O que se pretende com o contrato de trabalho é obter uma metodologia que favoreça a aprendizagem autônoma, mediante a tomada de decisões reais e o desenvolvimento das estratégias para aprender a aprender, tais como: busca de informação, delimitação de problemas e explicação do mesmo, o trabalho compartilhado e em equipe, a comunicação através de palestras e a intervenção, conhecimento e compreensão do entorno.

OS CONTRATOS FAVORECEM A APRENDIZAGEM
AUTÔNOMA.

2 - O nome e origem

O nome de contrato de trabalho faz referência ao compromisso pessoal que o alunado pode assumir ante a tarefa, tanto no que se refere ao itinerário acadêmico, como ao itinerário de crescimento pessoal. Este compromisso tem uma dupla vertente: consigo mesmo e com o grupo (família, amigos, classe, colégio, cidade, aldeia global).

De todos os nomes que hoje se dão a este tipo de estratégias: projetos de investigação, módulos, temas, etc., nos parece que o contrato de trabalho se aproximava mais à metodologia e ao modelo educativo que defendemos.

Podemos recuperar a origem dos contratos dentro das monografias, projetos de pesquisa e planos de trabalho da escola Freinet, e, segue sua mesma linha: aprendizagem funcional, respeito aos métodos naturais, incidência e transformação do entorno, desenvolvimento do sentido crítico, aprendizagem autônoma e compartilhada, criatividade e avaliação da cultura popular.

3 - Os conceitos - chaves da Ciência
 (Pensamento e ação compartilhadas)

O que é ensinar, é também uma peça importante neste sistema de trabalho, e para nós, não nos resta outro remédio que compreender quais são as idéias chaves sobre as quais se apoia e se organiza o conhecimento, portanto, os conteúdos, tanto atitudinais como procedimentais e conceituais, para que haja um desenvolvimento integral da pessoa em todos os âmbitos: corporal, cognitivo, afetivo, de identidade e social.

Por outro lado, tem-se que levar em conta que a formulação dos conceitos chaves ou estruturantes da Ciência dará coesão e organização às diversas disciplinas das quais partiram. Tudo isto, dentro do Paradigma da Cooperação, posto que a função da escola é, precisamente, a reflexão, organização e interpretação de bagagem cultural que o alunado traz ao âmbito escolar ou adquire através da multidão de informações que recebe de seu entorno, das relações com as pessoas e dos meios de comunicação. Finalmente, desenvolver o sentido crítico e profundo da vida.

Exemplo para o conhecimento do Meio:

PARADIGMA DA COOPERAÇÃO
CONHECIMENTO DO MEIO

CIÊNCIAS NATURAIS	CIÊNCIAS SOCIAIS	TECNOLOGIA
Unidade	Desigualdade	Operadores
Diversidade	Diversidade	Máquinas
Mudança	Permanência e Mudança	Mudanças Sociais
Organização	Consenso e Conflito	Trabalho
Integração	Interdependência	Produção
Energia	-----	-----

Junto à construção deste marco conceitual, e, em estreita vinculação com mesmo, os conteúdos selecionados, acreditamos que estão permitindo ao alunado a aquisição de um conjunto de procedimentos e o desenvolvimento de atitudes e valores: meios ambientais, co - educativos, solidários... e chegar a desenvolver o aprender a aprender, a compreensão e interpretação ao redor e a curiosidade e desejo de conhecer.

4 - A Organização e Seleção do Conteúdo.

Temos organizado todo o conhecimento do Meio Primário e seu equivalente em Infantil, e Ciências da Natureza em Secundário, com uma estrutura organizativa análoga. A coerência, o sistema de trabalho, nos está dando, através dos "Contratos de Trabalho".

Um exemplo é o ponto de partida que utilizamos para organizar os conteúdos, tanto atitudinais, conceituais, como procedimentais (veja-se quadro no qual se especifica, como exemplo, a distribuição dos conteúdos de conhecimento do meio para um ciclo de ESO, 2º e 3º Ciclo de Primário:

NÚCLEOS	1º Ciclo de ESO	3º Ciclo de P.	2º Ciclo de P.
ALIMENTOS	* água (presa ao limoeiro) 8º EG B *o morango (plantação) 1º ESO	* abacate tropical, plantação *Açúcar (Málaga)	*Leite (Vaqueria) *Azeite (Benagalbón)
CORPO HUMANO	audição, ruído, rádio. 1º ESO *o olho, a luz, a tv	*O animal inventado (funções dos seres vivos	*O sistema locomotor *A . Reprodutor.

	(Canal Sul) 8º EGB.) *O corpo e suas funções	
ECOSISTEMAS	*Arroio Gálica (ecosistema rio) 1º ESO; *Rocha do corvo (ecosistema praia) 8º EGB; *O Monte San Antón (ecosistema monte) 1º e 8º	* A desembocadura do Guadalhorce; *O Parque de Málaga.	* O Arroio Gálica; * La Playa del Dedo.
MEIO SOCIAL	-----	*Andalucía (física, alimentação, costumes...); *Minha cidade: Málaga (Museu de Artes Populares); *A história de meus antepassados Andalucía; *A história de meus antepassados. Espanha.	*O Bairro: El Palo (Candado e Pelusa); *A população: Benamocarra; *A história de minha família; *A história de Málaga.
TRANSPORTES	-----	*O avião *A bicicleta	*O ônibus *O trem
COMÉRCIO IMPACTOS	*Os imaturos. (Pesca) 1º ESO; *Os vasilhames. (Supermercado) 1º ESO; *As sujeiras (Terreno abandonado) 8º EGB.	*Eroski *Um quiosque	*Mercado (El Palo) *Supermercado (Aldi)
ASTRONÔMIA	*O sol, sistema solar (Planetário) 1º ESO; *A via Láctea	*O Universo e suas partes; *Estações. Relógio Solar.	*Dia e Noite; *Satélites e Planetas.
TECNOLOGIA	-----	*Um carro de jogo manual; *Carrossel.	*Os Patins; *A Bicicleta.
FÍSICA E QUÍMICA DA VIDA	*O cimento, as pedras (P. de cimento) 8º EGB; *Os detergentes e s química (P. de Lejía) 8º EGB; *Os aparelhos elétricos da casa (E. Solar) 1º ESO	*Ar; *Solo. -----	*Água *Ar. -----
	*Sevilla (consumo e câmbio)	*Granada. Parque T.	*Benamocarra
SAÍDAS COMPRIDAS	*Granada (jardim e tecnologia) *Acampada.	*Acampada.	*Alhama de Granda.

5 - Partes do Contrato

a) A apresentação do contrato - A Responsabilidade.

O professorado pode esbanjar imaginação neste momento tão importante, sendo fundamental que explique ao alunado:

- A justificação do porquê da escolha desse contrato e não outro;
- A utilidade que tem (funcionalidade do conteúdo);
- O que se pretende;
- Abertura às sugestões e contribuições.

b) Motivação.

Despertar a curiosidade e a vontade de conhecer dependerão da motivação intrínseca própria que podem criar no alunado. A maior quantidade de expectativas, a ilusão de trabalhar e de dar com o que desperta curiosidade e interesses será maior, e como conseqüência a responsabilidade e co-responsabilidade com a tarefa. Se o que se vai trabalhar é útil de verdade para o que aprende, e, serve para elaborar e construir o pensamento, a motivação está garantida.

c) A negociação.

A negociação é vital para o trabalho por contratos, pois é uma forma de comunicação e de respeito à tarefa coletiva. Onde se aceita outro modo de estabelecer a tarefa.

O contrato deve ser algo vivo, dinâmico e propriedade da pessoa que o trabalho e o grupo. Chegar a senti-lo como algo próprio, quero dizer que é de sua própria elaboração e não do professorado que o coordena. É um grande salto no protagonismo do alunado em sua própria aprendizagem e o aumento de sua responsabilidade no itinerário acadêmico e de crescimento pessoal.

O que se negocia? O tempo de duração, as saídas, os critérios de avaliação dos alunos, professores e processos, as fontes de informação, os critérios de agrupamento.

Na negociação tem muito que ver os critérios de avaliação, pois, se é o professorado quem põe a nota e a única pessoa que tem algo a dizer sobre a avaliação, automaticamente, o contrato passa a ser considerado propriedade do professorado.

d) Detecção das idéias prévias.

Outro momento importante e a base da aprendizagem é partir do que já se sabe. O como se aprende, ou seja, tem que partir da base do conhecimento e da experiência de cada pessoa, ativando o que já sabe, que normalmente é muito:

- Pergunta sobre as idéias chaves do tema e da área (chuva de idéias);
- Ordenar, classificar e organizar (mapa conceitual) as idéias prévias;
- Discussão comum em pequeno grupo.

e) Desenho da Investigação.

Tendo em conta o que se sabe e as expectativas que possuem, os passos a realizar seriam os seguintes:

- # Despertam a curiosidade por saber e querem conhecer;
- # Escolhem o que quer investigar ou trabalhar. Planejamento de um problema e sua explicação (individual);
- # Chegam a partir dos trabalhos individuais, em acordo no grupo sobre o que se quer investigar (pequeno grupo);
- # Discussão comum de todos os projetos de investigação dos grupos (grande grupo);
- # Buscam informação: no cantinho do Conhecimento do Meio, na biblioteca, em volta, casa, vídeos, fichas, pesquisas... (pequeno grupo);
- # Dividem o trabalho e preparam a parte que escolheram (individual);
- # Trabalham a documentação que contribui ao professorado (saídas, conferências, máquinas,...).

f) Conferência.

É uma estratégia para compartilhar a informação. É um momento de grande solenidade. A classe se coloca em forma de U e o grupo que dá a conferência, fecha o U.

As partes seriam:

- Preparar a conferência individual e pequeno grupo. Mapa conceitual de cada parte, suporte gráfico (mural, transparência, vídeo, teatro,... (pequeno grupo).
- Dar a conferência (grande grupo ou ciclo).
- Colher as anotações do grupo que dá a conferência.
- Proposta de intervenção (pessoal, familiar, centro, cidade).

g) Apresentação do Contrato = Pessoal =.

Organizar o trabalho (página de rosto, índice, introdução, fichas, investigações, conferências, trabalho livre, avaliação e conclusão).

Em nossa prática temos podido comprovar que o gosto e satisfação que os alunos sentem por seu trabalho e o que se esmera por ele é grande e as pessoas com dificuldades ou que levam outro ritmo bem abaixo ou bem acima se entusiasma da mesma forma.

h) AVALIAÇÃO e as informações.

A avaliação é uma aprendizagem, portanto, avaliamos para refletir sobre o que se tem feito, o que sabemos e o que precisamos melhorar. Por outro lado, se temos em conta, que o verdadeiro protagonista da aprendizagem é o aluno, e queremos que se responsabilize de seu itinerário acadêmico e do crescimento pessoal, é de suma importância a auto - avaliação. Uma auto - avaliação que não prejudique a auto - estima da pessoa, que não se compara com as demais, não compete, e sim valoriza os próprios avanços e retrocessos e que atua em consequência.

Sabemos que a competição não melhora o rendimento nem motiva a aprendizagem.

Talvez o mais importante na avaliação seja chegar a alguns critérios comuns sobre o que, o quando, quem, para quê e o como avaliar. Nossa tradição avaliadora no sistema educativo se limita a examinar os alunos com todo tipo de provas para averiguar se sabiam do que o livro dizia, os apontamentos e/ ou algum personagem deste livro. Em seguida, a informação era a única nota do conteúdo acadêmico que naquele momento do exame era o que se possuía.

Isto nos tem levado a um modelo de informe onde se avalia todo o processo dos contratos e onde a avaliação se converte num sistema de aprendizagem (reflexo sobre o que temos feito, como o temos feito e o que tenho aprendido).

As provas de auto - controle são meros instrumentos de uns dos aspectos da avaliação.

Os critérios de avaliação e os indicadores serão apresentados e negociados com clareza.

Haverá um **tipo de informação** que varia de acordo com a pessoa que é dirigido: Alunos, Famílias, Professores ou Administração.

Modelo de informação de auto - avaliação da área de ciências Naturais.

COOPERATIVA COLÉGIO PLATERO

AUTO - AVALIAÇÃO DO CONTRATO DA VELA CIÊNCIAS DA NATUREZA.

INFORME DE..... CURSO.....

<u>CONTRATOS</u>
Tenho preparadas todas as fichas
Está organizada, limpa e decorada
Entreguei-a a tempo
Tenho feito trabalho livre

TRABALHO EM GRUPO
Tenho exercido o cargo de (Co., Se., Ma., Po.)
Tenho me responsabilizado sobre meu cargo.
Tenho trabalhado com segurança com a vela.
Participo nas assembléias.
Respeito a vez da palavra.
Contribuo com idéias nas assembléias e colocações em comum.
Tenho um cargo de responsabilidade na classe ou no colégio.

CONFERÊNCIAS
Tenho sabido interpretar as informações.
Tenho buscado informações em (Fi., Li., Re., Pe., Vi., Or., En...)
Tenho comentado-as no grupo e aceitado sugestões.
Tenho problemas com o grupo na hora de prepará-la.
Tenho elaborado um mapa conceptual coerente.
Que suporte gráfico tenho utilizado (Ac., M u., Te., Ví., Dia., Nada...)
Tenho utilizado meu vocabulário.
Escolho anotações.
As tenho falado em voz alta.
Comunico o que sei ao colégio e à família.

INVESTIGAÇÃO
Sei resolver problemas.
Sei formular hipóteses.
Sei buscar informações em livros (pesquisar).
Sei buscar informação no ambiente.
Sei interpretar a informação.
Sei tirar conclusões.

TRABALHO INDIVIDUAL
Trabalho bem sozinha/ o .
Demoro para me concentrar.
Trabalho em casa.
Sei organizar meu tempo.
Preciso de ajuda.

INFORMAÇÕES
Corrijo meus erros.
Nota

Preciso continuar aprendendo

.....

SUGESTÕES:

Alunos:.....

.....

Professores:

.....

Família:

.....

Assinatura do aluno/ aluna

Assinatura da professora

Sim, Não, Às vezes, Bem, Mal, Regular

A informação às famílias se realiza mediante uma entrevista, a qual tem as seguintes vantagens:

- # Melhora a comunicação;
- # Desmistifica as notas;
- # Favorece a auto - estima e conhecimento do aluno e aluna;
- # A família compreende algumas das atuações dos professores;
- # Se desenvolve um aspecto muito importante da tutoria com a família.

Embora um dos objetivos da entrevista seja comunicar à família como nós vemos o desenvolvimento das capacidades dos alunos dentro do centro, também é interessante conhecer qual é o comportamento que existe dentro do âmbito familiar e social, definitivamente, o que *faremos para ajudar tal indivíduo*.

A idéia da entrevista é chegar a um maior conhecimento da aluna e do aluno e coordenarmos com tal tarefa a família e os professores, para ajudar a se desenvolver. A entrevista será encaminhada para conseguir tais finalidades: conhecer, compreender, respeitar as pessoas em sua diversidade.

Como o que vamos fazer é entregar as informações porque todos os cursos têm mais de uma professora ou professor, os pontos que poderiam ser tratados seriam:

- Breve explicação do objetivo da entrevista;
- Comentário ou explicação dos informes;
- Aspectos positivos a serem destacados com respeito à: convivência, atitudes e conteúdos;
- Pedir informação do comportamento do alunado na casa: tarefas domésticas, relação com pais e irmãs e irmãos, como ocupa o tempo livre...
- Plano de atuação conjunta se for necessário.

6 - Aspectos organizativos que facilitam e condicionam a aprendizagem e a autonomia:

a) Os agrupamentos

É imprescindível desenvolver as habilidades necessárias para que exista o trabalho em grupo. É necessário, pois, se defendemos a aprendizagem compartilhada, que consigamos desenvolver as habilidades básicas como:

- Saber escutar;
- Saber resumir o que disse;
- Ter uma atitude positiva para o que fala;
- Falar quando lhe dão a palavra;
- Saber apoiar uma idéia;
- Saber coordenar um grupo;
- Saber emitir juízos críticos com respeito;
- Saber perguntar para conseguir mais informações;
- Etc.

O agrupamento é diferente segundo a atividade: de dois, de três, porém a estrutura organizativa básica do contrato é o pequeno grupo (quatro pessoas) onde cada um desempenha um papel: coordenadora que é a que se encarrega de dar a palavra, recordar o trabalho e a ordem, manda ler o resumo do que foi debatido ou os acordos. Outro papel é a pessoa porta - voz, cuja função é contar na comunicação o que trabalhou o grupo. Também a pessoa secretária que recolhe por escrito o que se debate e decide. Por último, a encarregada do material que cuida de guardar e distribuir o material.

Estes papéis, como os grupos, mudam em cada contrato, de tal maneira que, ao final do curso, todos os alunos deveriam ter passado por todos os papéis. São auto - avaliados e refletidos no relatório.

O grande grupo se utiliza para as assembléias, colocadas em comum e em conferências.

As condições que se colocam na hora de formar os grupos variam segundo o tema e a necessidade, mas o mais usual é que sejam mistos, menino - menina, e que haja uma possibilidade de ter estado com todo o alunado.

a) A distribuição da classe

T. GRUPO	ASSEMBLÉIA	PALESTRA
----------	------------	----------

Com esta estrutura organizativa a classe está em contínua mudança, segundo a necessidade da tarefa.

b) A classe oficina

Para otimizar recursos, é conveniente ter a classe oficina, isto é, a classe de Línguas, a de Naturais..., sendo o alunado que muda de classe, visto que, tanto se funciona sem livro texto como com ele, os recursos são socializados por todos os grupos de alunos do ciclo.

c) O ambiente da classe

O ambiente, tanto estético como afetivo da classe, é também de grande importância, a caixa de papel para reciclar, a biblioteca, os cartões de simpatia, os cartazes das palestras, as cartas recebidas..., todos são mensagens que nos ajudam e motivam para trabalhar.

7- Meios com os quais se conta. (não são imprescindíveis)

● Biblioteca de classe:

- Livros de consulta;
- Livros de texto;
- Revistas: Muy, Natureza, Conhecer...;
- Folhetos informativos (agência de viagens, consumidor,...);
- Estampas, anúncios;
- (Impressora). Publicações Periódicas.

- Arquivo de classe: onde se acumula o material de imprensa, revistas, etc. de cada contrato.
- Documentação apresentada pelo professorado, específica para cada contrato.
- Trabalhos de outros alunos.
- Computador com CD - Rom dos temas dos contratos.

Dentro deste Paradigma da Cooperação, vamos descrever como entendemos o apoio independentemente do que se estabeleça segundo BOE, ou Boja. Vamos explicitar estas funções a partir de quatro âmbitos: atenção à pessoa com Síndrome de Down, colaboração com a equipe docente, participação no currículo e atenção e assessoramento à família.

● Em relação aos alunos com Síndrome de Down

Aceita-se de modo unânime, pelo professorado, que os alunos são os únicos responsáveis (culpados) por seus problemas de aprendizagem e não o sistema educativo (às vezes este sentimento se desloca aos pais e aos peritos). Ao se assumir que o fracasso nas aprendizagens se deve a eles e não ao sistema educativo, pensa-se que são estes e não a escola que tem que sofrer a mudança. Os defensores da segregação aceitam de modo incondicional os princípios psicológicos e médicos que apoiam estas teorias.

O papel do professor de apoio em relação a este aspecto, fixa-se em ir mudando o coletivo de professores e a escola, como promotora de mudança, para que abra espaços de participação para que as pessoas com Síndrome de Down tenham oportunidade de expressar suas competências cognitivas e culturais. Este é, precisamente, uma das metas com os professores, que sejam capazes de atender às moças e rapazes adequada e eficazmente, respeitando seu modo de ser. Reconhecemos que é um processo complexo e carregado de dificuldades, mas nós o estamos desenvolvendo através de nossa resposta às perguntas que nos formulam os professores, com a intenção de ajudá-los; as perguntas se referem, às vezes, aos conteúdos e outras às estratégias.

Levando em conta tudo isso, faz-se necessário concordar com o professorado para tornar possível o acesso ao currículo, tem que adequar uma série de meios de caráter pessoal, ambiental e material; mas assim mesmo, são necessárias adequações ao processo, tais como o de acomodar ou buscar um currículo diferente, uma metodologia favorecedora da heterogeneidade, e uma organização espacial e temporal diferente.

Ao nosso ver, este âmbito é um dos mais importantes dentro das funções do professor de apoio e não devemos esquecer que estamos educando para o futuro, isto é, para a autonomia moral, intelectual e social dos jovens.

Não teria sentido que os jovens adquirissem conteúdos culturais, se não lhes damos a oportunidade de colocá-los em prática na vida quotidiana. A escola tem que ensinar levando em conta como pensa o aluno e não como o faz o professorado.

Por último, desejamos assinalar que é freqüente que as crianças cheguem com problemas cognitivos, ou seja, que costumem apresentar problemas no seu modo de aprendizagem em vários aspectos, a saber:

- a velocidade e eficácia com que efetuam as atividades de processamento de informação. A aquisição de informação é quantitativa e qualitativamente diferente.
- a organização dos conhecimentos e a base de dados que consegue e como o alcança.
- a capacidade/ incapacidade para desenvolver estratégias espontâneas que lhes permita resolver problemas da vida diária.
- a capacidade para conhecer e regular sua própria aprendizagem. Metacognição.

Mas os problemas de desenvolvimento e de aprendizagem não são só intrínsecos ao aluno, senão que depende do contexto, ou melhor, da "qualidade" do contexto, em princípio familiar e depois escolar.

Daí que costumamos trabalhar planejando e organizando seus itinerários mentais a partir das situações da vida comum e a partir de âmbitos acadêmicos, procurando um raciocínio lógico.

- Colaboração com a equipe docente.

A primeira reflexão da qual desejamos fazê-los partícipes é: como passar nossa concepção de escola e currículo, anteriormente expressada, ao professorado? Este tem sido um dos pontos fundamentais e de difícil e complexa solução. Algumas vezes, fazendo-os participantes a partir dos princípios legais e éticos da diversidade e outras a partir do diálogo e da compreensão da situação e tensão que muitas vezes vivem os professores tutores. Daí, que o papel do professor de apoio seja de facilitador e de ajudar na mudança de atitudes.

A escola e seus professores têm que saber que as pessoas com Síndrome de Down são competentes para aprender se eles manifestam competência para ensinar. Só o trabalho solidário e cooperativo entre o professorado de apoio e os tutores tornará possível uma mudança profunda em sua mentalidade e em suas atitudes que o levará a uma prática educativa diferente.

O profissionalismo dos docentes tem dimensão coletiva (equipe docente), como em qualquer outra profissão. Uma das funções que consideramos mais importantes das equipes docentes são aquelas ações ou acordos que se têm que produzir de maneira formal ou informal entre o professorado para compartilhar a educação dos alunos e os recursos didáticos que sejam necessários para desenvolver o currículo.

- Em relação ao currículo.

Quando o professorado não confia nas competências cognitivas do aluno com Síndrome de Down, o que se faz primeiro é solicitar à professora de apoio um currículo que substitua ao do resto da classe, e na maioria dos casos, que esta tire o aluno da classe, porque o entende como um elemento que distorce a marcha normal da classe e considera isto negativo.

Em nosso modo particular de entender como se adquire, como se organiza e como se utiliza o conhecimento, assim como se constroem e reconstróem estratégias em cada momento de tal conhecimento, partimos da idéia de que no grupo da classe se tem que provocar a interação entre iguais. A interação como base do desenvolvimento é uma ocasião única para produzir aprendizagem. As pessoas se desenvolvem pela aprendizagem e a experiência e, estes se adquirem por socialização e, as ocasiões de socialização produzem comunicação e convivência, e tudo isto desenvolve a primeira das dimensões da condição humana que é a emoção. A emoção como base do conhecimento.

Sabemos que a socialização é a interação social e, portanto, a base do desenvolvimento e da linguagem, sempre e quando o meio lhe oferece a oportunidade para isto. A interação produz a aprendizagem e esta vai permitir avançar o processo de maturação na pessoa com Síndrome de Down, se os modos e estilos de educação forem mudados. A este respeito, afirma o Prof. López Melero, que:

- A interação entre iguais (cultura da diversidade) e a nova organização escolar que exige a cultura da diversidade origina desequilíbrios na ordem normal pré – estabelecida de qualquer classe. Daí, que a estratégia didática seja um Currículo Alternativo e uma Nova Organização Escolar.

Se, pelo contrário, confiamos nessas competências, o modo de trabalho é muito diferente. O primeiro que tem que concordar com o professor de cada assinatura são as idéias – chaves de cada uma delas, isto é, aquilo que o professor considera imprescindível que os alunos tenham que adquirir de cada matéria. Essas são as que vamos trabalhar sempre em situação normal na classe.

O Currículo tem de se concentrar em desenvolver as funções superiores (linguagem e pensamento) dos alunos e, não as funções inferiores. Se queres que aprenda o que consideras fácil, começa pelo mais complexo e abstrato. Isto lhe vai desenvolver uma estrutura cognitiva ampla, que mais tarde lhe vai permitir aprender os conhecimentos específicos. Tem que saber criar roteiros mentais, planificando, previamente, qualquer atividade que vá desenvolver. O importante no conhecimento, segundo nosso pensamento, fixa em saber criar estratégias e para resolver problemas da vida quotidiana.

Aprendemos com Vigotsky, que a interação social é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento cultural e histórico. Ou seja, a maior riqueza de experiências, em situação normal, produz desenvolvimento. É na aprendizagem de maneira continuada e progressiva, onde a pessoa com Síndrome de Down se desenvolve, e não ensinando-lhes “conteúdos de um grau inferior” (Subcultura).

Tudo o que foi expressado anteriormente, vem resumir que a escola, às vezes, não oferece à pessoa com Síndrome de Down as oportunidades para que desfrute de um espaço compartilhado nas aprendizagens.

- * **Assessoramento às famílias.**

O papel do professor de apoio em relação à família das pessoas com Síndrome de Down, é servir de ligação entre a cultura escolar e os princípios do Projeto Roma, para conseguir que a família lhe possibilite levar uma vida mais autônoma possível, em resumo, que sejam pessoas autônomas.

E, no final, desejamos destacar que uma das fontes de maior satisfação e revitalização no professorado que vem participando neste projeto de investigação foi que o caminhar do mesmo conseguiu uma melhora profissional, que não só nos beneficia, senão aos processos de aprendizagem no alunado e aos processos de melhora no centro. Neste sentido, o Projeto Roma pode ser considerado como um importante instrumento cultural para desenvolver a cultura profissional do professorado com uma maior autonomia e liberdade no desenvolvimento de sua profissão, despertando ilusões para o reconhecimento de sua dignidade profissional.

Pais e Mães do Projeto Roma:
Seu pensamento, sua atitude, seu trabalho e sua filosofia dentro do Projeto Roma.

A FILOSOFIA E O TRABALHO DAS MÃES E PAIS DO PROJETO ROMA.

Quando no ano de 1991, as famílias que hoje compõem o núcleo mais antigo do Projeto Roma iam por caminhos muito diferentes com seu diretor, poucos acreditavam que se chegaria à situação que hoje protagonizamos. O único motivo que nos unia era o de ser pais de filhos com Síndrome de Down. Não sabíamos como enfocar a problemática do desenvolvimento como pessoas de nossos filhos, e estávamos perdido entre psicólogos e profissionais com critérios muitos distintos e diferentes formas de atuar. Se começava a ouvir falar da "Integração" escolar.

As primeiras reuniões do grupo demonstravam muita força de vontade para iniciar o estudo, mas poucos conhecimentos sobre a fundamentação teórica do mesmo, como por outro lado era natural ao ser muito diferente a origem, cultural e profissional das diferentes famílias que agruparam-se em torno ao Projeto Roma.

Nem todas as famílias que iniciaram o projeto continuam nele. Muitas o abandonaram no caminho por muitos motivos, embora em nossa opinião todos se relacionaram com duas premissas indispensáveis para que a idéia central do Projeto Roma caía em cada um dos membros da família. A primeira é chegar ao convencimento de que nossas filhas e filhos com Síndrome de Down são competentes para aprender e ser autônomos em qualquer âmbito (familiar, escolar e social). A segunda é que nós somos os verdadeiros autores da educação e desenvolvimento de nossos filhos e filhas e que o projeto só nos ajudará a enfocar do modo mais adequado a solução dos muitos problemas com os quais nos defrontamos, sem que se trate de fórmulas mágicas e muito menos infalíveis.

Mas não há só abandonos. É incessante o número de famílias que se aproximam dia a dia ao projeto, principalmente porque nasceu-lhes uma filha ou filho com Síndrome de Down. A elas está dirigida a difusão de nossas conclusões e para elas é que, principalmente, se organiza este congresso.

Em seguida, passo a expor uma série de idéias e comentários que são a opinião e o fruto de muitas reuniões dos pais e mães que fazem parte do Projeto Roma.

INTRODUÇÃO.

De um ponto de vista geral, o Projeto Roma nos tem oferecido uma filosofia de vida que nos permite compreender e acreditar que nossas filhas e nossos filhos são competentes para ser autônomos e que é nossa responsabilidade lhes oferecer as oportunidades necessárias para que se desenvolvam como pessoas, sempre que tais oportunidades sejam criadas não como algo imposto e sim como algo espontâneo e natural.

Nos tem dado a oportunidade de aprender a ensinar nossos filhos e filhas com uma mentalidade diferente da clássica. Nos tem estimulado e enriquecido nossa relação com eles. A idéia de que as pessoas com Síndrome de Down são competentes para aprender e que as mães e os pais são os artistas em tal tarefa, nos tem atraído sempre e tem sido nosso principal estímulo para continuar. Para isso, nos tem provido de uma série de estratégias com as quais pode-se intervir na educação de nossos filhos e filhas de forma direta. Acreditamos que o "motor" do Projeto Roma é a motivação das mães e pais para acreditar nas possibilidades cognitivas e culturais de seus filhos e filhas. Precisamos, constantemente, da arrancada de tal motor.

A participação num grupo de trabalho (famílias, mediadoras e mediadores, educadores, etc...) nos tem oferecido uma troca de opiniões que enriquecem, de forma muito importante, os contextos nos quais se desenvolvem o projeto. Mas acima de tudo, acreditamos que a conseqüência mais importante do Projeto Roma, é que ao dar a nossas filhas e nossos filhos o protagonismo que merecem, possibilita o desenvolvimento de todas as suas qualidades em base a uma maior autonomia, que lhes conduza a ocupar o papel que lhes corresponde no dia de amanhã e não o que classicamente lhes tem imposto a sociedade.

As seguintes reflexões se agruparão nos três contextos, nos que classicamente trabalha o Projeto Roma: familiar, escolar e social.

CONTEXTO FAMILIAR.

O pilar fundamental deste projeto é a família, sendo esta o lugar onde se desenvolverá toda sua filosofia e que, por sua vez, será o veículo transmissor até todos os âmbitos que se formam nossos filhos e filhas como pessoas. Por isso, é importante que essa filosofia se insira, o quanto antes, no meio familiar, tomando o menino ou a menina com Síndrome de Down como um elemento mais do mesmo, e não como um problema ou desgraça.

O Projeto Roma transformou em principal protagonista do ensino de nossos filhos e filhas à família por completo, ao unirem-se a escola. Nos permitiu, como pais e mães, participar em sua educação, fazendo-nos compreender a importância da ação direta: a criança tem que "aprender a aprender" e além disso desfrutar de suas aprendizagens. Neste sentido se tem impregnado tanto em todos nós que isto passou a ser nosso compromisso natural com eles, sem o estabelecer como trabalho.

Tem que dar, ao menino e menina com Síndrome de Down, as estratégias para resolver as situações da vida diária, evitando sempre a superproteção.

O desenvolvimento do trabalho no ambiente familiar deve se basear fundamentalmente na exposição oral constante e continuada, buscando os momentos de maior predisposição por parte de nossos filhos, e enfatizando que o silêncio e a rotina são os maiores inimigos a se evitar. É importante a busca diária de estratégias que nos permitam conseguir seu desenvolvimento cognitivo não de forma forçada, mas agradável e lúdica.

Desde seus primeiros dias de vida, é importante que recebam uma estimulação adequada por parte das mães e dos pais, começando por desenvolver seus sentidos mediante as cores, sons, sabores, utilizando, para isso, tudo o que o rodeia, os objetos mais próximos a sua volta. O melhor som é a voz de sua mãe e de seu pai. Deve-se falar-lhes constantemente em relação à atividade que se desenvolve nesse momento.

Posteriormente, começaremos a utilizar a imagem (fotografia e/ ou vídeo) assim como o som (gravações) para ajudar e facilitar seu desenvolvimento cognitivo. Com estes elementos, lhe fazemos trabalhar em processos de:

*** *Atenção.*

*** *Memória.*

Planejamento.

*** *Linguagem.*

Assim que se ofereça a iniciativa das mães e pais a possibilidade de poder fotografar ou gravar o som de qualquer atividade ou ação que se realiza em casa ou fora dela (compra no supermercado, atividade no colégio, comida familiar, etc.), onde a criança Síndrome de Down seja a principal protagonista de tal ação. Desta forma tão espontânea é que se nascem os projetos concretos como o Agenda, Macedonia, Compra, Amigo ou Amiga e assim até onde nossa imaginação seja capaz de chegar.

A aprendizagem, neste contexto, deve ser funcional e para isso deve se distanciar do puramente acadêmico, utilizando todos os elementos práticos que coexistem no ambiente familiar como a cozinha, o banheiro, o jardim. Nos temos habituado a antecipar as atividades e a preparar as tarefas quotidianas como a limpeza, o banho, fazer a comida, por a mesa e tantas outras como fazer excursões ou sair para fazer compras. Desta maneira, aproveitamos todas as situações de possíveis aprendizagens.

Temos comprovado que com o passar do tempo, o que no princípio era difícil realizar e, às vezes, se convertia num esforço de imaginação, passa a ser algo natural e quotidiano da vida em família. Sem nos darmos conta, nos surpreendemos educando e potencializando os outros irmãos e irmãs da menina ou menino com Síndrome de Down com esta mesma filosofia.

CONTEXTO ESCOLAR.

Dentro do contexto escolar, queremos distinguir duas etapas:

Uma primeira fase de Educação Infantil ou Guardería. Em geral, acreditamos que esta fase responde adequadamente à filosofia do Projeto Roma. A mesma coisa que os pais na família não distinguem ou diferenciam uma educação para cada um de seus filhos, poderiam dizer que o mesmo ocorre neste primeiro período do contexto escolar. Possivelmente, porque durante este tempo, o enfoque da aprendizagem se realiza de uma forma lúdica e cooperativa. Este enfoque, na primeira etapa, favorece tanto a relação da criança com seus outros companheiros, como o aumento de sua própria auto-estima, propiciando, assim, um campo ótimo de cultivo para uma futura integração social.

Na segunda fase, em geral e salvo exceções, acreditamos que esse enfoque cooperativo de ensino se modifica em altares de um maior academicismo, buscando como valor fundamental a aquisição de conhecimento mais individualista, anulando a cooperatividade e ressaltando o maior volume de conteúdo, fazendo prevalecer a quantidade à qualidade.

É no contexto escolar onde a filosofia do Projeto Roma tem mais dificuldades para penetrar. Na nossa opinião, isso se deve a múltiplos fatores que devem fazer parte do debate que aqui se realiza nestes três dias. Em geral, nossos filhos e filhas com Síndrome de Down são vistos pelos profissionais do ensino como "um problema" dentro de suas aulas. Possivelmente porque um ensino universitário antiquado e com preconceitos lhes faz vê-los como tais, destacando suas limitações em vez de suas competências. Queremos fazer constar nosso reconhecimento ao profissionalismo de todos os que se dedicam ao ensino. Sabemos que seu trabalho diário se vê mediado por uma Administração Educativa rígida e insensível as suas demandas. Tudo isso desemboca numa falta de predisposição profissional e na existência de dois "currículos" diferentes no ensino, um destinado ao grupo e outro à criança com Síndrome de Down, os limitando em muitas ocasiões à realização de simples fichas para colorir, ou à realização de intermináveis quebra-cabeças (puzles), cujo fim não é outro que o de "não incomodar".

É evidente que o professorado demanda "soluções na aula", e embora a busca das mesmas deva passar pela colocação das e dos profissionais do ensino defenderão neste congresso, nós, como pais e como mães, e nos embasando na experiência destes anos, queremos sugerir idéias para o debate.

A filosofia do Projeto Roma deve ser inserida nas classes universitárias, na formação dos futuros mestres (professores e professoras). Também, deve chegar aos que exercem sua profissão hoje em dia, mediante cursos nos Centros de Formação do Professorado, oficialmente reconhecido pelas autoridades acadêmicas para seu currículo profissional. Somos conscientes da dificuldade que supõe evolucionar em nossa mentalidade, já formada, porque são os pais, os primeiros que enfrentam isso, quando nascem nossos filhos e filhas com Síndrome de Down. Mas, desde já, queremos deixar firmeza para os pais e profissionais que integram o Projeto Roma, nos oferecendo de forma incondicional a todos quantos professores e mestres nos demandem colaboração para a educação de nosso filhos, sabendo que nunca será algo imposto, senão consentido entre todos e de uma forma voluntária.

CONTEXTO SOCIAL.

A primeira finalidade que nós, os pais do Projeto Roma, perseguimos no contexto social, é que nossos amigos, familiares, vizinhos e vizinhas etc. aceitem os princípios de igualdade para nossos filhos. Devemos comunicar-lhes que, a superproteção, a pena, a compaixão só vão prejudicar em sua aprendizagem e em seu comportamento. Temos que educá-los como qualquer outro de nossos filhos e, assim mesmo, exigir da sociedade que recebam o mesmo tratamento que aquelas pessoas com as quais convivem.

Somos conscientes de que a problemática de sua aceitação social nos acompanha durante toda a vida. A inserção no trabalho das pessoas adultas com Síndrome de Down é uma meta para o futuro que já hoje começa a buscar soluções nos distintos âmbitos de nossa sociedade, como o "Emprego com Apoio" e, que não duvidamos, serão motivo de discussão.

Do ponto de vista realista, a problemática social ameaça com a nossa destruição, mas todos somos conscientes de que hoje em dia, as coisas têm melhorado com relação à dez e não digamos há vinte anos. Pelo mesmo motivo, ninguém pode nos tirar o direito de pensar que ainda será melhor dentro de alguns anos.

Os pais do Projeto Roma querem emitir uma mensagem de otimismo para todas as famílias com filhos com Síndrome de Down. A filosofia de nosso projeto deve ir se estendendo mães, pais, profissionais do ensino e por todas as camadas da sociedade, do mesmo modo que a chuva mansa molha a terra de forma lenta mas inexorável. Podemos assegurar que assim será. Não queremos deixar lugar para a dúvida, pois a prova palpável são vocês: profissionais do ensino em suas distintas especialidades, da medicina, pais e familiares de pessoas com Síndrome de Down, trabalhando lado a lado durante quatro dias, compartilhando inquietações e encontrando soluções. Desta forma, conseguiremos que **a sociedade possa acreditar nelas (pessoas com Síndrome de Down) como pessoas com competência para aprender, ser autônomos e definitivamente ser úteis para a mesma.**

[NÓS ACREDITAMOS QUE ISSO É POSSÍVEL!!!!](#)

VALÉRIO

Valério VELA: a meu amigo Miguel López Melero. Estou muito contente de participar deste segundo encontro com rapazes com Síndrome de Down em Málaga. Meu primeiro pensamento ante este encontro é manifestar que estou muito agradecido de ter participado no Projeto Málaga em Santa Marinella. Penso que neste encontro, temos que aprofundar no Projeto Málaga, os pais e mães como as pessoas Down para organizar uma vida melhor para seus filhos. Eu gostaria de fazer um discurso para todas as mães: "Quando uma mãe tem um filho pequeno deve estar muito atenta à sua saúde e a sua vida; quando seu filho for maior poderá dizer, portanto, sou Down mas sou competente para viver com autonomia. Também as mães devem explicar o que significa que ele é uma criança com Síndrome de Down, quais são os motivos pelos quais ele é Síndrome de Down e depois lhe dizer que, ser Síndrome de Down não é um problema..."

Devemos dar-lhe a liberdade, porque, assim, ele poderá construir sua vida. Devem deixá-lo viajar sempre assim obteremos muita cultura de todas as partes onde vamos. Devem deixar-lhe se de Boy Scouts, porque é uma fantástica aventura para seu filho. Eu, Valerio Vela, tenho aprendido tudo isto, porque me têm dado sempre uma grande liberdade. Agora, eu vivo em Londres há mais de um ano. Em 6 de março de 1997, começo o curso de computadores e depois tirei meu primeiro diploma de técnico de computadores... Estou trabalhando num escritório que me permite utilizar o computador. Meu futuro é poder trabalhar com Giammarco em um banco, mas devo, primeiro, aprender e aprofundar-me na língua inglesa e depois farei todas estas coisas. Giammarco me prometeu que eu trabalharei duramente e ganharei um bom salário, me ajudará a encontrar uma garota para mim e ter um apartamento todo meu e eu o mantereirei com meu trabalho e com minha vida." De teu melhor amigo...

Valerio, María, Pablo, Renata, Jesus, Giusueppe, Beatrice, Ramón e Jesus:
Demos a voz às pessoas com Síndrome de Down.

REFLEXÕES DE GIUSEPPE A RESPEITO DO PROJETO ROMA - MÁLAGA.

Conheço ao Doutor Albertini há dezessete anos, quando só tinha oito meses e ele vinha à Sicilia, onde eu moro.

Sempre me tem animado para superar as problemáticas que eu tinha.

O Projeto Málaga se iniciou em Santa Marinella há seis anos, e assim conheci os doutores Biondi, Cuomo e López Melero, que sempre me têm ajudado.

Tem sido e é uma experiência interessante porque me permite encontrar com outros jovens como eu e com suas famílias.

Me dou conta que não sou o único que tem Síndrome de Down. Nos encontros me sinto tranqüilo, e fazem-me sentir importante, como uma pessoa valiosa, que não tem grandes dificuldades.

Me dou conta disto, através das reuniões que temos sobre mim e de outros jovens com Síndrome de Down.

Quando falo com os especialistas, parece que sou uma pessoa que sabe fazer as coisas sem dificuldade, sem ansiedade. Me têm ensinado a não ter medo das coisas que tem que fazer. Me sinto contente porque me têm aceitado em suas reuniões.

Há seis anos não sabia cozinhar nem viajar sozinho no ônibus. Pagar a passagem era para mim um problema que tenho resolvido com o abono mensal. Aprendi a usar a câmara fotográfica e posso fotografar muitas paisagens e pessoas durante as festas.

Quando devo enfrentar uma situação nova, difícil, antes de fazê-lo sei que devo permanecer sereno e dizer

a mim mesmo que sei fazê-la, me dar ânimo. Aprendi a fazer as coisas de modo mais organizado e agradável.

Me parece que esta experiência também tem sido útil para meus pais, que têm sabido me ajudar desde que nasci, a ser cada vez mais autônomo e importante.

Voltando no Tempo...

Fiz pré escola em um colégio de freiras. Ali havia muitas crianças e brincava com elas. Não me lembro muito daquela época, porque já passou muito tempo. Mesmo assim, me lembro de que a professora, a Irmã Juana, nos fazia jogar a bola no pátio e não fechávamos o portão de ferro. Também haviam balanços e topogans. As primeiras vezes, os saltos me assustavam e meus companheiros me animavam.

Ao final do curso fazíamos um exercício e também eu subia no cenário para recitar. Me sentia incômodo, mas também contente pelos aplausos dos pais. Ao final do ciclo, me sentia triste porque deixava muitos amigos meus. Me lembro com carinho de todos os meus companheiros.

Na Escola Elementar voltei a ver alguns companheiros da pré escola. Tinha três professoras e uma delas, a de apoio, eu a chamava "a Loira".

Me encontrava na classe, seguindo as explicações, quando "a Loira", batia na porta, me chamava e eu ia com ela ao piso inferior, onde havia um quarto pequeno. Só estávamos nós dois. Me lembro que me fazia falar as cores do estojo enquanto saía ao pátio para fumar. Quando terminava sua aula, voltava à minha para continuar as explicações. Me sentia mais a vontade em minha classe, são meus companheiros, que com "a Loira".

Lembro que no primeiro curso de Educação Primária aprendi a ler e a escrever com um pouco de atraso em relação aos meus companheiros. Minha mãe me ensinou a escrever bem, assinalando no caderno as linhas pontilhadas da palavra que tinha que escrever. Aprendi a ler com a ajuda de minha mãe: ela preparava para mim muitas fichas pequenas, cada uma com uma palavra, e eu construía as frases. Um dia a professora escreveu "muito bem" em meu livro e desde aquele momento a leitura se converteu em minha força.

Na Escola Média me encontrava bem com meus companheiros e também com meus professores; estava numa classe que me ajudava, e tinha muitos amigos com os quais me relacionava bem, me divertia.

Tinha e ainda tenho amigos do ginásio com os quais sempre me relaciono bem: tenho ido comer pizza e sempre tenho me divertido.

Na escola, tenho realizado muitos trabalhos interessantes que têm sido gravados em vídeo, entre eles:

- Uma viagem a Paris: temos colorido o mapa e assinalado o acontecimento que tínhamos que fazer, e finalmente, temos realizado um trabalho sobre todas as cidades importantes que teríamos que ter visitado.
- O telediário: cada companheiro tinha que apresentar seu artigo, e eu apresentei-o a respeito da publicidade; fiz um grande cartaz publicitário e também li um caligrama (desenho expressado com palavras).

Com o Professor de Educação Técnica tenho feito anotações da aula e escrito os dados na lousa. Depois desenho um plano da aula.

Lembro muito bem os exames da terceira média (último curso da Escola Obrigatória) nos quais preparei uma palestra muito boa, que os professores não esperavam, e como ficaram maravilhados. Eu, pessoalmente, estava muito contente porque havia superado todas as dificuldades.

Fiz um trabalho que tratava da contaminação e da fome no mundo.

Lembro que fizemos uma excursão do colégio à região de Puglia. Me diverti, vendo Igrejas, Museus, e as Gutas de Castellana, com grandes estalactites e estalagmites; tirei muitas fotos, e no ônibus tirei também outra de uma moça que eu gostava.

Freqüentemente, treino no ginásio, onde encontro meus amigos. Sempre me respeitaram e eu sempre me dei bem com ele, me querem muito bem. Se chamam: Walter Martínez, Salvatore Principato, Paola Morales, etc. São do ginásio "Mundo Clube" e me conhecem desde que eu tinha quatro anos. Gosto de ir com eles, porque estamos juntos e me sinto bem: jogamos, brincamos, e nos divertimos. Sempre tenho me portado bem com eles.

Férias de verão.

O ginásio "Mundo Clube" há anos que organiza acampamentos de verão em várias localidades italianas. Tive uma interessante experiência na região da Calabria e me diverti muito. Durante o dia podíamos fazer várias atividades: voleibol, tênis, basquete, ping - pong... sempre goste destas atividades.

Também estivemos na região da Umbria e ali me diverti muito, havia uma discoteca e dançamos. De manhã, nos dedicávamos a treinar jogando voleibol ou tênis. Foi uma experiência magnífica, porque conheci rapazes e moças de outras cidades, assim como treinadores que foram muito amáveis comigo.

O pai e a mãe narram...

O crescimento de Giuseppe tem se desenvolvido através de vários itinerários realizados na família, na escola e em volta dele.

Ao longo dos primeiros anos de vida, as atividades e os jogos foram a base do trabalho desenvolvido e da vivência tranqüila de Giuseppe. Sons, cores, imagens e movimentos são elementos muito estimulantes que servem para envolver-lhe nestas atividades.

A entrada na pré escola nos permitiu, sobretudo, ativar suas capacidades, relações com os iguais. Mesmo assim, não foi tão positiva a ajuda da escola para integrá-lo ativamente e de maneira organizada no trabalho da escola. Giuseppe se lembra daquele período com tranqüilidade.

A entrada na escola elementar esteve precedido por contatos com o professor, que já havia tido uma experiência de ter na sua classe uma criança com Síndrome de Down; mas a havia vivido sentindo-se com pena e preocupado do que animado (Giuseppe foi a primeira criança com Síndrome de Down integrado naquela escola).

Os professores estavam convencidos de que Giuseppe não podia se integrar, porque seu tempo era sem dúvida maiores em relação ao de seus companheiros, e certamente não foram considerados de maneira justa.

Além disso, a professora de apoio (que inicialmente se havia mostrado disponível), tem manifestado ao longo dos anos competência bem mais limitadas, tanto que nos tem obrigado praticamente a não requerer sua presença durante o quinto ano da escola elementar (Educação Obrigatória).

Aquele foi um ano muito importante para Giuseppe, que o viveu com muita serenidade, integrado completamente e com o apoio total da escola. Giuseppe experimentou um crescimento pessoal muito significativo.

Os transtornos psicológicos vivenciados ao longo dos primeiros anos de escolarização, emergiram gradualmente durante os anos posteriores através de inseguranças em suas relações e carência de conteúdos, o que prejudicou pouco a pouco seu progresso como estudante.

A escola média (correspondente à segunda etapa de E.G.B., na Espanha) tem sido encarada com mais segurança e tranqüilidade, já que todos os professores, em seu conjunto, souberam transmitir confiança à Giuseppe, assim como facilitar os itinerários operativos, permitindo-lhe por em marcha seus potenciais que antes não haviam sido levados em conta.

A entrada na Escola Superior (Profissional) não foi fácil para Giuseppe. Inclusive hoje em dia, estando no quarto curso do Instituto Técnico Agrário, permanecem grandes reservas em suas relações, que não se reorientam devido ao desconhecimento da Lei 104 e de uma programação que facilite o itinerário escolar de Giuseppe.

Tem sido muito importante sua participação nas atividades esportivas desde os quatro anos e meio. Têm constituído uma ajuda muito válida para a evolução psicomotora de Giuseppe, assim como um crescimento no âmbito da socialização (ver vídeo).

Ainda hoje, Giuseppe vai ao ginásio, onde tem muitos amigos da mesma idade; com eles, tem vivido momentos importantes que, para ele, são muito significativos: saída à noite, festas, etc.

Têm sido de grande ajuda as experiências de verão de "Acampamentos Esportivos", vividas em várias localidades da Itália com jovens provenientes de diversas zonas geográficas.

O que agora falta à Giuseppe é ter "amigos de seu bairro", o que se torna difícil, porque a Escola Superior que frequenta está longe de onde reside e não tem companheiros de classe que vivam na mesma localidade; além disso, os horários de estudo ocupam grande parte de seu tempo.

Nossa preocupação como pais, é que se esta situação continuar, Giuseppe possa isolar-se do contexto social, com as conseqüências que isto poderia trazer.

NOSSAS IMPRESSÕES COMO PAIS.

A experiência que temos vivido através do "Projeto Málaga" nos tem enriquecido como pais, e a nossos filhos através da crença na vida que nos tem feito percorrer juntos o caminho do crescimento.

A possibilidade de confrontação com outras famílias, o fato de ser protagonistas junto com os especialistas na investigação de "algo novo" (que, na realidade não é nada novo, e sim desconhecido, ou às vezes não desejado), nos tem feito sentir, a cada dia, mais fortes. Discutir, ajudar a nossos filhos a se converterem em seres autônomos, a se socializar, a aprender, a ser pessoas, tem sido e é um acontecimento, às vezes difícil, mas vale a pena vivê-lo.

A interdisciplinariedade, que tem caracterizado cada encontro, tem facilitado, sem dúvida, a experiência.

Temos crescido junto com nossos filhos e tens sabido nos ajudar a "acreditar"; nos tens guiado, animado e inclusive, educado.

Junto à vocês temos aprendido muito e temos construído algo útil para nós e para os demais.

Não podemos parar, temos que continuar. Somente deste modo, terá um sentido tudo o que se tem feito até agora.

"... RAMÓN" como estudante de 3º Eso: Meu pensamento sobre o "Projeto Roma".

Eu tenho aprendido muito, porque havia uns professores muito bons no Colégio Jorge Guillén e me ensinaram. Também Miguel López Melero confiou em mim. E Miguel falava com os professores quando eu tinha problemas.

Agora, estou no Instituto e meus professores continuam me ajudando. Maria José é minha professora de apoio e ela procura que eu esteja bem e me ajuda em todas as disciplinas. Está comigo na classe e também nas horas que estudo. Juntos organizamos as tarefas de classe (aula) e de casa. Ela me ajuda a pensar melhor e a que saiba falar corretamente.

Meus pais e meu irmão Alejandro trabalham nas lojas de "Alejandro Sport- Intersport". Gosto de trabalhar na loja da Praça do Teatro com meu amigo Pitu, que conheço desde que estávamos juntos no Colégio Jorge Guillén. Eu o ajudo a colocar as chuteiras, coloco o cordão à chuteira esquerda e a ponho na prateleira e a chuteira direita a coloco na vitrine com o preço. Só posso ir aos sábados e me pagam 5000 pesetas.

Para ir à loja, chamo Pitu e fico com ele no Armazém. Meu pai me leva em seu carro até o armazém. Logo, vou com Pitu no seu carro até à loja. Quando acabo de trabalhar, volto com Pitu para minha casa. Assim todos os sábados. Gosto muito deste trabalho.

Gosto muito do esporte. Alguns finais de semana, todos nós vamos, meu irmão e meus pais a Serra Nevada. Adoro esquiar, sobretudo, os saltos. Também gosto de um filme que assisti com Jean-Claude Van Damme e fui com meu pai. Gostei muito pela ação. Quando acabou o filme, fomos jantar um hambúrguer no Larios Centro. Agora tenho um amigo do Instituto que se chama Javi e estou com ele nas horas livres e conversamos a respeito das garotas do Instituto. É um rapaz muito simpático e muito agradável. Ele também gosta do Handboll e ficamos alguns dias para jogarmos juntos. Gostaria de ensinar às crianças pequenas a jogar Handboll.

Na minha casa, além de estudar, arrumo meu quarto e ajudo minha mãe em algumas coisa da cozinha. Nos meus estudos, Nacho me ajuda no inglês e Carlos no resto das outras disciplinas. Hoje estou lendo um livro que se chama "Fora de temporada" ("Fuera de temporada").

Algumas vezes ajudo Miguel Melero nas reuniões do Projeto Roma, cuidando das crianças pequenas com Síndrome de Down, enquanto Miguel fala com seus pais, e também falou uma vez pelo rádio do Projeto Roma.

Graças ao Projeto Roma, eu sou assim!

BEATRICE.

O Projeto Málaga é um projeto de estudo e investigação sobre as pessoas com Síndrome de Down.

O Projeto é organizado pelos doutores: Giorgio ALBERTINI, Gianni BIONDI, e pelos professores: Nicola CUOMO e Miguel MELERO.

Estes especialistas formou um grupo de investigação com crianças e jovens Down de diversas cidades da Itália. Cada dois meses, nós que formamos fazemos parte do Grupo de investigação, somos convocados em Santa Marinella (Roma), no Hospital "Menino Jesus" ("Niño Jesus").

Os doutores nos observam enquanto fazemos cartazes, desenhos, textos; depois os doutores nos escutam enquanto falamos da família, das amizades, da sexualidade, da escola e de nossos problemas.

Os doutores escutam os problemas tanto dos pais como dos professores. Finalmente, tem um debate: os doutores estudam e investigam para descobrir

As pessoas Down podem entender tanto seus próprios problemas como os dos pais.

Nós, pessoas com Síndrome de Down, com a ajuda do Projeto Málaga, somos capazes de melhorar e podemos ajudar a nossos pais e a outras pessoas com dificuldades.

O Projeto Málaga nos ajuda a entender as dificuldades da vida quotidiana e a viver melhor. Acredito que o Projeto Málaga me ajudará a viver melhor e a não sofrer mais.

O Projeto Málaga tem que me ajudar ainda mais a me entender e tem que me ajudar a superar as tristezas e os sofrimentos que produzem a amizade e os afetos.

O Projeto Málaga me dá ânimos para viver feliz.

Muitos abraços carinhosos e Beijos.

como ajudar aos jovens Down.

O Projeto Málaga é útil, porque ajuda às pessoas como eu a compreender, a aprender, a crescer e a ser autônomos e independentes.

PABLO: O QUE É PARA MIM O PROJETO ROMA.

Para mim, o Projeto Roma não é só um mero Projeto de Investigação, é muito mais; é outra forma de ver a diferença com uma visão mais otimista, mais centrada nas soluções que nos problemas e mais realista. Além disso, é outra forma de ver a cultura da diversidade, onde todos, sem discriminação alguma, mas antes de tudo, é uma aposta pelas possibilidades das pessoas com Síndrome de Down e uma esperança para o futuro, onde a diferença é um valor e não um defeito.

Do ponto de vista do aspecto cognitivo, é outra forma de ver a inteligência, na qual a inteligência não é estática, é dinâmica, não é um fim, é um processo, ou seja, que não se nasce com a inteligência, mas que esta se faz com o tempo. Além disso, e ao contrário do que se acredita, a inteligência não é unidimensional, e sim pluridimensional, na qual tudo e até o mínimo influi. Afinal, o conceito de inteligência se faz a partir da diferença e não da normalidade, aqui não há normais e sub-normais, mas seres cognitivamente diferentes.

Em relação ao aspecto social, é outra forma de ver a sociedade, é uma **ruptura dos tabus e prejuízos** que sempre existiram, é acreditar que somos tão competentes socialmente como os demais, é uma troca de roles na qual o tonto e o dependente passa a ser uma pessoa competente socialmente e autônoma, é em fim, outra forma de ver a normalidade, já que todos somos normais.

JESÚS.

Me chamo Jesus. Tenho 17 anos. Estudo no oitavo E.G.B.. Tenho um grupo de amigos e saio com eles para comer, ir à aniversários, à festas, ao cinema e à discoteca. Gosto de sair, dançar, jogar (brincar), passá-lo bem, fazer esportes, ouvir músicas...

Faz anos que estou com Miguel López Melero, Glória e minha família no Projeto Roma, e então, temos aprendido muito. Vou lhes contar as coisas sobre o Projeto Roma.

O Projeto Roma me tem ensinado as coisas para pensar e atuar (agir) sempre refletindo para pegar o ônibus, conhecer as ruas, como chegar aos lugares, para ir sozinho ao colégio, saber contar e lidar com o dinheiro, aprender a hora, comprar, fazer algumas receitas para comer, atender o telefone e procurar amigos

Por estes motivos, estou alegre e contente e desejo continuar aprendendo.

COMUNICAÇÃO DOS ALUNOS do Colégio Platero PARA O Congresso do PROJETO ROMA .

Para conseguir uma aprendizagem autônoma e o desenvolvimento da própria identidade, precisa-se de um modelo educativo com suas estratégias correspondentes que o possibilite.

Não se trata de mostrar como deve ser a aprendizagem das pessoas com Síndrome de Down (trissômicas-21), e sim como se possibilita aprender a pensar, na interação de todas as pessoas da sala de aula, qual é a influência de cada uma delas na cultura da classe, como disse Miguel L. Melero: "*como a presença de Maria e Jesus tem modificado o pensamento da classe de 8º A do Colégio Platero de Málaga*" e mostrar "*um modo de se educar e nos educar juntamente*".

A resposta está nos próprios alunos e nos professores.

O PENSAMENTO DA CLASSE .

Eu nunca havia estado com pessoas trissômicas-21 até que cheguei no Colégio, nem sequer havia cruzado com alguma delas na rua. Acreditava que eram diferentes de todas as demais, devido aos riscos que tinham, mas me equivocava, a única coisa que têm diferente é o físico, os sentimentos podem ser os mesmos ou os delas mais sensíveis.

Maria se apresentou ao conselho escolar porque acreditava que podia ganhar e ganhou, porque é uma pessoa normal e coerente, pode pensar igual que qualquer outra pessoa e fazer as coisas igual que todas, e conseguirá, algum dia, não muito distante, melhorar o colégio todo

Joana Oyanidel.

.....

Um dia como hoje, há cinco anos, estávamos tão tranquilos, em nossa classe com Troya (nosso professor), quando nos disseram que ia entrar uma criança nova na classe. Como quase sempre, nos perguntávamos como seria nossa nova companheira e tínhamos enorme vontade de conhecê-la. Enfim, chegou o grande dia e nossa nova companheira, Maria entrou na classe. Quando a vimos, todos ficamos surpresos, porque Maria era uma menina Síndrome de Down. Embora, já tínhamos ouvido falar deste tipo de criança, nunca imaginamos ter uma em nossa classe. A princípio, estávamos talhados e não imaginávamos como mudaria nossa classe desde esse momento.

Mas, pouco a pouco, Maria e nós fomos nos adaptando e se tornou amiga de todos. Isto aconteceu no 3º, hoje Maria está no 8º e é amiga de todos e nos sentimos muito orgulhosos de tê-la na classe. Nos tem ensinado muitas coisas que não haveríamos aprendido sem ela.

Jorge López.

.....

O que tem influenciado na classe, a presença de Maria e Jesus?

Nós acreditamos que graças à Maria e Jesus temos aprendido mais sobre os trissômicos-21, porque temos dado conferências. Se Maria e Jesus não houvessem estado aqui, não as haveríamos feito. Do mesmo modo que veio o pai de Jorge López para dar tal conferência. Uma das coisas que aprendemos das pessoas trissômicas, é que os meninos são estéreis e as meninas, não. Também como se forma um trissômico.

David Rivas.

.....

Nos tem servido para nos dar conta que eles são como nós e nos têm ajudado a ser mais solidários com as pessoas "diferentes", mas não por isso inferiores a nós.

Irene Rivas e Asia.

.....

Nos têm ensinado a sermos mais humanos e a vê-los como pessoas normais. Maria nos ensinou a sermos carinhosas. Ninguém como Jesus escreve cartas tão bonitas para a menina que ele gosta. Sem mais rodeios, Maria e Jesus nos têm ajudado muito.

Paula M. e Violeta.

.....

Como fazem Maria e Jesus?

Este par de Moça e Rapaz costumam fazer trabalhos semelhantes ao resto da classe. Algumas vezes, Maria copia o livro de Sociais e Jesus escreve cartas de amor.

Jorge Colomer.

Em que aspectos da classe, eles participam mais?

Sobretudo, participam no trabalho em grupo, porque falam mais conosco e nos dão boas idéias.

Andrés.

.....

A responsabilidade do grupo de classe com Maria e Jesus.

O primeiro, é mostrar interesse por eles e aceitá-los tais como são. Nas aulas, ajudar-lhes a conseguir -----, Não consentir-lhes coisas -----, Estar atentas aos seus sentimentos - -----, não lhes dar falsas fantasias, dizer-lhes a todo momento a verdade.

O grupo ---- é responsável, muito responsável com Jesus e Maria, já que nos preocupa bastante sua opinião ----- ajudamos em tudo; desde sua ortografia até o que têm que escrever.

Maria ---- jogar handboll e Jesus, futebol.

Jandro.

.....

Por que se apresentou Maria ao Conselho Escolar?

Maria Castro se apresentou às eleições do Conselho Escolar, porque acreditou e sentiu com forças para demonstrar que uma pessoa Down ou trissômica-21, são como todas as pessoas, não são doentes e porque os rapazes e moças de sala de aula lhe apoiaram.

Tamara e Jesus.

.....

Maria se apresentou ao Conselho Escolar, porque pensa que pode desempenhar este cargo tão importante igual à todos os demais, e nós a apoiamos muito e por isso ela o conseguiu. Tinha uma oportunidade muito bonita de ser a primeira moça trissômica-21 que desempenhara este papel em seu colégio, além disso era seu sonho dourado e o tornou realidade.

David Vera.

Os rapazes e moças de minha classe me apoiam, porque eu queria que o colégio fosse melhor e sabia que podia fazê-lo.

Quero ser representante dos alunos no Conselho Escolar, porque eu gosto muito.

Finalmente, o consegui e estou no caminho de melhorar o colégio.

Maria Castro.

PROJETO ROMA

Dr. Giorgio Albertini

O Projeto Málaga. A Contribuição da Neurologia em um Laboratório de Investigação para a Aproximação Integrada ao Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down.

CONTEÚDO.

ALBERTINI, G. La Neurología un discurso entre la Psicología y la Pedagogía en el Proyecto Roma. (A Neurologia: um discurso entre a Psicologia e a Pedagogia no Projeto Roma.)

BIONDI, G. La Psicología en el Proyecto Roma un modo de comprender y compartir el mundo de significados y comportamientos de las personas con Síndrome de Down. (A Psicologia no Projeto Roma: um modo de

comprender e compartilhar o mundo de significados e comportamentos das pessoas com Síndrome de Down.)

CUOMO, N. Una reflexión Pedagógica sobre el Proyecto Roma. (Uma reflexão Pedagógica sobre o Projeto Roma.)

LÓPEZ MELERO, M. Qué he aprendido yo?... Mi pensamiento antes y después del Proyecto Roma. (O que aprendi?... Meu pensamento antes e depois do Projeto Roma.)

Los padres: Su pensamiento, su actividad, su trabajo y su filosofía dentro del Proyecto Roma. (Os pais: Seu pensamento, sua atividade, seu trabalho e sua filosofia dentro do Projeto Roma.)

Las/ os Mediadoras/ es: Cómo "tener puentes" cognitivos entre los contextos? (As/ os Mediadoras/ es: Como "fazer pontes" cognitivas entre os contextos?)

El profesorado: La escuela como comunidad de aprendizaje cooperativo. (O Professorado: A escola como comunidade de aprendizagem cooperativa.)

... Y Valerio, María, Pablo, Renata, Jesús, Giuseppe, Beatrice, Ramón, Marilena, Jesús A .. Démosle la palabra a las personas con Síndrome de Down. (... E Valerio, Maria, Pablo, Renata, Jesus, Giuseppe, Beatrice, Ramón, Marilena, Jesus A .. Demos a palavra às pessoas com Síndrome de Down.)