

O QUE EU APRENDI? MEU PENSAMENTO ANTES 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 Cooperação.

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 Andalucía) 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 levarmos 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 quotidiana 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

conseqüência, 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 focar 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 "vocês 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, Tzuriel 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 do Mediadores e mediadoras da Pesquisa. Atualmente se tem expandido a outras cidades da Itália e da Espanha (Andalucía).
 - 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).
 - Reunião de Avaliação. Todos os pais, mediadores, professores e equipe de pesquisa celebram uma sessão de um dia de reflexão de todo o ano e elaboramos uma proposta de trabalho para o ano seguinte (Outubro).
 - Nestas reuniões os pais do grupo de Extensão participam conjuntamente.
 - Estes encontros duram uma semana e o sábado é de reflexão de todas as atividades dos dias anteriores e os pais, os mediadores e os professores expõem diante da assembléia seus pareceres, dúvidas, materiais, êxitos,...etc. É um modo de socializar a aprendizagem e de compartilhar com outros pais e mestres o que se faz.

0.6 DIAGNÓSTICO – AVALIAÇÃO: SENTIDO, SIGNIFICADO E ALGUNS INSTRUMENTOS.

Inspirados no pensamento vigotskiano, nossa investigação vai se apoiar no seguinte esquema de avaliação:

Avaliação ----- Intervenção ----- Avaliação
(diagnóstico) (pesquisa) (diagnóstico)

- Metacognição
- Processos Cognitivos da vida quotidiana

- Fotografia
- Mediadores

Para a avaliação e o diagnóstico iniciais vamos utilizar os seguintes questionários e instrumentos:

- Pasta clínica
 - a) Entrevista com os pais
 - b) Comunicação do diagnóstico aos pais
 - c) Anamnese fisiológica, familiar e de patologia próxima
 - d) Socialização e assistência.
- Teste de Ansiedade: STAI
- Observação do jogo
- Teste de Denver (médicos)
- Inteligência (WIPPSI e WISC – R)
- Psicomotricidade
 - 4 – 16 anos: testes motores de Ozeretsky
 - 0 – 9 anos: escala de desenvolvimento de Kaufman
- Pensamento cognitivo e potencial de aprendizagem:
 - 1 mês – 4 anos: avaliação do pensamento cognitivo de Kaufman
 - adiante: matrizes progressivas de Raven
- Personalidade e Socialização (BAS 1 e 2)

O procedimento de avaliação é duplo: por um lado, aplicamos a prova e como se especifica nas normas de aplicação, mais tarde a aplicamos com ajuda, e comprovamos como o próprio instrumento nos serve para a aprendizagem daqueles exercícios e atividades que a criança não era capaz de fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Proximal). Depois de dois anos de intervenção, seguindo os modelos de metacognição (D. P. Das) e nossas próprias propostas e projetos educativos voltaremos a fazer um pós - teste (próximo teste) do mesmo modo que se fez no diagnóstico inicial: com ajuda e sem ajuda, e a partir daí concluiremos a mudança qualitativa produzida em cada um dos casos (Primeira Memória - Informe do Projeto).

O tipo de análise que se oferecerá após os dois anos de investigação será um estudo de casos múltiplos (multicaso), onde se explicitarão os desenvolvimentos evolutivos de cada uma das crianças de um ponto de vista cognitivo, afetivo e social, assim como as propostas concretas para melhorar os contextos familiares, escolares e sociais.

0.7 ETAPAS EM QUE SE REALIZARÁ O PROJETO ROMA.

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 epítáfio.

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 cotidiana 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 as 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 percepção 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 quotidiana 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
- 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.

DEPENDÊNCIA

- Incapacidade. Déficit
- 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 quotidiana. 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 quotidiana. 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. Uma 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 cotidiana.

-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 fotocopiadora) 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 competência 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 à 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 normopátas) e o projeto tem considerado a problemática específica e não tem pretendido construir uma "Educação Especial"; quando os professores têm baseados 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 lhes 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 multimídia, 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 trissomia-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 os 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 pretenderiam 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 cotidiana 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 irrepetível, 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 cotidiana, 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 quotidiana (**Projeto Vida**), etc.

Simplesmente, 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 tratar 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 constróem 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 a 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 influenciado 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 abriram 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 estabeleciam.
- 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 cotidiana. 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!