

Ideais e realidade: uma aula reservada para crianças autistas bilíngües*

Ideals and reality: A self-contained class for bilingual autistic children

MIRIAM EISENSTEIN EBSWORTH**

PEDRO RUIZ***



RESUMO – Este estudo qualitativo abordou as experiências de crianças bilíngües, selecionadas com desordem do espectro autista em uma sala de aula de Educação Infantil Especial Bilíngüe. Os dados incluíram observação ao vivo, gravações em vídeo e entrevistas com os funcionários e pais. Apesar da dedicação dos professores, dos funcionários e da família, os desafios incluíram limitações linguísticas de clínicos gerais, uso inconsistente de espanhol e/ou inglês, falta de compreensão dos pais sobre a natureza do autismo e demanda irreal de funcionários. O ambiente da barulhenta sala de aula, às vezes refletia aprendizagem, que frequentemente significava transtorno. A preparação profissional de professores também era inadequada.

Descritores – Educação especial bilíngüe; educação infantil; autismo.

ABSTRACT – This qualitative study addressed the experiences of selected bilingual children with autism spectrum disorder in an early elementary bilingual special education classroom. Data included in-person and videotaped observation, and interviews with staff and parents. Despite the dedication of teachers, staff, and family, challenges included linguistic limitations of bilingual practitioners, inconsistent use of Spanish and/or English, lack of parental understanding of the nature of autism, and unrealistic demands on staff. The noisy classroom environment, while it sometimes reflected learning, often signified disruption. Professional preparation of teachers was also inadequate.

Key words – Bilingual special education; elementary education; autism.

INTRODUÇÃO

Uma estimativa de 950.000 estudantes bilíngües nos Estados Unidos é diagnosticada com uma deficiência (BACA; CERVANTES, 2004). Embora vários métodos para ensinar alunos bilíngües tenham gerado resultados significantes (BAKER, 1996), a literatura oferece pouco sobre como as habilidades da língua nativa (L1) e da segunda língua (L2) podem ser ensinadas mais efetivamente a alunos não-nativos de Educação Especial (ARTILES; KLINGER, 2006; LESAUX, 2006), particularmente rotulados ASD (Desordem do Espectro Autista). As síndromes do Autismo e de Asperger, formas menos severas da doença, estão listadas no **Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais**¹ DSM-IV-TR (FIRST,

2002) como Desordens do Espectro Autista (ASD). Causadas por anomalias nos sistemas neurais (COLEMAN, 2005), características típicas de crianças com ASD podem incluir desvio no desenvolvimento de relações sociais, incapacidade de usar a linguagem para comunicação e resposta inadequada para propostas verbais e não-verbais dos outros (AUTISM SOCIETY OF AMERICA, 2007). Crianças com ASD podem mostrar evidência de padrões restritos e estereotipados de comportamento (HALL, 2009; VOLKMAR et al., 2005). O Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano² (Desordens do Espectro Autista, 2008) caracteriza a ASD como um problema de saúde pública urgente e as experiências escolares das crianças com ASD são uma parte crucial de seu desenvolvimento.

* Agradecimento: Queremos manifestar o nosso agradecimento a Sra. Tristin Klein, doutoranda em TESOL na NYU, a sua generosa ajuda na edição deste documento.

** Doutora em Linguística. Diretora do Programa de Doutorado em Estudos Multilíngües e Multiculturais da New York University – *E-mail*: mee1@nyu.edu

*** Doutor em Educação Bilíngüe. Coordenador para a Secretaria de Educação Bilíngüe e Línguas Estrangeiras no Departamento de Educação do Estado de Nova York. *E-mail*: pedrojruiz@aol.com

Artigo recebido em: outubro/2008. Aprovado em: dezembro/2008.

Para investigar como as necessidades das crianças bilíngües com ASD estão sendo dirigidas em uma sala de aula americana, no nordeste dos Estados Unidos, exploramos as experiências educacionais de uma turma reservada de Educação Especial Bilíngüe de crianças rotuladas como ASD.

HISTÓRICO

Muitos estudos sobre programas para aprendizes de inglês como segunda língua (ELL) apóiam ambientes nos quais os alunos desenvolvem a primeira e a segunda língua (L1 e L2) simultaneamente. Tais abordagens promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em ambientes familiares e escolares (COLLIER; THOMAS, 1995). A pesquisa tem mostrado a vantagem de tratamentos bilíngües para ELL (AUGUST; HAKUTA, 1997; GREENE, 1998; KRASHEN, 1999; RAPPAPORT, 2002). Após 6-8 anos de instrução acadêmica em L1 e L2, os alunos bilíngües se saem tão bem, ou melhor, do que seus colegas monolíngües em testes acadêmicos de L2 (COLLIER; THOMAS, 2004). Contudo, o grau em que essas descobertas são relevantes para populações de necessidades especiais e para crianças bilíngües com ASD em especial tem ainda de ser suficientemente abordado.

Os registros de pesquisas em aquisição de linguagem e metodologia instrucional consideram vagos a Educação Especial Bilíngüe (BACA; CERVANTES, 2004), as crianças monolíngües com ASD (ALGOZZINE; YSSELDYKE, 2006) e os adultos autistas bilíngües (DURAN, 1992). A atual prática de sala de aula para crianças com ASD tende a ser avaliada a partir desse trabalho (RUIZ, 2004).

EDUCAÇÃO ESPECIAL BILÍNGÜE E CRIANÇAS COM ASD

Nos Estados Unidos, os atuais métodos educacionais para aulas de Educação Especial Bilíngüe geralmente focam a L2 dos alunos (GONZALEZ; BRUSCA-VEGA; YAWKEY, 1997). Enquanto os alunos nos Estados Unidos devem sobreviver em um ambiente inglês dominante, na maioria das comunidades e casas das crianças bilíngües, outra língua é falada (*e.g.* TELLIER-ROBINSON, 1997).

A maior parte das crianças com ASD mostra habilidades de linguagem atrasadas ou com desvios e algumas se comunicam não-verbalmente apontando o dedo, usando o tato para se referir a uma gravura ou através de sinais (CHARLOP-CHRISTY *et al.*, 2002). Elas podem progredir de forma notável se administrado tratamento apropriado (BRISTOL; EDWARDS, 1991; HALL, 2009). Duran (1992) concluiu que a intervenção antecipada é necessária para crianças bilíngües com ASD para se tornarem

adultos produtivos. Programas de intervenção eficazes são caracterizados pela intensidade de tratamento, baixas proporções criança/adulto e programas individualizados, estruturados (HALL, 2009). Lovaas (1987), Schopler e Mesibov (1995) e Bristol (1996) consideraram os estilos de aprendizagem, os métodos educacionais, as fases de desenvolvimento e as estratégias inovadoras de comunicação de crianças autistas quando sua língua nativa é usada para instrução. A colaboração com as famílias é crucial (SCHEUERMANN; WEBBER, 2002); freqüentemente requer aconselhamento longo e centrado na família. (SCHOPLER, 1983).

ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE CRIANÇAS COM ASD

O objetivo principal ao ensinar alunos com ASD é prover meios de interação ou comunicação com pais, professores, cuidadores e colegas. Além de atividades manuais e experiências individuais, os alunos também necessitam de estratégias para ajudar a reduzir problemas de falta de concentração e desatenção (KOEGL, JOHNSON, 1989). Uma série de intervenções foi desenvolvida, *e.g.* Prizant *et al.* (2006) recomenda o modelo SCERTS, que enfoca a comunicação social, regulação emocional e apoio transacional. Uma sala de aula estruturada, que usa estratégias para melhorar cada nível de habilidade individual e um ambiente modificado para acomodar a ASD, é importante para ensinar crianças autistas (BRISTOL, 1996).

Cummins (2000) mostrou que crianças imigrantes mais velhas com preparação educacional em L1 saem-se melhor na aquisição da proficiência da L2 do que jovens cuja L1 é menos desenvolvida. A alfabetização e o conhecimento do conteúdo são mais efetivamente adquiridos através de uma língua que a criança já saiba. Desenvolver as habilidades cognitivas da L1 promove aprendizagem da L2 (LESSOW-HURLEY, 1990). Claramente, as crianças bilíngües com ASD requerem programas altamente especializados, instruídos por abordagens de educação especial e métodos para desenvolver L1 e L2 (CLOUD, 1988). Em que grau as práticas do atual mundo real encontram essas necessidades? Assim, objetivo desse trabalho é fazer uma contribuição modesta através do estudo de experiências de crianças bilíngües com ASD em uma sala de aula primária.

QUESTÕES DA PESQUISA

Quais foram as experiências de crianças bilíngües com ASD selecionadas em uma sala de aula de Educação Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Como elas aprendem, se comunicam e interagem? O que caracteriza sua instrução de L1 e L2? Como os professores e o corpo de funcionários descrevem suas perspectivas no

trabalho com as crianças? Como os pais descrevem suas experiências?

METODOLOGIA

Este estudo realizou-se em um grande bairro urbano no nordeste dos Estados Unidos; aulas de Educação Especial foram categorizadas pela incapacidade rotulada da criança (as aulas de ASD ficavam na categoria de SIE III). A turma era primária, multi-série, reservada com um grupo pequeno de seis crianças de 6-10 anos, em séries entre a 1ª e a 3ª, todos de lares cuja L1 era o espanhol. O professor era considerado bilíngüe e o paraprofissional falava somente inglês.

Nosso estudo envolveu observação e entrevistas naturais (WOLCOTT, 1988). Através da observação dos participantes na escola, nós tivemos oportunidades para explorar as experiências das crianças, dos professores e das famílias. Um pesquisador limitou-se a ser apenas observador (ELY et al., 1991); o outro ajudou a desenvolver a abordagem da pesquisa, analisarem dados e interpretar os resultados.

Ambos os pesquisadores são bilíngües em inglês e espanhol e têm experiência com ELL's. Por muitos anos, o observador trabalhou com aprendizes bilíngües de Educação Especial. O co-pesquisador foi educado em um cenário bilíngüe na tenra infância antes de seu atual trabalho na formação de professores. Ambos os pesquisadores valorizam o bilingüismo e respeitam a diversidade cultural.

Observações semanais ou bissemanais e gravações em vídeo aconteceram durante o ano escolar. Foi interessante a interação entre alunos e professores, paraprofissionais, administradores e pessoal relacionado à clínica de apoio, como fisioterapeutas e patologistas da linguagem e do discurso. Após cada visita, o observador fez observações gerais, incluindo comentários sobre espaço, atores, atividades, objetos, ato, evento, tempo, objetivo e sentimentos (SPRADLEY, 1980).

Os funcionários que interagiram com as crianças foram entrevistados para ver como eles percebiam o crescimento emocional e educacional dos estudantes e seus próprios papéis na promoção do desenvolvimento dos aprendizes. Além disso, o observador regularmente falava com o professor e o paraprofissional da sala de aula e conversavam com o diretor, o assistente do diretor, o coordenador da unidade e outros agentes relacionados ao ambiente escolar e às crianças bilíngües com ASD. Os pais dos alunos também foram entrevistados. Nosso objetivo foi refletir sobre os entendimentos de todos os participantes. (ELY et al., 1997). Os paraprofissionais e o professor da sala de aula foram entrevistados durante os primeiros dois meses, depois de cinco meses e, novamente, no final do semestre. Outros funcionários e pais foram

entrevistados pelo menos uma vez. Todas as entrevistas foram feitas em inglês e espanhol, gravadas, transcritas e, quando apropriadas, traduzidas para o inglês.

Após cada observação de sala de aula, o observador escreveu registros curiosos, memorandos reflexivos e analíticos, percepções de gravações da sala de aula e informação sobre estudantes e eventos dentro e fora da escola. Além disso, os memorandos reflexivos e analíticos foram usados para descrever as observações do observador e pensamentos sobre a entrevista, a interação, os cenários ou quaisquer questões sobre o estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1992).

Informações adicionais vieram dos arquivos dos estudantes, incluindo avaliações psicológicas, registros médicos, relatórios de história social e Planos Educacionais Individualizados para os anos atuais e passados. Isso nos ajudou a entender os pontos de vista de outros profissionais relacionados ao crescimento educacional, emocional e físico das crianças. Nossa revisão dos registros do aluno mostrou que, enquanto inconsistente em plenitude e clareza, eles apresentaram a história de cada criança que acrescentou uma dimensão especial ao nosso estudo. Nós confirmamos que todos os alunos da turma foram classificados como tendo ASD usando diretrizes nacionais.

Conforme os dados eram coletados, eles eram ao mesmo tempo analisados, codificados, organizados e categorizados por temas (WOLCOTT, 1994). Através de código recursivo, análise e interpretação, nós investigamos o que os dados revelavam, levando-nos a identificar os temas. A cada passo, consultávamos participantes adultos e especialistas para triangular a nossa compreensão evolutiva. Compartilhamos nossas idéias com Cathy, a professora da sala de aula e Angel, a funcionária desenvolvedora bilíngüe (pseudônimos). Cathy e Angel deram-nos as suas percepções a respeito dos participantes e esclareceram nossas interpretações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sala de aula e os professores: Cathy, a professora da sala de aula, nasceu na América Latina, sua L1 era o espanhol. Contudo, ultimamente, ela dominou a língua Inglesa e recebeu sua educação superior em inglês. Com muitos anos de experiência trabalhando com crianças com ASD, Cathy usava uma abordagem eclética. Enquanto Cathy sentia que tanto o inglês como a L1 deveriam ser usados com as crianças, ela tentou se comunicar com os pais em espanhol. Belle, a paraprofissional da turma, tinha 14 anos de experiência em Educação Especial e caracterizou sua abordagem como um estímulo para a independência e manteve altas expectativas para as crianças. De ascendência hispânica, Belle nasceu nos

Estados Unidos e possuía fluência limitada em espanhol. Ela esforçava-se para se comunicar e tinha se matriculado em uma aula de espanhol.

Cathy criou um rico ambiente de sala de aula. Na frente da sala, Cathy tinha exemplos de cores com os nomes em inglês e espanhol embaixo de cada uma delas, junto com os meses do ano, as estações e o lugar para registrar as condições meteorológicas diárias. No meio do quadro negro, havia um espaço onde os alunos podiam escrever sobre as notícias ou colocar gravuras. Em um canto desse quadro, a programação diária estava exposta. Cada atividade estava associada a uma gravura e o nome da atividade estava escrito em ambas as línguas. Contudo, algumas expressões em espanhol estavam incorretas. Por exemplo, “morning circle” estava escrito como “mañana círculo” ao invés de “círculo de la mañana.” Além disso, típicos empréstimos ingleses estavam presentes no dialeto local espanhol/inglês. Enquanto tais empréstimos são comuns na vizinhança, sua apropriação em um ambiente acadêmico é polêmica. Na porta do banheiro, estava escrito “Mar de Aniversários”. Infelizmente, alguns dos atuais nomes das crianças estavam faltando e havia nomes de crianças que não estavam mais na turma. Havia uma aula “biblioteca” com grandes livros e livros de gravuras, distribuídos por bom comportamento. Na estante, havia outros livros que os alunos podiam usar para leitura diária.

Os alunos: Todos os alunos eram classificados como portadores de ASD e sofriam com as numerosas condições de saúde. Também era comum o baixo tônus muscular e o retardo nas habilidades motoras grossas e finas. A maioria dos estudantes não podia abotoar suas roupas. A comunicação também era não-verbal ou limitada a 1-2 proferimentos de palavras. A maioria usava gestos e apontava para chamar a atenção dos cuidadores. Poucas palavras *e.g.* – “venha”, “olhe” e “banheiro” – eram compreendidas por algumas crianças. Todas as famílias eram latinas e na maioria dos casos o espanhol era a língua dominante. A maioria dos pais nunca tinha freqüentado a escola nesse país. O inglês era falado somente para a sobrevivência. Contudo, interessantemente, dois alunos foram descritos como tendo preferência pelo inglês. Algumas breves descrições estão a seguir (Ver RUIZ, 2004, para uma descrição mais extensa).

Alberto, seis anos, era a menor criança do grupo. Ele vivia com sua mãe, uma funcionária de fábrica desempregada. Na aula, Alberto foi ensinado com a mão da professora sobre a sua. Ele tinha dificuldade em se concentrar em objetos ou pessoas, mas era atento à música. **Hector** nasceu viciado em cocaína; fez dez anos naquele ano. Ele era hiperativo e incapaz de se comunicar verbalmente. Sua mãe adotiva era mãe solteira que trabalhava à noite. Ele não tinha noção de

perigo e necessitava de constante supervisão. Ele entendia espanhol, mas falava pouco. **Juan**, sete anos, tinha habilidades sociais, verbais e vitais significantes, porém com retardo de desenvolvimento de dois anos. Ele podia seguir instruções simples e verbalizar, mas em geral sem sentido. Ele era bilíngüe, mas demonstrava pontos fortes em compreensão do inglês. **Lee** tinha oito anos e estava acima do peso. Sua mãe e padrasto falavam espanhol em casa. Lee não falava e freqüentemente parecia lânguido, no entanto, se mostrava mais alerta quando era permitido ouvir música. **Mike** tinha dez anos e vivia com seus pais que falavam espanhol. Na aula, Mike estava sempre sorrindo, mas precisava ser estimulado para trabalhar. Mike era não-verbal, mas entendia e podia ler um pouco de espanhol e inglês. Fora das horas normais, Mike começou a usar o mural de comunicação para interagir e fazia gestos para os outros. **Sam** tinha seis anos e morava com seus pais num lar em que se falava o espanhol. Sam tinha capacidades mínimas de linguagem verbal e usava gestos ou grunhidos para se comunicar. Ele era um ouvinte atento quando uma história era lida em voz alta para ele. **Lisa**, a única menina da classe, era freqüentemente perturbadora.

No decorrer do ano, quatro alunos adicionais entraram e, na maioria dos casos, partiam novamente. A presença desses alunos adicionais impactou o clima da turma.

Empregados adicionais: Outros membros do corpo de funcionários incluíam o diretor, o diretor assistente, patologistas da linguagem e do discurso e o coordenador de Educação Especial bilíngüe do bairro.

A patologista do discurso, **Maria**, visitava a turma duas vezes por semana. Sua função era melhorar as habilidades das crianças que demonstravam habilidade verbal e facilidade de comunicação com alunos não-verbais. Maria disse que sua decisão de falar inglês ou espanhol com a criança foi determinada pelo órgão responsável pela vistoria da linguagem utilizada em casa. Maria usou os PECS (Sistema de Troca de Gravura), (CHARLOP-CHRISTY et al., 2002) e adaptou-os ao nível de cada criança. Ela tencionava apresentar aos alunos o mural de comunicação que possui imagens de objetos que a criança pode identificar e ajuda a desenvolver o vocabulário através da visualização das palavras. Contudo, Maria foi vaga ao descrever as habilidades de comunicação e objetivos para cada aluno, elevando a sua preocupação em relação à sua formação em Educação Especial Bilíngüe.

Srta. Ford, a diretora assistente, tinha um bom entrosamento com todo o pessoal. Ela estabeleceu que os programas de preparação de professor não se dirigem suficientemente à ASD e que o Quadro de Educação contrata pessoas desconhecidas dessa população. Srta. Ford sentiu que o programa bilíngüe era necessário.

“Estar em uma sala de aula bilíngüe permitirá aos alunos aprender a Língua Inglesa gradualmente e a desempenhá-la melhor de modo geral. Eles necessitam aprender as habilidades básicas de sobrevivência usando a linguagem que eles entendem.”

Angel, a funcionária que desenvolveu seu trabalho em Educação Especial Bilíngüe tinha trabalhado com Cathy (professora) no ano anterior e lidou com populações de alunos com diferentes necessidades especiais, incluindo crianças com ASD. Angel falou sobre o treinamento do professor, a instrução da sala de aula bilíngüe, a avaliação e o envolvimento dos pais. No que se refere ao currículo, Angel achou difícil seguir o currículo da tendência dominante, devido às muitas necessidades dos alunos ASD.

“Você tenta fazer tanto quanto ou tão perto do currículo dominante possível. Claro que um pouco desse currículo está realmente longe. Mas você os leva do ponto A ao mais alto ponto B e mantém empurrando-os ao seu máximo.”

Angel falou sobre a falta adequada de materiais da L1. Ela também estava preocupada com a tendência que percebeu nos instrumentos de avaliação para alunos bilíngües com ASD. E preocupou-se que Cathy usava inglês e espanhol durante o dia todo sem nenhuma organização aparente.

Análise dos Dados Temáticos: Os temas mais salientados estão listados sob as seguintes categorias: a natureza bilíngüe do programa, as preocupações dos pais, o clima da sala de aula e a preparação do professor.

A Natureza Bilíngüe do Programa

1. *Embora a turma tenha sido apresentada como bilíngüe, os adultos não eram efetivamente bilíngües.* De todo pessoal que interagiu com os alunos, somente dois sabiam espanhol – Cathy e Maria – ambas tinham proficiência maior em inglês. Cada uma delas expressava o desejo de voltar à escola para revigorar suas habilidades em espanhol, agora que interagiam regularmente com os pais falantes em espanhol, mas era pouco claro o quanto Cathy estava de fato consciente de suas limitações. O espanhol oral de Cathy era restrito e seu espanhol escrito era pobre. Os erros incluíam soletração errada e o uso dos cognatos em inglês que, conforme mencionados acima, são usados informalmente, mas poderiam ser problemáticos para a linguagem acadêmica.

2. *Parecia não haver nenhum uso consistente ou sistemático do espanhol ou do inglês direcionado aos alunos.* O inglês era a língua predominante usada durante o dia até mesmo entre os falantes bilíngües. Cathy, Maria e Sandy falavam ambas as línguas, mas usavam somente o inglês para se comunicarem umas com as outras. Belle falava somente algumas palavras em espanhol. Cathy acreditava que o monolingüismo de inglês de Belle tinha

um lado positivo, porque ele forçava os alunos a lidar com o inglês. Na aula, Cathy alternava ambas as línguas sem nenhum formato instrucional predeterminado. Cathy comentava: *“Eu farei o que for preciso para fazê-los fazer o que eles têm que fazer”*.

Na sua entrevista, Angel indicava a intenção do trabalho com Cathy na designação da língua na sala de aula, de preferência usando uma língua de cada vez. Isso ajudaria os alunos a perceber mais claramente cada língua. Além disso, as habilidades de escrita de Cathy em espanhol eram fracas, Angel freqüentemente ajudava-a a traduzir para a turma e a escrever cartas aos pais.

3. *Espanhol e inglês eram misturados e incluíam uma troca de código e empréstimo.* Maria disse que seus alunos falavam “espanglês”, do mesmo modo que ela falava quando ela era criança. Não estava claro como essa observação identificava-se com esses alunos à luz de seu discurso limitado ou inexistente. Maria disse que ela tentava ensinar as crianças a criar e a entender o significado de frases e que seu objetivo era a proposta da comunicação.

Diretrizes claras têm sido publicadas para instrução na sala de aula bilíngüe (ROMERO; PARRINO, 1994). Os professores podem decidir espontaneamente quando usar a L1 versus a L2 na tentativa de assegurar a compreensão do aluno e o envolvimento significativo. A maioria dos alunos autistas com baixo funcionamento verbal pronuncia de 1-2 palavras, usando as palavras aprendidas em casa. Para fins de instrução, pode ser preferível usar palavras que eles conheçam.

As decisões dos professores sobre qual língua usar e quando usá-la devem ser guiadas por necessidades imediatas e objetivos educacionais. Os professores devem assegurar a compreensão e o entrosamento e, simultaneamente, encorajar o uso maior da L2.

O Clima da Sala de Aula

4. *A composição da turma era problemática.* Rapidamente, ficou claro que embora ela fosse listada como uma turma para alunos com idade entre 5-7 anos, a variação real era mais ampla. Além disso, enquanto o número máximo oficial de alunos na turma era seis, geralmente havia mais.

5. *Adultos na sala de aula estavam constantemente falando.* Algumas conversas pareciam facilitar a educação das crianças; outras pareciam intrusas e perturbadoras. O constante nível de barulho nessa sala de aula era um problema. A maioria dos alunos estava envolvida no trabalho com um adulto a maior parte do tempo, freqüentemente três ou mais adultos com seis ou mais crianças.

Os professores, freqüentemente, paravam no meio de uma instrução particular a um aluno para explicar alguma coisa sobre o trabalho ou o horário de outro

aluno. Durante o dia, os psicólogos esporadicamente pegavam os alunos para instrução ou terapia. Havia constantes interrupções por mensageiros e anúncios no auto-falante. Além disso, às vezes, os alunos choravam ou faziam sons repetitivos habituais. Interações entre os professores e funcionários eram freqüentes. Enquanto, ocasionalmente, eles discutiam problemas pessoais, a maioria dialogava sobre os requerimentos escolares, registros e, mais freqüentemente, sobre alunos. Devemos questionar a eficácia de sujeitar alunos com ASD a uma atmosfera onde o barulho alheio é constante. Ruídos altos sobressaltam crianças autistas e podem causar intenso desconforto (GRANDIN; SCARIANO, 1993). As crianças autistas são geralmente incapazes de lidar com estímulos simultâneos e podem ocupar-se somente de um aspecto da combinação visual ou estímulos auditivos. Ademais, algumas conversas sobre as crianças na sua presença eram impróprias. De fato, o corpo docente às vezes falava sobre os alunos como se eles não estivessem lá.

6. Os professores pareciam trabalhadores, dedicados e cuidadosos, mas freqüentemente pareciam dar além de sua capacidade. A proporção de aluno para funcionário estava listada como 6:1:1. Contudo, esse ano, quatro crianças, além das seis originais, foram, temporariamente, colocadas na turma. Srta. Ford explicou: “*Às vezes, temos que colocar alunos adicionais nas salas de aula até que um espaço esteja disponível em outra turma ou escola.*”

Transcrições mostram que Lisa exigia grande atenção. Além disso, Cathy sentiu que ela precisava de um paraprofissional adicional, porque dois dos alunos precisavam de constante instrução “mão sobre mão”. Quando crianças adicionais entram, Cathy deve acessar cada uma e começar um plano de intervenção, até que uma colocação permanente seja encontrada. Esse estava entre os fatores que lhe dificultavam seguir seus planos. Cathy comentava:

“Eu conheço as muitas questões que necessitam ser dirigidas, mas, às vezes, isso é difícil de fazer por causa das interrupções, outras questões que aparecem repentinamente durante o dia... que modificam meu dia inteiro ou a quantidade de papelada a ser entregue. Sem dizer que em um segundo, uma criança pode mudar seu dia completamente.”

Houve de fato, diversos momentos em que os alunos estavam sentados sem estarem engajados em atividade alguma, ou andavam distraidamente pela sala até que alguém percebesse. Além disso, há muitas reuniões na escola entre os funcionários da Educação Especial e pais em relação à documentação requerida.

Progresso das Crianças

7. Apesar dos desafios, havia progresso. Cathy tinha um entendimento claro do que ela queria alcançar com

cada aluno cada dia. Conforme o dia continuava, alguns alunos tornavam-se familiarizados com as rotinas da sala de aula. A maioria comprava lanches e se refrescava sem assistência. Eles podiam também colocar os livros de tarefas de casa sobre a mesa do professor assim como eles procediam no círculo de manhã. No quadro, a programação do dia era visível, assim, os alunos podiam seguir a seqüência. Cada atividade tinha um foco: audição, leitura, redação, desenvolvimento de habilidades motoras finas e amplas e desenvolvimento de habilidades sociais com outros alunos. Embora ele permanecesse inquieto, o comportamento de Sam melhorou gradualmente durante o ano. E, perto do final do semestre, Hector estava apto a ler em nível inicial de inglês e espanhol. A mãe adotiva de Hector comentou: “*agora ele está muito melhor. Ele está mais normal. Age muito melhor; pergunta coisas e se expressa melhor. Desde que ingressou nessa escola, tem progredido.*”

Dentro de cada atividade, Cathy apresentava novo conteúdo que era apropriado aos níveis de séries dos alunos. Cathy organizou o dia de acordo com as habilidades que queria desenvolver e as habilidades individuais que cada aluno estava trabalhando.

A Preparação de Professores para Turmas de Alunos Autistas Bilingües

8. Os professores e administradores discutiram a necessidade de mais educação para os funcionários designados para trabalhar com alunos autistas. A maioria do pessoal acolheu mais o desenvolvimento profissional, especialmente em função da execução dos novos currículos e dos procedimentos de avaliação introduzidos a cada ano. Cathy e a Srta. Ford foram categóricas quanto à necessidade do pessoal ser mais preparado para servir os alunos. Cada uma delas mencionou como cada programa de educação ao professor nas universidades deveria incorporar mais informação sobre o ensino de crianças com ASD.

Para fornecer um contexto educacional apropriado para alunos com deficiências cultural e lingüisticamente diversas, os professores precisam de uma fundamentação metodológica e teórica em Educação Bilingüe bem como em Educação Especial (CARRASQUILLO, 1990). Filosofias e métodos de ensino à crianças com ASD abrangem conhecimento sobre as estratégias particulares que deveriam ser incorporadas na sala de aula: agendamento de atividade que se direciona às necessidades dos alunos, implementação de currículos e técnicas de avaliação, abordagens eficazes de lidar com tal comportamento das crianças e colaboração com outros profissionais.

As Necessidades e Preocupações dos Pais

9. Todos os pais expressaram a necessidade de mais informação sobre ASD e sobre a educação de seus filhos

em espanhol. Quando perguntado se ela sabia inglês, a mãe de Alberto se ajeitou na sua cadeira dizendo: “*Só um pouco*”. Ela quer mais esclarecimentos em espanhol sobre o autismo; é difícil para ela obter informação. Cada vez que assiste a uma reunião, ela tem que levar um tradutor. Ela disse que não sabia como contatar uma assistente social ou procurar ajuda governamental. Os pais de Sam afirmaram que muito da informação que recebiam ou estava obscura ou parecia irrelevante para o caso de seu filho. Eles expressaram dificuldade em obter informação em espanhol sobre a condição de Sam. Eles estavam preocupados com o progresso de seu filho, mas não conheciam muito os serviços disponíveis. Ana disse que nunca obteve históricos médicos de seus filhos adotivos. Os pais de Lee foram descritos por professores como muito envolvidos com sua educação, mas também nunca tiveram uma compreensão mais profunda da sua situação. Muitos pais tinham expectativas irreais em relação ao que seus filhos podiam, ultimamente, realizar com a educação. Tais dificuldades encontradas por pais latinos de crianças com necessidades especiais estão bem documentadas (TORRES-BURGO et al., 1999).

Em contraste, a família de Mike pareceu ter uma compreensão melhor de ASD. Sua mãe descreveu um curso que ela estava fazendo que era ministrado em espanhol. Como parte desse programa, a família recebeu um plano de seis meses para modificação de comportamento e os serviços de um encarregado da família.

10. *É difícil ser pai de uma criança com deficiência.*

A mãe de Alberto expressou preocupação com Alberto e suas limitações.

“Quando Alberto tiver 18 ou 19 anos, eu espero que ele possa se comunicar, cuidar de si mesmo, estar no mundo externo e saber o que é perigo. Eu acredito que eu sempre terei responsabilidade pelo meu filho, por toda a sua vida.”

Muitos pais sentiam que suas outras responsabilidades, juntamente com a falta de proficiência em inglês, limitavam seu acesso ao melhor cuidado de seus filhos. Williams (1992) sugeriu que para a minoria das famílias a luta diária pela sobrevivência freqüentemente tem precedência nas preocupações escolares. Ainda, a necessidade de envolvimento dos pais era refletida durante todas as entrevistas. Uma das mães tinha dois empregos e sua irmã era a pessoa que cuidava de seus filhos. Baca e Cervantes (2004) apresentam sugestões para o envolvimento dos pais em programas bilíngües: É recomendada uma avaliação extensa das necessidades dos pais para considerar seus objetivos e desejos para o futuro de seu filho e agendar comunicação regular entre escola e pais. Os pais necessitam de informação e de apoio depois do diagnóstico para aceitarem a deficiência e aprender como proporcionar ambientes terapêuticos e de

aprendizagem adequados. Alguns dos pais observaram que tinham recebido ajuda útil. A falta de apoio, informação e aconselhamento após o diagnóstico é documentada em livros escritos por pais de crianças com ASD (STEHLI, 1991; MCDONNELL, 1993).

CONCLUSÃO

Apesar da dedicação dos professores e funcionários, as crianças no nosso estudo não estavam em um ambiente ideal para fazer progresso educacional. As restrições lingüísticas do professor e do paraprofissional contribuíram para empobrecer a modelagem da L1 para os aprendizes. A barreira da linguagem também contribuiu para a falta de informação dos pais em relação aos prognósticos dos seus filhos. Se essa sala de aula autista bilíngüe é completamente típica, as descobertas sugerem questões para uma maior reflexão em todas as configurações da Educação Especial Bilíngüe.

Cada turma bilíngüe com ASD deveria ser centrada na criança, ambiente educacional rico onde cada aluno tivesse supervisão e interação constante, envolvimento contínuo dos pais e pessoal realmente bilíngüe com um ambiente estável e recursos adequados. Uma série de intervenções criativas deve ser considerada. Por exemplo, histórias sociais (GRAY, 2000), escritas do ponto de vista do indivíduo ASD pelos pais, professores ou outros envolvidos nas suas vidas, podem ser adaptadas às crianças bilíngües e poderiam ajudar na socialização e compreensão.

A política da Sociedade de Autismo da América sugere que a escolha dos pais, ao selecionar a intervenção mais apropriada para seus filhos lhes da poder e autoridade. Brantlinger (1991) recomenda sociedades, parcerias, vendo a educação como responsabilidade compartilhada entre as famílias e a escola. Os profissionais movem-se em direção a um modelo em que o conhecimento especializado da família é reconhecido, apoiado e fomentado (TORRES-BURGO et al., 1999).³

REFERÊNCIAS

- ALGOZZINE, B.; YSELDYKE, J. **Teaching students with emotional disturbance**. Thousands Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ARTILES, A.; KLINGNER, J. Forging a knowledge base on English language learners with special needs: Theoretical, population and technical issues. **Teachers College Record**, v. 108, n. 1, p. 1287-2194, 2006.
- AUGUST, D.; HAKUTA, K. (Eds.). **Improving schooling for language-minority children**: A research agenda. Washington, D.C.: National Academy Press, 1997.
- AUTISM Society of America**. Home Page. <http://www.autismsociety.org/site/PageServer?pagename=about_whatishome>. Retrieved from the Internet July 22, 2007.

- AUTISM Spectrum Disorders** (Pervasive Developmental Disorders). <http://www.education.com/reference/article/Ref_Autism_Pervasive/>. National Institute of Mental Health, 2008.
- AUTISM Spectrum Disorders Latest Research**. <http://www.education.com/reference/article/Ref_Research_into_Causes/>. National Institute of Mental Health, 2008.
- BACA, L.; CERVANTES, H. **The bilingual special education interface**. 4th ed. Columbus, Ohio: Charles Merrill Co., 2004.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1996.
- BRATLINGER, E. Home-school partnerships that benefit students with special needs. **Elementary School Journal**, n. 91, p. 249-259, 1991.
- BRISTOL, M. What causes Autism? The Child with Special Needs. In: PRE-CONFERENCE ON AUTISM: State of the Art Informed by State of the Science, Washington, D.C., May 14-15, 1996. Dublin, CA: Contemporary Forums, 1996.
- BRISTOL, M.; EDWARDS, D. Autism: Early identification and management in the family practice. **American Family Physician**, v. 44, n. 5, 1991.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- CARRASQUILLO, A. The role of native language instruction in bilingual education programs. **NABE News**, v. 14, p. 1-22, 1990.
- CHARLOP-CHRISTY, M.; CARPENTER, M.; LE, L.; LEBLANC, L.; KELLET, K. Using the picture exchange system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. **Journal of Applied Behavioral Analysis**, v. 35, n. 3, p. 213-231, 2002.
- CLOUD, N. ESL in special education. **ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics**. Washington, D.C.: ERIC Digest No. ED303044, 1988.
- COLEMAN, M. A neurologic framework. In: COLEMAN, M. (Ed.). **The neurology of autism**. New York: Oxford U. Press, 2005. p. 40-74.
- COLLIER, V.; THOMAS, W. The astounding effectiveness of dual language education for all. **NABE Journal of Research and Practice**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2004.
- _____. Acquiring a second language for school. **NCBE**, v. 1, n. 4, 1995.
- CUMMINS, J. **Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.
- DURAN, E. **Teaching the moderately and severely handicapped student and autistic adolescent**. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publication, 1992.
- ELY, M.; ANZUL, M.; FRIEDMAN, T.; GARNER, D.; McCORMACK STEINMETZ, A. **Doing qualitative research: Circles within circles**. London: The Falmer Press, 1991.
- ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: Living by words**. London: The Falmer Press, 1997.
- FIRST, M. **DSM-IV-TR Handbook of Differential Diagnosis**. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc., 2002.
- GONZALEZ, V.; BRUSCA-VEGA, R.; YAWKEY, T. **Assessment and instruction of culturally and linguistically diverse students with and at-risk of learning problems**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. **Emergency: Labeled autistic**. Novato, CA: Arena Press, 1993.
- GRAY, C. **The new social story book**. Arlington, TX: Future Horizons, Inc., 2000.
- GREENE, J. **A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education**. Claremont, CA: Tomás Rivera Center, 1998.
- HALL, L. **Autism spectrum disorders: From theory to practice**. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2009.
- KOEGEL, R.; JOHNSON, J. Motivating language use in autistic children. In: DAWSON, G. (Ed.). **Autism: Nature diagnosis, and treatment**. New York: Guilford, 1989. p. 310-325.
- KRASHEN, S. **Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education**. Portsmouth: Heinemann, 1999.
- LESAUX, N. Building Consensus: Future directions for research on English language learners at risk for learning difficulties. **Teachers College Record**, v. 108, n. 11, p. 2406-2438, 2006.
- LESSOW-HURLEY, J. **The foundations of dual language instruction**. New York: Longman, 1990.
- LOVAAS, O. Behavior treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Counseling and Clinical Psychology**, v. 55, p. 3-9, 1987.
- MCDONNELL, T. **News from the border: A mother's memoir of the autistic son**. New York: Ticknor & Fields, 1993.
- PRIZANT, B.; WETHERBY, A.; RUBIN, E.; LAURENT, A.; RYDELL P. **The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders**. Baltimore: Brookes, 2006.
- RAPPAPORT, S. **Beyond bilingual education: Meeting the needs of English language learners in public schools**. New York: Puerto Rican Legal Defense Fund, Institute for Public Policy, 2002.
- ROMERO, M.; PARRINO, A. Planned alternation of language: Language use and distribution in bilingual classrooms. **The Journal of Educational Issues of Language Minority Students**, n. 13, p. 137-161, 1994.
- RUIZ, P. The experiences of selected bilingual autistic children in a bilingual elementary special education classroom (Doctoral dissertation, New York University, 2004). **Dissertation Abstracts International**, v. 64, n. 3935, 2004.
- SCHOPLER, E. New developments in the definition and diagnosis of autism. In: B. LAGEY, B.; KAZDIN, K. (Eds.). **Advances in clinical child psychology**. New York: Plenum, 1983. p. 93-127.
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. **Learning and cognition in autism**. New York: Plenum, 1995.
- SCHEUERMANN, B.; WEBBER, J. **Autism: Teaching does make a difference**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2002.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1980.

STEHLI, A. **The sound of a miracle**. New York: Avon Books, 1991.

TELLIER-ROBINSON, D. **The experiences of Portuguese-speaking families with special needs children as related by the mothers: An ethnographic interview study**. Unpublished PhD thesis. New York: New York University, 1997.

TORRES-BURGO, N., REYES-WASSON, P., BRUSCA-VEGA, R. Perceptions and needs of Hispanic and Non-Hispanic parents of children receiving learning disabilities services. **Bilingual Research Journal**, v. 23, n. 4, 1999. Retrieved from the Internet, October 7, 2008.

VOLKMAR, F.; PAUL, R.; KLIN, A.; COHEN, D. **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005.

WILIAMS, B. Changing demographics. **Interventions in School and Clinic**, v. 27, n. 3, p. 157-159, 1992.

WOLCOTT, H. Ethnographic research in education. In: ADAMS, R.; PREISS, J. (Eds.). **Human organization research**. Homewood, IL: Dorsey Press, 1988.

WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

NOTAS

¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

² The National Institute of Child Health and Human Development.

³ Reconhecemos as dificuldades em identificar e avaliar com precisão os alunos bilíngües ASD. No entanto, todo esforço foi feito para garantir que as crianças da turma escolhida para este estudo, preenchessem os critérios definidos na literatura para o diagnóstico de ASD.

APÊNDICE

Na entrevista dos funcionários, questões norteadoras foram incluídas:

- Qual é sua experiência em trabalhar com (nome do aluno)?
- O que você acha que funciona melhor para você quando você está instruindo/trabalhando com alunos autistas?
- Que língua você mais usa durante a instrução?
- Que tipo de progresso você tem visto nesses alunos do início do ano escolar até o presente?
- O que você acha dos pais de seus alunos?
- Quais são seus sentimentos sobre educação bilíngüe?
- O que você espera que o futuro reserve para seus alunos?

Na entrevista com os pais, questões norteadoras foram incluídas:

- Fale-me um pouco sobre você e sua família (trabalho, casa, escola, estado da imigração).
- Quando foi que você aprendeu pela primeira vez sobre a incapacidade de seu filho?
- Como você se sente em relação à ajuda que você está recebendo da escola no que diz respeito à educação de seu filho? E em relação às escolas anteriores de seu filho?
- Que língua você fala em casa com seus filhos?
- Como você descreveria a maneira como você trabalha com o professor de seu filho?
- Como você se sente em relação ao professor de seu filho?
- Como você se comunica com seu filho?
- Quais são os talentos e o ponto forte de seu filho? O que ele precisa da escola?