

Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School

*Bilingual practices in Deaf Schools: Pennsylvania
School for the Deaf e Oak Lodge School*

TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pe-
lotas, RS, Brasil; Capes processo 5249/14-7.
tblebedeff@gmail.com

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar e discutir práticas bilíngues em escolas para surdos. São discutidas as impressões e inferências da autora com relação às práticas bilíngues em duas escolas: a *Pennsylvania School for the Deaf*, localizada na Filadélfia, nos Estados Unidos, e a *Oak Lodge School*, localizada em Londres, na Inglaterra. O texto está composto por três tópicos de discussão de práticas bilíngues: a língua na/da escola, tecnologia e práticas bilíngues e experiência visual.

PALAVRAS-CHAVE:

Práticas Bilíngues. Escola de Surdos. Línguas de Sinais.

ABSTRACT

The aim of the paper is to present and discuss experiences in bilingual schools for the deaf. The author discusses her impressions and inferences regarding the bilingual experience in two schools: Pennsylvania School for the Deaf, located in Philadelphia, USA, and the Oak Lodge School, located in London, England. The text is composed of three topics of bilingual practices: the language in the school; technology and bilingual practices and visual experience.

KEY WORDS:

Bilingual Practices. Deaf School. Sign Languages.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar e discutir práticas bilíngues em escolas para surdos. Apresentarei duas escolas: a Pennsylvania School for the Deaf (PSD), localizada na Filadélfia, nos Estados Unidos, e a Oak Lodge School (OLS) localizada em Londres, na Inglaterra. Ambas escolas conheci na oportunidade de realizar estágios pós-doutorais, com bolsas concedidas pela Capes. O primeiro estágio pós-doutoral foi realizado em 2007, quando pesquisei o Shared Reading Project, da Universidade de Gallaudet, em desenvolvimento na PSD. O segundo Estágio Pós-Doutoral ocorreu em 2015, no Deafness Cognition and Language Research Centre, da University College London. Na ocasião pesquisei objetos de aprendizagem para ensino de línguas de sinais. Realizei parte da pesquisa na Oak Lodge pelo seu forte perfil tecnológico.

O tempo decorrido entre as duas experiências não invalida a apresentação da PSD porque que a proposta pedagógica e bilíngue dessa escola é tão atual quanto a proposta tecnológica da Oak Lodge. O que chama a atenção entre os dois momentos e o que me lava a descrever minha experiência nas duas escolas é o respeito e a seriedade com relação a uma proposta bilíngue. Também não é objetivo comparar o trabalho desenvolvido nas duas.

Falar em bilinguismo para surdos implica compreender que não são apenas as duas línguas que estão envolvidas. Swanwick (2001, p. 68) adverte que as crianças surdas, para além das línguas, devem se desenvolver e mover entre duas línguas e duas modalidades. A autora cita Neuroth-Gimbrone: “(...) bilingualism in deaf education requires not only learning another language, but also crossing the modality, the basic medium in which the language occurs” (NEUROTH-GIMBRONE, 1998, p. 12).

O desafio educacional que emerge dessa necessidade de mobilidade entre duas modalidades é imenso. Swanwick (2001, p. 77) comenta que o bilinguismo para surdos requer o planejamento do uso das duas línguas tanto no ensino como na avaliação, o que significa que as duas línguas, e todas as variações de contato entre elas, estão trabalhando lado a lado, o que cria um ambiente linguístico dinâmico e desafiador.

Sobre o bilinguismo, Bagga-Gupta (2000, p. 95) afirma que é um tema geralmente cercado por muitos equívocos. E que o bilinguismo surdo ainda é pouco compreendido.

Sobre o bilinguismo surdo, Lodi e Moura (2006, p.2) comentam que:

Desde a década de 1980 ocorre um movimento mundial que aponta em direção à necessidade de se implantar

uma política educacional bilíngüe quando se pensa em educação de e para surdos. Em termos gerais, esta educação considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da escrita da língua majoritária e, para tal, toma-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros.

Entretanto, como salienta Bagga-Gupta (2000, 96), para além da possibilidade de presença das duas línguas na escola, existe a necessidade de se estudarem os contextos nos quais as diferentes línguas coexistem e a relação desses contextos com as práticas de letramento que constituem e estruturam os ambientes sinalizados. Mesmo passados 15 anos dessa preocupação da autora, ainda há pouco relatado e analisado sobre como ocorre a aprendizagem de crianças surdas em ambientes bilíngües. E, o mais importante, o que significa ser um ambiente, ou uma situação de aprendizagem bilíngüe para surdos que promova, efetivamente, a aprendizagem das duas línguas.

No Brasil poucas são as experiências minuciosamente relatadas e avaliadas. Lodi e Lacerda (2009) e sua reedição de 2014 apresentam experiências e desafios do processo de escolarização em escola bilíngüe. Entretanto, a maioria dos trabalhos sobre bilinguismo, no Brasil, não foca nas práticas bilíngües. Por exemplo, Lodi, Rosa e Almeida (2012) relatam a aprendizagem de Libras e discutem as relações professor-aluno em escola bilíngüe. Outros autores discutem as adversidades e desafios para o bilinguismo na escola de inclusão (FERNANDES & MOREIRA, 2009; GIORDANI, 2010; LIMA, 2015; dentre outros). Sem esgotar possibilidades de referência, sabe-se que na produção nacional, há uma carência de textos que relatem os caminhos que as escolas estão tomando para prover uma educação bilíngüe, seja em processo de inclusão ou em escolas específicas para surdos.

Relatarei, a seguir, minhas impressões e inferências pessoais sobre o que me foi possibilitado conhecer e acompanhar de práticas bilíngües nas duas escolas já apresentadas: a PSD e a Oak Lodge. Após caracterizar as duas escolas farei a discussão das práticas bilíngües a partir de três enfoques e apresentar e discutir práticas bilíngües em escolas para surdos. São discutidas as impressões e inferências da autora com relação às práticas bilíngües em duas escolas: a *Pennsylvania School for the Deaf*, localizada na Filadélfia, nos Estados Uni-

dos, e a *Oak Lodge School*, localizada em Londres, na Inglaterra: (1) língua na/da escola; (2) tecnologia e práticas bilíngues e (3) experiência visual.

1. Caracterização das escolas

A *Pennsylvania School for the Deaf* é a terceira escola de surdos mais antiga dos Estados Unidos. Sua primeira unidade foi inaugurada em 1820 por um comerciante da Filadélfia. Em 1984 a escola adquiriu seu atual campus, antigo *Germantown Academy Campus*, um complexo de prédios históricos nos quais o próprio *George Washington* dormiu e utilizou como quartel general durante a Guerra da Independência Norte-Americana. Os prédios foram totalmente reformados no interior. Assim, pelo lado de fora veem-se imponentes construções em pedra e, por dentro, espaços climatizados, modernos e agradáveis, como deveria ser uma escola. A escola atende mais de 220 alunos, desde bebês até alunos com 21 anos de idade. As atividades compreendem desde a intervenção precoce, que objetiva o atendimento familiar até o auxílio ao ingresso no mercado de trabalho.

Pela necessidade de organizar um espaço especial para as crianças pequenas foi construído, há poucos anos, o *Early Childhood Center*, no terreno do *campus*. Esse prédio foi concebido a partir das sugestões e experiências dos próprios usuários, ou seja, os surdos, que participaram plenamente do projeto arquitetônico. Neste centro são desenvolvidas atividades tais como: programa de intervenção precoce, grupos de recreação de crianças de 2 anos de idade, todas as atividades de Educação Infantil e, finalmente, as atividades da pré-escola comunitária para as crianças ouvintes. É sobre esse prédio e as práticas desenvolvidas nele que pautarei minha narrativa.

A *Oak Lodge School* foi inaugurada em 1905 como uma escola para meninas surdas. O prédio atual foi construído em 1965 e permitiu que a escola recebesse meninos e meninas. Além disso, permitiu que a escola oferecesse dormitório para as crianças de segunda a sexta-feira. A escola orgulha-se de ter o maior número de profissionais surdos do que qualquer outra escola da Inglaterra.

Em 1925, *Vygotsky* visitou a escola por ocasião da 8ª Conferência Internacional sobre Educação de Surdos que ocorreu, naquele ano, em Londres (*VAN DER VEER & ZAVERSHHEV*, 2011).

Atualmente, a escola recebe alunos de 10 a 19 anos e os alunos podem optar pelo regime de internato. Como Londres é uma cidade de imigrantes, as crianças e jovens da escola são provenientes de famílias usuárias de

diferentes línguas, mais de 11, pelos cálculos da coordenadora pedagógica. Essa situação impõe desafios linguísticos ainda maiores para a escola.

Cabe ressaltar que ambas escolas são públicas e que, além da verba que recebem de seus respectivos governos, contam com colaborações financeiras de doadores particulares e institucionais.

1.1 A língua na/da escola

Uma característica das escolas é que a primeira língua da/na escola é a língua de sinais. Ou seja, em todos os ambientes, sejam professores surdos ou ouvintes o que se vê é a comunicação em língua de sinais. Eu, como visitante e sem conhecer a Língua Americana de Sinais ou a Língua Britânica de Sinais necessitava de interlocução em inglês. Entretanto, o que meus interlocutores produziam era inglês sinalizado, para que todas as pessoas que estavam ao nosso redor tivessem acesso a nossa comunicação. São escolas para surdos nas quais todos sinalizam, e, portanto, mesmo a conversa de visitantes deve ser traduzida. Minhas conversas com interlocutores ouvintes só não eram traduzidas quando estávamos a sós ou apenas entre ouvintes. O simples surgimento de um aluno ou professor surdo no campo de visão de meus interlocutores deflagrava o inglês sinalizado.

Além desse respeito aos surdos, foi possível observar o *status* curricular da língua de sinais. Esta não aparece nas duas escolas apenas como a língua de tradução, mas como a língua de instrução e como componente curricular. Na PSD era utilizado, para crianças de 4 a 6 anos de idade, um currículo padronizado denominado *Read, Play and Learn*, que utiliza as histórias de livros infantis como deflagradores ou provocadores para as atividades curriculares. Cabe ressaltar que este não é um currículo “especial” para surdos, ele foi planejado para ouvintes, e a escola segue os mesmos passos, apenas trocando o inglês oral pela Língua Americana de Sinais.

A proposta do *Read, Play and Learn* é desenvolver habilidades de letramento e alfabetização através de áreas de interesse e teatro. Quase todos os dias as crianças tinham acesso à leitura de um livro por um leitor fluente em Língua de Sinais Americana. Através desta leitura surgiam os temas e atividades em microprojetos de ensino. Todos os livros eram “recontados” pelas crianças tanto utilizando o próprio livro como por meio de teatro nas quais incorporam diálogos (mesmo que não existissem na história original). A representação gráfica das histórias também era fomentada, entretanto, o que tinha maior incentivo era o relato em Língua de Sinais Americana.

O acesso precoce e intensivo à leitura de livros desenvolve níveis de alfabetização excelentes. Vi textos escritos de crianças surdas matriculadas em anos equivalentes ao nosso segundo ano das séries iniciais que não apresentavam características de escrita em segunda língua. A premissa da escola é “aprender a ler” até o equivalente ao nosso quarto ano das séries iniciais e, do quarto ano em diante, “ler para aprender”. Ou seja, a escola tem como objetivo que no quarto ano as crianças sejam autônomas nos processos de leitura e interpretação textual.

Além da leitura de livros em língua de sinais na escola, as famílias também são incentivadas e ensinadas a ler em língua de sinais para seus filhos. A escola participa do Shared Reading Project, o Projeto de Leitura Compartilhada do Gallaudet University’s Laurent Clerc National Deaf Education Center, centro de desenvolvimento de projetos educacionais e tecnologia da Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos. O principal objetivo do Projeto de Leitura Compartilhada é ensinar pais e cuidadores (avós, irmãos mais velhos ou outras pessoas) a ler para as crianças surdas em Língua Americana de Sinais utilizando estratégias que tornem a leitura compartilhada mais eficiente. No Projeto tutores surdos ensinam aos pais as estratégias que são, em realidade, quinze princípios padronizados no Clerc Center. Esses princípios e os procedimentos do Projeto estão descritos em português em Lebedeff (2007).

Na Oak Lodge a Língua Britânica de Sinais está no currículo como disciplina tanto no Ensino Intermediário como no Ensino Médio. No Ensino Intermediário a disciplina segue os conteúdos e avaliação propostos pela Signature. A Signature¹ (antiga Council for the Advancement of Communication with Deaf People) é uma instituição nacional de caridade, uma organização sem fins lucrativos, que tem como objetivos melhorar os padrões de comunicação com pessoas surdas e surdo-cegas no Reino Unido. Essa instituição é a responsável pelas qualificações em British Sign Language, ou seja, determina os conteúdos de ensino em todos os níveis, inclusive para a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais e aplica os testes de proficiência de Língua Britânica de Sinais.

No Ensino Médio a disciplina de Língua Britânica de Sinais segue o padrão deste nível, denominado General Certificate of Secondary Education, que é uma qualificação acadêmica obtida em uma matéria específica. Então, a

¹ Mais informações sobre a Signature podem ser encontradas em sua página: <http://www.signature.org.uk/>

aprendizagem de Língua Britânica de Sinais é cobrada como qualquer outra disciplina.

1.2 Tecnologia e práticas bilíngues

Quando entrei pela primeira vez na PSD, o que mais me surpreendeu foi a imponente dos prédios, as estruturas, a arquitetura antiga e moderna convivendo pacificamente em busca da acessibilidade linguística, espaços de produção de cultura e de língua. Entretanto, algo que eu buscava com os olhos, enquanto me regozijava com as informações, eu não encontrava: onde estava a tecnologia? A tecnologia que eu buscava talvez fosse uma tecnologia de fantasia, eu queria ver artefatos tecnológicos que não conhecêssemos no Brasil. Para minha surpresa, possuíamos quase os mesmos artefatos tecnológicos (TDD, celulares com chamada de vídeo, utilização de internet, redes de relacionamento, entre outros), sendo que a diferença estava no preço de mercado para adquiri-los. Entretanto, encontrei dois artefatos, dois aparelhos, que eu desconhecia (em termos) e que chamaram minha atenção. Aparelhos estes que estavam disponíveis na escola e que buscavam garantir a experiência visual da cultura surda: o videofone e o elmo.

O videofone lembrou-me o desenho animado “Os Jetsons”. Eles eram uma família futurista que tinha, entre seus eletrodomésticos, um *videophone* (ou vídeo-telefone ou videofone) ou seja, uma combinação de telefone com televisão que permitia ver a pessoa com quem se estava falando. O videofone foi utilizado em vários desenhos animados desta série e em muitos filmes de ficção científica, hoje já é realidade nas escolas e nas casas das pessoas surdas nos Estados Unidos.

Algumas empresas de telefonia dos Estados Unidos já oferecem aos usuários o videofone, utilizando conexões de internet de alta velocidade. O videofone é conectado a um aparelho de televisão ou a um computador equipado com uma webcam. A utilização pode ser ponto a ponto, ou seja, de aparelho para aparelho ou utilizar o serviço de uma intérprete, que é disponibilizada pela empresa telefônica que concede o serviço. Tanto um ouvinte pode ligar para a intérprete que se conecta via videofone com o surdo ou o surdo pode solicitar à intérprete que ligue para um ouvinte e comunique oralmente o que ele está sinalizando. O interessante do uso do videofone é a possibilidade de comunicação em línguas de sinais. Na PSD havia a disponibilização de vários videofones em salas de reuniões, ideais para teleconferências (Figura 1).

O segundo aparelho que me fascinou foi o elmo Visual Presenter. O elmo é a versão moderna do antigo episcópio, aparelho muito utilizado, e hoje esquecido, nas escolas que projetava imagens opacas na parede para que os desenhos fossem ampliados em larga escala e, então, copiados em cartazes. Entretanto, o elmo é muito mais versátil; ele não só reproduz em larga escala, na parede ou tela ou lousa digital, a imagem opaca de um livro ou gravura ou



Figura 1 – Videofone. Fonte: Arquivo pessoal.

caderno como é possível, também, conectá-lo com computadores, *tablets*, *pen-drives*, entre tantas outras possibilidades. Inicialmente o elmo foi pensado para atividades de design e artes, entretanto, as escolas de surdos e as de ouvintes incorporaram seu uso de maneira extensiva, como se fosse o retroprojetor das escolas brasileiras. O elmo estava presente em todas as salas de aula, auxiliando os professores no processamento de imagens. Imagens essas que, uma vez salvas no elmo, podem ser preenchidas com informações, com comentários, com desenhos sobrepostos feitos pelos próprios alunos etc.

Fiquei realmente fascinada com a gama de possibilidades de utilização do elmo, foi possível perceber a simplicidade de uso da máquina e como as crianças já haviam incorporado sua utilização na rotina da sala de aula, ou seja, para além do quadro e caneta elas tinham o elmo para compartilhar com os colegas e os professores as fotografias, os desenhos, as produções escritas de sua autoria ou de outros.

Já na Oak Lodge a tecnologia tem papel preponderante. É por meio da tecnologia que são desenvolvidos os mais variados projetos de ensino. Uma frase em um dos *banners* da escola traduz o papel da tecnologia: *leading learning through innovation, interaction and experience*. Fiquei impressionada, por exemplo, com a qualidade do laboratório de computação e mídias da escola (Figura 2). Além dos computadores os alunos têm à disposição iPad-*mini-iPads* instalados em tripés que facilitam a realização de vídeos e animações, utilizando os aplicativos gratuitos disponibilizados pela Apple.



Figura 2: Laboratório de computação e mídias.

Fonte: arquivo pessoal.

Os alunos possuem disciplinas específicas da área tecnológica, tais como tecnologias de informação e comunicação/computação, *design* tecnológico, mídias, entre outras. Além dessas, possuem disciplinas que realizam um trabalho interdisciplinar com a tecnologia, tais como tecnologia de alimentos e artes. Dentro das disciplinas específicas desenvolvem conteúdos interdisciplinares que visam o letramento linguístico e tecnológico. Por exemplo: usar redes sociais para se comunicar em inglês, mas, ao mesmo tempo, receber aulas de segurança na internet.

O *design* tecnológico está voltado para a solução de problemas. Quando eu estive na escola os alunos haviam acabado um projeto de casas em cima de árvores, como pode ser visto na Figura 3.



Figura 3: casas em cima de árvores.

Fonte: arquivo pessoal.

O trabalho desenvolvido entre as disciplinas de mídias, computação e artes busca a expressão pessoal por meio da pesquisa e uso de diferentes formatos narrativos, sempre permeados pela tecnologia.

Particpei de uma amostra de arte nas quais os alunos desenvolveram portfólios para apresentar suas pesquisas sobre diferentes artistas, tais como Norman McLaren e Jan Svankmajer (animadores), Magritte, Jean-Michel Basquiat (grafiteiro), entre outros. Esses portfólios mostram diferentes experimentos com diferentes técnicas, como computação gráfica (Figura 4), animação (Figura 5), modelagem em argila, entre outras.



Figura 4: Produção de aluno com computação gráfica. Fonte: arquivo pessoal



Figura 5: Materiais para os alunos explicarem o processo de animação. Fonte: acervo pessoal

Os alunos me explicaram e me mostraram como desenvolver um projeto de animação com o aplicativo de *stop motion* do iPad. Um dos alunos apresentou uma animação extremamente requintada cujo tema era a batalha entre a escrita cursiva e a escrita digitada. Perguntei se ele havia levado um ano para desenvolver o projeto, que incluía modelagem de letras com argila e massinha de modelar. O aluno riu muito e respondeu, para meu espanto, que havia finalizado o vídeo em duas semanas.

1.3 Experiência visual

Os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo. Entretanto, Skliar (2001) comenta que muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. Este autor salienta que a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais. Por exemplo: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações.



Figura 6: corredor do prédio do Ensino Fundamental da PSD.

Fonte: arquivo pessoal.

Além dessas questões de cunho mais linguístico, Strobel (2009) questiona o fato de que a sociedade dificulta a participação dos sujeitos surdos ao não serem colocados recursos visuais que promovam a acessibilidade nos mais variados espaços. Quando entrei nos corredores do Early Childhood Center da PSD, o que mais chamou a atenção foram as cores diferentes utilizadas no chão e os tamanhos das janelas.

O chão da escola (Figura 6) está revestido por placas de cor bege, entretanto, em alguns locais havia um xadrez de placas nas cores vermelho e bege e, em outros locais, mudava totalmente a cor de fundo bege para a cor amarela. Em um primeiro instante achei aquela mistura de texturas e cores um pouco estranha para o chão de uma escola, mas logo veio a explicação: a cor dos corredores era bege, mas os locais amarelos indicavam portas de salas de aula e, os locais em que havia o xadrez vermelho e bege indicavam saídas de emergência, muito úteis em caso de incêndios ou outras circunstâncias.

Com relação às janelas (Figura 7), elas estão por todos os lados, e são de tamanhos e formatos muito diferentes dos que estamos acostumados a ver nas escolas. Todas as salas de aulas possuem janelas para

Figura 7: Janela de corredor da PSD.

Fonte: arquivo pessoal.



Figura 7: Janela de corredor da PSD.

Fonte: arquivo pessoal.

os corredores, janelas que vão dos tornozelos à altura de uma pessoa média. As janelas que dão para fora da escola também são amplas no sentido vertical, mas são mais amplas ainda no sentido horizontal, muito maiores que as janelas que estamos acostumados a ver nas escolas brasileiras. A amplitude dessas janelas proporciona total interação das crianças com a vida escolar: quem está caminhando no corredor, o que estão conversando, o movimento nos momentos de troca de professores, entre outros. Quando o professor necessita de pouca interferência externa ele simplesmente fecha as cortinas.

Com esses dois pequenos exemplos é possível dizer que a PSD privilegia a experiência visual, buscando disponibilizar informações que permitam maior acessibilidade e autonomia e promovendo uma ampliação do campo visual que permite a comunicação com seu meio escolar. Obviamente, a experiência visual não está restrita às questões de acessibilidade arquitetônica nem é uma categoria que se finda em um único formato de apresentação, ela se mescla, hibridiza-se com outras categorias.

O prédio da Oak Lodge é antigo, como já comentado, assim, sua arquitetura não foi pensada para a experiência visual dos surdos. Entretanto, a tecnologia que permeia todos os projetos da escola está calcada na experiência visual. A proposta é que até o som possa ser transformado em imagens gráficas, como na Figura 8, que ilustra a produção de um aluno.

Na Oak Lodge o ensino do inglês também busca auxílio na experiência visual. A escola adota uma técnica denominada *Shape Coding* para o ensino da língua escrita. Essa técnica utiliza formas geométricas, cores e



Figura 8: Projeto *I can see sound*.

Fonte: arquivo pessoal.

setas para deixar explícitas as regras gramaticais do inglês. A Figura 9 ilustra um cartaz afixado em uma sala. O cartaz foi desenvolvido pela professora de inglês em atividade com os alunos.



Figura 9: Cartaz com *Shape Coding*.

Fonte: arquivo pessoal.

As professoras de inglês da Oak Lodge relataram que os alunos entram na escola com níveis muito elementares de domínio de língua escrita e, que a técnica de *Shape Coding* auxilia no desenvolvimento tanto da leitura como da escrita. A tendência, segundo as professoras, é que os alunos compreendam as regularidades da língua escrita e que, aos poucos, parem de fazer uso das dicas explícitas no *Shape Coding* em suas produções escritas.

Infelizmente, a escola não possui registros, como artigos ou informativos sobre o uso desta técnica com os alunos surdos. O *Shape Coding* foi criado, inicialmente, para crianças com problemas específicos de linguagem (EBBELS, 2007, p. 67). As professoras da escola aplicam essa técnica utilizando algumas adaptações, desenvolvidas por elas mesmas, que não foram, ainda, compartilhadas em publicações.

Considerações Finais

As experiências, as impressões e as inferências aqui apresentadas e discutidas não expressam todas as possibilidades bilíngues que tanto a PSD como a Oak Lodge realizam no seu dia a dia. Atividades como teatro, produção textual escrita e em sinais, esportes, passeios, entre tantas outras, são, cotidianamente, fomentadas em ambas escolas. Os três enfoques discutidos no texto não esgotam as práticas bilíngues realizadas nas escolas, mas, eu necessitava de um recorte, tendo em vista os limites impostos pelo número de páginas permitido para este texto e os limites dos meus registros de pesquisa.

Tanto a PSD como a Oak Lodge podem não ser a melhor escola de surdos em seus respectivos países, e nem eu as adjectivei assim. Minhas experiências nas duas escolas foram motivadas pelos meus interesses de pesquisa: o Shared Reading Project na PSD e os objetos de aprendizagem na Oak Lodge. Ambas escolas, como quaisquer outras, possuem seus próprios problemas, suas dificuldades. Entretanto, certamente, o grupo de profissionais que conheci nessas escolas luta dia-a-dia pela qualidade de sua educação e para que os surdos sejam realmente os protagonistas de suas narrativas e de suas produções culturais.

Para finalizar, gostaria de salientar que no Brasil, para além da necessidade de registros das práticas bilíngues realizadas diariamente nos mais diferentes espaços de escolarização de surdos, é necessário, também, dar maior visibilidade e poder para o documento denominado Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, do MEC/SECADI que contem subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014).

Esse documento poderia/deveria balizar as práticas bilíngues na educação de surdos do Brasil. Não há dúvidas que tanto o Decreto nº 5626/2005 como o referido relatório compreendem avanços legais de vanguarda, ao compará-los com outros documentos similares em outros países. Entretanto, o relatório, infelizmente, ainda permanece guardado em gavetas, merecendo ser exposto, exibido e reivindicado como norteador de Políticas Linguísticas de Educação Bilíngue.

REFERÊNCIAS

BAGGA-GUPTA, S. Visual language environments exploring everyday life and literacies in swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, v. 15, n. 2, 2000.

EBBELS, S. Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 23, n. 1, p. 67-93, 2007.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10/10/2015.

GIORDANI, L. Educação inclusiva na Educação de Surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. (Orgs.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 68-80.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o *Shared Reading Program*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>. Acesso em: 10/10/2015.

LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2015.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais. Campinas, *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 1-13, jun. 2006. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1624/1472>> Acesso em: 15/10/2015.

LODI, A. C. Balieiro; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 13/09/2015.

BRASIL. MEC/SECADI. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 22/09/2015

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 85-109.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SWANWICK, R. The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: an observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International*, v. 3, n. 2, p. 62-79, 2001.

VAN DER VEER, R.; ZAVERSHNEVA, E. To Moscow with love: partial reconstruction of Vygotsky's trip to London. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 45, n. 4, p. 458-474, 2011.