

**A PALAVRA DO OUTRO: FUNDAMENTOS BAKHTINIANOS PARA A
EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE LIBRAS****THE WORD OF THE OTHER: BAKHTINIAN FOUNDATIONS FOR DEAF
EDUCATION AND THE TEACHING OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE
(LIBRAS)****LA PALABRA DEL OTRO: FUNDAMENTOS BAKHTINIANOS PARA LA
EDUCACIÓN DE SORDOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS
BRASILEÑA (LIBRAS)**Carlos José de Melo Moreira¹Verônica Lima Carneiro Moreira²**RESUMO**

Nos estudos de linguagem e no ensino de línguas, observa-se frequentemente a tendência de reduzir a comunicação a um sistema fechado de regras, desconsiderando seu caráter social, histórico e ideológico. Essa limitação se torna ainda mais evidente na educação de surdos, em que a linguagem é condição de subjetivação e de construção cultural. A questão central que orienta esta pesquisa é: de que maneira os fundamentos da teoria dialógica de Bakhtin podem contribuir para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas e discursivas na educação de surdos, especialmente no ensino e na valorização da Libras como língua de interação e identidade cultural? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin para a educação de surdos, com ênfase na construção de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a Libras como espaço de enunciação, alteridade e produção de sentidos. A pesquisa adota abordagem qualitativa e bibliográfica. Os resultados indicam que o dialogismo oferece base teórica sólida para a valorização da Libras como prática viva de linguagem, possibilitando compreender a constituição do sujeito surdo em sua historicidade e nas múltiplas esferas de interação social. Revela também que práticas educativas inspiradas no pensamento bakhtiniano favorecem a construção de ambientes bilíngues mais dialógicos, críticos e colaborativos. Conclui-se que a perspectiva bakhtiniana amplia a compreensão ética, estética e cultural do ato educativo, fortalecendo a formação docente, o compromisso com a diferença e o reconhecimento da Libras como expressão legítima de identidade, cultura e cidadania surda.

Palavras-chave: dialogismo; alteridade; bilinguismo; cultura surda; diversidade linguística.

ABSTRACT

In language studies and language teaching, there is often a tendency to reduce communication to a closed system of rules, disregarding its social, historical, and ideological character. This limitation becomes even more evident in deaf education, where language is a condition for

¹ Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação, Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3116-3760>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9019908682723815>, E-mail: carlos.moreira@ufma.br

² Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação, Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3291-4784>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825456970088645>, E-mail: veronica.carneiro@ufma.br

subjectivation and cultural construction. The central question guiding this research is: in what ways can the foundations of Bakhtin's dialogical theory contribute to understanding and improving pedagogical and discursive practices in deaf education, especially in the teaching and appreciation of Libras as a language of interaction and cultural identity? The general objective is to analyze the contributions of the Bakhtinian Circle's dialogical theory to deaf education, emphasizing the development of inclusive pedagogical practices that recognize Libras as a space of enunciation, alterity, and meaning-making. The research adopts a qualitative and bibliographical approach. The results indicate that dialogism provides a solid theoretical basis for valuing Libras as a living linguistic practice, allowing for an understanding of the constitution of the deaf subject within their historicity and multiple spheres of social interaction. It also reveals that educational practices inspired by Bakhtinian thought promote the construction of more dialogical, critical, and collaborative bilingual environments. It is concluded that the Bakhtinian perspective broadens the ethical, aesthetic, and cultural understanding of the educational act, strengthening teacher education, the commitment to difference, and the recognition of Libras as a legitimate expression of deaf identity, culture, and citizenship.

Keywords: dialogism; alterity; bilingualism; deaf culture; linguistic diversity.

RESUMEN

En los estudios del lenguaje y en la enseñanza de lenguas, se observa con frecuencia la tendencia a reducir la comunicación a un sistema cerrado de reglas, sin considerar su dimensión social, histórica e ideológica. Esta limitación se hace más evidente en la educación de sordos, donde el lenguaje constituye una condición de subjetivación y de construcción cultural. La cuestión central que orienta esta investigación es: ¿cómo los fundamentos de la teoría dialógica de Bajtín pueden contribuir a comprender y mejorar las prácticas pedagógicas y discursivas en la educación de sordos, especialmente en la enseñanza y valorización de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como lengua de interacción e identidad cultural? El objetivo general es analizar las contribuciones de la teoría dialógica del Círculo de Bajtín a la educación de sordos, con énfasis en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan la Libras como espacio de enunciación, alteridad y producción de sentidos. Con enfoque cualitativo y bibliográfico, los resultados muestran que el dialogismo ofrece una base teórica sólida para valorar la Libras como práctica viva del lenguaje y comprender la constitución del sujeto sordo en su historicidad. Asimismo, las prácticas educativas inspiradas en el pensamiento bajtiniano promueven ambientes bilingües más dialógicos, críticos y colaborativos. Se concluye que la perspectiva bajtiniana amplía la comprensión ética, estética y cultural del acto educativo, fortaleciendo la formación docente, el compromiso con la diferencia y el reconocimiento de la Libras como una expresión legítima de identidad, cultura y ciudadanía sorda.

Palabras clave: dialogismo; alteridad; bilingüismo; cultura sorda; diversidad lingüística.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de surdos no Brasil passou por profundas transformações que refletem as mudanças nas concepções de linguagem, cultura e identidade. Durante grande parte do século XX, prevaleceram as práticas oralistas, pautadas na crença de que a fala e a leitura labial seriam os únicos meios legítimos de integração social. Essa perspectiva, de caráter normativo e excludente, buscava “corrigir” a surdez, reduzindo-a a uma deficiência a ser superada, em vez de reconhecê-la como uma diferença linguística e cultural. Ao negar o valor das línguas de sinais, o oralismo desconsiderava a dimensão simbólica da linguagem e a função

essencial da comunicação visual na constituição subjetiva do sujeito surdo. Essa visão começou a ser questionada nas últimas décadas, impulsionada pelo avanço das pesquisas linguísticas, pelos movimentos surdos e pela emergência de uma pedagogia bilíngue que reposiciona o surdo como sujeito de linguagem, de cultura e de direitos.

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, consolidou um novo paradigma na história da educação de surdos no país. A Lei nº 10.436/2002 reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, legitimando-a como língua de instrução e identidade cultural. Já o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei, definindo diretrizes para a formação de professores e intérpretes, além de determinar a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Tais dispositivos legais afirmam o direito à educação bilíngue, em que a Libras ocupa o lugar de primeira língua e o português escrito o de segunda. Assim, a inclusão educacional passa a ser compreendida não como assimilação à norma ouvinte, mas como reconhecimento da diferença linguística e cultural que constitui a cidadania surda.

Nesse contexto, a Teoria Dialógica da Linguagem, formulada por Mikhail Bakhtin e pelos pensadores do Círculo, apresenta-se como uma importante contribuição teórica para repensar o ensino e a aprendizagem em contextos bilíngues. Ao compreender a linguagem como fenômeno social, interativo e axiológico, Bakhtin oferece instrumentos conceituais capazes de iluminar as práticas pedagógicas voltadas à diferença e à pluralidade de vozes. Sua concepção de palavra como enunciado vivo e situado historicamente permite entender que todo ato de linguagem é uma resposta ao outro, e que o sentido emerge do encontro entre sujeitos. Essa visão dialógica e responsiva da linguagem tem profunda relevância para a educação de surdos, pois desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a construção compartilhada de significados, reconhecendo o surdo como protagonista do processo educativo.

No campo da educação bilíngue, a teoria bakhtiniana reforça a importância da Libras como língua de enunciação e mediação cultural, espaço em que o sujeito surdo se constitui na interação com o outro e com o mundo. O professor, nessa perspectiva, assume a função social de mediador dialógico, criador de condições para que múltiplas vozes, surdas e ouvintes, se encontrem em um mesmo espaço de produção de sentido. A partir do dialogismo, a escola torna-se um lugar de escuta, alteridade e reconhecimento, no qual a Libras é valorizada não apenas como instrumento de comunicação, mas como expressão legítima de identidade, cultura e cidadania. Assim,

a teoria de Bakhtin amplia o horizonte ético, estético e político da educação de surdos, propondo uma pedagogia da palavra viva, do encontro e da diferença.

Diante desse norte, a questão central que orienta a pesquisa é: de que maneira os fundamentos da teoria dialógica de Bakhtin podem contribuir para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas e discursivas na educação de surdos, especialmente no ensino e na valorização da Libras como língua de interação e identidade cultural?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin para a educação de surdos, com ênfase na construção de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a Libras como espaço de enunciação, alteridade e produção de sentidos. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:- Examinar os conceitos centrais da teoria bakhtiniana, dialogismo, enunciado, voz e alteridade em sua relação com a linguagem e a educação. - Investigar como a perspectiva dialógica pode fundamentar uma pedagogia bilíngue crítica e humanista na educação de surdos. - Examinar os fundamentos teóricos que orientam o ensino de Libras a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin, destacando a função social da linguagem como prática social e de construção identitária. - Refletir sobre a função social do professor como mediador dialógico na construção do conhecimento e da identidade linguística das comunidades surdas.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e bibliográfica, com ênfase na análise interpretativa de textos clássicos e contemporâneos. A metodologia estrutura-se em quatro etapas: a) levantamento e seleção bibliográfica, contemplando obras primárias de Bakhtin, como *Estética da criação verbal* (1979) e *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929; rev. 1963), e de Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), bem como estudos contemporâneos sobre educação de surdos, como Quadros (2006), Strobel (2008), Skliar (1998), Lacerda (2014) e Fernandes (2019); b) leitura e sistematização teórica, buscando pontos de convergência entre as categorias bakhtinianas (dialogismo, alteridade, enunciado, voz) e os fundamentos da pedagogia bilíngue e inclusiva; c) análise crítica e interpretativa das obras, com elaboração de uma matriz de categorias conceituais que articulem filosofia da linguagem e práticas pedagógicas; e d) síntese integrando os resultados das etapas anteriores, discutindo de forma articulada as implicações filosóficas, éticas e pedagógicas da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin para a educação de surdos e para o ensino de Libras para surdos e ouvintes.

A opção por esta metodologia justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate epistemológico sobre linguagem e diferença, oferecendo subsídios conceituais sólidos para a construção de práticas educativas mais dialógicas, éticas e inclusivas. Compreender a Libras como espaço de enunciação e interação é fundamental para superar modelos instrucionistas e adotar uma pedagogia que reconheça o sujeito surdo como protagonista da própria aprendizagem. Essa discussão torna-se especialmente relevante diante dos desafios da formação de professores, da implementação de políticas linguísticas bilíngues e do fortalecimento da educação inclusiva em contextos multiculturais.

A relevância desta pesquisa está em promover o diálogo entre a filosofia da linguagem bakhtiniana e a educação de surdos, valorizando o caráter social e ético da palavra. Ao articular esses campos, o estudo contribui para uma concepção de ensino que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos linguísticos, orientando-se pela escuta ativa, pela alteridade e pelo reconhecimento da diferença como princípio pedagógico e humano.

Contudo, este artigo está organizado em cinco seções, sendo a primeira, esta introdução. Na segunda seção, Fundamentos do círculo de Bakhtin: dialogismo, alteridade e linguagem, serão apresentados os principais conceitos da obra de Bakhtin e do Círculo. A terceira seção, Educação de Surdos e Bilinguismo na Perspectiva Dialógica, discutirá as contribuições da filosofia bakhtiniana para a compreensão da Libras como língua de interação e cultura. A quarta seção, A Palavra do Outro: o Ensino de Libras e a Mediação Dialógica aprofundará a análise das implicações pedagógicas da teoria bakhtiniana para o campo da educação de surdos, destacando a função social do professor como mediador de sentidos, de vozes e de identidades no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a seção discutirá como os princípios do dialogismo, da alteridade e da enunciação podem orientar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como expressão cultural, social e identitária da comunidade surda. Na quinta seção, Considerações Finais, sintetizará as principais conclusões e proposições do estudo, reforçando a relevância do diálogo como fundamento ético e educativo da experiência humana. Após esta introdução, a próxima seção, aprofundará os princípios conceituais que sustentam a teoria dialógica da linguagem, destacando suas contribuições para compreender o sujeito surdo como ser de enunciação, de interação e de construção de sentidos no espaço educativo.

2 FUNDAMENTOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: DIALOGISMO, ALTERIDADE E LINGUAGEM

A teoria dialógica da linguagem, elaborada por Mikhail Bakhtin e pelo conjunto de pensadores que compuseram o chamado Círculo de Bakhtin, constitui um dos marcos mais significativos do pensamento linguístico, filosófico e pedagógico do século XX. Surgido na Rússia entre as décadas de 1920 e 1930, o grupo, formado, entre outros, por Valentin Volochinov e Pavel Medvedev, desenvolveu uma concepção profundamente inovadora sobre a linguagem, compreendendo-a não como sistema autônomo de regras, mas como fenômeno vivo, social e ideológico, sempre situado no diálogo entre sujeitos históricos. Como explica Faraco (2009, p. 19), “a grande originalidade do pensamento bakhtiniano está em recolocar a linguagem no terreno da vida, da interação e da responsabilidade do sujeito pelo dizer”.

Antes da emergência do pensamento bakhtiniano, os estudos linguísticos eram dominados por abordagens estruturalistas e formalistas. Ferdinand de Saussure, ao formular a distinção entre *langue* e *parole*, inaugurou a linguística moderna ao propor o estudo da língua como um sistema autônomo e fechado de signos. Embora sua contribuição tenha sido fundamental para a consolidação da linguística como ciência, ela relegou o sujeito e a situação social de fala a um segundo plano. Nessa perspectiva, o sentido era concebido como algo imanente à estrutura, e não como resultado do encontro entre interlocutores. No campo literário, os formalistas russos também enfatizavam a forma em detrimento do conteúdo e das condições sociais de produção dos textos. Foi justamente contra essa redução que o Círculo de Bakhtin reagiu, buscando restituir à linguagem seu caráter social, ético e dialógico.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895–1975) nasceu em Oriol, na Rússia, e teve uma formação intelectual marcada pelo diálogo com a filosofia alemã, a teologia cristã ortodoxa e as ciências humanas de seu tempo. Estudou em Odessa e São Petersburgo, convivendo com importantes correntes filosóficas do início do século XX, como o neokantismo, o existencialismo e o marxismo. Sua vida foi profundamente afetada pelos contextos de guerra, censura e repressão política do regime soviético, o que o levou a viver períodos de exílio e a publicar parte de sua obra sob o nome de outros autores do Círculo, como Volochinov e Medvedev. Apesar das adversidades, Bakhtin produziu um pensamento original e plural, que atravessa os campos da estética, da ética, da linguística e da teoria literária. Sua obra reflete uma

profunda crença na dignidade da palavra humana como espaço de encontro, resistência e criação de sentido.

Em, Problemas da poética de Dostoiévski (2011) e Estética da criação verbal (2003), Bakhtin concebe a palavra como o espaço privilegiado do encontro entre o “eu” e o “outro”. Para o autor, toda enunciação é essencialmente dialógica: não existe palavra neutra ou isolada, pois cada discurso é resposta a outros discursos que o antecedem e, simultaneamente, projeta-se em direção a novos interlocutores. Essa concepção desloca o foco da análise linguística para o campo da interação e da historicidade, em que o sentido é construído coletivamente e está sempre em movimento.

Segundo Bakhtin (2003, p. 113), “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”, o que significa que todo ato de linguagem se realiza num espaço de compartilhamento simbólico. A comunicação, portanto, não é um simples ato de transmissão de informação, mas um processo de produção de sentidos mediados socialmente. Essa perspectiva se opõe à visão formalista e estruturalista que predominava na linguística de sua época, como a de Ferdinand de Saussure, que concebia a língua como sistema autônomo e fechado. Volochinov (2017), em Marxismo e filosofia da linguagem, reforça essa crítica ao afirmar que a palavra é “o fenômeno ideológico por excelência” (p. 35), pois toda enunciação reflete e refrata as condições históricas, sociais e políticas nas quais é produzida.

O Círculo de Bakhtin não se limitou, portanto, a discutir a linguagem como forma, mas a compreender sua função social na constituição do sujeito e da consciência. Medvedev (2012), em O método formal nos estudos literários, critica a separação entre forma e conteúdo nas teorias estéticas, afirmando que o sentido é inseparável da situação concreta da enunciação. A linguagem, para o grupo, é sempre situada: cada palavra nasce em um contexto social, carregada de valores, tons e intenções. Desse modo, o pensamento bakhtiniano propõe uma virada ética na teoria da linguagem, ao conceber o diálogo como fundamento da existência humana e da produção cultural.

O conceito de dialogismo é central na teoria bakhtiniana. Ele designa a natureza interacional da linguagem e a multiplicidade de vozes que constituem qualquer discurso. Para Bakhtin (2011), o dialogismo é o princípio constitutivo do discurso: toda palavra se define pela relação que mantém com outras palavras, sejam elas passadas, presentes ou futuras. O sentido de um enunciado nunca é definitivo, mas

resulta da tensão entre múltiplas vozes sociais, culturais e ideológicas. Como observa Brait (2006, p. 47), o dialogismo “rompe com a ideia de uma voz única e autoritária, abrindo espaço para a pluralidade dos sentidos”. O dialogismo, portanto, não é apenas uma categoria linguística, mas uma filosofia da comunicação, que reconhece no encontro entre as vozes humanas a fonte da criação e da compreensão.

Na educação de surdos e no ensino de Libras, o dialogismo assume função essencial. A Libras, enquanto língua visual-espacial, constitui-se como um campo de enunciação onde o sujeito surdo interage com o mundo, constrói identidades e expressa sentidos culturais. A partir da perspectiva bakhtiniana, compreender o ensino da Libras implica reconhecer que a linguagem não é mero instrumento de comunicação, mas um espaço de constituição do sujeito e de produção de significados compartilhados. Como afirma Quadros (2006, p. 21), “a língua de sinais é uma prática viva de interação social, e sua aquisição envolve o reconhecimento de diferentes modos de ver e de estar no mundo”. Assim, o dialogismo se converte em princípio pedagógico, orientando práticas que valorizam a escuta visual, o respeito à diferença e a polifonia das vozes surdas.

Outro conceito fundamental é o de alteridade, que designa a presença constitutiva do outro na formação da consciência e da linguagem. O “eu” só se torna sujeito na medida em que se relaciona com o “tu”; o sentido de qualquer palavra depende da resposta do outro. Bakhtin (2003, p. 341) afirma que “não existe consciência sem a alteridade, pois é diante do outro que o eu se reconhece”. Esse princípio da relação e da interdependência é essencial para pensar práticas educativas baseadas na escuta, no respeito e no diálogo intercultural, dimensões imprescindíveis para a educação de surdos e o ensino de Libras, onde o reconhecimento da diferença linguística é condição de equidade comunicativa. Como destaca Strobel (2008, p. 55), “a cultura surda é essencialmente dialógica, pois se constrói nas relações entre sujeitos que compartilham experiências e significados a partir de uma língua comum”. A alteridade, portanto, é o ponto de partida para uma pedagogia inclusiva que reconhece a Libras como expressão legítima de subjetividade e cidadania.

A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é, portanto, um fenômeno social, histórico e axiológico. Para Volochinov (2017), toda palavra é um “signo ideológico” que carrega valores e reflete as relações de poder e de sentido que atravessam a sociedade. Assim, não se trata apenas de compreender a estrutura linguística, mas de investigar as condições concretas de uso da língua em situações reais de interação.

Essa compreensão se articula à noção de voz, outro conceito-chave, que designa a singularidade do sujeito que fala. Cada enunciado é uma expressão de voz social e individual, marcada por sua posição no mundo. Faraco (2009) explica que a voz, em Bakhtin, é sempre polifônica, pois traz consigo o eco de outras falas e a antecipação de respostas possíveis.

Nos contextos educativos, essa concepção transforma profundamente a função social do professor. O educador deixa de ser o emissor de uma verdade única para tornar-se mediador de sentidos, responsável por criar condições para que diferentes vozes se expressem e dialoguem. Freitas (2020, p. 88) enfatiza que “o professor bakhtiniano é aquele que reconhece o aluno como sujeito de linguagem, produtor de enunciados e coautor do processo educativo”. No caso da educação de surdos, essa mediação é ainda mais significativa: implica reconhecer a Libras como língua plena e autônoma, capaz de expressar a complexidade da experiência humana e de instaurar uma ética da diferença.

Ao articular os conceitos de dialogismo, alteridade e linguagem, a teoria do Círculo de Bakhtin rompe com a noção de sujeito isolado e inaugura uma concepção intersubjetiva da comunicação. A palavra é, ao mesmo tempo, resposta e convite ao diálogo; nela se cruzam memórias culturais, discursos sociais e experiências de vida. Para Brait (2013, p. 92), “o dialogismo bakhtiniano oferece à educação uma visão ético-discursiva que reconhece o outro como condição de existência da linguagem e do sentido”. Essa leitura é particularmente fecunda quando aplicada à educação de surdos, pois permite compreender a Libras não como um simples instrumento de tradução, mas como território de produção de sentidos, de reconhecimento identitário e de exercício da alteridade.

A filosofia da linguagem bakhtiniana, portanto, contribui para repensar os processos de ensino e aprendizagem sob a ótica do encontro entre vozes e culturas. Ao considerar que todo ato de fala é situado e valorativo, Bakhtin desloca o foco da homogeneização para a diversidade, da imposição para o diálogo. Em contextos educacionais inclusivos, essa perspectiva convida o professor a atuar como mediador dialógico, promovendo um espaço em que as múltiplas vozes dos sujeitos, ouvintes e surdos, possam ser reconhecidas e legitimadas.

Desse modo, compreender os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin é compreender que a linguagem é, antes de tudo, um ato ético, estético e social, que envolve responsabilidade, reconhecimento do outro e compromisso com a alteridade.

A teoria dialógica da linguagem amplia o horizonte da pedagogia contemporânea ao propor uma educação que valoriza a escuta, o encontro de vozes e a construção coletiva dos sentidos. No campo da educação de surdos, tais princípios oferecem bases sólidas para repensar o ensino de Libras e as práticas bilíngues, reconhecendo o sujeito surdo como produtor de discurso e protagonista de sua própria experiência linguística e cultural. O diálogo, nesse contexto, deixa de ser mera técnica comunicativa para se tornar fundamento ético da convivência e da aprendizagem. Assim, ao integrar o pensamento bakhtiniano às práticas de educação bilíngue, abrem-se caminhos para refletir sobre a formação docente, o ensino de Libras e as interações pedagógicas na perspectiva da diferença.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E BILINGUISMO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

A história da educação de surdos constitui um campo de disputas discursivas, epistemológicas e políticas que atravessa séculos de transformações nas concepções de linguagem, sujeito e humanidade. Mais do que um processo linear, trata-se de uma trajetória permeada por tensões entre modelos excludentes e práticas emancipatórias, nas quais a voz surda, por muito tempo silenciada, busca afirmar-se como expressão legítima de uma cultura visual-linguística. Nesse contexto, o pensamento dialógico de Mikhail Bakhtin oferece uma chave interpretativa fecunda, pois desloca a linguagem do plano meramente instrumental para compreendê-la como fenômeno social, ético e responsivo. A partir dessa perspectiva, a educação de surdos pode ser concebida como um espaço de enunciação e encontro entre sujeitos historicamente situados, onde o diálogo entre Libras e português escrito torna-se condição de produção de sentido, de reconhecimento da diferença e de afirmação da alteridade linguística e cultural que constitui a experiência humana.

O marco inicial da educação de surdos no mundo remonta ao século XVII, com o trabalho do abade francês Charles-Michel de l'Épée, fundador, em Paris, da primeira escola pública para surdos. L'Épée rompeu com os dogmas religiosos e médicos de sua época, que identificavam a surdez à incapacidade intelectual, e defendeu a ideia revolucionária de que a linguagem não se restringe ao som, mas pode assumir formas visuais e gestuais (STROBEL, 2008). Ao sistematizar os sinais utilizados pelos surdos parisienses, L'Épée inaugurou uma tradição pedagógica visual que reconhecia a diferença como potencialidade e não como deficiência. Seu método inspirou o

surgimento da Língua de Sinais Francesa (LSF), que se tornaria base para a constituição de diversas línguas de sinais ao redor do mundo.

No início do século XIX, essa concepção gestualista encontrou eco nos Estados Unidos, onde Thomas Hopkins Gallaudet, após conhecer o surdo francês Laurent Clerc, fundou em 1817 a primeira escola norte-americana para surdos, em Hartford, Connecticut. Clerc, ex-aluno de L'Épée, levou consigo a LSF, que, combinada com sinais locais, originou a American Sign Language (ASL). A instituição de Hartford tornou-se o berço da educação bilíngue de surdos na América e símbolo de resistência cultural. Nesse mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinicke desenvolvia um método radicalmente oposto — o oralismo — sustentando que a fala e a leitura labial eram as únicas vias legítimas de integração dos surdos à sociedade. O confronto entre os modelos gestualista e oralista, portanto, não se limitava a uma divergência metodológica: tratava-se de um embate filosófico sobre a natureza da linguagem e da racionalidade.

Essa disputa alcançou seu ápice no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, em 1880, quando o oralismo foi declarado oficialmente superior e o uso das línguas de sinais proibido nas escolas. Tal decisão, amparada por uma visão higienista e monológica da linguagem, instaurou um longo período de silenciamento das comunidades surdas. Professores surdos foram afastados, escolas bilíngues foram desmanteladas e as línguas visuais reprimidas (SKLIAR, 1998). Sob a lente bakhtiniana, o Congresso de Milão pode ser lido como um ato de “monologização”, isto é, de tentativa de apagamento da diversidade linguística e da multiplicidade de vozes sociais. A educação passou a servir à normatização, não ao diálogo, o surdo deveria “falar” para ser aceito, mesmo que isso implicasse negar sua própria identidade linguística.

No Brasil, a trajetória da educação de surdos acompanhou de certa forma as tendências europeias. Durante o Império, a modernização do Estado e a influência do pensamento iluminista motivaram a criação das primeiras instituições voltadas a pessoas com deficiência. Em 1854, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que depois com a proclamação da República passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), com o objetivo de oferecer instrução e formação profissional a pessoas com deficiência visual. Essa instituição permanece ativa, sendo referência nacional na produção de materiais em braille, tecnologias assistivas e formação docente voltada à inclusão. Três anos depois, em 1857, foi criado o Imperial

Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sob direção do professor francês Ernest Huet, surdo e ex-aluno do Instituto de Paris fundado por L'Épée. A vinda de Huet representou a fundação simbólica da educação de surdos no país e a introdução do modelo gestualista.

O INES nasceu com base na Língua de Sinais Francesa (LSF), que, mesclada aos gestos usados pelos surdos brasileiros, deu origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras) (QUADROS; KARNOPP, 2004). Durante as primeiras décadas, o Instituto funcionou como espaço bilíngue de fato, ainda que não nomeado como tal, produzindo materiais pedagógicos e formando professores. Entretanto, a influência do Congresso de Milão rapidamente alcançou o Brasil, impondo o oralismo e marginalizando o uso da Libras. A língua dos surdos foi silenciada nos currículos e, em seu lugar, proliferaram práticas de reabilitação e treino fonético. Como observa Skliar (1998), “o oralismo instituiu o silêncio das vozes surdas e o apagamento de suas memórias”.

Durante o século XX, o INES passou por transformações significativas. De instituição voltada à caridade e à instrução básica, converteu-se progressivamente em centro de referência na pesquisa, formação e difusão da Libras. A partir da segunda metade do século, sobretudo após a efervescência dos movimentos de pessoas com deficiência e o surgimento das discussões sobre direitos humanos, o Instituto começou a reintroduzir práticas bilíngues. Nos anos 2000, consolidou-se como polo de formação superior, ofertando cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras, além de programas de pós-graduação voltados à educação de surdos. Hoje, o INES atua em parceria com o Ministério da Educação na implementação de políticas públicas e na formação de docentes bilíngues, reafirmando sua centralidade na construção de uma educação mais equitativa e dialógica.

As décadas de 1980 e 1990 marcaram um ponto de inflexão na história da surdez no Brasil. O fortalecimento dos movimentos surdos e os avanços da linguística trouxeram à cena um novo paradigma: o bilinguismo. A pesquisa de Quadros (2006) e Fernandes (2019) demonstrou que a Libras é uma língua natural, com gramática própria e estrutura visual-espacial, legitimando cientificamente sua condição de língua plena. Essa virada conceitual deslocou a surdez do campo da patologia para o campo da diferença cultural. Com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, a Libras foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou seu ensino e uso institucional. A partir daí, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de promover a educação bilíngue, com formação de

professores, tradução e interpretação, e inclusão da Libras nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2005).

Entretanto, como lembra Bakhtin (2003), nenhuma palavra é neutra: todo discurso reflete valores sociais e ideológicos. Assim, a luta pelo reconhecimento da Libras não é apenas jurídica, mas simbólica. Ela representa o esforço coletivo da comunidade surda por ser ouvida ou, melhor dizendo, por ser vista. A imposição do oralismo configurou-se como tentativa de homogeneizar a linguagem, de “normalizar” corpos e vozes. A revalorização da Libras, por sua vez, reabre o espaço da dislógica, conceito que, em diálogo com Bakhtin, pode ser entendido como a pluralidade constitutiva dos sentidos. Enquanto o monólogo busca silenciar o outro, a dislógica instaura o confronto criativo entre diferenças, permitindo que novas significações emergjam do encontro entre vozes.

Nesse contexto, a formação docente assume função social decisiva. A criação do curso de Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006, representou um marco histórico, ao possibilitar a profissionalização do professor surdo e a consolidação de uma epistemologia própria da surdez. Como observa Lacerda (2014), esse processo rompe com a tradição da tutela e desloca o surdo da posição de objeto de ensino para a de sujeito de conhecimento. A formação bilíngue, ao reconhecer a Libras como L1 (primeira língua) e o português escrito como L2 (segunda língua), concretiza o princípio bakhtiniano de que o sujeito se constitui na relação dialógica com o outro.

O bilinguismo, entretanto, não deve ser reduzido a mera coexistência de duas línguas, mas compreendido como encontro de duas modalidades cognitivas e culturais distintas: a visual-espacial e a oral-auditiva. Ensinar português como segunda língua implica reconhecer as especificidades linguísticas e cognitivas da pessoa surda, valorizando a mediação em Libras e o uso de recursos visuais. Quadros (2006) enfatiza que o ensino da L2 deve partir da língua natural do aluno, evitando práticas que reproduzam a hegemonia da língua majoritária. Em uma perspectiva dialógica, o professor torna-se mediador de sentidos, e a sala de aula bilíngue transforma-se em espaço de enunciação compartilhada.

Bakhtin (2003, p. 272) compreende a linguagem como ato social e responsivo: “compreender é sempre responder”. Assim, na educação bilíngue, o aprendizado emerge da interação viva entre professores e alunos, entre Libras e português, entre cultura surda e cultura ouvinte. Cada sinal, cada gesto, é uma resposta histórica a

séculos de exclusão. A sala de aula bilíngue é, portanto, o lugar do encontro, onde o surdo fala sua própria língua e, ao fazê-lo, afirma sua existência no mundo. Essa pedagogia da resposta, baseada no diálogo e na alteridade, confronta o paradigma da adaptação e inaugura o paradigma da participação.

A partir dessa visão, o bilinguismo não é apenas técnica de ensino, mas projeto ético de convivência. Ele traduz a passagem de uma educação da homogeneização para uma educação da escuta e da reciprocidade. Como lembra Brait (2013), a perspectiva bakhtiniana desloca o foco do ensino do produto linguístico para o processo de construção de sentido, enfatizando que a palavra, ou o sinal, é sempre atravessada por valores, memórias e identidades. Na escola bilíngue, cada interação é um ato dialógico no qual o surdo constrói sua subjetividade e reconhece o outro como coautor do conhecimento.

O conceito de alteridade, central em Bakhtin (2011), ajuda a compreender a experiência educativa do surdo: o “eu” só se constitui na presença do “tu”. A educação bilíngue é o espaço onde essa relação se realiza concretamente. Ao interagir em Libras com seus pares e professores, o aluno surdo vivencia um processo de reconhecimento mútuo que ultrapassa a dimensão linguística e alcança a dimensão existencial. Strobel (2008, p. 45) observa que ser surdo é “viver no mundo visual e construir significados a partir dessa experiência sensorial e cultural”. Portanto, reconhecer a Libras é reconhecer o direito de existir de uma comunidade inteira.

Os avanços legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB n° 9.394/1996, a Lei n° 10.436/2002 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n° 13.146/2015), reforçam a responsabilidade do Estado em garantir educação bilíngue, acessível e culturalmente situada. Contudo, a efetivação desses direitos ainda enfrenta entraves estruturais: ausência de intérpretes qualificados, falta de material didático bilíngue, formação insuficiente de professores e resistência institucional. Fernandes (2019) destaca que muitas escolas tratam a Libras como conteúdo complementar, e não como língua de instrução, reproduzindo o desequilíbrio entre vozes e apagando o protagonismo surdo.

Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano oferece não apenas um referencial teórico, mas também uma ética do diálogo que orienta a prática pedagógica da educação bilíngue para surdos. A perspectiva dialógica pressupõe escuta atenta, reciprocidade e abertura ao outro, valorizando a alteridade como princípio educativo central (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017). Nesse contexto, a Libras deixa de ser vista como mero instrumento de tradução ou como recurso auxiliar e transforma-se

em um meio de construção compartilhada de sentidos, permitindo que o aluno surdo participe ativamente da produção do saber, contribuindo com sua própria voz e experiência cultural (STROBEL, 2008; SKLIAR, 1998). A escola, nesse horizonte, torna-se um espaço de polifonia, onde múltiplas vozes, surdas, ouvintes, docentes e familiares, se cruzam, dialogam e se transformam mutuamente. Brait (2013) reforça que a educação bilíngue não é apenas um processo técnico de ensino de duas línguas, mas um projeto de construção identitária e de valorização cultural, no qual cada ato comunicativo envolve dimensão ética, social e histórica. A prática pedagógica, assim, deve reconhecer o aluno surdo como sujeito produtor de sentido, mediando experiências linguísticas que vão além da mera alfabetização formal, mas que englobam a constituição da subjetividade, a formação da cidadania e o fortalecimento da comunidade surda enquanto grupo cultural e linguístico (FERNANDES, 2019; LACERDA, 2014).

Em síntese, a trajetória histórica da educação de surdos revela a passagem da exclusão à cidadania linguística, da imposição monológica do oralismo à construção de espaços dialógicos e polifônicos, que Bakhtin denomina de dislógica. O percurso iniciado com L'Épée no século XVII, silenciado pelo Congresso de Milão em 1880 e reaberto no Brasil com a valorização da Libras, expressa a longa luta das comunidades surdas por reconhecimento social, cultural e linguístico (QUADROS; KARNOPP, 2004; STROBEL, 2008). A educação bilíngue, nesse contexto, representa o ponto mais alto dessa trajetória: um projeto de humanização fundamentado no diálogo, na escuta e na reciprocidade, no qual cada sinal produzido é também uma resposta ética e histórica ao silêncio imposto pela sociedade ouvinte. Além disso, a teoria bakhtiniana permite interpretar a sala de aula como um espaço de interação contínua entre vozes heterogêneas, em que o professor atua como mediador dialógico, promovendo a participação ativa dos estudantes e garantindo que cada enunciado seja reconhecido em sua pluralidade de sentidos (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINOV, 2017). Essa perspectiva crítica evidencia que o ensino bilíngue para surdos não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um processo ético, social e cultural que reafirma a dignidade do sujeito surdo, valoriza sua língua, fortalece sua identidade e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e polifônica (BRAIT, 2013; FERNANDES, 2019).

4 A PALAVRA DO OUTRO: O ENSINO DE LIBRAS E A MEDIAÇÃO DIALÓGICA

O ensino de Libras, quando analisado à luz da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, revela-se como espaço privilegiado para a construção de sentidos, a valorização da diferença e o reconhecimento da alteridade. A pedagogia que se fundamenta na interação entre sujeitos, línguas e culturas rompe com a lógica transmissiva do ensino e instaura uma prática educativa dialógica, na qual professor e aluno se constituem mutuamente por meio da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017). Nesse contexto, ensinar Libras como língua de instrução não significa apenas oferecer acesso linguístico, mas propiciar o diálogo como princípio constitutivo da educação e da subjetividade, assegurando que a voz do outro seja escutada e legitimada.

Em Bakhtin (2011), a “palavra do outro” assume função central na constituição do sujeito e na formação da consciência, pois todo dizer é atravessado por vozes anteriores que o antecedem e o tornam possível. Assim, a aprendizagem, especialmente no contexto bilíngue da educação de surdos, é compreendida como encontro de vozes que se entrecruzam em um movimento de escuta e resposta. Ensinar Libras é, portanto, abrir espaço para a emergência da palavra do outro, o aluno surdo, cuja experiência linguística e cultural, por muito tempo silenciada, precisa ser reconhecida como fonte legítima de saber. Esse reconhecimento rompe com as estruturas monológicas da educação tradicional, instaurando uma pedagogia que acolhe a diversidade e celebra a pluralidade das linguagens humanas.

A palavra do outro, nesse sentido, não é apenas o discurso do aluno, mas o próprio princípio ético que orienta o ato educativo. É através dela que o educador se torna capaz de compreender o mundo de perspectivas distintas e de reconstruir continuamente o próprio sentido do ensinar. Assim, o ensino de Libras torna-se um espaço de diálogo entre sujeitos historicamente situados, onde a escuta ativa e o respeito à alteridade constituem o fundamento da prática pedagógica e o horizonte de uma educação verdadeiramente humanizadora.

A mediação pedagógica, sob esta perspectiva, ultrapassa a função técnica de transmissão de conteúdos e torna-se prática de escuta, reciprocidade e construção compartilhada de sentidos. Freire (1996) afirma que o diálogo é o núcleo da educação libertadora, pois é nele que se constrói o saber coletivo e se reconhece o outro como sujeito de conhecimento. Tal concepção se articula diretamente ao pensamento

bakhtiniano, que vê na linguagem a possibilidade de interação social e de produção de significados ideologicamente situados. No contexto da educação de surdos, essa articulação é particularmente fecunda, uma vez que o diálogo se manifesta não apenas verbalmente, mas também por meio de gestos, expressões faciais e signos visuais-espaciais próprios da Libras, configurando formas legítimas e ricas de enunciação (QUADROS, 2006; STROBEL, 2008).

A teoria bakhtiniana enfatiza que toda palavra é uma resposta a outra palavra anterior e, simultaneamente, um convite a novas respostas (BAKHTIN, 2003). No ensino de Libras, o professor ocupa a função de mediador dialógico, criando condições para que os alunos expressem suas vozes, interajam criticamente com o mundo e se reconheçam como sujeitos de linguagem. Essa mediação envolve não apenas a transmissão de saberes linguísticos, mas também a promoção de experiências de alteridade, nas quais se aprende a compreender e respeitar a diferença. A educação bilíngue, ao reconhecer a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua, constitui um espaço de convivência entre vozes diversas, de modo que cada enunciado é atravessado por horizontes culturais múltiplos e por valores ideológicos em constante negociação (VOLOCHINOV, 2017; FERNANDES, 2019).

Sob esse prisma, o professor de Libras deve compreender a sala de aula como espaço enunciativo em que se entrelaçam diferentes discursos: o da cultura surda, o da educação inclusiva, o da comunidade escolar e o das experiências pessoais dos estudantes. Brait (2013) observa que o dialogismo em contextos educacionais implica reconhecer a polifonia do ambiente escolar, no qual cada voz tem legitimidade e potencial transformador. A mediação docente, portanto, consiste em escutar essas vozes, articular saberes e promover uma pedagogia da escuta, na qual o diálogo substitui a imposição e o sentido emerge da interação.

A formação de professores para o ensino de Libras, conforme apontam Quadros (2006) e Lacerda (2014), deve considerar a dimensão ética e social da linguagem. O professor bilíngue não é mero intérprete entre línguas, mas um sujeito que compreende a diversidade linguística como forma de resistência cultural e direito humano. Sua prática pedagógica precisa ser embasada em uma compreensão crítica da linguagem como fenômeno histórico e ideológico, conforme proposto por Volochinov (2017). Nessa visão, a palavra, ou, no caso da Libras, o sinal, carrega sempre uma orientação valorativa e social, sendo o veículo pelo qual os sujeitos expressam e negociam suas visões de mundo.

A pedagogia dialógica aplicada ao ensino de Libras implica conceber a linguagem de sinais não apenas como meio técnico de comunicação, mas como território de produção de sentidos e afirmação identitária. Fernandes (2019) destaca que o ensino bilíngue, quando ancorado em práticas dialógicas, favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos surdos, permitindo-lhes participar ativamente dos processos de construção do conhecimento. O professor, nesse contexto, torna-se coautor do processo educativo, assumindo a responsabilidade ética de criar condições para que cada aluno possa enunciar a partir de sua própria experiência e de seu universo linguístico.

A dimensão ética da mediação docente é um dos pontos centrais da teoria bakhtiniana. Bakhtin (2011) sustenta que todo ato de fala é um ato responsável, pois envolve escolhas de valores e compromissos diante do outro. No ambiente escolar, essa responsabilidade se traduz em atitudes de respeito, reconhecimento e acolhimento da diferença. O professor de Libras deve assumir, portanto, a função social de mediador ético e cultural, promovendo um ensino que vá além do domínio técnico da língua, estimulando o pensamento crítico e a valorização das múltiplas identidades linguísticas. Como argumenta Freire (1996), o educador é aquele que aprende com o educando e, nesse processo, ambos se tornam sujeitos de transformação mútua.

No que se refere à educação infantil, o ensino de Libras deve valorizar a exploração da linguagem visual-espacial desde os primeiros anos, promovendo experiências lúdicas, narrativas visuais e brincadeiras que estimulem a produção de sentidos. Skliar (1998) enfatiza que a construção da linguagem na infância é fundamental para o desenvolvimento da cognição e da identidade do sujeito surdo, de modo que a escola infantil deve ser planejada para favorecer interações dialógicas, aproximando alunos surdos e ouvintes e promovendo o respeito às diferenças.

Na educação básica, a pedagogia bilíngue requer a utilização contínua da Libras como língua de instrução em todas as disciplinas, enquanto o português escrito deve ser trabalhado como segunda língua (QUADROS, 2006; FERNANDES, 2019). O currículo deve integrar práticas culturais surdas, literatura em Libras, produção textual visual e atividades que permitam a reflexão crítica sobre a linguagem e a sociedade. O professor deve assumir a função de mediador dialógico, garantindo que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento e tenha oportunidades de negociar significados, dialogando com diferentes vozes do ambiente escolar (BRAIT, 2013).

No ensino superior, a oferta de cursos de graduação em Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue fortalece a profissionalização docente e acadêmica, permitindo que surdos e ouvintes se tornem pesquisadores, educadores e mediadores culturais. A perspectiva bakhtiniana orienta a construção de espaços acadêmicos onde as pesquisas em Libras e educação de surdos se realizem de forma colaborativa, reconhecendo a polifonia de experiências e a diversidade epistemológica da comunidade surda (Lacerda, 2014). A pós-graduação amplia ainda mais essas possibilidades, formando especialistas capazes de atuar em políticas públicas, formação docente e produção científica, promovendo o diálogo interinstitucional e o intercâmbio cultural e linguístico (Fernandes, 2019).

Do ponto de vista metodológico, o ensino de Libras em todos os níveis deve priorizar atividades interativas, projetos colaborativos, debates e mediação cultural que permitam a participação ativa do aluno. A educação bilíngue dialógica promove uma pedagogia da coautoria, na qual professor e estudante constroem significados conjuntamente, respeitando a especificidade da Libras e do português escrito (QUADROS, 2006; BRAIT, 2013). O processo educativo é, assim, ético e político, garantindo que a sala de aula seja espaço de reconhecimento, pertencimento e construção de identidade. Nessa perspectiva, a metodologia deve articular práticas de ensino que integrem a dimensão linguística e a dimensão cultural da comunidade surda, valorizando a experiência visual e o gesto como formas legítimas de expressão e de pensamento.

Para Bakhtin (2003), toda palavra é um ato social e responsivo, implicando uma relação de escuta e resposta entre sujeitos situados historicamente. Essa concepção dialógica da linguagem exige que as metodologias de ensino de Libras sejam pautadas na interação viva, na troca de sentidos e na valorização das múltiplas vozes que constituem o espaço educativo. Assim, atividades como rodas de conversa em Libras, oficinas de narrativa visual, produções multimodais e projetos interdisciplinares com alunos ouvintes e surdos fortalecem o aprendizado por meio da experiência compartilhada e do diálogo intercultural (FERNANDES, 2019; LACERDA, 2014).

Freire (1996) já afirmava que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Essa máxima se concretiza na pedagogia bilíngue dialógica, em que o professor trabalha como mediador, não como transmissor. As práticas metodológicas devem, portanto, estimular a autoria do aluno surdo, a reflexão

crítica e a autonomia intelectual, transformando o processo educativo em um exercício contínuo de escuta e resposta, um verdadeiro encontro com a palavra do outro, onde aprender e ensinar tornam-se movimentos de coautoria e emancipação humana.

Em síntese, o ensino de Libras e a mediação dialógica constituem paradigma pedagógico que articula linguagem, ética e cultura. O professor trabalha como mediador, coautor e sujeito responsivo, criando condições para que o aluno surdo se expresse, compreenda o mundo e seja reconhecido em sua singularidade. A teoria de Bakhtin fornece a base epistemológica para essa prática, ao compreender a linguagem como interação viva e criadora de sentidos, enquanto a pedagogia freiriana assegura a dimensão ética, valorizando o diálogo como caminho de humanização e emancipação (BAKHTIN, 2003; FREIRE, 1996; VOLOCHINOV, 2017). A aplicação desses princípios em todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, constitui condição fundamental para a consolidação de uma educação bilíngue, inclusiva, democrática e culturalmente respeitosa. Nesse horizonte, a palavra do outro emerge como o eixo ético e epistemológico que sustenta o diálogo entre surdos e ouvintes, entre professores e estudantes, entre a escola e a sociedade. Reconhecer a palavra do outro é reconhecer a alteridade como fonte de sentido e de conhecimento, é compreender que toda aprendizagem se faz na escuta, na resposta e na coautoria. Assim, o ensino de Libras, orientado pela mediação dialógica e pela ética da responsividade, transforma-se em espaço de enunciação compartilhada, onde o encontro com a palavra do outro deixa de ser mera tradução linguística e passa a ser um gesto de reconhecimento humano e de construção coletiva de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como problema central compreender como a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin pode oferecer fundamentos filosóficos, linguísticos e éticos para repensar a educação de surdos e o ensino de Libras, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas no Brasil. A partir desse problema, buscou-se analisar de que modo o diálogo, a alteridade e a noção de “palavra do outro” constituem princípios formadores de uma pedagogia da escuta e do reconhecimento, capaz de superar paradigmas excludentes e afirmar a diferença como valor. O objetivo geral foi analisar os pressupostos teóricos e históricos que sustentam a educação de surdos, demonstrando como a perspectiva bakhtiniana do diálogo e da alteridade permite reconhecer a Libras como língua de identidade, cultura e expressão do sujeito

surdo. Tal objetivo foi trabalhado por meio da articulação teórica e analítica desenvolvida nas seções deste artigo, que evidenciaram a relação entre história, linguagem e ética na constituição de práticas bilíngues verdadeiramente inclusivas.

Na segunda seção, evidenciou-se que, para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social, histórico e dialógico, que se realiza na interação entre sujeitos. Essa perspectiva rompe com concepções formais e individualistas, compreendendo o dizer como ato ético e responsivo. O diálogo é visto como condição essencial da linguagem, pois todo enunciado nasce da relação com a palavra do outro e é atravessado por múltiplas vozes e valores. Assim, a alteridade constitui o núcleo da consciência e do processo comunicativo, tornando o sujeito resultado de relações dialógicas. Aplicada à educação, essa concepção oferece base teórica para compreender o ensino e a aprendizagem como processos de coautoria e construção compartilhada de sentidos. Dessa forma, a teoria bakhtiniana orienta a consolidação de uma pedagogia bilíngue e inclusiva, que reconhece a Libras e o português como línguas em diálogo e expressão da diversidade humana.

Na terceira seção, a discussão voltou-se para a educação de surdos e o bilinguismo sob a ótica dialógica, compreendendo a linguagem como prática social e interativa. O bilinguismo, nessa perspectiva, ultrapassa a mera aquisição de duas línguas e se constitui como experiência de construção identitária, cultural e ética. A Libras e a língua portuguesa escrita são entendidas como formas complementares de expressão e pensamento, que dialogam e se enriquecem mutuamente. A educação de surdos, assim, deve ser concebida como espaço de escuta, encontro e reconhecimento das diferenças, onde a comunicação se dá em regime de reciprocidade e respeito. O ensino bilíngue, ao promover a circulação de múltiplas vozes, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar socialmente e de afirmar sua identidade linguística e cultural. Trata-se, portanto, de uma pedagogia dialógica e inclusiva.

Na quarta seção, ao discutir o ensino de Libras e a mediação dialógica, a pesquisa evidenciou que o processo educativo deve estar fundado na “palavra do outro” como princípio estruturante da aprendizagem. Em Bakhtin (2011), toda palavra é sempre palavra de alguém, atravessada por valores, histórias e intencionalidades. Ensinar e aprender Libras, portanto, é participar de um processo de coautoria em que cada sujeito assume sua voz no interior do diálogo social. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de circulação de sentidos, de encontro entre diferenças e de produção de subjetividade. Essa concepção desafia modelos transmissivos e unilaterais

de ensino, propondo uma prática educativa fundamentada na escuta ativa, na responsividade e na ética da alteridade. A mediação dialógica, inspirada no pensamento do Círculo de Bakhtin, revela-se como caminho fecundo para a formação de professores bilíngues conscientes de seu papel na construção de uma educação humanizadora e culturalmente sensível.

Os resultados da pesquisa demonstram que a teoria bakhtiniana oferece um referencial sólido para compreender a educação de surdos como prática social e ética, na qual o diálogo não é apenas método, mas condição ontológica da existência humana. A concepção de linguagem como interação e de sujeito como ser relacional permite repensar o bilinguismo não como adaptação funcional, mas como processo de reconhecimento mútuo. A Libras, nesse horizonte, deixa de ocupar um lugar subalterno em relação à língua portuguesa e passa a ser compreendida como eixo formador da identidade e da cultura surda. Além disso, verificou-se que a efetivação de uma educação bilíngue inclusiva depende diretamente de políticas públicas que assegurem a presença de intérpretes, professores surdos e formação continuada para docentes ouvintes, além de condições materiais adequadas para o uso da Libras em contextos educacionais diversificados.

Do ponto de vista teórico e prático, conclui-se que a perspectiva dialógica oferece fundamentos para transformar a escola em espaço de convivência entre diferenças, em que o ensino de Libras é compreendido como prática política e cultural. A “palavra do outro”, conceito central na filosofia bakhtiniana, adquire aqui uma dimensão pedagógica decisiva: é pela palavra alheia que o sujeito se reconhece e se constitui como voz singular no mundo. Ignorar a voz do outro, o surdo, o diferente, o minoritário, significa reproduzir formas sutis de exclusão e silenciamento que a educação contemporânea precisa urgentemente superar. Nesse sentido, a escuta é ato ético, e o diálogo, caminho de humanização.

A pesquisa, portanto, atinge seus objetivos, ao demonstrar que a teoria dialógica de Bakhtin não apenas explica, mas inspira práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas. Ela convoca toda a comunidade surda e ouvinte, gestores, professores, pesquisadores, alunos e famílias a repensarem a educação de surdos para além da acessibilidade técnica, compreendendo-a como campo de disputas simbólicas e éticas em torno da legitimidade das vozes. A Libras, nesse contexto, é reconhecida como língua de cultura, identidade e cidadania, cuja presença na escola amplia o horizonte do diálogo e transforma a própria concepção de ensino e aprendizagem.

Por fim, a conclusão que emerge desta investigação é que a consolidação de uma educação bilíngue e inclusiva requer um compromisso coletivo com o princípio do diálogo e com a valorização da diferença. O pensamento bakhtiniano permite compreender que o verdadeiro encontro educativo não se dá pela imposição de um discurso único, mas pela convivência de vozes diversas que se reconhecem e se respeitam. A educação de surdos, à luz dessa ética dialógica, torna-se símbolo de uma pedagogia da escuta e da corresponsabilidade, na qual cada palavra é convite à alteridade e cada sinal é resposta à história do outro. Somente ao incorporar a “palavra do outro” como fundamento epistemológico, ético e político será possível construir uma escola realmente democrática, inclusiva, capaz de formar sujeitos críticos, solidários e conscientes da pluralidade de vozes que compõem a humanidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, Beth. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Pontes, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERNANDES, Eulália. **Educação de surdos e inclusão: políticas, práticas e identidades**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FERNANDES, José Carlos. **Educação bilíngue para surdos: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREITAS, Lilian Lopes Martin da. **Bakhtin, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LACERDA, Ana Paula. **Formação de professores surdos e bilinguismo**. Florianópolis: UFSC, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Libras e a construção de sentidos: um estudo em escolas inclusivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MEDVEDEV, Pavel N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lílian B. **Libras: uma introdução à língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez e o silêncio: oralismo e identidade**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 17. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

Submetido em: 25/11/2025

Aceito em: 27/11/2025

