

# OUVINTISMO, GÊNERO E REGIMES DE NORMALIZAÇÃO: LINGUAGEM, COMPETÊNCIA E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO

## AUDISM, GENDER AND REGIMES OF NORMALIZATION: LANGUAGE, COMPETENCE AND THE PRODUCTION OF DIFFERENCE IN EDUCATION

Wolney Gomes Almeida<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa criticamente os processos de produção da diferença na linguagem a partir da articulação entre competência linguística, diagnóstico e regimes de normalização, considerando suas interseções com gênero. Ancorado na Linguística Aplicada crítica, em perspectivas pós-estruturalistas e nos estudos de gênero, o estudo problematiza a noção de competência como categoria aparentemente neutra, evidenciando seu funcionamento como dispositivo de classificação e regulação dos sujeitos. Argumenta-se que as práticas linguísticas e educacionais participam da construção de regimes que definem o que conta como linguagem legítima, frequentemente produzindo exclusões atravessadas por marcadores sociais como gênero e condição sensorial. Nesse contexto, o conceito de ouvintismo estrutural é mobilizado para demonstrar como a centralidade da oralidade e da audição opera como matriz normativa que afeta especialmente sujeitos surdos. Além disso, discute-se o papel dos “ismos” como tecnologias discursivas que transformam diferenças em diagnósticos, contribuindo para processos de patologização. O artigo conclui defendendo uma educação linguística comprometida com a pluralidade, a justiça epistêmica e a interseccionalidade.

**Palavras-chave:** Ouvintismo estrutural; Gênero; Competência linguística; Normalização; Educação de surdos.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação; Pós-doutor em Educação Especial, Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz

**Abstract:** This article critically analyzes the processes through which difference is produced in language by articulating the notions of linguistic competence, diagnosis and regimes of normalization, considering their intersections with gender. Grounded in critical Applied Linguistics, post-structuralist perspectives and gender studies, the study problematizes the concept of competence as an apparently neutral category, highlighting its role as a device of classification and regulation of subjects. It argues that linguistic and educational practices participate in the construction of regimes that define what counts as legitimate language, often producing exclusions shaped by social markers such as gender and sensory condition. In this context, the concept of structural hearingism is mobilized to demonstrate how the centrality of orality and hearing operates as a normative matrix that particularly affects Deaf subjects. Furthermore, the article discusses the role of “isms” as discursive technologies that transform differences into diagnoses, contributing to processes of pathologization. The article concludes by advocating for a linguistic education committed to plurality, epistemic justice and intersectionality.

**Keywords:** Structural hearingism; Gender; Linguistic competence; Normalization; Deaf education.

### **Introdução (versão ampliada)**

A linguagem, frequentemente concebida como um sistema neutro de comunicação, constitui-se, na verdade, como um campo profundamente atravessado por relações sociais, históricas e políticas que organizam a produção da diferença. Longe de ser um instrumento transparente de expressão, a linguagem participa ativamente da constituição dos sujeitos, operando como uma prática que simultaneamente possibilita e regula formas de existência.

No âmbito das teorias linguísticas e das práticas educacionais, conceitos como competência linguística e competência comunicativa têm sido amplamente mobilizados como critérios de avaliação, estabelecendo parâmetros que definem o que conta como uso legítimo da linguagem. Tais noções,

ainda que frequentemente apresentadas como técnicas e descritivas, carregam implicações normativas significativas, na medida em que instituem modelos de referência a partir dos quais os sujeitos são avaliados, classificados e, muitas vezes, hierarquizados.

Nesse sentido, a linguagem deixa de ser apenas um meio de comunicação para assumir o papel de dispositivo de ordenação social. Por meio dela, produzem-se fronteiras entre o adequado e o inadequado, o competente e o incompetente, o normal e o desviante. Essas fronteiras não são naturais, mas construídas historicamente, e refletem relações de poder que atravessam diferentes esferas da vida social, incluindo a educação.

A escola, como espaço privilegiado de circulação e legitimação de práticas linguísticas, desempenha um papel central nesse processo. Ao definir padrões de correção, fluência e adequação, a instituição escolar contribui para a consolidação de um modelo ideal de sujeito linguístico, frequentemente associado a normas que privilegiam determinadas formas de expressão em detrimento de outras. Esse modelo, por sua vez, tende a invisibilizar a diversidade linguística e a produzir desigualdades, especialmente quando aplicado de maneira universalizante.

Essa dinâmica torna-se ainda mais complexa quando considerada à luz de marcadores sociais como gênero e condição sensorial. A linguagem não apenas organiza a comunicação, mas também regula corpos e identidades. Certos modos de falar, expressar-se ou interagir são socialmente valorizados, enquanto outros são deslegitimados, produzindo efeitos que incidem diretamente sobre a forma como os sujeitos são reconhecidos e posicionados socialmente.

No campo da surdez, essa regulação assume contornos específicos. A centralidade da oralidade e da audição como critérios de legitimidade linguística evidencia a existência de um regime que privilegia determinadas formas de linguagem em detrimento de outras. É nesse contexto que se insere o conceito de ouvintismo estrutural, compreendido como um conjunto de práticas, valores e expectativas que naturalizam a língua oral como padrão universal e, ao fazê-lo, produzem a língua de sinais como secundária, insuficiente ou inadequada.

Tal regime não se limita a atitudes individuais, mas se manifesta em políticas educacionais,

práticas pedagógicas e concepções teóricas que orientam o ensino de línguas. Ao operar dessa forma, o ouvintismo estrutural contribui para a produção de desigualdades que não são apenas comunicacionais, mas também epistêmicas, na medida em que deslegitima formas de conhecimento produzidas em outras modalidades linguísticas.

Paralelamente, observa-se que a nomeação de determinadas diferenças por meio dos chamados “ismos” constitui uma estratégia recorrente de organização da experiência social. Ao transformar variações em categorias diagnósticas, esses processos contribuem para a estabilização da diferença, muitas vezes deslocando-a do campo da diversidade para o da patologização. Nesse movimento, o que poderia ser compreendido como variação passa a ser tratado como déficit, reforçando práticas de normalização.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar os modos pelos quais a linguagem participa da produção da diferença, especialmente quando articulada a outros marcadores sociais. Este artigo insere-se nessa perspectiva, propondo uma análise que articula competência linguística, gênero, ouvintismo e diagnóstico como elementos constitutivos de regimes de normalização.

Ancorado na Linguística Aplicada crítica, em perspectivas pós-estruturalistas e nos estudos de gênero, o estudo adota uma abordagem interdisciplinar que busca tensionar a naturalização da norma linguística e evidenciar seus efeitos na produção de sujeitos. Ao fazê-lo, pretende contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística comprometida com a pluralidade, a justiça epistêmica e o reconhecimento da diversidade das formas de linguagem e de existência.

## **Metodologia**

Este artigo insere-se no campo das pesquisas qualitativas de caráter teórico-crítico, assumindo como procedimento metodológico central a análise bibliográfica de natureza interpretativa e interdisciplinar. Não se trata, portanto, de um estudo empírico baseado em geração de dados de campo, mas de uma investigação que busca problematizar categorias amplamente naturalizadas no debate

educacional e linguístico, tais como competência, norma, adequação e legitimidade, examinando seus efeitos na produção da diferença.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo próprio objeto de estudo. As noções discutidas neste trabalho não podem ser reduzidas a variáveis mensuráveis, uma vez que se constituem historicamente em práticas sociais, políticas e epistemológicas. Nesse sentido, o interesse da pesquisa não recai sobre a quantificação de ocorrências, mas sobre a compreensão crítica dos modos pelos quais determinadas categorias teóricas e pedagógicas operam como mecanismos de classificação e regulação dos sujeitos no campo da linguagem e da educação.

Do ponto de vista procedimental, o estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica crítica, com ênfase em autores que discutem linguagem, poder, educação, gênero, surdez e produção da diferença. O corpus teórico foi constituído a partir de obras e estudos que permitem articular, de forma interdisciplinar, contribuições da Linguística Aplicada crítica, das perspectivas pós-estruturalistas, dos estudos de gênero e das reflexões sobre educação de surdos. A seleção do material bibliográfico não se orientou apenas por relevância temática, mas também por sua potência analítica para tensionar a naturalização da norma linguística e evidenciar seus atravessamentos políticos.

A análise empreendida neste artigo parte do entendimento de que conceitos não são neutros nem universais em si mesmos. Ao contrário, eles integram disputas epistemológicas e participam da organização de práticas institucionais concretas. Assim, a leitura do material bibliográfico foi conduzida a partir de um gesto analítico voltado para identificar como determinadas noções — especialmente competência linguística e competência comunicativa — foram historicamente construídas como parâmetros de avaliação e como tais parâmetros se articulam a regimes mais amplos de normalização.

Nessa direção, a metodologia adotada não se limita à exposição de autores ou ao levantamento descritivo da literatura. Trata-se de uma leitura interpretativa que busca colocar diferentes referenciais em interlocução, construindo um percurso teórico capaz de evidenciar as relações entre linguagem, legitimidade, exclusão e reconhecimento. O procedimento analítico consistiu, portanto, em aproximar contribuições oriundas de campos distintos, sem apagar suas especificidades, a fim de produzir uma

reflexão que responda ao caráter interdisciplinar do problema investigado.

Esse movimento justifica a centralidade da interdisciplinaridade como princípio metodológico do artigo. O debate sobre linguagem legítima, por exemplo, não pode ser plenamente compreendido apenas a partir da linguística, uma vez que envolve também discussões sobre poder, corpo, identidade, instituição e reconhecimento social. Do mesmo modo, a problematização do ouvintismo estrutural exige articulação entre educação, estudos surdos, política linguística e epistemologia. A presença do gênero como eixo analítico também requer deslocamento para além de uma compreensão estritamente gramatical da linguagem, permitindo pensá-la como prática de regulação social e produção de inteligibilidade.

Além disso, o artigo assume uma perspectiva metodológica comprometida com a problematização da universalização de modelos teóricos. Isso significa que categorias tradicionalmente tomadas como gerais ou neutras são aqui revisitadas a partir de seus efeitos de exclusão. Em vez de partir de um sujeito linguístico abstrato, o estudo orienta-se pelo exame crítico das condições históricas que fizeram emergir certos sujeitos como modelo e outros como desvio. Esse posicionamento implica considerar que toda formulação teórica sobre linguagem carrega, explícita ou implicitamente, uma concepção de normalidade.

A construção argumentativa do texto foi organizada em três movimentos complementares. No primeiro, examinam-se as noções de competência linguística e competência comunicativa, buscando evidenciar seu funcionamento como dispositivos de normalização. No segundo, analisa-se o papel da escola na produção da linguagem legítima, mostrando como os processos educacionais participam da consolidação de hierarquias linguísticas. No terceiro, articulam-se os conceitos de ouvintismo estrutural, gênero e patologização da diferença, de modo a demonstrar que a exclusão linguística não opera de forma isolada, mas na intersecção entre diferentes regimes de poder.

Desse modo, a metodologia adotada sustenta-se em uma compreensão crítica da produção do conhecimento, segundo a qual pesquisar não é apenas descrever categorias existentes, mas interrogar as condições que tornam essas categorias possíveis, legítimas e operativas. Assim, este artigo assume

que a investigação teórica, quando rigorosamente conduzida, não constitui uma etapa preliminar ou secundária da pesquisa, mas um espaço efetivo de elaboração conceitual, deslocamento epistemológico e intervenção crítica no debate acadêmico.

### **Competência linguística como dispositivo de normalização**

A noção de competência linguística ocupa um lugar central na constituição do campo dos estudos da linguagem, tendo sido historicamente formulada como uma tentativa de explicar o conhecimento que o sujeito possui sobre sua língua. No âmbito da linguística gerativa, essa noção foi concebida como um sistema internalizado de regras, responsável pela capacidade de produzir e interpretar um número potencialmente infinito de enunciados (CHOMSKY, 1965). Posteriormente, com a ampliação proposta pela competência comunicativa, esse conceito passou a incorporar dimensões sociais, pragmáticas e contextuais do uso da linguagem (HYMES, 1972).

Entretanto, apesar das diferenças entre essas abordagens, ambas compartilham um ponto de convergência fundamental: a construção de um modelo ideal de sujeito linguístico. Esse sujeito, ainda que apresentado como abstração teórica, funciona como referência normativa a partir da qual os indivíduos são avaliados, classificados e hierarquizados. Como observa Hymes (1972), a própria ideia de competência envolve a adequação a normas sociais específicas, o que evidencia seu caráter regulador.

Nesse sentido, a competência linguística não pode ser compreendida apenas como um conceito descritivo. Ela opera como um dispositivo que organiza a inteligibilidade dos sujeitos no campo da linguagem. Ao estabelecer critérios de adequação, correção e eficácia comunicativa, a competência define não apenas como se deve usar a língua, mas quem pode ser reconhecido como legítimo nesse uso. Como argumenta Bourdieu (1991), a linguagem está intrinsecamente ligada a relações de poder, sendo a legitimidade linguística uma forma de capital simbólico que distingue e hierarquiza os sujeitos.

Esse deslocamento — da competência como descrição para a competência como regulação — permite compreender seu papel na produção da diferença. A competência não apenas mede habilidades;

ela institui fronteiras entre o que é considerado aceitável e aquilo que é marcado como desvio. Nesse sentido, aproxima-se do que Foucault (1975) descreve como mecanismos de normalização, que operam por meio da definição de padrões a partir dos quais os sujeitos são avaliados.

Essa economia da linguagem não é neutra. Ela está ancorada em valores sociais historicamente constituídos, que privilegiam determinadas formas de linguagem em detrimento de outras. A ideia de fluência, por exemplo, frequentemente associada à linearidade e à clareza na produção oral, reflete um modelo específico de comunicação que não contempla a diversidade das práticas linguísticas. Como destaca Moita Lopes (2006), os critérios de avaliação linguística são atravessados por ideologias que produzem e mantêm desigualdades.

No contexto educacional, esse processo assume contornos particularmente intensos. A escola, ao operar com critérios de avaliação linguística, não apenas verifica o domínio da língua, mas produz sujeitos que se aproximam — ou se afastam — do modelo considerado ideal. Nesse processo, a competência torna-se um instrumento de legitimação que define trajetórias escolares e formas de reconhecimento. Como afirma Bourdieu (1991), o sistema educacional desempenha papel central na reprodução das desigualdades simbólicas por meio da imposição da língua legítima.

Essa lógica evidencia que a competência linguística está profundamente implicada na produção de desigualdades. Ao tomar como universal um modelo específico de linguagem, ela invisibiliza outras formas de expressão, especialmente aquelas que emergem de experiências linguísticas situadas fora do padrão dominante. Nesse sentido, a norma opera como mecanismo de exclusão, ao invés de reconhecimento.

É nesse ponto que a articulação com o conceito de ouvintismo estrutural revela sua potência analítica. A centralidade atribuída à oralidade e à audição como critérios de competência indica que o próprio conceito está inserido em um regime sensorial normativo. Esse regime estabelece não apenas como a linguagem deve ser produzida, mas também quais modalidades são reconhecidas como legítimas. Como discute Almeida (2025), o ouvintismo estrutural atua ao naturalizar a língua oral como padrão universal, deslegitimando outras formas de linguagem.

Assim, a competência linguística, longe de ser um critério universal, revela-se como uma construção situada que privilegia determinadas formas de percepção e produção da linguagem. No caso de sujeitos surdos, por exemplo, a avaliação baseada na oralidade desconsidera a legitimidade da língua de sinais, produzindo uma assimetria que não se fundamenta na ausência de linguagem, mas na imposição de um modelo específico como norma.

Essa assimetria evidencia que a competência pode funcionar como mecanismo de exclusão. Ao avaliar sujeitos a partir de parâmetros que não correspondem às suas experiências linguísticas, o sistema educacional contribui para a produção de identidades marcadas pela insuficiência. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser espaço de reconhecimento para tornar-se espaço de correção e adequação.

Além disso, quando articulada a marcadores como gênero, a noção de competência revela ainda mais seu caráter regulador. Certas formas de expressão são socialmente associadas a expectativas de gênero, o que implica que a avaliação linguística não se limita ao domínio da língua, mas incide sobre modos de existir. Como argumenta Butler (2003), as normas que regulam a linguagem participam da constituição dos próprios sujeitos, produzindo formas de inteligibilidade que incluem alguns e excluem outros.

Desse modo, a competência linguística opera na intersecção entre linguagem e poder, participando da produção de sujeitos que não são apenas linguísticos, mas também sociais e políticos. Ela organiza quem pode falar, como pode falar e em que condições essa fala será reconhecida como válida.

Compreender a competência linguística como dispositivo de normalização implica, portanto, deslocá-la de um estatuto puramente técnico para uma análise crítica de seus efeitos. Isso significa reconhecer que os critérios que definem o que é ser competente não são naturais, mas historicamente construídos e institucionalmente sustentados.

Esse deslocamento abre espaço para uma reconfiguração da educação linguística, na qual a competência deixa de ser entendida como adequação a um modelo único e passa a ser pensada em termos de pluralidade de práticas. Em vez de medir a distância em relação à norma, torna-se possível

reconhecer a diversidade das formas de linguagem como expressão legítima de diferentes modos de existência.

### **Produção da linguagem legítima na educação**

A escola constitui-se como uma das principais instituições responsáveis pela produção e legitimação de formas de linguagem consideradas socialmente válidas. Longe de operar apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, ela atua como instância de regulação que define quais práticas linguísticas devem ser reconhecidas como adequadas, corretas e desejáveis. Nesse sentido, o ensino de língua não pode ser compreendido como neutro, mas como uma prática atravessada por relações de poder que organizam a produção da legitimidade linguística.

Ao estabelecer critérios de avaliação, a escola participa ativamente da construção de um padrão de linguagem que passa a funcionar como referência universal. Esse padrão, frequentemente associado à norma culta da língua, é apresentado como modelo ideal a ser alcançado pelos sujeitos, independentemente de suas trajetórias linguísticas. Como observa Bourdieu (1991), a língua legítima não é apenas um sistema linguístico, mas um capital simbólico que confere autoridade e reconhecimento àqueles que a dominam.

Essa relação entre linguagem e poder evidencia que a escola não apenas ensina a língua, mas também ensina a reconhecer — e a valorizar — determinadas formas de expressão em detrimento de outras. Nesse processo, práticas linguísticas que não se alinham ao padrão instituído são frequentemente desqualificadas, sendo associadas à falta, ao erro ou à insuficiência.

Tal dinâmica revela que a legitimidade linguística é produzida, e não dada. Como argumenta Foucault (1996), os regimes que definem o que pode ser dito e reconhecido como verdadeiro não são naturais, mas historicamente constituídos. No campo da linguagem, isso implica que a norma não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas um efeito de relações que organizam o discurso e seus modos de circulação.

No contexto educacional, esses regimes operam por meio de práticas pedagógicas que orientam o ensino, a avaliação e a correção da linguagem. A insistência na adequação à norma culta, por exemplo, frequentemente desconsidera a legitimidade de outras variedades linguísticas, contribuindo para a produção de desigualdades. Como aponta Bagno (2007), o preconceito linguístico se manifesta justamente na desvalorização sistemática de formas de fala que não correspondem ao padrão dominante.

Essa desvalorização não se limita ao plano linguístico, mas incide sobre os próprios sujeitos. Ao serem avaliados a partir de critérios normativos, estudantes que utilizam variedades não padrão são frequentemente posicionados como menos capazes, o que impacta diretamente sua trajetória escolar e suas possibilidades de reconhecimento.

Além disso, a produção da linguagem legítima está profundamente articulada à construção de um ideal de sujeito. Esse sujeito é concebido como aquele que domina a norma, que se expressa de forma clara, coerente e adequada às expectativas institucionais. Tal modelo, no entanto, não contempla a diversidade das experiências linguísticas, especialmente aquelas que se desenvolvem em contextos marcados por outras modalidades de linguagem.

No caso da surdez, essa exclusão torna-se ainda mais evidente. A centralidade da língua oral como referência de legitimidade linguística implica a desconsideração da língua de sinais como forma plena de linguagem. Como argumenta Skliar (1998), a educação de surdos historicamente tem sido marcada por tentativas de normalização que buscam aproximar o sujeito surdo de um modelo ouvinte, deslegitimando suas formas próprias de expressão.

Essa lógica pode ser compreendida à luz do conceito de ouvintismo estrutural, que evidencia como a linguagem é organizada a partir de um regime que privilegia a audição e a oralidade. Nesse contexto, a escola não apenas ensina a língua, mas também reforça uma hierarquia entre modalidades linguísticas, na qual a língua oral ocupa posição central.

Ao operar dessa forma, a instituição escolar contribui para a produção de uma assimetria que não se fundamenta na ausência de linguagem, mas na imposição de um modelo específico como universal. Como destaca Almeida (2025), o ouvintismo estrutural atua precisamente ao “naturalizar a

língua oral como padrão e deslegitimar outras formas de linguagem como incompletas ou insuficientes”.

Essa hierarquização evidencia que a legitimidade linguística está diretamente relacionada à produção de reconhecimento social. Aqueles que dominam a forma considerada legítima tendem a ser valorizados, enquanto aqueles que operam em outras modalidades são frequentemente marginalizados.

Quando articulada a marcadores como gênero, essa dinâmica torna-se ainda mais complexa. A linguagem não apenas organiza a comunicação, mas também regula modos de existência. Como argumenta Butler (2003), as normas que atravessam a linguagem participam da produção dos próprios sujeitos, definindo quais formas de expressão são reconhecidas como inteligíveis.

Nesse sentido, a produção da linguagem legítima não pode ser dissociada da produção de corpos e identidades. Determinados modos de falar são socialmente associados a expectativas de gênero, o que implica que a avaliação linguística incide também sobre a forma como os sujeitos performam suas identidades.

Essa articulação entre linguagem, gênero e legitimidade evidencia que a escola atua como espaço de regulação não apenas linguística, mas também social. Ao definir o que conta como linguagem adequada, ela participa da produção de sujeitos que se aproximam — ou se afastam — das normas instituídas.

Diante disso, torna-se necessário problematizar o papel da educação na reprodução dessas hierarquias. Em vez de operar exclusivamente como espaço de adequação à norma, a escola pode assumir uma posição crítica, reconhecendo a pluralidade das práticas linguísticas e questionando os critérios que definem sua legitimidade.

Como propõe Moita Lopes (2006), uma Linguística Aplicada indisciplinar deve se comprometer com a análise das relações entre linguagem e poder, evidenciando os processos que produzem desigualdades e abrindo espaço para práticas mais inclusivas.

Assim, repensar a produção da linguagem legítima na educação implica deslocar o foco da correção para a reflexão, da imposição para o diálogo, e da norma para a diferença. Trata-se de reconhecer que a linguagem não é apenas um objeto de ensino, mas um campo de disputa no qual se

definem formas de existência e possibilidades de reconhecimento.

### **Ouvintismo estrutural, gênero e os “ismos” na produção da diferença (versão integrada e ampliada)**

O conceito de ouvintismo estrutural permite compreender a linguagem como um campo organizado por um regime que privilegia determinadas formas de percepção e produção em detrimento de outras. Mais do que uma atitude individual, o ouvintismo configura-se como uma estrutura que atravessa práticas sociais, instituições e saberes, operando na produção de hierarquias linguísticas e epistemológicas. Como propõe Almeida (2025), trata-se de “um regime de poder que naturaliza a centralidade da audição e da oralidade como condição universal de linguagem”.

Essa naturalização produz efeitos significativos na forma como a linguagem é concebida e legitimada. Ao tomar a língua oral como referência, estabelece-se um padrão que orienta o ensino, a avaliação e o reconhecimento dos sujeitos, posicionando outras modalidades linguísticas, como as línguas de sinais, em um lugar de subalternização.

Entretanto, o ouvintismo estrutural não opera de forma isolada. Ele se articula a outros regimes de normalização que também organizam a produção da diferença. Entre esses regimes, destacam-se aqueles que se materializam nos chamados “ismos”, isto é, nas formas de nomeação que transformam determinadas características ou modos de existência em categorias classificatórias.

Os “ismos” não apenas descrevem; eles produzem realidades. Ao nomear, estabilizam, organizam e regulam a diferença. Como discutido anteriormente, termos como TDAH, por exemplo, não se limitam a identificar comportamentos, mas participam da constituição de sujeitos que passam a existir sob determinadas categorias diagnósticas. Nesse sentido, os “ismos” operam como tecnologias de classificação que transformam variações em objetos de intervenção.

Essa dinâmica evidencia que a linguagem não apenas reflete o mundo, mas o produz. Ao nomear, ela institui formas de inteligibilidade que definem quem é reconhecido como normal, desviante,

capaz ou incapaz. Nesse processo, a diferença é frequentemente deslocada do campo da diversidade para o campo da insuficiência, contribuindo para processos de patologização.

Quando articulados ao ouvintismo estrutural, os “ismos” reforçam a produção de desigualdades. A surdez, por exemplo, historicamente tem sido enquadrada em categorias que a aproximam da deficiência e da falta, em vez de reconhecê-la como diferença linguística e cultural. Como aponta Skliar (1998), essa perspectiva contribui para a medicalização da surdez, deslocando-a de um campo linguístico para um campo clínico.

Essa articulação revela que os processos de nomeação não são neutros, mas profundamente políticos. Ao classificar, a linguagem organiza não apenas categorias, mas também práticas de intervenção, definindo quais sujeitos devem ser corrigidos, adaptados ou normalizados.

A dimensão de gênero intensifica ainda mais essa análise. A linguagem não apenas nomeia diferenças, mas também regula formas de existência generificadas. Como argumenta Butler (2003), os sujeitos são produzidos por normas que definem sua inteligibilidade, sendo a linguagem um dos principais meios por meio dos quais essas normas são reiteradas.

Nesse sentido, os “ismos” também podem ser compreendidos como operadores que atravessam o gênero, estabilizando identidades e regulando modos de existência. Certas formas de expressão, comportamento ou comunicação são associadas a expectativas normativas de gênero, o que implica que a classificação dos sujeitos não ocorre apenas no plano linguístico, mas também no plano identitário.

Quando considerados de forma interseccional, esses processos evidenciam a complexidade da produção da diferença. Uma mulher surda, por exemplo, pode ser simultaneamente atravessada por regimes de normalização linguística, sensorial e de gênero, sendo posicionada em múltiplos lugares de deslegitimação.

Essa condição reforça a necessidade de compreender a linguagem como um campo de intersecção entre diferentes formas de poder. Como argumenta Crenshaw (1989), as experiências de opressão não podem ser reduzidas a um único eixo, sendo necessário considerar a articulação entre diferentes marcadores sociais.

Nesse contexto, o ouvintismo estrutural, os “ismos” e o gênero não devem ser analisados isoladamente, mas como parte de uma mesma lógica de produção da diferença. Essa lógica opera ao transformar variações em desvios, ao estabilizar identidades e ao definir critérios de normalidade que organizam a vida social.

Além disso, esses processos têm implicações diretas no campo educacional. A escola, ao adotar categorias classificatórias e critérios normativos de linguagem, participa da reprodução dessas estruturas, muitas vezes reforçando práticas de exclusão. A nomeação de estudantes a partir de diagnósticos, por exemplo, pode tanto possibilitar acesso a direitos quanto limitar suas possibilidades de reconhecimento.

Dessa forma, torna-se fundamental tensionar os usos dessas categorias, reconhecendo que elas não são apenas instrumentos técnicos, mas dispositivos que produzem efeitos concretos sobre os sujeitos. Isso implica deslocar o olhar da classificação para a compreensão, reconhecendo a diferença como potência, e não como déficit.

Por fim, a articulação entre ouvintismo estrutural, gênero e “ismos” permite compreender que a produção da diferença não é um fenômeno marginal, mas central na organização das práticas linguísticas e educacionais. Ao evidenciar esse processo, abre-se espaço para a construção de perspectivas que não apenas incluam sujeitos historicamente marginalizados, mas que reconheçam a legitimidade de suas formas de linguagem como constitutivas de outras possibilidades de mundo.

## **Considerações finais**

A análise desenvolvida neste artigo permitiu evidenciar que a linguagem não pode ser compreendida como um sistema neutro de comunicação, mas como um campo atravessado por relações de poder que organizam a produção da diferença. Ao problematizar as noções de competência linguística e competência comunicativa, foi possível demonstrar que tais categorias, frequentemente apresentadas como técnicas e descritivas, operam como dispositivos de normalização que classificam, hierarquizam

e regulam os sujeitos.

Nesse sentido, a competência linguística mostrou-se menos como um atributo individual e mais como um critério socialmente construído, que define quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo no campo da linguagem. Ao estabelecer parâmetros de adequação e correção, esse conceito participa da produção de fronteiras entre o aceitável e o desviante, contribuindo para a consolidação de hierarquias linguísticas que impactam diretamente as trajetórias educacionais e sociais dos sujeitos.

A análise da produção da linguagem legítima no contexto educacional evidenciou o papel central da escola na reprodução dessas hierarquias. Ao privilegiar determinados usos linguísticos, a instituição escolar não apenas ensina a língua, mas também produz formas de reconhecimento e exclusão, frequentemente desconsiderando a diversidade das experiências linguísticas. Nesse processo, a norma deixa de ser apenas um referencial pedagógico e passa a operar como mecanismo de regulação social.

A introdução do conceito de ouvintismo estrutural permitiu aprofundar essa discussão, evidenciando que a linguagem está inserida em um regime sensorial normativo que privilegia a oralidade e a audição como formas legítimas de expressão. Esse regime, ao naturalizar a língua oral como padrão universal, contribui para a deslegitimação de outras modalidades linguísticas, como as línguas de sinais, produzindo exclusões que não são apenas comunicacionais, mas também epistêmicas.

Ao articular o ouvintismo estrutural com os estudos de gênero, foi possível demonstrar que a produção da diferença linguística não ocorre de forma isolada, mas na intersecção entre múltiplos marcadores sociais. A linguagem, nesse contexto, emerge como espaço de regulação não apenas da comunicação, mas dos próprios corpos e identidades, evidenciando que os critérios de legitimidade linguística estão profundamente imbricados com normas que definem quem pode ser reconhecido como inteligível.

Além disso, a discussão sobre os “ismos” permitiu evidenciar o papel das nomeações diagnósticas na estabilização da diferença. Ao transformar variações em categorias classificatórias, esses processos contribuem para a patologização de determinados modos de existir, deslocando a

diferença do campo da diversidade para o da insuficiência. Nesse movimento, o diagnóstico atua como um regime que organiza não apenas o conhecimento, mas também as formas de intervenção sobre os sujeitos.

Diante desse conjunto de análises, torna-se possível afirmar que a linguagem constitui um dos principais dispositivos de produção da diferença na contemporaneidade. Ao definir o que conta como fala legítima, ela organiza não apenas práticas comunicativas, mas também possibilidades de reconhecimento social e de participação nos diferentes espaços institucionais.

Nesse contexto, uma educação linguística comprometida com a justiça epistêmica não pode se limitar à reprodução da norma. É necessário deslocar o foco da adequação para a compreensão, reconhecendo a pluralidade das formas de linguagem e questionando os critérios que sustentam sua hierarquização. Tal deslocamento implica compreender que aquilo que é frequentemente nomeado como erro ou desvio pode, na verdade, constituir expressão legítima de outras formas de existência.

Por fim, este artigo buscou contribuir para o campo ao propor uma articulação entre linguagem, gênero e ouvintismo estrutural, evidenciando que a produção da diferença não é um efeito secundário, mas constitutivo dos modos como a linguagem é ensinada, avaliada e legitimada. Ao tensionar a naturalização da norma, abre-se espaço para pensar práticas educacionais que não apenas incluam sujeitos historicamente marginalizados, mas que reconheçam a potência de suas formas de linguagem como produtoras de conhecimento e de mundo.

## Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. Ouvintismo estrutural: língua de sinais, corpos surdos e resistências. São Carlos: Pedro & João, 2025.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHOMSKY, Noam. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press, 1965.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 1989.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (org.). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada indisciplinar: discurso, poder e resistência. São Paulo: Parábola, 2006.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

PERLIN, Gladis. Identidades surdas: estudos sobre cultura e diferença. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FRICKER, Miranda. Epistemic injustice: power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistic genocide in education: or worldwide diversity and human rights? Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.