

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA,
LINGUAGEM E REGIMES
SENSORIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DA
CRÍTICA AO OUVINTISMO
ESTRUTURAL**

**INCLUSIVE EDUCATION, LANGUAGE AND SENSORY REGIMES:
CONTRIBUTIONS FROM THE CRITIQUE OF STRUCTURAL AUDISM**

Ciências Humanas • 22/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/773912647](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773912647)

Wolney Gomes Almeida¹

RESUMO

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida nas últimas décadas como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas. Entretanto, grande parte dessas discussões ainda permanece centrada em perspectivas biomédicas ou administrativas da inclusão, frequentemente desconsiderando as dimensões linguísticas, culturais e sensoriais que estruturam os processos educativos. Este artigo propõe discutir a educação inclusiva a partir da articulação entre linguagem, regimes sensoriais e relações de poder que atravessam a produção das diferenças no espaço escolar. Para tanto, mobiliza-se o conceito de ouvintismo estrutural como ferramenta analítica capaz de evidenciar como determinados modos de perceber, comunicar e produzir conhecimento são naturalizados como universais, enquanto outros são historicamente marginalizados. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, fundamentada em contribuições dos estudos surdos, da análise crítica do discurso e das perspectivas contemporâneas sobre diversidade linguística e justiça educacional. Argumenta-se que a crítica ao ouvintismo estrutural permite ampliar a compreensão da educação inclusiva para além da dimensão da deficiência, evidenciando a existência de regimes sensoriais que hierarquizam formas de linguagem e de experiência no mundo. Conclui-se que uma educação inclusiva comprometida com a justiça linguística exige reconhecer a pluralidade sensorial e comunicacional dos sujeitos, problematizando estruturas institucionais que historicamente privilegiam determinados modos de percepção e produção de conhecimento.

Palavras-chave: educação inclusiva. linguagem. ouvintismo estrutural. regimes sensoriais. justiça linguística.

ABSTRACT

Inclusive education has been widely discussed in recent decades as a guiding principle of contemporary educational policies. However, many of these discussions remain centered on biomedical or administrative perspectives of inclusion, often overlooking the linguistic, cultural, and sensory dimensions that structure educational processes. This article discusses inclusive education through the articulation between language, sensory regimes, and power relations that shape the production of difference within educational spaces. To do so, the concept of structural audism is mobilized as an analytical tool capable of revealing how certain modes of perception, communication, and knowledge production are naturalized as universal while others are historically marginalized. This study is theoretical and bibliographic in nature and is grounded in contributions from Deaf Studies, critical discourse analysis, and contemporary perspectives on linguistic diversity and educational justice. The article argues that the critique of structural audism allows for a broader understanding of inclusive education beyond the dimension of disability, highlighting the existence of sensory regimes that hierarchize forms of language and experience. It concludes that an inclusive education committed to linguistic justice requires recognizing the sensory and communicational plurality of subjects and questioning institutional structures that historically privilege certain modes of perception and knowledge production.

Keywords: inclusive education. language. structural audism. sensory regimes. linguistic justice.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas. No Brasil, esse movimento ganhou força sobretudo a partir da década de 1990, impulsionado por marcos normativos internacionais e nacionais que passaram a defender o direito de todos os sujeitos à participação plena nos sistemas educacionais. Nesse contexto, a inclusão escolar passou a ser apresentada como princípio ético, político e pedagógico comprometido com a superação de barreiras históricas que limitaram o acesso de diferentes grupos sociais à educação.

Apesar desses avanços normativos e institucionais, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Em muitos casos, as políticas e práticas inclusivas permanecem ancoradas em concepções biomédicas da diferença, centradas predominantemente na noção de deficiência como condição individual a ser compensada ou adaptada. Tal perspectiva tende a reduzir a inclusão a um conjunto de estratégias técnicas voltadas à acomodação de sujeitos considerados “fora do padrão”, sem necessariamente questionar as estruturas culturais, linguísticas e epistemológicas que produzem e sustentam essas diferenças no interior das instituições educacionais.

Nesse cenário, diversos estudos têm apontado a necessidade de ampliar o debate sobre inclusão para além das dimensões estritamente administrativas ou pedagógicas, incorporando análises que considerem as relações entre linguagem, poder e produção social da diferença (SKLIAR, 2003; STROBEL, 2008; MOITA LOPES, 2013). Essas perspectivas sugerem que as práticas educacionais não são neutras, mas atravessadas por regimes de normalização que

definem quais formas de comunicação, percepção e produção de conhecimento são consideradas legítimas no espaço escolar.

É nesse ponto que a noção de ouvintismo estrutural se torna particularmente relevante para a análise da educação inclusiva. O conceito refere-se a um conjunto de estruturas sociais, culturais e institucionais que historicamente privilegiam a audição e a oralidade como modos normativos de comunicação e produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que marginalizam outras formas de linguagem e experiência sensorial. Nesse sentido, o ouvintismo não se reduz a atitudes individuais de preconceito, mas constitui um regime de poder que organiza práticas educacionais, políticas linguísticas e concepções de normalidade no campo da educação (SKLIAR, 2003; STROBEL, 2008).

Nesse contexto, a noção de ouvintismo estrutural torna-se particularmente relevante para compreender as relações entre linguagem, poder e produção da diferença no campo educacional. O conceito refere-se a um regime histórico de normalização que privilegia a audição e a oralidade como formas legítimas de comunicação e produção de conhecimento, marginalizando outras experiências linguísticas e sensoriais (ALMEIDA, 2025).

A crítica ao ouvintismo estrutural permite evidenciar que a inclusão educacional não se limita à presença física de sujeitos historicamente excluídos na escola ou na universidade. Ao contrário, ela exige questionar as bases epistemológicas e sensoriais que sustentam determinados modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Isso implica reconhecer que a educação moderna foi historicamente estruturada a partir de regimes sensoriais específicos, nos quais determinados sentidos — especialmente a

visão e a audição — foram naturalizados como centrais para a construção do saber.

A noção de regimes sensoriais, nesse contexto, refere-se às formas pelas quais determinadas sociedades organizam hierarquias entre diferentes modos de percepção e experiência do mundo. Tais regimes definem quais sentidos são considerados mais legítimos para a produção de conhecimento, para a comunicação e para a participação social. No campo educacional, essas hierarquias sensoriais tendem a se manifestar por meio da centralidade da oralidade, da escuta e da visualidade na organização das práticas pedagógicas e dos processos de avaliação.

Dessa forma, discutir educação inclusiva a partir da articulação entre linguagem, regimes sensoriais e relações de poder permite ampliar significativamente a compreensão das barreiras que atravessam os sistemas educacionais. Mais do que adaptar estruturas existentes, trata-se de problematizar os próprios fundamentos culturais e epistemológicos que definem o que conta como linguagem, conhecimento e participação legítima na escola.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da crítica ao ouvintismo estrutural para a compreensão da educação inclusiva, articulando esse debate à noção de regimes sensoriais e às disputas em torno da legitimidade das diferentes formas de linguagem e experiência no campo educacional. A partir de uma abordagem teórica e bibliográfica, busca-se evidenciar como determinadas hierarquias sensoriais continuam operando de forma silenciosa nas instituições educativas, produzindo barreiras que frequentemente permanecem invisíveis nos discursos tradicionais sobre inclusão.

Ao problematizar essas estruturas, pretende-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre educação inclusiva, deslocando o debate da lógica da adaptação individual para uma perspectiva crítica que reconheça a pluralidade linguística, sensorial e cultural dos sujeitos como elemento constitutivo de uma educação comprometida com a justiça social e linguística.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação Inclusiva e Diversidade Linguística

A educação inclusiva tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um princípio orientador das políticas educacionais voltadas à democratização do acesso, da participação e da permanência de todos os sujeitos nos sistemas de ensino. Esse paradigma se consolidou especialmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), que passou a defender a escola comum como espaço privilegiado para acolher a diversidade humana e promover práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades educacionais.

No contexto brasileiro, a discussão sobre inclusão escolar ganhou força com a ampliação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, culminando na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal política reafirma o direito de todos os estudantes de frequentar o ensino regular, defendendo a necessidade de reorganização das instituições educacionais para garantir acessibilidade, apoio pedagógico e condições de participação efetiva.

Apesar dos avanços normativos, diversos estudos apontam que a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos no que se refere à transformação das práticas pedagógicas e das concepções de diferença presentes no cotidiano escolar. Em muitos casos, a inclusão é compreendida apenas como presença física de estudantes historicamente excluídos, sem que haja mudanças estruturais nas formas de ensinar, avaliar e organizar o conhecimento (SKLIAR, 2003; MANTOAN, 2015).

Uma das dimensões frequentemente invisibilizadas nesse debate refere-se à diversidade linguística presente nos espaços educacionais. A escola moderna foi historicamente estruturada a partir da valorização de determinados modos de linguagem considerados legítimos para a produção e circulação do conhecimento. Essa centralidade da língua majoritária e da oralidade tende a marginalizar outras formas de expressão linguística, como as línguas de sinais, as línguas indígenas e diferentes práticas comunicativas que emergem em contextos de diversidade cultural.

No caso das comunidades surdas, por exemplo, a luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia que a inclusão educacional não se resume ao acesso físico às instituições escolares, mas envolve também disputas políticas e epistemológicas em torno da legitimidade das diferentes formas de linguagem (STROBEL, 2008; QUADROS, 2019). O reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, por meio da Lei nº 10.436/2002, representou um avanço importante nesse campo, mas ainda não foi suficiente para eliminar as barreiras linguísticas que persistem nas instituições educacionais.

Nesse sentido, discutir educação inclusiva exige considerar não apenas as condições materiais de acesso à escola, mas também as formas pelas quais as instituições educacionais organizam suas práticas comunicativas e pedagógicas. A linguagem, nesse contexto, não deve ser entendida apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, mas como dimensão constitutiva das relações de poder que estruturam os processos educativos (MOITA LOPES, 2013).

Assim, a ampliação do debate sobre inclusão passa necessariamente pelo reconhecimento da pluralidade linguística presente na sociedade e pela problematização das hierarquias que definem quais formas de linguagem são consideradas legítimas no campo educacional.

2.2. Ouvintismo Estrutural e Regimes de Normalização

No campo dos estudos surdos, diversos autores têm chamado atenção para o papel das estruturas sociais na produção de desigualdades que afetam as comunidades surdas. Entre os conceitos que emergem nesse debate, destaca-se a noção de ouvintismo, frequentemente utilizada para designar o conjunto de práticas e discursos que privilegiam a audição e a oralidade como parâmetros normativos de comunicação e interação social.

Skliar (2003) argumenta que o ouvintismo constitui uma lógica cultural profundamente enraizada nas instituições modernas, responsável por produzir representações da surdez associadas à falta, à deficiência e à incapacidade. Sob essa perspectiva, a experiência surda tende a ser interpretada a partir de parâmetros estabelecidos pela cultura ouvinte, o que contribui para a

invisibilização das línguas de sinais e das formas de conhecimento produzidas pelas comunidades surdas.

A ampliação desse debate permite compreender o ouvintismo não apenas como atitude individual de preconceito, mas como estrutura social de poder que atravessa práticas institucionais, políticas linguísticas e concepções educacionais. É nesse sentido que se propõe a noção de ouvintismo estrutural, entendida como um regime histórico de normalização que organiza hierarquias entre diferentes modos de linguagem e percepção.

A noção de ouvintismo estrutural permite compreender que as barreiras enfrentadas por sujeitos surdos não se limitam a questões individuais ou biomédicas, mas estão associadas a estruturas sociais e institucionais que historicamente privilegiaram determinadas formas de linguagem e percepção (ALMEIDA, 2025).

Inspirada em análises foucaultianas sobre os dispositivos de poder que regulam os corpos e as populações, essa perspectiva permite compreender o ouvintismo como parte de um conjunto mais amplo de mecanismos de normalização que definem quais formas de existência são consideradas legítimas ou desviantes em uma determinada sociedade (FOUCAULT, 1975).

No campo educacional, o ouvintismo estrutural manifesta-se por meio de práticas pedagógicas que privilegiam a oralidade, a escuta e a comunicação verbal como formas dominantes de interação. Essa centralidade da linguagem oral tende a produzir barreiras comunicacionais que afetam não apenas estudantes surdos, mas também outros sujeitos cujas formas de expressão não se alinham plenamente às expectativas linguísticas da escola.

A crítica ao ouvintismo estrutural permite, portanto, deslocar o debate sobre inclusão da lógica da deficiência individual para uma análise das estruturas sociais que produzem desigualdades comunicacionais e epistemológicas. Nesse sentido, a inclusão passa a ser compreendida não apenas como política de acesso, mas como processo de transformação das próprias bases culturais que organizam a educação.

2.3. Regimes Sensoriais e Epistemologias da Diferença

A discussão sobre ouvintismo estrutural também pode ser ampliada por meio da noção de regimes sensoriais, conceito que se refere às formas pelas quais determinadas sociedades organizam hierarquias entre diferentes modos de percepção e experiência do mundo. Esses regimes estabelecem quais sentidos são considerados mais legítimos para a produção de conhecimento, para a comunicação e para a participação social.

A modernidade ocidental foi marcada pela valorização de determinados sentidos em detrimento de outros, especialmente a visão e a audição. Esse processo esteve associado à constituição de formas específicas de racionalidade que privilegiaram a observação, a escuta e a linguagem verbal como fundamentos da produção do conhecimento científico e das práticas educacionais.

No contexto escolar, essas hierarquias sensoriais tendem a se manifestar na organização das práticas pedagógicas, frequentemente estruturadas em torno da exposição oral, da leitura e da escrita. Embora tais práticas sejam fundamentais para o processo educativo, sua centralidade pode contribuir para a

invisibilização de outras formas de experiência sensorial e de produção de conhecimento.

A partir das contribuições dos estudos surdos e das perspectivas críticas sobre linguagem e diferença, torna-se possível problematizar essas hierarquias sensoriais e reconhecer que diferentes modos de percepção podem constituir formas legítimas de interação com o mundo e de construção de saberes. A experiência das comunidades surdas, por exemplo, evidencia a potência das línguas de sinais como sistemas linguísticos completos, capazes de sustentar práticas complexas de pensamento, comunicação e produção cultural (QUADROS, 2019).

Da mesma forma, debates contemporâneos sobre surdocegueira e comunicação tátil têm mostrado que o conhecimento humano não se limita aos sentidos historicamente valorizados pela cultura dominante. A emergência de práticas comunicacionais baseadas no toque, na proximidade corporal e na co-presença revela outras possibilidades de organização da experiência humana e desafia as hierarquias sensoriais estabelecidas pela modernidade.

Nesse contexto, a noção de regimes sensoriais permite ampliar a análise da educação inclusiva, evidenciando que as barreiras enfrentadas por diferentes sujeitos não são apenas pedagógicas ou arquitetônicas, mas também epistemológicas. Ou seja, dizem respeito às formas pelas quais determinadas experiências sensoriais e linguísticas são reconhecidas ou deslegitimadas nos processos de produção do conhecimento.

Assim, pensar a educação inclusiva a partir da crítica aos regimes sensoriais implica reconhecer que a diversidade humana envolve

não apenas diferenças corporais ou cognitivas, mas também múltiplas formas de perceber, comunicar e habitar o mundo. Esse reconhecimento abre espaço para a construção de práticas educacionais mais sensíveis à pluralidade das experiências humanas e comprometidas com a promoção da justiça linguística e epistemológica.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual e bibliográfico. Esse tipo de abordagem é adequado quando o objetivo da investigação consiste em analisar conceitos, categorias analíticas e perspectivas teóricas que contribuem para a compreensão de determinados fenômenos sociais e educacionais. No caso deste trabalho, a investigação busca problematizar a educação inclusiva a partir da articulação entre linguagem, regimes sensoriais e estruturas de poder que atravessam os processos educativos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de produções acadêmicas relevantes no campo da educação inclusiva, dos estudos surdos, da linguística aplicada crítica e das discussões contemporâneas sobre diversidade linguística e justiça educacional. Foram mobilizadas obras de autores que discutem a produção social da diferença, as relações entre linguagem e poder e as transformações necessárias para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos.

O percurso analítico fundamenta-se especialmente em contribuições teóricas que problematizam as formas pelas quais determinados modos de comunicação e percepção são

naturalizados como universais nos contextos educacionais. Nesse sentido, o conceito de ouvintismo estrutural é utilizado como ferramenta analítica para examinar as estruturas culturais e institucionais que privilegiam a audição e a oralidade como formas dominantes de linguagem.

Além disso, o estudo incorpora a noção de regimes sensoriais como categoria interpretativa que permite compreender as hierarquias estabelecidas entre diferentes modos de percepção e experiência do mundo. A partir dessa perspectiva, busca-se analisar de que maneira determinadas práticas educacionais reproduzem estruturas sensoriais normativas que podem limitar a participação de sujeitos cujas formas de comunicação e percepção diferem dos padrões historicamente estabelecidos.

O processo de análise foi conduzido por meio da leitura crítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar convergências, tensões e lacunas nas discussões sobre educação inclusiva e diversidade linguística. Esse procedimento permitiu construir um quadro analítico capaz de articular os debates sobre inclusão escolar às discussões mais amplas sobre linguagem, poder e produção da diferença.

Dessa forma, a metodologia adotada neste artigo não tem como objetivo a produção de dados empíricos, mas a elaboração de uma reflexão teórica que contribua para ampliar a compreensão dos desafios contemporâneos da educação inclusiva, especialmente no que se refere às dimensões linguísticas e sensoriais que atravessam os processos educativos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

A análise desenvolvida neste estudo permite evidenciar que a educação inclusiva, embora amplamente defendida como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, ainda enfrenta limites importantes quando se trata de transformar as estruturas culturais e epistemológicas que organizam os sistemas de ensino. Em muitos contextos, a inclusão permanece restrita à garantia de acesso físico às instituições educacionais, sem que haja mudanças significativas nas formas de organização da linguagem, da comunicação e da produção do conhecimento.

Um dos aspectos centrais identificados na literatura analisada refere-se à persistência de estruturas que privilegiam determinados modos de percepção e comunicação em detrimento de outros. Essas estruturas podem ser compreendidas como parte de regimes sensoriais dominantes, que estabelecem hierarquias entre diferentes formas de experiência do mundo e influenciam diretamente a organização das práticas educacionais.

No campo da educação, tais regimes manifestam-se especialmente na centralidade atribuída à oralidade, à escuta e à comunicação verbal como principais meios de interação pedagógica. Embora essas formas de comunicação desempenhem papel fundamental na dinâmica escolar, sua predominância tende a produzir barreiras para sujeitos cujas experiências linguísticas e sensoriais se organizam de maneira distinta.

A partir da perspectiva proposta neste artigo, o conceito de ouvintismo estrutural permite compreender essas barreiras não como resultado de limitações individuais dos estudantes, mas como consequência de estruturas institucionais que privilegiam determinados modos de linguagem e comunicação. Nesse sentido,

a exclusão educacional não pode ser interpretada apenas como ausência de recursos ou de adaptações pedagógicas, mas também como efeito de regimes culturais que definem quais formas de linguagem são consideradas legítimas no espaço escolar.

A análise das discussões teóricas também revela que as políticas de inclusão frequentemente se concentram na criação de mecanismos de compensação ou adaptação para sujeitos considerados diferentes. Embora tais medidas sejam importantes, elas não necessariamente questionam as bases epistemológicas que sustentam a centralidade de determinados sentidos e formas de comunicação na educação.

Nesse contexto, a crítica aos regimes sensoriais permite ampliar a compreensão da inclusão educacional, evidenciando que as barreiras enfrentadas por diferentes sujeitos não se limitam às dimensões físicas ou pedagógicas da escola. Elas também se manifestam no nível simbólico e epistemológico, influenciando as formas pelas quais o conhecimento é produzido, transmitido e legitimado nas instituições educacionais.

Ao reconhecer a existência dessas hierarquias sensoriais, torna-se possível repensar a educação inclusiva a partir de uma perspectiva mais ampla, comprometida com a valorização da pluralidade de experiências humanas. Isso implica considerar que diferentes modos de percepção e comunicação podem constituir formas legítimas de participação nos processos educativos.

Nesse sentido, a crítica ao ouvintismo estrutural contribui para deslocar o debate sobre inclusão da lógica da adaptação individual para uma análise das estruturas sociais que produzem

desigualdades comunicacionais. Esse deslocamento permite compreender a inclusão não apenas como política de acesso, mas como processo de transformação das próprias bases culturais que organizam a educação.

A partir dessa perspectiva, uma educação verdadeiramente inclusiva exige o reconhecimento da diversidade linguística e sensorial presente na sociedade, bem como a construção de práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de expressão e produção de conhecimento. Tal abordagem não busca substituir um regime sensorial por outro, mas ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem, reconhecendo a pluralidade das experiências humanas como elemento constitutivo da vida social.

Outro aspecto relevante que emerge da discussão teórica refere-se ao fato de que as instituições educacionais modernas foram historicamente construídas a partir de determinados pressupostos sobre o corpo, a comunicação e o conhecimento. Esses pressupostos, frequentemente invisibilizados nos discursos pedagógicos, estabelecem expectativas implícitas sobre como os sujeitos devem perceber, interpretar e expressar o mundo no contexto escolar. Assim, a escola tende a funcionar como espaço de normalização sensorial, no qual determinados modos de percepção são considerados mais adequados para a aprendizagem.

Nesse sentido, a centralidade da linguagem oral e da escuta nas práticas pedagógicas pode ser compreendida como parte de um processo histórico mais amplo de construção de normas comunicacionais. Essas normas definem quais formas de participação são reconhecidas como legítimas nos processos educativos e quais experiências são interpretadas como desvios ou

limitações. Para estudantes cujas experiências linguísticas não se alinham a essas expectativas, a participação no espaço escolar pode se tornar marcada por constantes processos de adaptação e negociação.

A análise proposta neste estudo sugere que muitas das dificuldades enfrentadas na implementação da educação inclusiva decorrem justamente da persistência dessas estruturas normativas. Embora as políticas educacionais contemporâneas reconheçam a importância da inclusão, as práticas institucionais frequentemente continuam organizadas a partir de modelos pedagógicos que pressupõem um sujeito universal, capaz de aprender por meio de formas específicas de comunicação e interação.

Essa concepção de sujeito universal tende a invisibilizar a diversidade de experiências linguísticas e sensoriais presentes na sociedade. Ao assumir implicitamente que todos os estudantes compartilham as mesmas formas de percepção e comunicação, o sistema educacional pode reproduzir barreiras que dificultam a participação de sujeitos cujas experiências diferem desses padrões.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário compreender que a inclusão educacional não depende apenas da introdução de recursos pedagógicos ou tecnológicos voltados a determinados grupos. Ela exige, sobretudo, uma revisão das próprias concepções de linguagem e conhecimento que orientam as práticas educativas. Isso implica reconhecer que diferentes formas de comunicação e percepção podem constituir caminhos legítimos para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, a noção de justiça linguística assume papel fundamental no debate sobre educação inclusiva. A justiça linguística refere-se ao reconhecimento de que diferentes línguas e formas de comunicação devem ser valorizadas de maneira equitativa nos espaços sociais e institucionais. No campo educacional, isso significa garantir condições para que diferentes práticas linguísticas possam coexistir e contribuir para a construção coletiva do conhecimento.

A valorização da diversidade linguística e sensorial também implica reconhecer que as experiências humanas não são homogêneas. Cada sujeito se relaciona com o mundo por meio de formas particulares de percepção, comunicação e interação. Quando essas experiências são desconsideradas pelas instituições educacionais, a escola corre o risco de reforçar processos de exclusão simbólica, mesmo quando afirma adotar princípios inclusivos.

Nesse sentido, ampliar o debate sobre regimes sensoriais no campo da educação permite problematizar a ideia de que existe apenas uma forma legítima de aprender e produzir conhecimento. Ao reconhecer a multiplicidade de experiências sensoriais presentes na sociedade, torna-se possível imaginar práticas pedagógicas mais abertas à diversidade e mais sensíveis às diferentes formas de participação.

A crítica aos regimes sensoriais dominantes também contribui para evidenciar que a inclusão educacional não se limita ao atendimento de demandas específicas de determinados grupos. Ela envolve um processo mais amplo de transformação cultural, no qual as instituições educacionais passam a reconhecer a pluralidade de formas de existência e de produção de conhecimento.

Por fim, a discussão apresentada neste artigo sugere que a construção de uma educação inclusiva exige não apenas mudanças técnicas ou administrativas, mas também uma profunda revisão das bases epistemológicas que sustentam os sistemas educacionais. Ao problematizar as hierarquias sensoriais que estruturam a educação moderna, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade humana e comprometidas com a promoção de formas mais amplas de justiça educacional.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir a educação inclusiva a partir da articulação entre linguagem, regimes sensoriais e relações de poder que atravessam os processos educativos, mobilizando o conceito de ouvintismo estrutural como ferramenta analítica para problematizar as hierarquias comunicacionais presentes nas instituições educacionais. A análise desenvolvida permitiu evidenciar que, embora a educação inclusiva tenha se consolidado como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, sua implementação ainda enfrenta limites significativos quando se trata de transformar as bases culturais e epistemológicas que organizam os sistemas de ensino.

A reflexão teórica apresentada demonstrou que muitas das barreiras que persistem no campo educacional não se restringem às dimensões físicas ou pedagógicas da escola, mas estão relacionadas a estruturas mais profundas que definem quais formas de linguagem, comunicação e percepção são consideradas legítimas para a produção e circulação do conhecimento. Nesse sentido, o conceito de ouvintismo estrutural revelou-se relevante para compreender como determinadas normas sensoriais e

comunicacionais continuam operando de maneira naturalizada nas práticas educacionais.

A partir da noção de regimes sensoriais, foi possível ampliar a compreensão da educação inclusiva para além da perspectiva tradicional centrada exclusivamente na deficiência. Tal abordagem permite reconhecer que os processos de exclusão educacional estão frequentemente associados à hierarquização de diferentes formas de percepção e experiência do mundo, o que influencia diretamente as condições de participação de diversos sujeitos nos espaços educativos.

Dessa forma, argumenta-se que uma educação inclusiva comprometida com a justiça linguística e educacional precisa reconhecer a pluralidade sensorial e comunicacional que caracteriza as sociedades contemporâneas. Isso implica repensar não apenas os recursos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino, mas também as concepções de linguagem e conhecimento que orientam as práticas educativas.

Conclui-se, portanto, que a crítica ao ouvintismo estrutural e aos regimes sensoriais dominantes oferece contribuições importantes para o aprofundamento das discussões sobre educação inclusiva. Ao evidenciar as estruturas simbólicas e epistemológicas que sustentam determinadas formas de exclusão, essa perspectiva abre espaço para a construção de práticas educacionais mais sensíveis à diversidade humana e mais comprometidas com a promoção de condições efetivas de participação, aprendizagem e produção de conhecimento para todos os sujeitos.

Por fim, destaca-se que a ampliação desse debate pode contribuir para o desenvolvimento de novas agendas de pesquisa no campo da educação inclusiva, especialmente aquelas voltadas à análise das relações entre linguagem, sensorialidade e poder nos contextos educacionais. Investigações futuras poderão aprofundar essas discussões por meio de estudos empíricos que examinem de que maneira os regimes sensoriais operam nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico:** elementos para uma sociologia crítica da cultura. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

¹ Docente da Univeraidade Estadual da Santa Cruz – UESC; Pós-Doutor em Educação Especial; Doutor em Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)