

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA  
PEDAGOGIA BILÍNGUE

RODRIGO SILVA PACHECO

INTERAÇÃO E CONVIVÊNCIA NA EXPERIÊNCIA DE SER SURDOCEGO

APARECIDA DE GOIÂNIA  
2025



INSTITUTO FEDERAL  
DE GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENADORIA DE REGISTRO DE AUTORES

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - RADI IFG

Cum base no disposto na Lei Federal nº 5.612/68, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (Radi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica do IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |                                                                     |                                                         |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese                                       | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação                                | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Exatidão                      | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação                 | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo _____ |                                                         |

Nome Completo do Autor: Rodrigo Silva Pacheco

matrícula: 20201090080025

Título do Trabalho: Interação e Contribuição na Experiência de Ser Sandueiro

#### Autorização - Marque uma das opções

- ☒ (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto).
- ☐ ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (Embargo).
- ☐ ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Se indicar a opção 2 ou 3, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.  
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
☐ Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A signatário/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumprir quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 30 de setembro de 2025.

Rodrigo Silva Pacheco

RODRIGO SILVA PACHECO

## INTERAÇÃO E CONVIVÊNCIA NA EXPERIÊNCIA DE SER SURDOCEGO

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Língua (gem), Educação e Cultura.

Orientador(a): Prof(a). Ma. Cláudia Caetano Gonçalves Mendes Lima

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P116 Pacheco, Rodrigo Silva  
Interação e convivência na experiência de ser surdocego / Rodrigo Silva  
Pacheco. - Aparecida de Goiânia, 2025.  
62 f.

Orientadora: Ma. Cláudia Caetano Gonçalves Mendes Lima  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de  
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,  
Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2025.

1. Surdocegueira. 2. Inclusão. 3. Comunicação. 4. Inferiorização. 5.  
Guias-intérpretes. 6. Educação inclusiva. I. Título

CDD 371.91

Catalogação na publicação:  
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulada **A Interação com a Convivência da Experiência Vida de Ser Surdocego**, sob orientação de Claudia Caetano Gonçalves Mendes Lima, apresentada pelo aluno **Rodrigo Silva Pacheco (20201090080025)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às 17:30 do dia 01/09/2025 pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Claudia Caetano Gonçalves Mendes Lima** (Presidente)
- **Waleria Batista da Silva Vaz Mendes** (Examinadora Interna)
- **Carlos Henrique de Sousa Franca** (Examinador Interno)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 8,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Claudia Caetano Gonçalves Mendes Lima** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Claudia Caetano Gonçalves Mendes Lima** (002.501.681-46), em 02/09/2025 10:30:04 com chave **ef8a7ce8880011f0a71f005056a537a4**.
- **Waleria Batista da Silva Vaz Mendes** (690.374.261-15), em 02/09/2025 16:39:19 com chave **84a86e42883411f0a71f005056a537a4**.
- **Carlos Henrique de Sousa Franca** (030.659.561-36), em 03/09/2025 11:05:57 com chave **1d44f1da88cf11f098fc005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 03/09/2025

Código de Autenticação: 50aef5



Dedico este trabalho a todos que acreditam que a inclusão não é apenas um direito, mas um ato de amor e respeito. Aos meus familiares, pelo apoio incondicional; aos amigos, pela motivação constante; e, especialmente, às pessoas surdocegas, cuja força e resiliência inspiram a construção de um mundo mais acessível e humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, sabedoria e serenidade concedidas durante toda esta caminhada.

Ao Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia, por ter sido o espaço onde cresci academicamente e pessoalmente.

A minha gratidão aos professores Ma. Cláudia Caetano Gonçalves Mendes Lima e o professor Me. Thiago Cardoso Aguiar, pelo conhecimento compartilhado e pela paciência em cada etapa deste percurso, e aos colegas e amigos, que tornaram a jornada mais leve, enriquecedora e repleta de aprendizados.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão nos momentos mais desafiadores, sendo a base que sustentou minha determinação.

Aos amigos do IFG Aparecida de Goiânia e os que a vida me presenteou fora dele, por estarem presentes com palavras de encorajamento, gestos de amizade e companheirismo que fizeram toda a diferença.

Aos intérpretes de Libras, pelo trabalho dedicado e sensível, garantindo a acessibilidade comunicacional possibilitando que o conhecimento fosse plenamente compartilhado e vivido em sua totalidade.

E a todos os alunos, professores e demais profissionais que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e humano, seja por meio de ensinamentos, troca de experiências ou simples gestos de apoio e cada momento e cada lição vivida ao longo desta trajetória deixaram marcas profundas que levarei para toda a vida.

A todos vocês minha sincera e eterna gratidão.

“Aquilo que eu procuro não está lá fora, mas sim dentro de mim”.

Helen Keller

## RESUMO

A surdocegueira, caracterizada pela perda concomitante, total ou parcial, da visão e da audição, configura-se como uma deficiência única que impõe barreiras significativas à comunicação, à mobilidade e à inclusão social. O objetivo geral deste estudo é investigar formas de promover uma interação inclusiva e respeitosa com pessoas surdocegas, considerando suas especificidades, formas de comunicação e vivências. Os objetivos específicos incluem compreender os principais conceitos relacionados à surdocegueira, incluindo formas de comunicação e direitos garantidos por lei; refletir, a partir da experiência pessoal do estudante e da trajetória de Helen Keller, sobre os desafios e possibilidades para a inclusão social e educacional de pessoas surdocegas e, ainda, apontar propostas práticas para uma interação inclusiva e acessível com pessoas surdocegas. A fundamentação teórica apoia-se em Cader- Nascimento e Costa (2010), Andrade (2005), McFarland (1995) e Nunes e Oliveira (2012), que abordam aspectos conceituais, comunicacionais e pedagógicos da surdocegueira, bem como nas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A metodologia é de caráter qualitativo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise de relatos de vivências, proporcionando uma compreensão integrada entre teoria e prática. Os resultados evidenciam a necessidade de diversificação dos modos de comunicação — Libras tátil, Braille, Tadoma, escrita na palma da mão e tecnologias assistivas — destacando a formação de guias-intérpretes como elemento essencial para a promoção da autonomia e da participação ativa de pessoas surdocegas. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda, além de recursos materiais, um compromisso institucional e social que assegure o direito à comunicação, à educação e à cidadania, articulando práticas pedagógicas, políticas públicas e sensibilização social.

**Palavras-chave:** Surdocegueira; Inclusão; Comunicação; Guias-intérpretes; Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

Deafblindness, characterized by the simultaneous, total or partial loss of vision and hearing, is a unique disability that imposes significant barriers to communication, mobility, and social inclusion. The general objective of this study is to investigate ways to promote inclusive and respectful interaction with deafblind individuals, considering their specific needs, communication methods, and lived experiences. The specific objectives include understanding the main concepts related to deafblindness, including communication methods and legally guaranteed rights; reflecting, based on the student's personal experience and the life of Helen Keller, on the challenges and possibilities for the social and educational inclusion of deafblind individuals; and proposing practical strategies for inclusive and accessible interaction with this population. The theoretical framework is based on Cader-Nascimento and Costa (2010), Andrade (2005), McFarland (1995), and Nunes and Oliveira (2012), who address conceptual, communicational, and pedagogical aspects of deafblindness, as well as the guidelines of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015). The methodology is qualitative in nature, grounded in bibliographic research and the analysis of personal accounts, providing an integrated understanding of theory and practice. The results highlight the need to diversify communication methods — such as tactile Libras (Brazilian Sign Language), Braille, Tadoma, palm writing, and assistive technologies — emphasizing the training of guide-interpreters as an essential element in promoting autonomy and active participation of deafblind individuals. The study concludes that effective inclusion requires not only material resources, but also institutional and social commitment to ensuring the right to communication, education, and citizenship, through pedagogical practices, public policies, and social awareness.

**Keywords:** Deafblindness; Inclusion; Communication; Interpreter guides;  
Inclusive education.

## SUMÁRIO

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                     | <b>13</b> |
| <b>2 SURDOCEGUEIRA: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E FORMAS DE COMUNICAÇÃO .....</b>                              | <b>17</b> |
| 2.1 Definições legais e pedagógicas de Surdocegueira .....                                                    | 17        |
| 2.2 Tipos de Surdocegueira.....                                                                               | 18        |
| 2.3 Deficiência Auditiva .....                                                                                | 19        |
| 2.3.1 Níveis de Severidade da Deficiência Auditiva .....                                                      | 20        |
| 2.4 Modos de Comunicação .....                                                                                | 21        |
| 2.4.1 Línguas de Sinais .....                                                                                 | 22        |
| 2.4.2 Alfabeto Datilológico .....                                                                             | 24        |
| 2.4.3 Escrita Ampliada.....                                                                                   | 25        |
| 2.4.4 Sistema Braille.....                                                                                    | 26        |
| 2.4.4.1 Sistema Braille Digital.....                                                                          | 27        |
| 2.4.5 Tadoma .....                                                                                            | 28        |
| 2.4.6 Escrita Alfabética na Mão .....                                                                         | 30        |
| 2.5 Barreiras enfrentadas por pessoas surdocegas.....                                                         | 32        |
| 2.5.1 Barreiras Comunicacionais .....                                                                         | 32        |
| 2.5.2 Barreiras Educacionais .....                                                                            | 32        |
| 2.5.3 Barreiras na Saúde .....                                                                                | 33        |
| 2.5.4 Barreiras Urbanas.....                                                                                  | 34        |
| 2.5.5 Barreiras Atitudinais.....                                                                              | 34        |
| 2.6 Direitos da Pessoas Surdocega e Legislação Pertinente.....                                                | 35        |
| 2.6.1 Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).....                    | 37        |
| 2.6.2 Decreto nº 9.522/2018.....                                                                              | 37        |
| 2.6.3 Decreto nº 6.949/2009 – Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU ..... | 38        |
| 2.6.4- Lei nº 10.436/2002 – Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) .....                            | 39        |
| 2.6.5 Lei nº 14.704/2023 - Regulamento do Tradutor, intérprete e guia- intérprete libras.....                 | 40        |
| 2.6.6. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação                                      |           |

|                                                                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Inclusiva (MEC, 2008) .....                                                                                                                                    | 41        |
| 2.6.7 Lei nº 13.977/2020 – Lei Lucas.....                                                                                                                      | 42        |
| 2.6.8 Análise das legislações brasileiras sobre Libras, comunicação tátil e políticas de acessibilidade (Leis nº 14.704/2023, 13.146/2015 e 14.863/2024) ..... | 42        |
| 2.6.9 Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial (nova versão, criticada por movimentos sociais).....                                     | 44        |
| <b>3 VIVÊNCIAS E CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO RESPEITOSA .....</b>                                                                                               | <b>45</b> |
| 3.1 Relato Pessoal .....                                                                                                                                       | 45        |
| 3.1.1 Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD).....                                                                                                       | 46        |
| 3.1.2 Jardim de Infância de Aplicação de I.E.G .....                                                                                                           | 46        |
| 3.1.3 Escola de Aplicação de I.E.G .....                                                                                                                       | 46        |
| 3.1.4 - Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) - Unidade Hugo de Carvalho Ramos.....                                                             | 47        |
| 3.2 Dificuldades enfrentadas na educação básica e no ensino superior .....                                                                                     | 47        |
| 3.3 Formas de apoio que ajudaram ou poderiam ajudar .....                                                                                                      | 49        |
| 3.4 Reflexões sobre o papel da sociedade, da escola e da universidade .....                                                                                    | 49        |
| 3.5 Sugestões práticas para uma interação efetivamente inclusiva com pessoas surdocegas .....                                                                  | 51        |
| 3.6 Helen Keller: visibilidade, potencial e inspiração sem idealização .....                                                                                   | 51        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                            | <b>56</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                        | <b>58</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência da surdocegueira apresenta desafios únicos em termos de comunicação, mobilidade e comunidade. Essa deficiência é uma perda auditiva que afeta a visão e a audição, o que pode dificultar o entendimento e a expressão de informações, como também a comunicação com o ambiente e as pessoas ao seu redor. A comunicação é um dos principais problemas enfrentados pelas pessoas surdocegas, pois na maioria das vezes não é possível comunicar através da língua oral e/ou de sinais. Nesses casos, é necessário o uso de tecnologias especiais, como comunicação tátil, comunicação vibrotátil, escrita Braille ou comunicação por meio de alguma tecnologia assistiva.

Como a surdocegueira pode afetar a comunicação, uma das consequências pode ser o isolamento. É importante que as pessoas surdas e cegas tenham acesso a um ambiente com estratégias interacionais e a uma educação que facilite a comunicação com outras pessoas e a participação ativa na sociedade. A interação com a convivência da experiência da vida de ser surdocego envolve, portanto, a superação de desafios específicos e a busca por estratégias e políticas públicas. A mobilidade também pode ser difícil para essas pessoas, pois não ver e ouvir dificulta a orientação espacial e a percepção de tudo que está ao redor. Nesses casos, é necessário utilizar habilidades de orientação e mobilidade, como o uso de guias, bengalas e cães-guia.

A escolha do tema deste estudo foi motivada por experiências vividas como pessoas com surdocegueira, que me propiciaram inúmeros desafios, especialmente nos aspectos da comunicação e da socialização. Essas vivências despertaram o desejo de discutir mais profundamente as formas de interação, bem como os recursos que favorecem a autonomia e inclusão. Dessa forma, este trabalho vai além de uma abordagem meramente acadêmica, representando também um compromisso pessoal e profissional com a valorização da diversidade humana e com a construção de práticas educacionais mais acessíveis.

O estudo também se propõe a contribuir para a formação de futuros professores e pesquisadores, tendo em vista que a educação de alunos surdocegos exige conhecimentos específicos e metodologias variadas. Entre os recursos mais frequentemente utilizados estão a Língua de Sinais, o alfabeto datilológico, a escrita ampliada, o sistema Braille, o método Tadoma, a escrita alfabética na palma da mão

e o uso de objetos de referência — todos fundamentais para promover a comunicação e a aprendizagem (Sacks, 2003; Cader-Nascimento; Costa, 2010). Nesse contexto, destaca-se o papel essencial de professores de Libras, guias-intérpretes e demais profissionais de apoio na efetivação da inclusão escolar e social.

Devido às suas especificidades, a surdocegueira demanda estratégias de apoio diferenciadas e ações inclusivas que considerem as necessidades particulares desse grupo (McFarland, 1995). A complexidade dessa deficiência exige um olhar atento para a adaptação de práticas pedagógicas, recursos de comunicação e políticas públicas eficazes, que promovam autonomia e participação social plena. Em virtude das barreiras específicas enfrentadas por essa população, torna-se imprescindível a realização de estudos que aprofundem a compreensão acerca das vivências e necessidades das pessoas surdocegas, com o intuito de promover estratégias de apoio adequadas e garantir seus direitos, previstos legalmente como na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Decreto nº 5.626/2005, que trata da oferta de intérpretes de Libras em serviços públicos e na Lei nº 14.863/2024, que visa garantir que campanhas sociais, preventivas e educativas sejam acessíveis a pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a presente pesquisa sobre a surdocegueira é de fundamental relevância, uma vez que possibilita a compreensão aprofundada das necessidades específicas desse grupo, o qual enfrenta barreiras significativas nos processos de comunicação, locomoção e acesso à informação. A investigação das experiências e dos desafios vivenciados por essas pessoas pode permitir a elaboração de estratégias de intervenção mais adequadas, visando à promoção de seus direitos e à efetivação de práticas inclusivas.

Assim, esta pesquisa visa contribuir para o campo acadêmico e para as práticas sociais, oferecendo reflexões e propostas que possam subsidiar políticas, ações pedagógicas e estratégias de acessibilidade. Como ressalta Cader-Nascimento e Costa (2010), a inclusão efetiva ultrapassa a simples oferta de recursos, demandando a sensibilização social e a preparação de profissionais para assegurar o direito à comunicação, à autonomia e à cidadania das pessoas surdocegas.

Partindo da seguinte questão: **como promover uma interação inclusiva e respeitosa com pessoas surdocegas, considerando suas necessidades e**

**especificidades, a fim de garantir sua inclusão e participação plena na sociedade?** Este estudo tem como objetivo geral investigar formas de promover uma interação inclusiva e respeitosa com pessoas surdocegas, considerando suas especificidades, formas de comunicação e vivências.

Como objetivos específicos, destacam-se: Compreender os principais conceitos relacionados à surdocegueira, incluindo formas de comunicação e direitos garantidos por lei; refletir, a partir da experiência pessoal do estudante e da trajetória de Helen Keller, sobre os desafios e possibilidades para a inclusão social e educacional de pessoas surdocegas e, por último, apontar propostas práticas para uma interação inclusiva e acessível com pessoas surdocegas.

Para embasar a presente análise teórica, serão considerados estudos de diferentes autores que contribuíram significativamente para a compreensão da surdocegueira e de suas implicações educacionais e sociais. Cader-Nascimento e Costa (2002) apresenta conceitos fundamentais e descreve as principais características dessa deficiência, estabelecendo um ponto de partida para o entendimento do tema. Costa (2021) aprofunda-se nas estratégias de comunicação e nos recursos que favorecem a inclusão de pessoas surdocegas em diferentes contextos. Andrade (2018) discute práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando metodologias que respeitam as especificidades sensoriais. McFarland (1995) oferece uma perspectiva internacional, abordando experiências e políticas voltadas à educação de pessoas com deficiência sensorial múltipla. Por fim, Nunes e Oliveira (2012) refletem sobre políticas públicas, acessibilidade e práticas de atendimento especializado, trazendo contribuições para a construção de um cenário educacional mais inclusivo e equitativo, cujas contribuições oferecem subsídios relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados por essa comunidade e das práticas inclusivas direcionadas a ela. A partir dessa base teórica, busca-se propor caminhos que contribuam para a valorização da pessoa surdocega, o fortalecimento de práticas inclusivas e a formação de profissionais capacitados para atuar nesse campo. Ademais, acredita-se que, por meio da reflexão proposta, seja possível contribuir para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e para a promoção de uma sociedade mais justa.

O trabalho está estruturado em quatro seções. Na segunda seção apresentará as definições legais e pedagógicas da surdocegueira, os tipos e níveis de severidade da deficiência auditiva, bem como os principais modos de

comunicação utilizados por pessoas surdocegas. Também discutirá as barreiras enfrentadas em diferentes contextos — comunicacionais, educacionais, de saúde, urbanísticos e atitudinais — e analisará a legislação que garante seus direitos, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU). Com essa abordagem, pretende-se oferecer uma visão geral e fundamentada sobre a surdocegueira, servindo de base para reflexões sobre estratégias de inclusão e práticas educacionais adequadas.

Na terceira seção tem como objetivo apresentar vivências e estratégias para promover uma inclusão respeitosa das pessoas surdocegas, articulando experiências pessoais com reflexões teóricas. São discutidos relatos que evidenciam a trajetória escolar em diferentes instituições, desde a educação infantil até o ensino superior, destacando tanto as barreiras enfrentadas quanto os avanços alcançados ao longo desse percurso. O texto analisa as dificuldades encontradas na educação básica e universitária, assim como as formas de apoio que contribuíram — ou poderiam ter contribuído — para favorecer a aprendizagem e a participação plena. Ademais, propõe reflexões sobre o papel da sociedade, da escola e da universidade no processo de inclusão, ressaltando a importância de práticas colaborativas, acessíveis e sensíveis às necessidades das pessoas surdocegas.

Por fim, são apresentadas sugestões práticas para interações inclusivas com pessoas surdocegas a partir de uma análise da trajetória de Helen Keller, e da experiência pessoal do estudante, ressaltando sua visibilidade e potencial como inspiração, sem incorrer em idealizações que possam inviabilizar desafios reais

## **2 SURDOCEGUEIRA: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E FORMAS DE COMUNICAÇÃO**

Nesta segunda seção, serão abordadas as definições legais e pedagógicas da surdocegueira, os diferentes tipos e níveis de severidade da deficiência auditiva, além dos principais modos de comunicação utilizados por pessoas surdocegas. Também serão discutidas as barreiras enfrentadas em diversos contextos — como comunicação, educação, saúde, acessibilidade urbana e atitudes sociais — e analisada a legislação que assegura os direitos desse público, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Talvez você já conheça alguns desses temas, mas é fundamental refletir sobre eles com profundidade.

### **2.1 Definições legais e pedagógicas de Surdocegueira**

A surdocegueira é caracterizada por diferentes graus de comprometimento dos sentidos receptores à distância — a audição e a visão. A combinação dessas limitações pode causar sérias dificuldades de comunicação, mobilidade e acesso à informação, exigindo, portanto, estímulos e atendimentos educacionais específicos (Writer, 1987; Maxson et al., 1993; McLetchie & Riggio, 2002, conforme citado por Cader-Nascimento e Costa, 2010).

Cader-Nascimento e Costa (2010) explicam que, embora seja possível identificar lesões nos órgãos da visão e da audição por meio de exames clínicos, oftalmológicos e audiológicos, o diagnóstico médico isolado não é suficiente para prever como cada criança irá utilizar seus resíduos auditivos ou visuais, tampouco antecipar os processos compensatórios que podem ocorrer a partir da estimulação dos sentidos remanescentes.

Segundo as autoras, a visão e a audição são os principais canais de acesso à informação e à comunicação humana: a visão contribui para a percepção espacial e a aprendizagem, enquanto a audição é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e das interações sociais. Quando ambos os sentidos estão comprometidos, como ocorre na surdocegueira, tornam-se necessárias estratégias específicas de comunicação e inclusão (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

## 2.2 Tipos de Surdocegueira

As causas da surdocegueira estão relacionadas a diversos fatores, tanto congênitos quanto adquiridos. De acordo com Dantona (1977), Monteiro (1996) e McInnes (1999), essas causas incluem anomalias no desenvolvimento, infecções transmitidas durante a gestação (transplacentárias), infecções neonatais, erros inatos do metabolismo, prematuridade, traumatismos, além de diversas síndromes, como Usher, Wolfram, síndrome de Down, trissomia do 13, rubéola congênita, e também doenças infecciosas como a meningite. McInnes (1999), citado por Cader-Nascimento e Costa (2010), observa ainda que há muitos casos em que a origem da surdocegueira permanece desconhecida.

A surdocegueira é considerada uma deficiência múltipla que compromete simultaneamente os sentidos da visão e da audição, o que impacta profundamente a comunicação e a interação com o ambiente. Essa condição pode ser abordada a partir de múltiplas perspectivas — médicas, educacionais e comunicacionais — especialmente quando se trata da surdocegueira congênita e de causas genéticas, como a síndrome de Usher.

Essa síndrome, especificamente, é apontada como uma das principais causas genéticas da surdocegueira, exigindo abordagens específicas voltadas para a inclusão, o processo educativo e o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação. Sobre as causas Congênitas e Adquiridas, podemos destacar:

Quadro 1 - Causas Congênitas e Adquiridas da Surdocegueira

| CAUSAS CONGÊNITAS                                                                                                                                                                                                                                                                      | CAUSAS ADQUIRIDAS                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Certas condições genéticas podem levar à surdocegueira. Por exemplo, a síndrome de Usher, que é uma das causas mais comuns de surdocegueira congênita, é caracterizada pela combinação de surdez (ou perda auditiva severa) com degeneração progressiva da visão (retinite pigmentar). | Traumas: Acidentes que afetam tanto a visão quanto a audição, como lesões graves na cabeça ou doenças que impactam ambos os sentidos, podem resultar em surdocegueira.<br><br>Doenças degenerativas: Doenças como a neurosífilis, meningite, ou a neurite |

|                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                            | óptica                                                                                                                                                                        |
| Doenças infecciosas durante a gestação, infecções como rubéola ou toxoplasmose durante a gravidez podem afetar o feto e resultar em surdocegueira após o nascimento.                                                       | podem afetar progressivamente a visão e a audição, levando à surdocegueira.                                                                                                   |
| Além da síndrome de Usher, existem outras síndromes genéticas e condições hereditárias que podem resultar em surdocegueira, como a síndrome de Alström e a síndrome de CHARGE (que envolve várias deficiências sensoriais) | Envelhecimento: O envelhecimento também pode contribuir para a surdocegueira adquirida, especialmente quando a perda de visão e audição acontece simultaneamente com o tempo. |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base nos estudos de Costa e Cambruzzi (2021)

A origem da surdocegueira — seja congênita ou adquirida — influencia diretamente os níveis e as formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com essa deficiência. Nesse contexto, Costa e Cambruzzi (2021) destacam que, ao identificar esses níveis e formas, é possível compreender como indivíduos com surdocegueira congênita ou adquirida se comunicam e se expressam. Por isso, é fundamental que essas pessoas sejam continuamente observadas e estimuladas, de modo que possam, progressivamente, alcançar níveis mais desenvolvidos de comunicação, dentro de suas possibilidades.

Compreender as causas da surdocegueira é essencial para a definição de práticas educacionais e estratégias comunicativas eficazes. Saber se a condição é congênita ou adquirida contribui para o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas, para a escolha dos métodos de comunicação mais apropriados e para a construção de uma rede de apoio que atenda às necessidades específicas de cada pessoa surdocega.

## 2.3 Deficiência Auditiva

A perda auditiva, também conhecida como surdez, é uma deficiência que pode variar em intensidade, afetando a capacidade de perceber sons de diferentes maneiras. Ela pode ocorrer de forma súbita ou progressiva e tem uma série de

causas, como fatores genéticos, doenças, lesões ou exposição prolongada a ruídos altos. A surdez é classificada em diferentes níveis de severidade, cada um com suas implicações para a comunicação e a interação social.

### **2.3.1 Níveis de Severidade da Deficiência Auditiva**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>1</sup>, a deficiência auditiva é classificada conforme o grau de perda auditiva em decibéis (dB) da seguinte forma: surdez leve (26 a 40 dB), surdez moderada (41 a 60 dB), surdez severa (61 a 80 dB) e surdez profunda (acima de 81 dB).

A surdez leve, ou perda auditiva leve, é uma condição em que a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir sons de baixa intensidade, como conversas sussurradas ou ruídos distantes. Embora consiga compreender a fala em ambientes tranquilos, pode ter dificuldades em locais com muito ruído, onde os sons se misturam e se tornam difíceis de distinguir. Em muitos casos, o uso de aparelhos auditivos pode melhorar significativamente a audição, auxiliando na comunicação, principalmente em situações mais desafiadoras, como em ambientes com sons de fundo ou quando há distância entre o interlocutor e o ouvinte.

A surdez moderada envolve uma perda auditiva mais acentuada, dificultando a compreensão de conversas em volume normal, especialmente em ambientes ruidosos. Para muitas pessoas com essa condição, a comunicação torna-se mais desafiadora, sendo essencial o uso de aparelhos auditivos ou dispositivos que amplificam os sons, permitindo uma interação social mais eficaz. Além disso, devido às dificuldades auditivas, métodos alternativos, como leitura labial, linguagem de sinais ou comunicação por escrita, podem ser adotados para facilitar a interação e melhorar a qualidade de vida da pessoa afetada.

A perda auditiva severa resulta em grande dificuldade para ouvir, mesmo a fala em volume normal, mesmo com o uso de amplificação sonora, como aparelhos auditivos. Nesses casos, a pessoa pode depender de soluções mais avançadas, como os implantes cocleares, que estimulam diretamente o nervo auditivo.

---

<sup>1</sup> Dados coletados no site da National Library of Medicine (NLM) em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6796665/>

A comunicação pode se basear fortemente em métodos não verbais, como a linguagem de sinais e a leitura labial. A adaptação ao ambiente torna-se essencial, sendo comum a necessidade de ajustes significativos em contextos sociais e educacionais para garantir uma comunicação eficaz. A interação pode exigir mais esforço e criatividade tanto da pessoa com perda auditiva quanto daqueles ao seu redor.

A surdez profunda é a forma mais grave de perda auditiva, em que a pessoa não consegue perceber nenhum som, mesmo com o uso de amplificação sonora, como aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Nesses casos, a comunicação é predominantemente realizada por meio da linguagem de sinais, da escrita ou de outros recursos visuais, como a leitura labial.

Para garantir a inclusão e o acesso à educação e à vida social, é comum que a pessoa necessite de apoio especializado, como intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas. Essas adaptações são fundamentais para permitir a participação plena em atividades cotidianas e para sua efetiva integração social e educacional.

## **2.4 Modos de Comunicação**

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010) o contexto linguístico existente na sala de aula se configura como uma grande problemática enfrentada pelo estudante que apresenta alguma deficiência sensorial. De acordo com os autores:

Particularizando, para o aluno que possui prejuízo auditivo e visual, o processo de comunicação inicial certamente será severamente afetado, uma vez que o acesso à informação ocorre por outras vias sensoriais distintas daquela veiculada majoritariamente no meio sociocultural. Segundo a teoria de Van Dijk (1968), esse aspecto pode ser amenizado com o desenvolvimento da abordagem co-ativa, que permite à criança desenvolver a consciência da existência, dos efeitos e das funções da comunicação no ambiente (Cader-Nascimento; Costa, 2010, p.56).

Acordam-se que comunicação de relacionar que na escola que atendimento surdocegueira que importante educação de surdocegos que vamos conhecer que pessoas apoiarem que os que importante uso que tipo de educação: língua de sinais, alfabeto datilológico, braile, tadoma, objetos de referência, sugerir que pesquisadores na escola para comunicar. A língua de sinais não depende de

representação acústica, mas da articulação ou configuração das mãos, do movimento de sinalização do espaço, do local de articulação, da orientação da mão no espaço, tudo isso associado à expressão facial (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

### **2.4.1 Línguas de Sinais**

De acordo com Behares (1987), Cader-Nascimento (1997) e Capovilla e Raphael (2002), os sinais linguísticos, assim como as palavras faladas, possuem duas características semânticas essenciais: significado e sentido. O significado está ligado à relação convencional e direta entre o sinal e o objeto ou conceito que ele representa, sendo geralmente estável e compreendido por todos os usuários da língua. Por sua vez, o sentido depende do contexto comunicativo, envolvendo elementos como a situação em que o sinal é usado, as intenções do emissor e os aspectos não verbais que acompanham a mensagem. Essa diferenciação mostra que a linguagem de sinais envolve um processo de significação que vai além do referencial, incluindo também a interpretação contextual, o que evidencia a natureza dinâmica da comunicação.

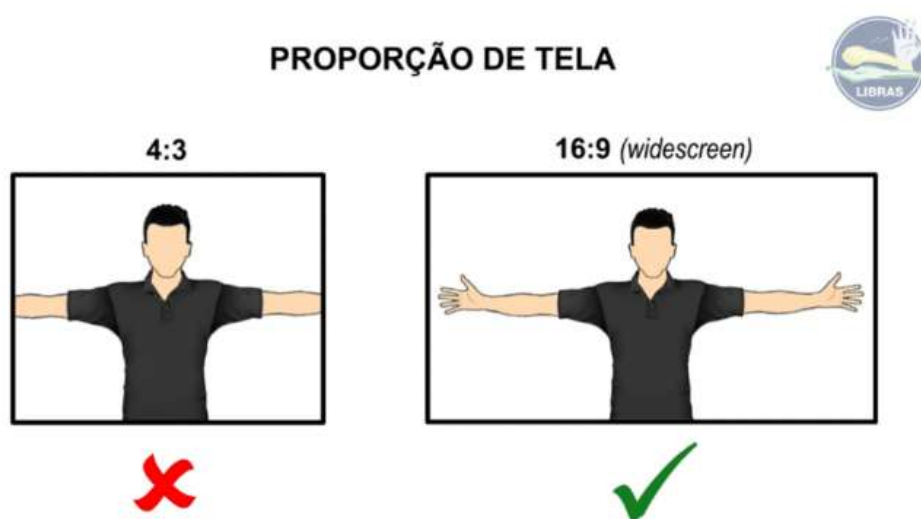
Durante muito tempo, a língua de sinais foi vista como universal, puramente icônica e sem uma estrutura interna complexa. Entretanto, estudos conduzidos por Behares (1987), Karnopp (1994) e Bellugi (2002) contestaram essa visão, demonstrando que, embora os sinais tenham um componente icônico, eles seguem normas socialmente estabelecidas. A Libras, por exemplo, é uma língua independente da fala, utilizando o canal visual-espacial em vez do oral-auditivo para transmitir mensagens.

A Secretaria de Educação Especial do MEC, através da Política Nacional de Educação Especial, ressalta que a articulação espacial e a percepção visual dos sinais são elementos fundamentais para a estruturação da língua. Essa estrutura é composta por quatro componentes principais: (1) a configuração e orientação dos membros superiores; (2) o local em que o sinal é realizado em relação ao corpo; (3) o movimento realizado no espaço de sinalização, que inclui aspectos como velocidade, intensidade, tipo e frequência; e (4) a expressão facial associada ao sinal. Esses elementos são essenciais para a descrição, decodificação e interpretação dos sinais, constituindo a unidade linguística básica da Libras (Capovilla; Raphael, 2001).

Nessa linha, Brito (1997, p. 2) destaca que os usuários da língua de sinais exploram o espaço e suas dimensões para construir seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, transmitindo significados que são captados por meio dessas mesmas dimensões espaciais.

No caso da comunicação com pessoas surdocegas, o uso da Libras precisa ser ajustado às condições visuais específicas de cada indivíduo. O espaço de sinalização varia conforme a capacidade visual residual, sendo frequentemente reduzido devido à limitação da visão periférica. Assim, o quadrante espacial utilizado pode ser periférico (lateralizado para o lado esquerdo ou direito), centralizado (visão tubular) ou corporal.

Figura 1 – Exemplo de qualidade de imagem em tela



Fonte: Revista Bilingue. Disponível em: <https://revistabilingue.com.br/edicao-no7/normatizacao-de-trabalhos-em-libras/>

Em algumas situações, é necessário que os sinais sejam digitados diretamente no corpo do surdocego, normalmente na palma da mão, conforme a preferência da pessoa. Outra técnica consiste em posicionar as mãos do surdocego sobre as do interlocutor, permitindo-lhe perceber a articulação, o movimento, o local e a orientação das mãos no espaço de sinalização.

A literatura também ressalta a importância do cuidado com a vestimenta do mediador, recomendando o uso de roupas com cores contrastantes em relação ao tom de pele, para otimizar a visibilidade e a percepção dos sinais pela pessoa

surdocega. A seguir, serão apresentadas algumas técnicas de comunicação adequadas para essa população.

### **2.4.2 Alfabeto Datilológico**

O alfabeto dactilológico, também conhecido como alfabeto manual dos surdos ou alfabeto digital, não é universal. Em geral, observa-se alteração na articulação dos dedos para representar os caracteres dos alfabetos utilizados em diferentes países. Alguns caracteres se mantêm, enquanto outros variam. O alfabeto utilizado no Brasil possui 25 caracteres, nos quais há variação na articulação da mão, no movimento, na orientação e no local de sinalização. Esses caracteres correspondem aos grafemas da língua oral e são utilizados para designar significados que não possuem um sinal lexical específico. Para isso, utiliza-se a soletração digital das letras da palavra em evidência, como, por exemplo, nomes próprios e unidades de medida. A palavra “centímetro” é soletrada como "C". (Costa, 1994; Brasil, 1997; Capovilla; Raphael, 2001).

Keller (1939) descreve como utilizava o alfabeto dactilológico para se comunicar:

Quem lê para mim ou conversa comigo vai compondo as palavras fazendo as letras com as mãos, segundo este alfabeto. Eu ponho a mão na sua, muito de leve, para não impedir os movimentos. Com o tacto percebem-se as diferentes posições da mão, do mesmo modo que com a vista. Não sinto as letras em separado, mas agrupamento em palavras, tal como toda a gente que lê com os olhos. A prática traz notável agilidade aos dedos (Keller, 1939, p. 7).

Assim, o espaço para soletração de palavras por meio do alfabeto dactilológico com pessoas surdocegas será determinado pela visão residual e pelo tato. Geralmente, quando as pessoas surdocegas não conseguem distinguir visualmente as letras, elas o fazem por meio do toque, acompanhando as articulações de cada letra realizada pelo mediador. Essa interação requer atenção e sensibilidade do interlocutor, que deve ajustar a velocidade, a pressão e a clareza dos movimentos para garantir uma comunicação eficiente e confortável para a pessoa surdocega.

Além disso, é fundamental que o mediador esteja atento às condições específicas de cada indivíduo, respeitando suas preferências e limitações

sensoriais. Dessa forma, o alfabeto dactilológico torna-se uma ferramenta indispensável para o acesso à informação, à educação e à socialização das pessoas surdocegas, permitindo-lhes a construção e a troca de conhecimentos, mesmo diante das barreiras impostas pela surdocegueira.

### **2.4.3 Escrita Ampliada**

A ampliação visual de textos constitui um procedimento essencial para a acessibilidade de pessoas surdocegas, envolvendo a expansão de elementos linguísticos tais como textos, frases, palavras, sílabas e grafemas. Este processo pode ser realizado por meio de recursos impressos ou manuscritos, os quais devem privilegiar a utilização de letras em caixa alta (maiúsculas), dada a maior clareza e legibilidade proporcionadas por esta forma gráfica (Silva, 2018).

No que se refere à ampliação impressa, recomenda-se o emprego da fonte tipográfica “Arial”, cuja estrutura apresenta-se favorável à leitura ampliada, com tamanhos que variam entre 20 e 48 pontos (Pereira; Almeida, 2020). Contudo, fontes com dimensões superiores a esse intervalo podem acarretar dificuldades na reprodução do material, especialmente em técnicas de impressão baseadas em tinta, além de comprometer a identificação eficiente das palavras pelos usuários surdocegos, tornando-se contraproducentes para o processo de comunicação (Martins, 2017).

Quando a ampliação é realizada de forma manual, cabe ao mediador utilizar exclusivamente grafemas em caixa alta, com tamanhos que oscilam entre 1 e 15 centímetros. Exceder essa faixa de dimensionamento torna inviável a execução prática do recurso, além de potencialmente dificultar a leitura por parte do indivíduo (Gonçalves, 2019).

Importa salientar que, antes da aplicação da ampliação visual, é imprescindível a avaliação detalhada da eficiência visual, do prognóstico oftalmológico e da capacidade de discriminação visual do indivíduo surdocego. Tal avaliação possibilita a adequação precisa do recurso, assegurando a maximização da compreensão textual e o aprimoramento do processo comunicativo, em consonância com as especificidades e limitações sensoriais de cada usuário (Rodrigues; Lima, 2021).

#### 2.4.4 Sistema Braille

O Sistema Braille foi criado em 1825, na França, por Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade devido a um acidente doméstico. A partir de sua experiência pessoal e necessidade de comunicação acessível, ele desenvolveu um sistema inovador de leitura e escrita tátil, que possibilitou a inclusão das pessoas cegas no mundo da alfabetização e do conhecimento.

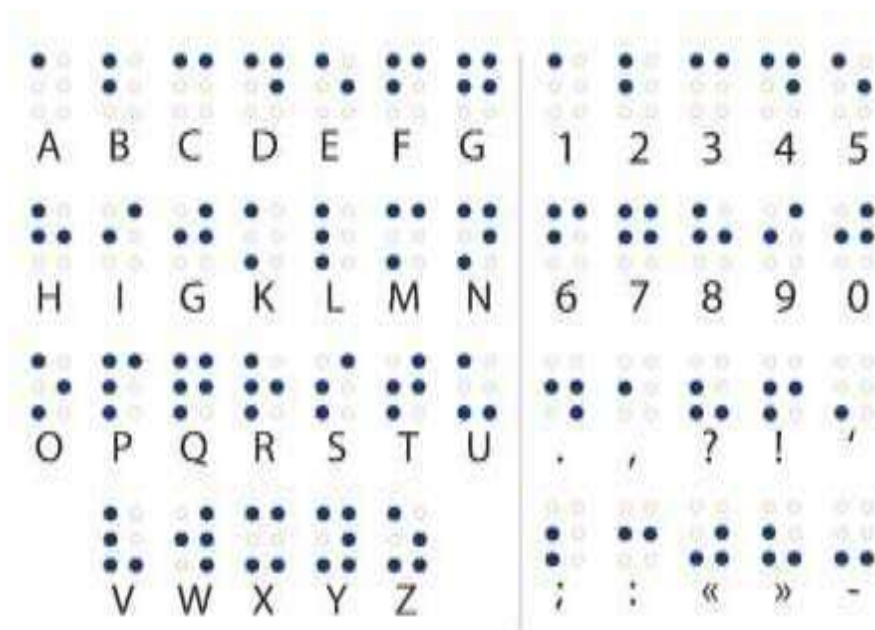
O sistema Braille é baseado na Cella Braille, que consiste em uma matriz composta por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas paralelas e três linhas (matriz 3x2). Esses pontos podem ser combinados para formar 63 sinais diferentes, o que permite a representação de letras, números, símbolos de pontuação, sinais de acentuação, além de indicadores específicos, como a letra maiúscula.

Por exemplo, o indicador de letra maiúscula utiliza os pontos 4 e 6, enquanto a letra "K" é formada pelos pontos 1 e 3. Essa proximidade entre os sinais pode causar confusões iniciais na alfabetização, como a leitura do sinal de maiúscula como a letra "K". A estética do Braille é universal, mas o registro escrito segue as normas da língua do país em que é desenvolvido.

Segundo Miles e Riggio (1999), o sistema Braille é complexo e exige do usuário uma concentração intensa para perceber detalhes sutis da escrita e da leitura. Além de habilidades cognitivas, é fundamental que o leitor tenha uma percepção tátil altamente desenvolvida e excelente orientação espacial, pois a leitura se dá pelo tato ao identificar as configurações dos pontos em relevo.

A produção de textos em Braille pode ser feita por meio de diferentes Boas ferramentas, como a reglete e punção, ou utilizando a máquina Braille modelo Perkins, conhecida como Braille. A leitura do Braille é realizada com as pontas dos dedos indicadores, que deslizam suavemente sobre o papel para identificar, por movimentos horizontais e pressão, os padrões formados pelos pontos em relevo.

Figura 2 - Sistema Braille



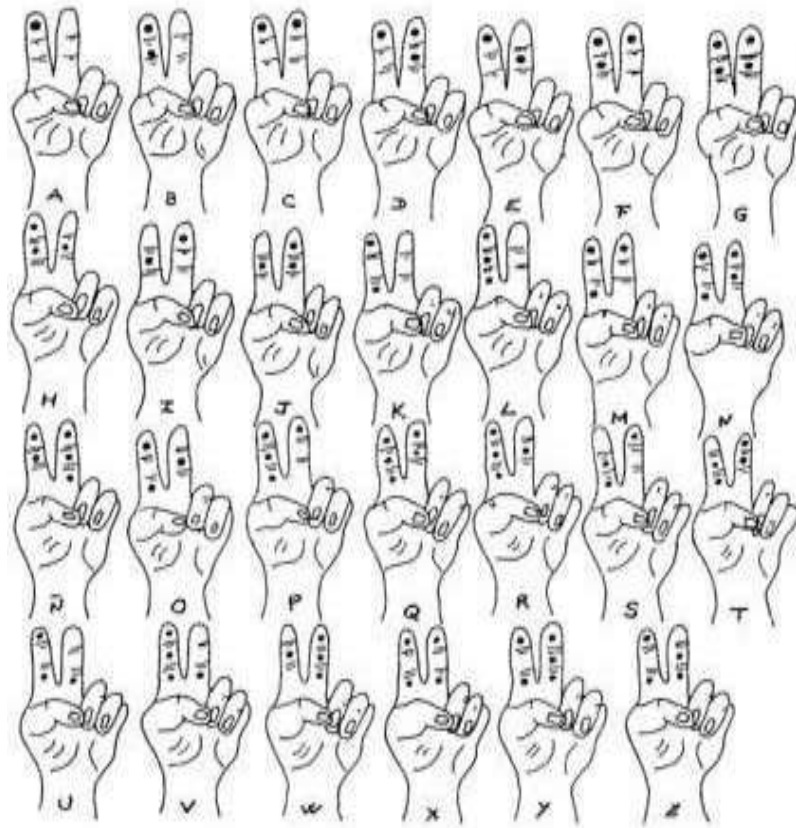
Fonte: Santos (2025)

#### 2.4.4.1 Sistema Braille Digital

O Sistema Braille Digital mantém a mesma estrutura básica da Cella Braille tradicional, composta por seis pontos em relevo, mas utiliza a mão do usuário como meio de registro e recepção da informação. Segundo Villarroel (1995), a pessoa surdocega posiciona a mão direita fechada horizontalmente, com os dedos indicador e médio estendidos e paralelos, em uma posição semelhante à letra "U" do alfabeto dactiológico brasileiro.

A comunicação é feita pela marcação tátil dos pontos correspondentes à cela Braille, utilizando as falanges dos dedos indicador e médio da mão esquerda para representar os pontos (cada dedo possui três falanges, totalizando seis pontos). O interlocutor soletra as palavras por meio do toque direto nas falanges da mão da pessoa surdo-cega, possibilitando a transmissão da informação de forma eficaz entre surdos-cegos, ou entre surdos-cegos e usuários do sistema Braille.

Figura 3 - Sistema Braille Digital



Fonte: García Dorado (2003)

#### 2.4.5 Tadoma

O Sistema Tadoma é uma estratégia específica de comunicação voltada para pessoas surdocegas, desenvolvida a partir da experiência com duas crianças — Tad Chapman e Oma Simpson — cujos nomes deram origem à denominação do método. Essa técnica se fundamenta na percepção tátil das vibrações e dos movimentos dos órgãos fonoarticulatórios durante a emissão da fala, permitindo a identificação de sons vocálicos e consonantais.

O método envolve o treinamento da pessoa surdocega para posicionar adequadamente a mão sobre o rosto do interlocutor, de modo a captar as vibrações e os deslocamentos musculares que acompanham a produção da fala. A configuração da mão deve assemelhar-se a um "L", com o polegar próximo à região dos lábios, o dedo indicador posicionado na lateral do rosto, e os demais dedos tocando o queixo

e o pescoço, onde são perceptíveis as vibrações vocais e os movimentos da mandíbula.

No início do processo de aprendizagem, recomenda-se o uso das duas mãos para ampliar a percepção, mas, com o tempo e a prática, é possível realizar o método utilizando apenas uma mão. Conforme descrito por Keller (1939, p. 77):

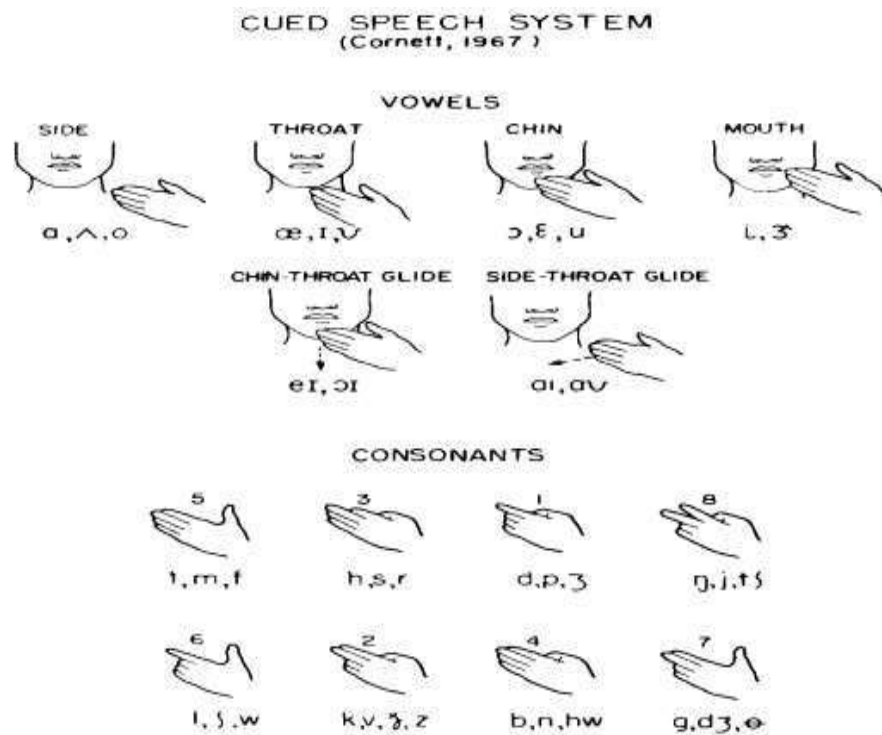
O tacto era o único recurso para ler os lábios de minha mestra. Pelo tato, apenas, tinha de aperceber-me do movimento dos lábios, da vibração da garganta e da expressão do rosto dela. Não raro este recurso era impotente. Eu me via na contingência de ficar horas inteiras, repetindo a mesma palavra, até que ela fosse inteligível. Era preciso exercitar-me assiduamente e sem desânimo.

O processo de desenvolvimento da linguagem pode ser estimulado desde os primeiros meses de vida, permitindo que o bebê comece a perceber a fala de forma sensorial. Uma das estratégias recomendadas é que o cuidador ou mediador segure o bebê no colo enquanto fala com ele, possibilitando que a criança sinta as vibrações do corpo do interlocutor. Durante esse momento, é importante incentivar o bebê a tocar o rosto de quem fala, favorecendo a percepção dos movimentos faciais — como os dos lábios e da língua — em associação com as vibrações sentidas.

A utilização do Sistema Tadoma exige elevado nível de atenção e prática contínua para que a pessoa surdocega consiga identificar e reproduzir os sons com base nos padrões fonoarticulatórios. Além disso, é fundamental que o indivíduo possua uma sensibilidade tátil refinada, bem como uma habilidade de discriminação tátil bem desenvolvida, de modo que a comunicação por meio desse método seja compreensível e eficaz.

Segundo Cader-Nascimento e Costa (2010), nem todas as pessoas surdocegas conseguem utilizar a técnica Tadoma como forma de comunicação. O método Tadoma consiste em colocar as mãos sobre o rosto do interlocutor para perceber os movimentos e vibrações associados à fala. A efetividade dessa técnica depende da sensibilidade tátil, do tempo e da forma como ocorreram as perdas sensoriais, bem como do treinamento recebido.

Figura 4: Tadoma



Fonte: Durlach e Braida (1969)

Indivíduos com maior sensibilidade tátil e orientação adequada têm maior facilidade para utilizar o Tadoma, enquanto pessoas com surdocegueira congênita ou perda precoce podem preferir outras formas de comunicação, como Língua de Sinais Tátil ou sistema Braille. Assim, o Tadoma é uma alternativa valiosa, porém não universal, que exige abordagem individualizada.

#### 2.4.6 Escrita Alfabética na Mão

Dentre os recursos utilizados para facilitar a comunicação com a pessoa surdocega, destaca-se o alfabeto palmar, também conhecido como alfabeto na palma da mão. Esse método consiste em desenhar, com o dedo indicador, letras em caixa alta (maiúsculas) do alfabeto ocidental na palma da mão da pessoa surdocega. A mão da pessoa é apoiada pelo mediador, que realiza os traçados necessários à identificação das letras que compõem as palavras.

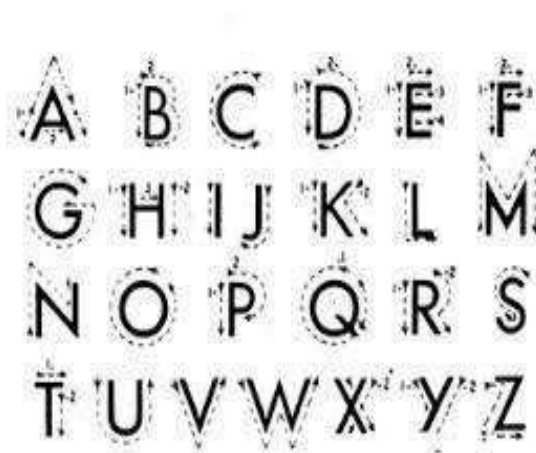
Esse processo é simples e eficaz, especialmente em contextos nos quais o interlocutor não domina o alfabeto datilológico ou o sistema Braille. De acordo com

Faulstich (2016), o alfabeto palmar é um recurso acessível e de fácil aprendizado, possibilitando uma comunicação básica entre a pessoa surdocega e indivíduos ouvintes ou videntes sem formação específica em Libras ou em técnicas de comunicação tátil.

Canuto et al. (2023) afirmam que esse método é amplamente utilizado por pessoas surdocegas em situações cotidianas, como conversas com familiares, cuidadores e profissionais da saúde, sendo também um recurso pedagógico importante no contexto educacional. Além disso, promove o sentimento de inclusão e autonomia, pois permite à pessoa surdocega participar de interações sociais e tomar decisões informadas a partir do que lhe é comunicado.

A Figura 5 ilustra os movimentos utilizados para traçar cada letra do alfabeto na palma da mão, servindo como orientação visual para aqueles que desejam aplicar essa técnica de forma prática.

Figura 5 - Letra do Alfabeto na Palma da Mão



Fonte: Cader-Nascimento (2010)

Conforme Oliveira (2022), o alfabeto palmar também se mostra relevante no processo de letramento de pessoas surdocegas, pois contribui para o reconhecimento das letras e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mesmo sem a mediação visual ou auditiva. Trata-se, portanto, de uma estratégia que vai além da comunicação básica, sendo também uma ponte para o aprendizado formal.

## **2.5 Barreiras enfrentadas por pessoas surdocegas**

A surdocegueira é uma deficiência sensorial múltipla que envolve perdas auditivas e visuais simultâneas, impondo desafios específicos na comunicação, na mobilidade, na educação e na vida social. As barreiras enfrentadas por pessoas surdocegas são múltiplas e inter-relacionadas, conforme será descrito a seguir.

### **2.5.1 Barreiras Comunicacionais**

A comunicação constitui um dos principais desafios enfrentados por pessoas com surdocegueira, em razão tanto da carência de profissionais qualificados quanto da ausência de estratégias adaptadas às suas necessidades específicas. As formas tradicionais de comunicação não são suficientes para esse público, tornando necessário o uso de recursos como a Libras tátil e outras modalidades alternativas. Como ressaltam Cader-Nascimento e Costa (2010), a comunicação torna-se um obstáculo significativo, pois os métodos convencionais não contemplam adequadamente as particularidades da surdocegueira, exigindo, assim, abordagens diferenciadas.

Além das limitações sensoriais próprias da condição, a escassez de profissionais preparados para oferecer suporte adequado intensifica o isolamento social e dificulta a interação com o meio. Segundo as autoras, a ausência de práticas pedagógicas e comunicativas específicas contribui para o agravamento das barreiras de comunicação, restringindo o acesso à informação, à educação e aos direitos sociais básicos (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

Dessa forma, a superação desses obstáculos demanda mais do que recursos acessíveis: exige a formação continuada de profissionais especializados e o envolvimento ativo da família e da comunidade no processo de inclusão social e educacional das pessoas com surdocegueira.

### **2.5.2 Barreiras Educacionais**

Marques (2000) enfatiza a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da formação continuada de professores como elementos

fundamentais para assegurar o processo de aprendizagem de estudantes com surdocegueira. Embora o acesso à educação seja um direito garantido, na prática, ainda há inúmeros entraves que dificultam sua efetivação. O autor aponta que a ausência de formação específica dos profissionais da educação, somada à escassez de recursos pedagógicos adaptados, compromete tanto o ingresso quanto a permanência desses estudantes nas instituições de ensino regular.

Além disso, Marques (2000) destaca que, para promover uma educação inclusiva de fato, é imprescindível garantir condições adequadas de ensino, o que envolve o uso de metodologias apropriadas, materiais acessíveis e apoio profissional qualificado. A carência desses elementos contribui para a ampliação das barreiras educacionais, reforçando processos de exclusão e dificultando o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdocegos. Nesse contexto, torna-se urgente o investimento em políticas públicas que priorizem a formação de professores, a produção de materiais didáticos acessíveis e a oferta de serviços especializados, como intérpretes de Libras tátil, guias-intérpretes e profissionais de apoio pedagógico. Esses recursos são indispensáveis para garantir o direito à educação inclusiva e equitativa para estudantes com surdocegueira.

### **2.5.3 Barreiras na Saúde**

De acordo com Sassaki (2003), a falta de intérpretes e protocolos específicos compromete a segurança e o atendimento à saúde. O acesso aos serviços de saúde pelas pessoas com surdocegueira é um direito fundamental, porém, ainda enfrenta inúmeras limitações. Ainda segundo o autor, o atendimento à saúde desse público é prejudicado pela falta de profissionais capacitados e pela ausência de recursos comunicacionais adequados, o que compromete diretamente a qualidade do cuidado prestado. Como destaca o autor, "o atendimento à saúde para pessoas surdocegas é prejudicado pela falta de profissionais capacitados e pela ausência de recursos comunicacionais adequados, comprometendo a qualidade do cuidado" (Sassaki, 2003, p. 58).

Além disso, a inexistência de intérpretes especializados, como guias-intérpretes ou profissionais de apoio à comunicação, e a ausência de protocolos específicos para o atendimento de pessoas surdocegas agravam a situação, colocando em risco a eficácia dos procedimentos de saúde. De acordo com Sassaki

(2003), essa carência compromete tanto o diagnóstico quanto o tratamento, dificultando a garantia de um atendimento humanizado e inclusivo. Diante desse cenário, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que contemplem a formação de profissionais da saúde para o atendimento de pessoas com múltiplas deficiências sensoriais, bem como a implementação de estratégias de comunicação acessível nos serviços de saúde.

#### **2.5.4 Barreiras Urbanas**

O direito de ir e vir, assim como o acesso aos espaços públicos, é essencial para assegurar a autonomia das pessoas com surdocegueira. No entanto, a ausência de adaptações adequadas no ambiente urbano representa uma barreira significativa à sua locomoção segura e independente. De acordo com Sassaki (2003), a inexistência de sinalização tátil, de mapas em Braille e de outras adaptações espaciais dificulta severamente a mobilidade autônoma desse grupo. Diversos fatores contribuem para esse cenário de exclusão, como a falta de pisos táteis — tanto direcionais quanto de alerta —, a ausência de sinalização acessível em áreas públicas e a carência de informações adaptadas nos meios de transporte coletivo. A situação se agrava ainda mais pela falta de capacitação de motoristas e funcionários do transporte público para lidar com as necessidades específicas de pessoas com deficiências sensoriais.

Sassaki (2003) defende que a superação dessas barreiras depende de investimentos em acessibilidade arquitetônica e urbanística. Isso inclui a implementação de recursos como sinalização tátil, mapas em Braille, audiodescrição e a qualificação de profissionais que atuam em locais públicos, visando a construção de um ambiente mais inclusivo. Nesse contexto, garantir a acessibilidade urbana não é apenas uma questão de infraestrutura, mas um passo fundamental para promover a inclusão social, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com surdocegueira.

#### **2.5.5 Barreiras Atitudinais**

Quadros (2006) argumenta que o preconceito, o desconhecimento e o medo de interagir com pessoas surdocegas contribuem para sua exclusão social. As

barreiras atitudinais representam um dos maiores desafios para a inclusão social das pessoas com surdocegueira. Muitas vezes, o preconceito, o desconhecimento e o medo de interagir com esse público resultam em isolamento social e na negação de direitos fundamentais. Segundo Quadros (2006, p.38), "o preconceito e o desconhecimento sobre a surdocegueira reforçam a exclusão social e dificultam o desenvolvimento da autonomia dessas pessoas".

A autora argumenta que a falta de informação sobre as formas adequadas de comunicação, o receio em estabelecer contato e a ausência de políticas de sensibilização são fatores que alimentam essas atitudes excludentes. Além disso, Quadros (2006) destaca que o desconhecimento da sociedade em geral sobre as potencialidades das pessoas surdocegas gera estigmas e limitações impostas não pela deficiência em si, mas pelas atitudes sociais.

Superar essas barreiras exige um trabalho contínuo de conscientização, formação de profissionais, campanhas educativas e promoção de uma cultura de respeito às diferenças. Somente por meio da mudança de atitudes é possível construir uma sociedade mais inclusiva e garantir a participação plena das pessoas com surdocegueira em todos os espaços sociais.

## **2.6 Direitos da Pessoa Surdocega e Legislação Pertinente**

As pessoas surdocegas têm direito à educação, comunicação, acessibilidade e inclusão social, garantidos pela legislação brasileira e por normas internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Esses direitos exigem intervenções individualizadas, uso de recursos adaptados e formação de profissionais especializados, garantindo a participação plena e a cidadania das pessoas surdocegas. O reconhecimento legal desses direitos reforça a importância de políticas públicas inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam autonomia, comunicação efetiva e inserção social.

As pessoas com surdocegueira possuem garantias legais que asseguram seu direito à educação, comunicação, acessibilidade e inclusão social, conforme estabelecido tanto pela legislação brasileira quanto por normas internacionais.

Entre os principais marcos legais estão a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006).

O pleno exercício desses direitos requer ações individualizadas, o uso de recursos acessíveis e a atuação de profissionais capacitados, a fim de assegurar a participação ativa e cidadã desse grupo. A legitimidade jurídica desses direitos ressalta a importância da implementação de políticas públicas inclusivas e de práticas pedagógicas voltadas à promoção da autonomia, da comunicação eficaz e da integração social das pessoas surdocegas.

No ano de 2023, ocorreram avanços importantes na legislação voltada às pessoas com deficiência, especialmente àquelas com surdocegueira ou deficiência auditiva. Um desses marcos foi a promulgação da Lei nº 14.605/2023, que instituiu o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira, a ser celebrado anualmente no dia 12 de novembro. Essa iniciativa busca ampliar a visibilidade sobre a condição, incentivar o debate público sobre inclusão e fomentar a criação de políticas públicas direcionadas ao atendimento educacional, comunicacional e social desse público historicamente excluído (BRASIL, 2023a).

Outro avanço relevante foi a sanção da Lei nº 14.768/2023, que passou a reconhecer a surdez unilateral como deficiência, garantindo às pessoas nessa condição o acesso aos direitos assegurados pela Lei Brasileira de Inclusão. Tal medida amplia o escopo das políticas de inclusão, estendendo proteção legal e acesso a benefícios sociais e educacionais a indivíduos que anteriormente não eram contemplados (BRASIL, 2023b).

Essas mudanças legislativas refletem o comprometimento do Estado brasileiro com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, em consonância com os princípios da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009. A criação de datas comemorativas e o reconhecimento formal de novas condições como deficiência são estratégias que contribuem para a conscientização da sociedade, a redução do estigma e o fortalecimento de práticas inclusivas nos âmbitos educacional, profissional e comunitário.

### **2.6.1 Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), constitui um marco na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Entre seus princípios, define-se que a acessibilidade é “a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicações” (BRASIL, 2015a, Art. 3º, IV).

Tal conceito é fundamental para pessoas com surdocegueira, pois a inclusão efetiva não depende apenas da eliminação de barreiras físicas, mas também da superação de obstáculos comunicacionais e atitudinais. Nesse sentido, Sassaki (2010, p. 45) afirma que “a acessibilidade comunicacional é tão indispensável quanto a arquitetônica, pois sem ela o indivíduo permanece excluído da participação social”.

O Art. 3º, inciso I, da LBI ainda amplia a compreensão de deficiência ao abranger impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, aproximando-se da perspectiva da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Conforme defendem Diniz, Medeiros e Squinca (2010, p. 31), “a deficiência não reside no corpo, mas nas interações entre impedimentos e barreiras sociais que impedem a plena participação”.

Dessa forma, a LBI não apenas garante direitos, mas também orienta políticas públicas e práticas sociais que buscam equiparar oportunidades, reforçando a autonomia, a dignidade e a participação social das pessoas com surdocegueira.

### **2.6.2 Decreto nº 9.522/2018**

O Decreto nº 9.522/2018 estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com a finalidade de assegurar que pessoas com deficiência, com transtornos do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação tenham garantido o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação, em condições de igualdade com os demais alunos.

O Decreto nº 9.522/2018 reforça o compromisso do Estado brasileiro com a

inclusão educacional, determinando que “no âmbito da educação, devem ser asseguradas adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade comunicacional e atendimento educacional especializado para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2018, Art. 4º, § 2º).

Essa norma é particularmente relevante para as pessoas com surdocegueira, uma vez que suas necessidades ultrapassam a simples soma das deficiências visual e auditiva. Como destacam Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 24), “a surdocegueira é uma deficiência singular, com características e demandas específicas, que requer estratégias pedagógicas e comunicacionais especializadas”.

Assim, o decreto orienta a oferta de recursos acessíveis, como a presença de guias-intérpretes, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, garantindo não apenas a inclusão formal, mas a efetiva participação do aluno surdocego no processo educacional. Essa visão alinhada às diretrizes da LBI reforça a necessidade de políticas públicas que considerem a complexidade da surdocegueira e promovam o direito à educação inclusiva em sua integralidade.

### **2.6.3 Decreto nº 6.949/2009 – Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU**

Conforme o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, o Brasil assume o compromisso de promover, proteger e assegurar o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência.

A promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo Decreto nº 6.949/2009 representou um avanço significativo no ordenamento jurídico brasileiro ao conferir status de norma constitucional a esse importante tratado internacional (Brasil, 2009).

A Convenção reafirma a obrigação dos Estados de garantir o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência, incluindo a garantia de acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

Para as pessoas com surdocegueira, em particular, a Convenção destaca a importância da acessibilidade comunicacional, reconhecendo que essa população enfrenta barreiras sensoriais complexas que exigem meios adequados de comunicação para assegurar sua autonomia e participação social (Cader-Nascimento; Costa, 2010, p. 26).

Dessa forma, a integração da Convenção ao sistema legal brasileiro orienta a formulação de políticas públicas e práticas educacionais inclusivas que promovam a eliminação de barreiras e a oferta de recursos como a Língua Brasileira de Sinais tátil, o Braille, a audiodescrição e tecnologias assistivas específicas. Essa perspectiva amplia a compreensão da deficiência para além do aspecto individual, enfatizando a responsabilidade social e institucional na garantia de direitos e na promoção da igualdade (Diniz; Medeiros; Squinca, 2010).

#### **2.6.4- Lei nº 10.436/2002 – Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, marcou um avanço fundamental ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (Brasil, 2002). Tal reconhecimento representa um marco decisivo para a inclusão social das pessoas surdas e, por extensão, das pessoas com surdocegueira que utilizam a Libras tátil como recurso comunicacional. Quadros e Karnopp (2004, p. 37) enfatizam que “a oficialização da Libras legitimou práticas linguísticas até então invisibilizadas, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural surda e ampliando o acesso a direitos básicos”.

A regulamentação dessa lei pelo Decreto nº 5.626/2005 complementa o reconhecimento legal, estabelecendo a obrigatoriedade da oferta de intérpretes de Libras em serviços públicos, a inclusão da língua nos currículos escolares e a capacitação de profissionais para atendimento adequado (Brasil, 2005).

Para as pessoas com surdocegueira, a oficialização da Libras como língua reconhecida legalmente é essencial, pois possibilita o desenvolvimento da comunicação em formatos adaptados, aumentando a autonomia e a participação social, conforme ressaltam Cader-Nascimento e Costa (2010).

### **2.6.5 Lei nº 14.704/2023 - Regulamento do Tradutor, intérprete e guia- intérprete libras**

A promulgação da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, representa um importante avanço no reconhecimento e regulamentação das atividades exercidas pelos tradutores, intérpretes e guias-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa legislação formaliza a relevância desses profissionais no processo de inclusão das pessoas com surdocegueira, ao estabelecer diretrizes claras sobre suas atribuições, formação exigida, jornada de trabalho e condições adequadas de atuação (BRASIL, 2023). Com isso, assegura-se que esses agentes tenham a preparação técnica, linguística e pedagógica necessária para atender às demandas desse público.

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), o guia-intérprete exerce um papel essencial na mediação comunicacional de indivíduos com surdocegueira, indo além da simples tradução linguística. Ele atua como facilitador da autonomia, do acesso à informação e da integração social dessas pessoas.

A regulamentação trazida pela Lei nº 14.704/2023, portanto, reforça a urgência de se contar com profissionais devidamente capacitados, de modo a assegurar a efetiva participação dessas pessoas em todos os espaços sociais, conforme os princípios de acessibilidade e inclusão definidos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015).

A nova legislação distingue claramente as funções dos tradutores/intérpretes e dos guias-intérpretes. Enquanto os primeiros são responsáveis pela mediação entre Libras e a Língua Portuguesa, seja na modalidade oral, escrita ou gestual, os guias-intérpretes atuam diretamente com pessoas surdocegas, promovendo sua comunicação com o meio, garantindo compreensão, aprendizagem e participação social (BRASIL, 2023; Oliveira & Lima, 2019). A lei ainda delimita uma carga horária máxima de seis horas diárias ou trinta horas semanais, além de prever revezamentos em atividades prolongadas, em virtude da intensa demanda cognitiva e física envolvida nesse tipo de trabalho (BRASIL, 2023; Silva, 2015).

Sacks (2003) ressalta que a estimulação sensorial apropriada é um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e social de pessoas com deficiências sensoriais, evidenciando a necessidade de profissionais especializados nesse processo. Nesse mesmo sentido, Franco e Gomes (2020) observam que a atuação qualificada de intérpretes e guias-intérpretes é fundamental para tornar viáveis as

políticas públicas voltadas à inclusão, convertendo os direitos legais em práticas efetivas de acessibilidade.

Em suma, a Lei nº 14.704/2023 não apenas estabelece critérios técnicos para o exercício da profissão, como também representa um marco na consolidação de práticas inclusivas voltadas às pessoas com surdocegueira. Conforme observa Martins (2021, p. 77), normas como essa conferem ao guia-intérprete um papel central na mediação comunicacional, promovendo igualdade de oportunidades e efetivando direitos, em consonância com os preceitos da LBI e os compromissos firmados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

#### **2.6.6. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com deficiência, incluindo surdocegos, e destaca a importância da formação de professores e da presença de guias-intérpretes nas escolas. Instituída pelo Ministério da Educação em 2008, representa um importante avanço na construção de um sistema educacional mais inclusivo, que reconhece a diversidade como elemento enriquecedor do processo pedagógico (Brasil, 2008). Essa política orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, garantindo que estudantes com deficiência, incluindo aqueles com surdocegueira, recebam os recursos e apoios necessários para seu pleno desenvolvimento.

No caso específico das pessoas com surdocegueira, a política destaca a importância da formação continuada de professores e da presença de profissionais especializados, como guias-intérpretes, que auxiliam na mediação da comunicação e na participação dos alunos nas atividades escolares (Cader-Nascimento; Costa, 2010). Assim, a Política Nacional de Educação Especial reafirma o compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, promovendo a construção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores para os estudantes surdocegos.

### **2.6.7 Lei nº 13.977/2020 – Lei Lucas**

A Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Lucas, institui a obrigatoriedade da capacitação de profissionais da educação básica, pública e privada, em noções básicas de primeiros socorros, com o objetivo de garantir a segurança e o bem-estar dos estudantes no ambiente escolar (Brasil, 2020a).

Essa medida assume especial relevância para estudantes com surdocegueira, que podem enfrentar desafios adicionais para comunicar emergências ou sintomas devido às barreiras sensoriais múltiplas (Sassaki, 2010). A capacitação dos educadores para identificar sinais de urgência e agir de maneira adequada é fundamental para assegurar a integridade física e a segurança desses alunos. Sassaki (2010, p. 60) destaca que “a segurança deve ser entendida como parte integrante da acessibilidade, pois somente em um ambiente seguro e preparado é possível promover a verdadeira inclusão”.

Dessa forma, a Lei Lucas reforça o compromisso das instituições de ensino com a inclusão plena, ampliando as condições para que estudantes com deficiência, incluindo os surdocegos, participem do processo educacional com proteção e dignidade.

### **2.6.8 Análise das legislações brasileiras sobre Libras, comunicação tátil e políticas de acessibilidade (Leis nº 14.704/2023, 13.146/2015 e 14.863/2024)**

A comunicação inclusiva das pessoas com surdocegueira no Brasil é respaldada por um arcabouço legal que garante seus direitos, assegura acessibilidade e promove sua participação plena na sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), no artigo 3º, inciso V, determina que a acessibilidade deve contemplar o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da comunicação tátil, assegurando o acesso à informação, à educação e à vida social para indivíduos com deficiência auditiva, visual ou com surdocegueira (BRASIL, 2015). Essa legislação destaca a importância de profissionais especializados, como tradutores, intérpretes e guias-intérpretes de Libras, que atuam como agentes fundamentais na mediação comunicacional e na inclusão social de pessoas com surdocegueira (Cader-Nascimento & Costa, 2010).

A promulgação da Lei nº 14.704/2023 representa um avanço significativo ao regulamentar a atuação desses profissionais, definindo suas atribuições, formação mínima exigida, jornada de trabalho e condições para o exercício da função. O guia-intérprete é oficialmente reconhecido como um profissional indispensável na mediação entre pessoas com surdocegueira e o meio social, contribuindo para sua autonomia, participação ativa e acesso a conteúdos educacionais e informativos (BRASIL, 2023; Oliveira & Lima, 2019). A norma também estabelece uma jornada de até seis horas diárias ou trinta horas semanais, em reconhecimento ao alto grau de exigência cognitiva da função, e prevê a formação continuada como parte da valorização e qualificação profissional (Silva, 2015).

Complementarmente, a Lei nº 14.863/2024 determina que campanhas de cunho social, educativo e preventivo devem ser acessíveis a pessoas com deficiência, exigindo a disponibilização dos materiais em formatos adaptados, como Libras e comunicação tátil. Essa exigência busca garantir que o conteúdo das campanhas chegue efetivamente à população com deficiência sensorial, promovendo inclusão, informação e cidadania (BRASIL, 2024).

Autores como Sacks (2003) ressaltam que a estimulação sensorial adequada é essencial para o desenvolvimento intelectual e social de pessoas com deficiência sensorial, o que evidencia a relevância de profissionais habilitados para esse atendimento. Nesse sentido, Franco e Gomes (2020) apontam que a presença de intérpretes, tradutores e guias-intérpretes qualificados é determinante para a concretização de políticas públicas inclusivas, permitindo que os direitos previstos na legislação se materializem em práticas acessíveis no cotidiano. Para Martins (2021, p. 77), legislações como a Lei nº 14.704/2023 consolidam o papel do guia-intérprete como figura central na mediação comunicacional, ampliando o alcance da inclusão nas dimensões educacional, social e comunicacional.

Assim, o conjunto de normas representado pelas Leis nº 13.146/2015, 14.704/2023 e 14.863/2024 estabelece bases sólidas para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível. Essas legislações não apenas regulamentam a atuação de profissionais essenciais, como também asseguram que pessoas com surdocegueira possam exercer plenamente seus direitos, em consonância com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e com as diretrizes das políticas públicas de inclusão vigentes no país (Cader-Nascimento & Costa, 2010).

### **2.6.9 Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial (nova versão, criticada por movimentos sociais)**

O Decreto nº 10.502/2020 instituiu diretrizes para a criação de escolas e classes especiais destinadas a pessoas com deficiência, propondo um modelo de atendimento educacional segregado (Brasil, 2020). Essa medida gerou críticas significativas de movimentos sociais e especialistas em educação inclusiva, que a consideram um retrocesso em relação às conquistas da inclusão escolar.

Segundo Sasaki (2020), a segregação educacional pode reforçar a exclusão social e limitar as oportunidades de convívio e aprendizado em ambientes comuns, o que contraria os princípios da educação inclusiva que buscam garantir a participação plena e equitativa dos estudantes com deficiência. Cader-Nascimento e Costa (2010) também alertam para os riscos da perpetuação de estigmas e preconceitos decorrentes da separação física dos alunos com deficiência.

Essas críticas apontam para a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a inclusão em contextos escolares regulares, conforme orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), enfatizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio complementar.

O debate em torno do Decreto nº 10.502/2020 evidencia a complexidade dos desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais inclusivas e reforça a importância da participação ativa da sociedade civil na construção de práticas que garantam direitos e promovam a inclusão social e educacional de forma efetiva.

### **3 VIVÊNCIAS E CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO RESPEITOSA**

Enquanto pessoa surdocega, enfrento dificuldades diárias na minha interação com a sociedade. Esta seção tem como objetivo apresentar um pouco da minha história e vivência, além de apontar caminhos para uma inclusão mais efetiva da pessoa surdocega na sociedade. O foco é apresentar vivências e caminhos para promover uma inclusão respeitosa de pessoas surdocegas, articulando experiências pessoais e reflexões teóricas. São abordados relatos que evidenciam a trajetória escolar em diferentes instituições, desde a educação infantil até o ensino superior, destacando as barreiras e os avanços vivenciados nesse percurso.

O texto analisa as dificuldades enfrentadas na educação básica e universitária, assim como as formas de apoio que contribuíram — ou que poderiam ter contribuído — para favorecer a aprendizagem e a participação plena. Além disso, propõe reflexões sobre o papel da sociedade, da escola e da universidade no processo de inclusão, enfatizando a importância de práticas colaborativas e acessíveis.

#### **3.1 Relato Pessoal**

Nasci em 03 de setembro de 1999, em Goiânia-GO. Minha mãe, devido a problemas de saúde durante a gestação, precisou realizar parto cesáreo. Logo após o nascimento, fui encaminhado para um hospital especializado em crianças, onde foram diagnosticadas doenças congênitas, incluindo hidrocefalia. Passei por uma cirurgia cerebral e, aos três meses, precisei de uma nova cirurgia para substituição de uma válvula que havia entupido.

Em 1999, permaneci internado na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por quatro meses. Minha família ficou bastante preocupada, pois minha vida estava em risco. Aos nove meses, iniciei fisioterapia e fonoaudiologia. Durante esse período, descobrimos que eu não ouvia. Realizei exames no Hospital Centro Estadual de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), onde foi confirmado o diagnóstico de surdez.

O tratamento neurológico continuou, com acompanhamento da hidrocefalia. As idas frequentes ao hospital eram parte da rotina, proporcionando avanços. Aos dois anos, passei a ter acompanhamento oftalmológico e minha visão era

considerada normal. No entanto, uma consulta com otorrinolaringologista detectou perda auditiva profunda bilateral.

### **3.1.1 Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD)**

Aos dois anos de idade, iniciei minha vida escolar em uma escola inclusiva. Na época, ainda não conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Comecei a aprendê-la ainda criança, com apoio de professores que ensinavam sinais básicos e alfabetização bilíngue (Libras como primeira língua e Português escrito como segunda). Segundo Cader-Nascimento e Costa (2010), o ensino de Libras como primeira língua é essencial para o desenvolvimento linguístico e social da pessoa surda, garantindo acesso à comunicação e ao conhecimento. Essa abordagem também está de acordo com as orientações da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que assegura o direito à educação bilíngue.

O apoio pedagógico e fonoaudiológico foram essenciais para minha comunicação, mas o processo foi desafiador, especialmente para aprender oralização e leitura labial. Muitas vezes, pessoas que não me conheciam tentavam conversar apenas oralizando, sem Libras. Por conta da minha baixa acuidade visual, a comunicação também se tornava mais difícil quando o interlocutor estava distante.

### **3.1.2 Jardim de Infância de Aplicação de I.E.G**

Em 2002, iniciei as aulas no Jardim de Infância de Aplicação de I.E.G, ainda em ambiente inclusivo. Havia outros colegas surdos na turma, o que contribuiu para o uso mais constante da Libras. O contato com colegas com deficiências auditivas ajudou na socialização e no fortalecimento da identidade surda, conforme discutido por Skliar (1998), que enfatiza a importância da comunidade surda no desenvolvimento da identidade linguística.

### **3.1.3 Escola de Aplicação de I.E.G**

Em 2006, iniciei o Ensino Fundamental na Escola de Aplicação de I.E.G. No início, enfrentei dificuldades de socialização, pois havia situações de preconceito

e isolamento. Entretanto, com o tempo, contei com apoio de intérprete de Libras, o que facilitou a comunicação e aprendizagem.

Houve também alterações na visão: inicialmente, a acuidade visual era de 20/30 a 20/60, caracterizando leve perda visual. Mais tarde, evoluiu para 20/70 a 20/160, sendo necessário maior cuidado e uso de óculos adaptados. A baixa visão exigiu adaptações para acompanhar os conteúdos, conforme orientam as diretrizes de acessibilidade pedagógica (Brasil, 2015).

#### **3.1.4 - Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) - Unidade Hugo de Carvalho Ramos**

Em 2012, ingressei no Ensino Fundamental II no CEPMG. Na época, minha acuidade visual variava entre 20/200 e 20/400, sendo classificada como baixa visão grave. Utilizava recursos ampliados no quadro e ajustes no posicionamento em sala para acompanhar as aulas. No Ensino Médio, enfrentei novas dificuldades visuais e, aos 15 anos, tive agravamento da baixa visão. Aos 16 e 17 anos, utilizei lentes de contato, e aos 18 anos passei por cirurgia de anel intraestromal para melhorar a visão.

Apesar dos procedimentos, a baixa visão continuou exigindo acompanhamento oftalmológico e adaptações diárias, incluindo em ambientes externos, onde a luz intensa e multidões dificultavam a locomoção. Mesmo com as dificuldades, consegui concluir o Ensino Médio e realizar o ENEM, utilizando provas ampliadas, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

### **3.2 Dificuldades enfrentadas na educação básica e no ensino superior**

A comunicação sempre foi um desafio. É comum que, ao estar em um local, pessoas que não me conhecem tentem conversar comigo apenas oralizando. Como necessito da Libras para me comunicar, a interação não flui de maneira natural. Durante a infância, tive terapia de fala até os cinco anos de idade, período em que treinei leitura labial. Contudo, as profissionais do centro de atendimento foram demitidas pelo governo da época, e, a partir de então, não tive mais acesso ao treino de fala.

Além disso, devido à minha baixa acuidade visual, a comunicação em Libras

torna-se difícil quando o interlocutor está a mais de três metros de distância. A mesma limitação ocorreria se eu tivesse mantido o treino de leitura labial. A distância, portanto, é um fator limitador importante na minha comunicação.

No que se refere à mobilidade, as dificuldades também se apresentam. Por conta da baixa visão, lembro-me dos desafios durante a escola, especialmente nas saídas para o recreio e no horário de ir embora. O corredor ficava lotado e o fluxo intenso de pessoas gerava empurrões e esbarrões. Embora eu nunca tenha chegado a cair, passei por situações de risco diversas vezes. Em ambientes externos, as dificuldades persistem. A combinação de luz solar intensa e grande circulação de pessoas torna o simples ato de atravessar a rua potencialmente perigoso. Por essa razão, em muitas situações, só me aventuro a sair acompanhado de alguém de confiança.

Durante minha trajetória escolar, enfrentei diversos obstáculos para ter acesso a recursos adaptados. Muitas vezes precisei reivindicar meus direitos junto à coordenação para que atividades fossem adequadas à minha condição, como a ampliação do tamanho das letras em materiais impressos.

Em algumas ocasiões, essa luta foi tão intensa que cheguei às lágrimas. Em determinados períodos, tive atendimento especializado, seja no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD) ou no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

O acesso à informação, quando mediado por recursos tecnológicos, é facilitado. Legendas na TV, caracteres ampliados em computadores e recursos de acessibilidade em celulares são ferramentas importantes. No entanto, conforme apontam Cader-Nascimento e Costa (2010), a tecnologia, apesar de avançada, ainda não é plenamente utilizada pela sociedade para promover acessibilidade efetiva.

Essas experiências refletem a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão escolar exige adaptação de materiais, acessibilidade comunicacional e respeito à singularidade de cada aluno. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) garante o direito a atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade para todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior, o que deve ser assegurado de maneira efetiva pelas instituições.

### **3.3 Formas de apoio que ajudaram ou poderiam ajudar**

Durante minha escolarização inclusiva, percebi a importância de metodologias adaptadas para o ensino de pessoas surdocegas. Conforme destaca McFarland (1995, p. 58), “as crianças surdocegas terão a oportunidade de desenvolver conceitos mais elaborados e de fazer uso de diferentes recursos de comunicação, podendo ser inseridas em programas educacionais que atendam às suas necessidades básicas”.

Na prática, isso significou para mim o acesso a recursos como Libras tátil, Braille, datilologia e materiais adaptados. A alfabetização inicial foi mediada por professores de Libras que utilizaram recursos táteis e visuais adequados, respeitando meu ritmo e minha necessidade linguística. O apoio do intérprete em sala foi essencial, especialmente diante das minhas dificuldades visuais. Frequentemente, o intérprete fazia datilologia ou Libras tátil, complementando com anotações escritas e atividades adaptadas. Para as atividades escolares, utilizávamos materiais ampliados, garantindo melhor legibilidade.

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), a educação da pessoa surdocega exige estratégias comunicacionais diversificadas, adaptadas ao perfil sensorial de cada estudante. Isso inclui desde a comunicação tátil até o uso de tecnologias assistivas, que favorecem a compreensão e participação nas atividades. Recursos visuais, como legendas obrigatórias na televisão, também se mostraram fundamentais. Essas ferramentas, somadas à adaptação pedagógica e à atuação de profissionais qualificados, possibilitaram que eu participasse de maneira mais efetiva das atividades escolares.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça que o atendimento educacional especializado deve assegurar meios, recursos e serviços de acessibilidade que promovam o aprendizado e a participação da pessoa com deficiência, garantindo equidade de condições educacionais.

### **3.4 Reflexões sobre o papel da sociedade, da escola e da universidade**

A inclusão da pessoa com deficiência, especialmente no caso de pessoas surdocegas, não pode ser compreendida apenas como um ato isolado de boa vontade, mas sim como uma responsabilidade coletiva que envolve diferentes

esferas sociais. A sociedade, como um todo, tem o dever de promover condições para que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações sensoriais, possam viver com dignidade, autonomia e participação plena. A surdocegueira, por se tratar de uma condição que afeta simultaneamente a visão e a audição, impõe desafios únicos à comunicação, à mobilidade e ao acesso à informação — o que exige ações mais específicas e coordenadas por parte de instituições e profissionais. Para Mantoan (2003):

A inclusão da pessoa com deficiência, incluindo a surdocegueira, é um dever de toda a sociedade. A escola tem papel fundamental na garantia do acesso à aprendizagem com equidade, e a universidade deve atuar na formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios da diversidade humana (Mantoan, 2003, p.17).

A escola é um espaço fundamental nesse processo. Ela deve ser estruturada para garantir não apenas a presença física do estudante surdocego, mas também a sua efetiva participação no processo de aprendizagem. Isso implica o uso de recursos acessíveis, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e, principalmente, a presença de profissionais capacitados, como guias-intérpretes. É essencial que o ambiente escolar favoreça o desenvolvimento da autonomia e da comunicação, respeitando o ritmo e os modos de aprendizagem próprios de cada estudante.

Nesse contexto, a universidade também desempenha um papel estratégico e insubstituível. A formação inicial e continuada de professores, pedagogos, intérpretes e demais profissionais da educação precisa incluir conteúdos voltados à educação inclusiva, com ênfase nas especificidades da surdocegueira. É por meio do conhecimento acadêmico e da pesquisa que se desenvolvem novas metodologias de ensino, materiais acessíveis e abordagens interdisciplinares capazes de responder às necessidades desse público.

Além disso, a universidade deve ser um espaço de debate crítico e engajamento social, incentivando a construção de políticas públicas inclusivas e de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana. Portanto, a inclusão da pessoa surdocega não é responsabilidade exclusiva de uma instituição ou de um grupo específico. Ela exige a articulação entre políticas públicas, formação docente qualificada, práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, e uma mudança de atitude por parte de toda a sociedade. Só assim será possível garantir o pleno

exercício dos direitos educacionais e sociais desse grupo, historicamente invisibilizado.

### **3.5 Sugestões práticas para uma interação efetivamente inclusiva com pessoas surdocegas**

A surdocegueira, enquanto deficiência múltipla que compromete simultaneamente os sentidos da visão e audição, impõe desafios significativos à comunicação, ao deslocamento e à aprendizagem. Por isso, sua abordagem requer mais do que soluções genéricas: é necessário pensar em adaptações específicas, tanto no ambiente físico quanto nas formas de interação social e pedagógica.

De acordo com Mazzota (2011, p. 43), “A surdocegueira exige adaptações específicas, tanto no ambiente físico quanto na comunicação. A interação com essas pessoas requer disponibilidade, empatia e o uso de recursos alternativos que respeitem suas particularidades.”

Nesse sentido, o ambiente precisa ser acessível e seguro, com sinalizações táteis, ausência de obstáculos e elementos sensoriais adaptados às condições de cada indivíduo. Além disso, a comunicação com a pessoa surdocega deve ser cuidadosamente ajustada, respeitando suas formas específicas de compreensão do mundo — como o uso de Libras tátil, escrita em Braille, pranchas de comunicação ou objetos de referência.

Mais do que recursos materiais, é indispensável uma postura ética e humana por parte de professores, colegas, profissionais e membros da comunidade. A empatia, mencionada por Mazzota, torna-se um elemento fundamental: compreender as limitações impostas pela condição sensorial e estar disponível para construir uma relação baseada na paciência, no respeito e na escuta ativa. A interação significativa só ocorre quando há intenção genuína de comunicação, mesmo que esta demande tempo, esforço e mediação especializada.

### **3.6 Helen Keller: visibilidade, potencial e inspiração sem idealização**

Helen Keller<sup>2</sup> (1880-1968), considerada uma das figuras mais importantes

---

<sup>2</sup> A história de Helen Keller pode ser conhecida no site do National Women's History Museum (<https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/helen-keller>)

na história da educação e inclusão de pessoas com deficiências múltiplas, destaca a importância do aprendizado experiencial ao afirmar que “a vida é uma sucessão de lições que devem ser vividas para serem compreendidas” (Keller, 1903, p. 33). Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento humano não ocorre apenas pela transmissão teórica do conhecimento, mas pela vivência prática e pela superação dos desafios impostos pelas limitações sensoriais.

A trajetória de Keller, que superou as barreiras da surdez e cegueira graças ao acesso à comunicação e à educação adequada, reforça a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas que promovam a autonomia e a inclusão plena dessas pessoas na sociedade.

O exemplo de Helen Keller demonstra que, apesar das adversidades, é possível alcançar um desenvolvimento intelectual e emocional pleno, desde que sejam assegurados os recursos comunicacionais e o apoio educacional necessários. Segundo Cader-Nascimento e Costa (2010), a comunicação adaptada é fundamental para garantir a construção do conhecimento e o desenvolvimento da identidade pessoal de pessoas com surdocegueira.

Assim, o processo educativo para pessoas com múltiplas deficiências sensoriais deve ser orientado por uma abordagem multidisciplinar que considere as especificidades de cada indivíduo e valorize sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Exemplos práticos de intervenções educativas incluem o uso de sistemas de comunicação tátil, como o alfabeto manual (datilologia) adaptado para pessoas com surdocegueira, e a implementação de ambientes acessíveis que facilitem a mobilidade e a interação social. Tais práticas são apontadas por Franco e Gomes (2020) como fundamentais para promover a inclusão efetiva e a autonomia dessas pessoas.

Além disso, a história de Keller evidencia a importância da inclusão social, pois a educação não se limita ao espaço escolar, mas se estende para o convívio comunitário e a valorização da diversidade humana. A superação dos preconceitos e a construção de uma sociedade mais acessível são desafios que ainda persistem, tornando o legado de Helen Keller um chamado à reflexão sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o direito à educação inclusiva para todos.

A visibilidade das pessoas com deficiência, especialmente aquelas que

apresentam múltiplas deficiências como a surdocegueira, é fundamental para garantir seus direitos e promover a inclusão social plena. A ausência de reconhecimento social dessas pessoas contribui significativamente para o apagamento de suas demandas específicas, dificultando a formulação e implementação de políticas públicas eficazes que atendam às suas necessidades reais.

Nesse sentido, Silva (2015, p.112) ressalta que “a visibilidade social é um passo imprescindível para a construção de políticas públicas eficazes, pois permite que as demandas específicas dessas populações sejam reconhecidas e atendidas”. Assim, a visibilidade não se configura apenas como um ato simbólico, mas como um elemento indispensável para a promoção da justiça social, possibilitando a construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível.

Além do aspecto político, a ampliação da visibilidade social exerce um papel transformador nas percepções e estigmas associados às deficiências. A falta de conhecimento e a perpetuação de preconceitos geram barreiras sociais e culturais que limitam a participação plena dessas pessoas na vida comunitária. Ao promover o respeito à diversidade e valorizar as capacidades individuais, a visibilidade contribui para o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e agente ativo em sua própria história.

Nesse processo, a educação, a mídia e as políticas públicas desempenham funções decisivas, pois são espaços privilegiados para garantir a representação, o acesso à informação e o empoderamento dessas populações historicamente marginalizadas (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

No contexto da surdocegueira, a visibilidade também implica a sensibilização da sociedade sobre as especificidades dessa condição, que combina as limitações auditivas e visuais, exigindo abordagens educacionais e comunicacionais especializadas. O desconhecimento generalizado sobre a surdocegueira reforça o isolamento social das pessoas afetadas, o que reforça a necessidade urgente de estratégias que promovam sua inclusão efetiva em todos os espaços sociais. Portanto, garantir visibilidade é assegurar o acesso a direitos fundamentais, como a educação inclusiva, o atendimento especializado e a participação social plena, consolidando assim a cidadania e a dignidade dessas pessoas.

O reconhecimento do potencial das pessoas com deficiência é fundamental para superar as barreiras sociais e promover a inclusão efetiva. Conforme destaca

Souza (2017, p. 89), “o potencial das pessoas com deficiência transcende as limitações impostas pelas condições físicas, revelando-se plenamente quando o ambiente lhes oferece acessibilidade e suporte adequados”. Essa perspectiva reforça a necessidade de criar ambientes inclusivos e acessíveis que valorizem as capacidades individuais, promovendo o desenvolvimento integral e a participação ativa dessas pessoas na sociedade.

Além disso, o potencial dessas pessoas é frequentemente sub explorado devido a preconceitos e falta de oportunidades. Estudos apontam que a oferta de recursos educacionais especializados, tecnologias assistivas e apoio psicossocial são determinantes para que indivíduos com deficiência possam desenvolver suas habilidades e talentos (Brasil, 2008; Oliveira; Lima, 2019). A inclusão plena vai além do acesso físico: envolve a garantia de condições para o aprendizado, a comunicação e a interação social, elementos essenciais para que o potencial seja efetivamente realizado.

Dessa forma, é imprescindível que políticas públicas e práticas educacionais sejam orientadas pela valorização das potencialidades e não pelas limitações, combatendo estigmas e promovendo uma visão humanista e integral do ser humano. Só assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, na qual todas as pessoas tenham a oportunidade de contribuir e exercer sua cidadania de plena (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

Martins (2021, p. 77) ressalta que a trajetória de Helen Keller “deve ser compreendida sem idealizações que ocultem os desafios reais enfrentados pelas pessoas com deficiência, evitando a reprodução de estereótipos que podem reforçar expectativas irreais e invisibilizar as demandas por inclusão efetiva”. Essa crítica é fundamental para evitar a construção de narrativas que romantizam a deficiência e impõem modelos de superação que nem sempre correspondem à realidade da maioria das pessoas com limitações sensoriais ou múltiplas.

Ao idealizar trajetórias como a de Helen Keller, corre-se o risco de criar um padrão inalcançável, no qual a pessoa com deficiência deve ser heroicamente resiliente para ser socialmente valorizada. Tal perspectiva pode invisibilizar a necessidade de estruturas sociais inclusivas, como acesso à educação, saúde, tecnologia assistiva e suporte emocional. Segundo Silva e Costa (2023), essa idealização desvia o foco dos direitos e políticas públicas, promovendo uma visão individualista da deficiência, em detrimento de uma abordagem coletiva e estrutural

que reconheça as barreiras sociais e promova a acessibilidade universal.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), cerca de 6,7% da população brasileira possui algum grau de deficiência múltipla, evidenciando a importância de políticas públicas específicas que considerem as necessidades desses grupos. A surdocegueira, em particular, exige abordagens educacionais especializadas, uso de tecnologias assistivas e programas de inclusão social que vão muito além da superação individual. Exemplos práticos incluem o uso da comunicação tátil e a adaptação dos ambientes para garantir acessibilidade plena, elementos essenciais para garantir o direito à educação e à cidadania.

Assim, compreender o legado de Helen Keller sem idealizações permite valorizar suas conquistas reais, ao mesmo tempo que reforça a importância da luta contínua por inclusão, respeito e garantia de direitos para todas as pessoas com deficiência. Essa perspectiva crítica é essencial para fomentar práticas educacionais e sociais que reconheçam a diversidade e promovam a equidade (Brasil, 2008; Cader- Nascimento; Costa, 2010).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A surdocegueira é uma deficiência sensorial múltipla que envolve perdas auditivas e visuais simultâneas, impondo desafios específicos na comunicação, na mobilidade, na educação e na vida social. Este trabalho teve como objetivo investigar formas de promover uma interação inclusiva e respeitosa com pessoas surdocegas, considerando suas especificidades, formas de comunicação e vivências. Foram utilizadas como principais referências as obras de Cader-Nascimento e Costa (2010), Costa (2021), Andrade (2018), Nunes e Oliveira (2012), Marques (2000), Quadros (2006), Sassaki (2010), além da Lei Brasileira de Inclusão (2015). O estudo revelou que, apesar dos avanços legais, ainda persistem barreiras significativas de ordem comunicacional, atitudinal, educacional e urbana. Conclui-se que a superação dessas barreiras depende de ações intersetoriais, formação de profissionais, acessibilidade plena e mudança de paradigmas sociais.

Este trabalho me proporcionou uma compreensão mais profunda sobre a importância de respeitar as formas de comunicação e as vivências das pessoas com surdocegueira, reconhecendo que a verdadeira inclusão só acontece quando valorizamos esses aspectos. Percebi que nós, pessoas surdocegas, somos protagonistas do nosso próprio conhecimento, e que nossas experiências são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e acessível.

Tenho consciência de que esta pesquisa possui limitações, especialmente no que diz respeito à escuta direta de múltiplas vozes surdocegas. Isso evidencia a necessidade urgente de mais estudos que nos incluam de maneira ativa, tanto como participantes quanto como pesquisadores. Espero que investigações futuras avancem nesse sentido e contribuam para o desenvolvimento de recursos mais acessíveis e eficazes para a nossa inclusão.

Sou grato(a) a todas as pessoas surdocegas que me inspiraram durante este processo. Reafirmo minha identidade e meu compromisso com a luta por respeito, acessibilidade e inclusão. Acredito que, juntos, podemos construir um mundo onde todas as pessoas tenham voz, sejam valorizadas e tenham seus direitos plenamente garantidos. É essencial ampliar o conhecimento sobre a surdocegueira, especialmente no ambiente escolar e nas políticas públicas. É necessário garantir que as escolas inclusivas estejam preparadas, com profissionais capacitados e com

recursos adequados, como a Libras tátil, para proporcionar um ambiente acessível e acolhedor.

Refletir sobre o papel das pessoas surdocegas na produção de conhecimento é um passo fundamental. Precisamos ocupar os espaços acadêmicos — seja na graduação, no mestrado ou no doutorado — e contribuir com pesquisas que ampliem a compreensão sobre a nossa vivência. Ainda há muitas áreas pouco exploradas, como a produção de materiais didáticos acessíveis e a formação de educadores sensíveis às nossas necessidades.

Conhecer e reconhecer a surdocegueira é o primeiro passo para garantir dignidade, visibilidade e igualdade. Nossa luta continua, e ela se fortalece a cada vez que uma nova voz surdocega é ouvida e respeitada.

## REFERÊNCIAS

- AHIMSA, P. **Educação inclusiva: princípios e práticas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AHIMSA. **Estratégias para a comunicação com pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**. São Paulo: Ahimsa, 2005.
- AHIMSA. **A importância dos objetos de referência na comunicação com pessoas com surdocegueira**. São Paulo: Ahimsa, 2006.
- ANDRADE, Arheta Ferreira de. **Surdocegueira, cartografia e decolonialidade**. Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 595–610, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8Rrq4MYVVLv759353f4S8fQ/>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- BEHARES, Luis Ernesto. **Psicolinguística e educação bilíngue de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BELLUGI, Ursula et al. **Aspectos linguísticos e neurológicos da linguagem de sinais: estudos com usuários de ASL**. Tradução: Capovilla, F. C.; Raphael, W. D. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS. São Paulo: Edusp, 2002.
- BLOOM, Lois. **Language Development from Two to Three**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 22 dez. 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 25 abr. 2002.
- 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. **Diário Oficial**

**da União: Brasília**, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 2 set. 2010.

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**, seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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**, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 9.522, de 10 de setembro de 2018. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 11 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de outubro de 2020. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 31 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 7 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência no contexto da Educação Básica. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 8 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Guia-Intérprete. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 2023.

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**, DF, 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 14.863, de 4 de abril de 2024. Dispõe sobre a acessibilidade em campanhas de caráter educativo, social e preventivo para pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União: Brasília**, DF, 5 abr. 2024.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Estrutura Linguística da Libras**. In: BRASIL. Educação Especial Deficiência Auditiva: Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

CADER-NASCIMENTO, Simone. **Surdocegueira e o desenvolvimento da comunicação**: um olhar educacional. Belo Horizonte: Feneis, 1997.

CADER-NASCIMENTO, Simone; COSTA, Verônica de Fátima Silva. **Surdocegueira: comunicação e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Feneis, 2002.

CADER-NASCIMENTO, Simone; COSTA, Verônica de Fátima Silva. **Surdocegueira: formação e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Feneis, 2006.

CADER-NASCIMENTO, Simone; COSTA, Verônica de Fátima Silva. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação**. Belo Horizonte: Feneis, 2010.

CANUTO, Adriana et al. **Educação inclusiva e múltiplas deficiências**. São Paulo: Cortez, 2023.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS**. São Paulo: Edusp, 2001.

COSTA, Maria da Piedade; CAMBRUZZI, Rita de Cássia. **Surdocegueira e comunicação alternativa**. Curitiba: CRV, 2021.

COSTA, Verônica de Fátima Silva. **Estratégias de comunicação para pessoas com surdocegueira**. Belo Horizonte: Feneis, 1994.

DANTONA, Alda. **Comunicação e linguagem**. São Paulo: Summus, 1977.

DINIZ, L. S.; MEDEIROS, E. F.; SQUINCA, F. M. **Educação inclusiva: políticas e práticas**. São Paulo: Loyola, 2010.

DURLACH, N. I.; BRAIDA, L. D. Intensity perception. I. Preliminary theory of intensity resolution. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 35, n. 12, p. 1861-1866, 1969.

FARIA, A. V. de; VIEIRA, E. A. O.; MARTINS, R. X. **Educação Especial Inclusiva: uso de Recursos Educacionais Digitais nas Salas Multifuncionais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, 2021, e17/1–19.

FAULSTICH, Enicéia Gonçalves Mendes. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Cláudia. **Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GARCÍA DORADO, M. **Educación especial e integración: claves para una práctica inclusiva**. Madrid: Narcea, 2003.

GONÇALVES, Simone. **Inclusão escolar e surdocegueira: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Linguística aplicada à Libras**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Tradução: Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

KELLER, Helen. **The Story of My Life**. New York: Doubleday, 1903. (Traduções diversas disponíveis em português com o título A História da Minha Vida).

MACFARLAND, Sue. **Understanding Deafblindness**. New York: Perkins School for the Blind, 1995.

MARQUES, A. L. S. **Surdocegueira**: características, comunicação e inclusão. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, Roberta. Atendimento educacional especializado para surdocegos. Curitiba: CRV, 2017.

MARTINS, A. C. **A mediação comunicacional na inclusão educacional**: o papel do guia-intérprete. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência múltipla e surdocegueira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILES, Brbara; RIGGIO, Marianne. **Remarkable Conversations**: A Guide to Developing Meaningful Communication with Children and Young Adults who are Deafblind. Watertown: Perkins School for the Blind, 1999.

MONTEIRO, Ana Lúcia. **Comunicação alternativa**: caminhos para a inclusão. São Paulo: Memnon, 1996.

NUNES, L. R. D. P.; OLIVEIRA, J. P. **Políticas públicas de educação especial**: avanços e desafios. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 345-358, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Cláudia. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2022.

PEREIRA, Júlia; ALMEIDA, Rafael. **Educação inclusiva**: desafios e possibilidades. Brasília: Editora UnB, 2020.

QUADROS, R. de; KARNOPP, L. B. **Educação inclusiva**: da teoria à prática. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. de. **Educação inclusiva**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIDLER, Jean. **Deafblindness**: Educational Service Guidelines. New York: National Center on Deaf-Blindness, 1989.

RODRIGUES, Carolina; LIMA, Sérgio. **Inclusão e diversidade**: práticas pedagógicas com alunos surdocegos. Recife: Edupe, 2021.

SANTOS, Maria da Silva. **O Sistema Braille**. ABC Saúde. Disponível em: <https://www.abc.med.br/p/vida-saudavel/1430525/o-sistema-braille.htm>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, André Luiz da. **Educação inclusiva e a deficiência sensorial**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Raiane Torres da; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas de educação inclusiva e práxis pedagógica na escola pública: experiências no Brasil**. Revista Lusófona de Educação, v. 22, n. 2, p. 21–34, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/rlec.3484>.

SILVA, R. M. A atuação do guia-intérprete na inclusão de pessoas com surdocegueira. **Revista Educação & Acessibilidade**, v. 10, n. 1, p. 120-134, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Educação e inclusão: dimensões sociais e políticas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Calixto Júnior de; NERY FILHO, Jesse. **Entre a escuridão e o silêncio: a relação entre as TICs e a surdocegueira utilizando a ferramenta do código Morse**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. esp. 1, p. 881–895, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10458>.

VAN DIJK, Jan. **The First Steps in the Education of Deaf-Blind Children**. Sint-Michielsgestel: Institute for the Deaf, 1968.

VILLARROEL, M. **La educación especial en el marco de la integración escolar**. Santiago: Editorial Universitaria, 1995.